

2 Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven

Ferdinand Eder & Franz Hofmann

A

Vorbemerkung

Das Thema „Überfachliche und fachliche Kompetenzen“ wird im folgenden Beitrag unter zwei Perspektiven diskutiert:

- (1) Welche Bedeutung haben überfachliche Kompetenzen (nachfolgend UFK) in der Konzeption der österreichischen Schule generell und wie gut entsprechen die dort explizit formulierten UFK den Anforderungen von Wissenschaft und Gesellschaft?
- (2) Wie gut und mit welchen didaktischen Zugängen gelingt es der österreichischen Schule, die Förderung überfachlicher Kompetenzen in der Schule wirksam umzusetzen? Dazu werden, soweit vorhanden, auch empirische Ergebnisse zur Ausprägung überfachlicher Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern gesammelt.

Die Gesamtperspektive des Beitrags ist *ergebnisorientiert*; sie richtet sich nicht primär darauf, welche Maßnahmen zur Umsetzung überfachlicher Ziele gesetzt, sondern welche Ergebnisse erreicht werden.

1 Zur aktuellen Bedeutung überfachlicher Kompetenzen als Bildungsziele

1.1 Die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für die Qualität des Bildungswesens

Die Begriffe *überfachliche Kompetenzen*, *fächerübergreifende Kompetenzen* bzw. der englischsprachige Term *cross-curricular competencies* sind nicht einheitlich definiert. Als Kern des Begriffsverständnisses können jedoch die folgenden Aspekte herausgearbeitet werden (Dämon, Eder & Hofmann, 2012; Klieme, Artelt & Stanat 2001, S. 204; Grob & Maag Merki, 2000, S. 61 f.) :

Überfachliche Kompetenzen reichen über die Inhalte einzelner Fächer hinaus

1. UFK betreffen Bildungsziele, die über die inhaltliche Struktur einzelner Schulfächer hinausreichen. Für das Erlernen dieser Kompetenzen, soweit es die Schule betrifft, sind damit mehrere oder alle (Schul-)Fächer bzw. Unterricht und Schule als Ganzes relevant.
2. Sie umfassen neben kognitiv-fachlichen auch motivationale, volitionale oder soziale Komponenten und heben sich dadurch von reinem Fachwissen ab.
3. Sie beschränken sich nicht auf die Schule, sondern weisen in der Regel einen expliziten Bezug zu außerschulischen „Lebenssituationen“ auf.
4. Sie betreffen häufig entweder bedeutsame individuelle (z. B. Gesundheitskompetenz, Lernkompetenz) oder besonders bedeutsame gesellschaftsbezogene Aufgaben und Probleme (z. B. Umweltkompetenz) und werden wegen dieser Bedeutsamkeit in der Regel normativ festgelegt.

Kompetenz wird in Anschluss an Weinert (2001, S. 27 f.) verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Weinert definiert Kompetenz also als

Kompetenzen verbinden Können und Handlungsbereitschaft

Verbindung von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit situationsübergreifenden psychischen Handlungsdispositionen. Kompetenz in diesem Verständnis ist nicht direkt beobachtbar, sondern kann aus der Ausführung einer bestimmten Handlung erschlossen werden.

In diesem Sinne können auch UFK als eine Verbindung von Wissen und Können mit psychischen Handlungsdispositionen verstanden werden, die auf Handlungsfähigkeit in variablen Situationen ausgerichtet sind. Das Ausmaß dieser Handlungsfähigkeit kann in konkreten Handlungssituationen festgestellt werden.

Mit Bezug auf das österreichische Schulsystem können als *überfachlich* pragmatisch solche Kompetenzen verstanden werden, „deren Erwerb (durch die Schüler/innen) zwar ein explizites Ziel der österreichischen Schule ist, deren Vermittlung aber nicht einem einzelnen Schulfach zugeordnet ist, sondern von Schule und Unterricht insgesamt erwartet wird“ (Dämon et al., 2012, S. 13). Beispiele dafür sind Kompetenzen, die durch *Unterrichtsprinzipien* wie Gesundheitserziehung oder Umweltbildung angestrebt werden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass in den meisten Fällen der Begriff *Kompetenz* nicht explizit verwendet wird, wohl aber implizit kompetenzähnliche Ziele angestrebt werden.

In Abgrenzung dazu orientiert sich der Begriff *Schlüsselkompetenzen*, der in diesem Kontext ebenfalls häufig vorkommt, an der grundlegenden – „aufschließenden“ – Bedeutung bestimmter Kompetenzen für die Berufs- und Lebensbewältigung, ohne den Bezug zur Schule bzw. zu den Schulfächern besonders zu thematisieren. In diesem Sinne bilden beispielsweise Sprachenkenntnisse eine Schlüsselkompetenz in der modernen Gesellschaft. Schlüsselkompetenzen können somit fachlich als auch überfachlich sein.

1.1.1 Verankerung überfachlicher Kompetenzen in der Legistik der österreichischen Schule

Überfachliche Kompetenzen repräsentieren wichtige Ziele der Schule

Im österreichischen Schulsystem sind UFK auf vier Ebenen verankert: im Schulorganisationsgesetz, in den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne und in den darin formulierten *Didaktischen Prinzipien*, in den *Unterrichtsprinzipien* und in den *Bildungsanliegen* des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

(1) Das 1962 entstandene *Schulorganisationsgesetz* fordert als allgemeine Ziele für alle österreichischen Schulen eine Erziehung „zum selbsttätigen Bildungserwerb“, „zu selbständigem Urteil“ und „zu sozialem Verständnis“. Die Schüler/innen sollen „zu gesunden“, „dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossenen“ Bürgern erzogen und „befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen“ (§ 2 SchOG 1962).

In diesen Bestimmungen können unschwer Parallelen zu häufig genannten UFK wie „lebenslanges Lernen“, „Sozialkompetenz“, „Civic Education“ oder auch „interkulturelle Kompetenz“ gefunden werden.

Lehrpläne und Didaktische Grundsätze

(2) In den *Didaktischen Grundsätzen* aller Lehrpläne finden sich als tragende Prinzipien unter Anderem „Interkulturelles Lernen“, „Integration“, „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“ sowie „bewusste Koedukation“. Der Lehrplan für die Sekundarstufe I (vgl. BGBl. II Nr. 134/2000) orientiert sich an fünf „Bildungsbereichen“, die als überfachliche Kompetenzbereiche gedacht sind:

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

Jeder dieser Bereiche enthält Hinweise auf Kompetenzen, die durch Schule und Unterricht sowie durch das Zusammenwirken der Unterrichtsfächer erworben werden sollen. Die Lehrpläne der Sekundarstufe II (Berufsbildung) schließen ebenfalls UFK ein.

(3) In den *Unterrichtsprinzipien*¹ werden allgemeine und fächerübergreifende Aufgaben der Schule festgelegt und durch spezielle Erlässe konkretisiert. Zurzeit werden folgende 12 Unterrichtsprinzipien geführt (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012a):

Unterrichtsprinzipien und
Bildungsanliegen

- Leseerziehung
- Medienbildung
- Politische Bildung
- Interkulturelles Lernen
- Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern
- Entwicklungspolitische Bildungsarbeit
- Europapolitische Bildungsarbeit
- Wirtschaftserziehung und Verbraucherbildung
- Umweltbildung
- Verkehrserziehung
- Gesundheitserziehung
- Sexualerziehung

(4) Unter den vom Unterrichtsministerium geführten *Bildungsanliegen* (vgl. BMUKK, 2012b) finden sich unter Anderem:

- Berufsorientierung
- Soziales Lernen
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung
- Gesundheitsbildung
- Entrepreneurship Education
- u. a.

Die auf diesen vier Ebenen angesprochenen Kompetenzbereiche sind überwiegend solche, die Schule mit dem „Leben“ innerhalb und vor allem außerhalb der Schule verbinden. Sie zielen darauf, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die für ihre persönliche Entwicklung und Lebensführung von Bedeutung sind, und sie auf den Umgang mit den anderen in der Gesellschaft, mit den Medien, mit der Natur, mit Wirtschaft, Arbeit und Beruf vorbereiten und dafür befähigen sollen.

Ein solches Verständnis von Schule, in der diese einerseits als Impulsgeberin für die persönliche Entwicklung der Schüler/innen fungiert und andererseits als Ort verstanden wird, an dem diese mit Kompetenzen für die Bewältigung von Alltags- und Lebenssituationen im weitesten Sinne ausgestattet werden, entspricht durchaus einer zeitgemäßen Sichtweise. Schule gilt als „Katalysator“ einer auf der Integration fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie auf der Balancierung von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Kompetenzen basierenden ganzheitlichen Entwicklung der Schüler/innen (vgl. Dörig, 1995; Fend, 2008, 369 f.).

Überfachliche
Kompetenzen verbinden
Schule und Leben

1.1.2 Umsetzung in der Praxis

Die vielfältige Verankerung in der Legistik der Schule zeigt, dass die Bedeutung der überfachlichen Aufgaben von Schule bzw. der mit ihnen korrespondierenden UFK der Schüler/innen als ein wichtiger Faktor für die Qualität eines Schulsystems erkannt ist. Ihre Umsetzung ist

¹ Unterrichtsprinzipien definieren in der Terminologie der österreichischen Schule Lehrinhalte und Lehrziele, die auf allen Schulstufen, in allen Schultypen und allen Gegenständen berücksichtigt werden sollen.

allerdings sehr unterschiedlich. Einzelne Schulstandorte haben die sich aus der Schulautonomie ergebenden Freiräume dahingehend genutzt, für die Förderung bestimmter UFK eigene Unterrichtsfächer einzuführen (Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen; Lernen lernen; Methodentraining; u. a. m.) oder überhaupt zum Schwerpunkt der Schule zu machen (vgl. Bachmann et al., 1996). Einige Unterrichtsprinzipien verfügen über gute Umsetzungsvoraussetzungen, insofern sie durch eigene Fächer und/oder durch eine ministeriell initiierte Infrastruktur unterstützt werden (z. B. Umweltkompetenz, Politische Bildung). Insgesamt hängt die Umsetzung jedoch stark von der einzelnen Schule bzw. den einzelnen Lehrpersonen ab (vgl. Eder & Siwek, 2009).

In der Praxis wenig
Verbindlichkeit

Der guten legistischen Verankerung entspricht jedoch keine mit anderen Zielen der Schule vergleichbare *Verbindlichkeit*: Weder sind diese Zielsetzungen derzeit in das System der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung integriert noch besteht eine sonstige Art der Rechenschaftspflicht über ihre Umsetzung. Für UFK erfolgt also, soweit sie nicht explizit mit einem Schulfach in Verbindung gebracht werden (wie z. B. politische Bildung), keine Feststellung des Lernertrags.

Auch das zurzeit in Österreich praktizierte *Systemmonitoring* beschränkt sich überwiegend auf die Erfassung fachlicher Leistungen. Das betrifft sowohl die internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, TIMSS, PIRLS²) als auch die inzwischen angelaufene Messung der Bildungsstandards.

Eine derartige Beschränkung erscheint aus mehreren Gründen problematisch:

Einseitige Ausrichtung
der Schule

1. Der Status quo ist als eine sehr einseitige Abbildung des gesetzlichen Auftrags der österreichischen Schule anzusehen. Der dafür relevante § 2 des Schulorganisationsgesetzes definiert die Ziele der österreichischen Schule über allgemeine, nicht über fachliche Kompetenzen.
2. In einer bildungstheoretischen Perspektive sind Schule und Unterricht durch *Multikriterialität* der Ziele charakterisiert: Außer den fachlichen Leistungen verfolgt Lernen in der Schule eine Reihe weiterer Ziele, die teils dem fachlichen Lernprozess zugute kommen (z. B. Erlernen von methodischen Kompetenzen), teils davon unabhängige Bereiche betreffen (z. B. soziale Kompetenzen; vgl. Kunter, 2005).
3. Leistungsfeststellungen und darauf gestützte Rückmeldungen an die Schüler/innen sind eine grundlegende und notwendige Komponente erfolgreichen schulischen Lernens – unabhängig davon, ob es sich um fachliche Leistungen oder UFK handelt.
4. Durch die einseitige Konzentration auf das fachliche Lernen kommt es zu einer faktischen Depotenzierung der übrigen Ziele der Schule in der Wahrnehmung der Schüler/innen, ihrer Eltern, aber auch der Lehrpersonen selbst.

1.2 Neuere Entwicklungen und Erkenntnisse

Der steigende Stellenwert von UFK lässt sich exemplarisch an drei Feldern aufzeigen, in denen in den letzten Jahrzehnten deutliche Veränderungen stattgefunden haben:

- Transformationen des sozialen Systems als Ganzes
- neue Zuschreibungen an die Schule
- Entwicklungen in einigen Bereichen der bildungswissenschaftlichen Forschung

1.2.1 Transformationen des sozialen Systems als Ganzes

Grundlegende Veränderungen des sozialen Systems lassen sich an drei Prozessen festmachen:

2 PISA: Programme for International Student Assessment; TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study; PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study.

(1) Kommunikationstechnologien, insbesondere die sozialen Kommunikationsmedien, verändern und prägen das Zusammenleben. Für viele Jugendliche sind Computer und Mobiltelefon die dominierenden Medien für Lesen und Schreiben (Böck, 2012). Ihre Beherrschung wird zu einer Grundkompetenz, die das schulische und außerschulische Leben und Lernen zunehmend bestimmt.

(2) Die interkulturelle Durchmischung der Gesellschaft stellt neue Anforderungen an das schulisch-gesellschaftliche Lernen. Im Schuljahr 2009/10 gab es in Österreich in den allgemeinbildenden Pflichtschulen 22,4 % Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache, in den Volksschulen 23,2 %. In den Berufsschulen betrug die Quote 8,8 %, in den Handelsschulen 47 %; Volksschulen in Wien haben bereits einen Anteil von über 50 % bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache (BMUKK, 2010).³ Das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen stellt nicht nur hohe Anforderungen an die soziale und interkulturelle Kompetenz der Lehrpersonen und der Schüler/innen innerhalb der Schule, sondern in der Gesellschaft insgesamt.

(3) Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt, insbesondere der Trend zur „Entberuflichung der Arbeit“ (Ansteigen kurzfristiger und prekärer Arbeitsverhältnisse) und zum Einzelunternehmertum stellen junge Menschen vor die Herausforderung, ihre berufliche Laufbahn in stärkerem Ausmaß als bisher eigenständig zu planen und zu gestalten. Neben den traditionellen Arbeitnehmer-Laufbahnen (Beamte, Angestellte, Arbeiter) üben immer mehr Personen eine selbstständige Tätigkeit aus, ohne im klassischen Sinne „Unternehmer/innen“ mit Beschäftigten zu sein. Ende 2009 gab es in Österreich ca. 238.300 Betriebe als *Ein-Personen-Unternehmen*; diese stellten damit fast 56 % aller Wirtschaftsunternehmen (Wirtschaftskammer Österreich [WKÖ], 2012). Solche Berufs- und Arbeitsverhältnisse erfordern in hohem Maße Fähigkeiten zur Selbstorganisation und zum Selbstmanagement sowie unternehmerische Kompetenzen.

Gesellschaftliche
Veränderungen steigern die
Bedeutung überfachlicher
Kompetenzen

Die durch diese Transformationen in den Vordergrund tretenden Kompetenzen entsprechen weitgehend den von der Europäischen Union (EU) formulierten Kategorien von „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. Definition and Selection of Competencies [DeSeCo], 2005):

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln
- Interagieren in heterogenen Gruppen
- Eigenständiges Handeln

1.2.2 Verstärkte Aufgabenzuschreibungen an die Schule

Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse führen dazu, dass der Schule verstärkt Aufgaben zugeschrieben werden, die früher stärker von außerschulischen Einrichtungen, insbesondere den Familien, wahrgenommen wurden. Das betrifft vor allem *sozialerzieherische* Aufgaben, die von den kleiner gewordenen Familien nicht mehr geleistet werden können, die *soziale Integration* heterogener gesellschaftlicher Gruppen, die sich im Gefolge der Migrationsbewegungen bilden, sowie die *gesellschaftliche Erziehung* der Jugendlichen, für die andere Institutionen zunehmend weniger zur Verfügung stehen (vgl. Eder, 1998a; Dämon, Eder & Hörl, 2010). Die Erwartungen an die Schule betreffen also vor allem soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und staatsbürgerlich-demokratische Kompetenzen – letztere aufgrund von alarmierenden Entwicklungen, beispielsweise der geringen politischen Partizipation.

Der Schule werden
zunehmend neue Aufgaben
zugeschrieben

Generell verlagert sich die Vorbereitung „für das Leben“ zunehmend stärker in die Schule, wo beispielsweise das Erlernen „richtigen“ Verhaltens in Bezug auf sich selbst (z. B. Gesundheits-

³ Diese Quoten differenzieren nicht zwischen Schülerinnen und Schülern mit oder ohne österreichische Staatsbürgerschaft.

Bildungswissenschaftliche
Forschung zeigt die
Bedeutung überfachlicher
Kompetenzen für das
Lernen

kompetenz) oder die anderen (soziale Kompetenz) zu einem selbstverständlichen Bildungsziel wird (für die konkrete Umsetzung dieser gestiegenen Ansprüche vgl. Greenberg et al., 2003).

1.2.3 Entwicklungen in der bildungswissenschaftlichen Forschung

In der bildungswissenschaftlichen Forschung gibt es inzwischen einen z. T. gut elaborierten Erkenntnisstand zur Modellierung, Messung und Förderung übergreifender Kompetenzen, der sich allerdings auf relativ wenige Bereiche konzentriert. Dieser betrifft insbesondere

- das Konstrukt des selbstregulierten Lernens (vgl. Schunk & Zimmerman, 2007; Stöger & Ziegler, 2005, 2008; Straka, 2005; Zimmerman & Schunk, 2011; Leutner, Fleischer, Wirth, Greiff & Funke, 2012);
- Fähigkeiten der Partizipation und der Sozialkompetenz und deren Förderung in der Schule als Voraussetzung für eine Civic Education (vgl. Strohmeier, Atria & Spiel, 2010);
- Fähigkeiten des *Lifelong Learning* (nachfolgend: LLL) und entsprechende schulbezogene Förderungsmöglichkeiten (vgl. das TALK-Modell⁴ in Spiel, Lüftenegger, Wagner, Schober & Finsterwald, 2011; Schober & Spiel, 2004);
- Problemlösen als basale Kompetenz zur Bewältigung von Alltagssituationen (z. B. Klieme, Artelt & Stanat, 2001).

Die damit angesprochenen Kompetenzbereiche betreffen überwiegend grundlegende Voraussetzungen für ein erfolgreiches Handeln in Schule und Leben, die zwar in ihrer Begrifflichkeit nicht direkt mit schulischen Zielen übereinstimmen, zum Teil aber doch ähnliche Sachverhalte betreffen.

1.2.4 Folgerungen

Wesentliche Kompetenzen
sind in der Schule nicht
repräsentiert

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungen in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft ist zu prüfen, inwieweit die im österreichischen Schulsystem verankerten UFK für die Bewältigung der gesellschaftlichen Veränderungen ausreichend sind. Dazu zeigen sich in der Zusammenschau der verschiedenen Bereiche zwei auffallende Diskrepanzen:

- In der Forschung stehen z. T. überfachliche Aspekte im Vordergrund, die in der österreichischen Schule nicht oder eher nur am Rande vorkommen (z. B. Selbstregulation, Problemlösen). Sie gehen von einem allgemeineren Verständnis überfachlicher und übergreifender Kompetenzen aus, die als Basis für erfolgreiches Verhalten in verschiedenen Domänen gesehen werden können.
- Soziale Kompetenz und interkulturelle Kompetenz haben im österreichischen Schulsystem – zumindest in der Darstellung nach außen – nicht jenen Stellenwert, der ihnen aufgrund der gesellschaftlichen Transformationsprozesse zukommen müsste.

1.3 Überfachliche Kompetenzen im schuladministrativen Kontext

1.3.1 Der Stellenwert überfachlicher Kompetenzen in Entwicklungsprojekten des BMUKK

Der in seinem allgemeinen Teil für die gesamte Sekundarstufe I geltende „Lehrplan 2000“ ist in seiner Grundstruktur an *Kompetenzen* (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) orientiert und sieht UFK unter der Bezeichnung „dynamische Fähigkeiten“ als „Erweiterung und Ergänzung“ der Sachkompetenz: Er versteht darunter „die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der

⁴ Trainingsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen (TALK).

Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken („dynamische Fähigkeiten“)“ (BGBl. II Nr. 134/2000, S. 1121). Hingegen wurde bei der Formulierung der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I eine Anbindung an die übergeordneten Ziele der österreichischen Schule bzw. an UFK zugunsten rein fachlicher Standards nicht realisiert. Lehrer/innen sind damit widersprüchlichen Botschaften ausgesetzt, nämlich einem an UFK orientierten Lehrplan und ausschließlich fachlich orientierten Bildungsstandards für dasselbe Fach.

Im Reformprojekt „Neue Mittelschule“ (NMS) werden UFK in verschiedenen Kontexten angesprochen, sind aber nicht als eigener Schwerpunkt vorgesehen. Im zweiten Zwischenbericht der Expertenkommission werden unter den „Handlungsfeldern“, in denen die spezifische Ausrichtung der NMS konzipiert wird, vor allem *Lebenslanges Lernen*, *Berufsorientierung*, *soziales und gesellschaftliches Lernen* sowie *Multikulturalität* als spezifische Bereiche thematisiert (ExpertInnenkommission Zukunft der Schule, 2008, S. 97 f.). „Umgang mit Heterogenität“ sowie „Gender-Kompetenz“ bilden zwei explizit genannte „Entwicklungsfelder“, zu denen einzelne Standorte Entwicklungsarbeit leisten (BMUKK, 2009b). Das Evaluationskonzept für die NMS sieht auch die Erfassung überfachlicher Kompetenzen vor (vgl. Specht, 2008). In laufenden Entwicklungsprojekten werden UFK also zumindest am Rande angesprochen.

Im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsbildung) werden Lehrpersonen im Rahmen der Qualitätsinitiative QIBB für die Bedeutung von UFK sensibilisiert (im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Kompetenzorientiertes Unterrichten“).⁵ Aufgrund der zunehmenden Bedeutung sozialer und personaler Kompetenzen (UFK) sowohl für die Arbeitswelt als auch für den Prozess des lebenslangen Lernens wurde zu diesem Bereich ein eigener Bildungsstandard erarbeitet.⁶

1.3.2 Initiativen und Umsetzungsversuche im Regelsystem

Nachdem eine Erhebung von Filzmaier und Klepp (2008, 2009) gezeigt hatte, dass die gesetzlich verankerten Unterrichtsprinzipien bei den Lehrerinnen und Lehrern weitgehend unbekannt sind, erfolgte im Rahmen einer ministeriellen Arbeitsgruppe eine Erhebung des Status quo zur Situation der Unterrichtsprinzipien (Eder & Siwek, 2009), die unter anderem aufzeigte, dass aus Mangel an einschlägigen Untersuchungen keine Aussagen darüber möglich sind, in welchem Ausmaß Unterrichtsprinzipien zu Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern führen. Zwar weisen einige Unterrichtsprinzipien eine gute Infrastruktur für erfolgreiches Arbeiten auf; es ist jedoch nur wenig darüber bekannt, wie die Umsetzung an einzelnen Schulen tatsächlich erfolgt. Generell steht bei den Unterrichtsprinzipien Ergebnisorientierung *nicht* im Vordergrund; das Arbeitsverständnis der für einzelne Unterrichtsprinzipien zuständigen Abteilungen innerhalb des BMUKK ist eher input-orientiert und zielt darauf ab, für die einzelnen Unterrichtsprinzipien Materialien für die Arbeit an den Schulen zur Verfügung zu stellen oder einzelne Projekte mit Schulen durchzuführen.

Ziel und Auftrag der Arbeitsgruppe war es, durch eine „Verdichtung“ eine einfache und überschaubare Strukturierung von UFK zu entwickeln. Dazu wurde insbesondere versucht, die in der Legistik der Schule verankerten Unterrichtsprinzipien, einige Bildungsanliegen, die Bildungsbereiche des Lehrplans für die Sekundarstufe I sowie die Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union in eine Gesamtstruktur zu integrieren, um so die Anschlussfähigkeit der österreichischen Schule für die internationalen Entwicklungen zu verbessern. Daraus resultierte eine an die Bildungsbereiche des Lehrplans angelehnte Struktur mit sechs dynamisch

Reformansätze zielen
auf eine überschaubare
Struktur überfachlicher
Kompetenzen

⁵ QIBB ist seit 2004 für die Sekundarstufe II (Berufsbildung) eingerichtet; vgl. www.qibb.at [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012].

⁶ Vgl. http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Soziale-PersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf [zuletzt geprüft am 20. 11. 2012].

formulierten „Bildungsprinzipien“⁷, die den Rahmen für die Zusammenführung von Unterrichtsprinzipien, Bildungsanliegen, Didaktischen Grundsätzen und Schlüsselkompetenzen bilden sollte (vgl. BMUKK, 2009a).

2 Forschungslage

2.1 Zur Theorie und Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

2.1.1 Klassifikation überfachlicher Kompetenzen

Überfachliche
Kompetenzen sind
uneinheitlich definiert

UFK, wie in Abschnitt 1.1 angesprochen, beschreiben generalisierte Handlungsbereitschaften eines Individuums, die auf den Umgang mit sich selbst oder auf die Bewältigung von Aufgaben in der Lebenswelt gerichtet sind und deren Erwerb nicht einem einzelnen Fach, sondern der Gesamtheit der schulischen Einwirkungen und Erfahrungen zugeschrieben wird. Ihrer überfachlichen Entstehung entspricht häufig auch ein domänenübergreifender Anwendungsbereich. Eine taxative Aufzählung dieser Kompetenzen ist nicht möglich, weil sie per definitionem von der Existenz bzw. Nichtexistenz bestimmter „Fächer“ abhängen. Vielmehr gibt es ein sehr breites Verständnis dessen, was unter fächerübergreifende Kompetenzen subsumiert werden kann, je nachdem, ob dabei von historisch gewachsenen Implementierungen in einem Schulsystem, strategischen Festlegungen von politischen Institutionen oder von in der Forschung angezielten basalen Kompetenzen für eine erfolgreiche Lebens- und Problembewältigung ausgegangen wird.

Gegenüber *fachlichen* Kompetenzen, die in der Regel als *kognitive* Leistungsdispositionen definiert werden (vgl. Klieme & Leutner, 2006, S. 879), ist für UFK die *Verknüpfung von kognitiven und motivationalen Komponenten* konstituierend. Sie repräsentieren damit ein Bildungsverständnis, das weitgehend dem Konzept von *Literacy* entspricht (vgl. Eder, 2008).

Kataloge von UFK für die schulische Bildung existieren, wie in Abschnitt 1 gezeigt wurde, auf drei Ebenen:

- als schulische bzw. bildungspolitische Schwerpunktsetzungen in nationalen Schulsystemen,
- in Form von Zielformulierungen auf übernationaler Ebene (EU, OECD⁸) und
- als Ergebnisse bildungswissenschaftlicher Forschung.

Ein Ordnungsschema
für überfachliche
Kompetenzen

Bereits aus der Unterscheidung dieser drei Ebenen wird deutlich, dass UFK nach unterschiedlichen Gesichtspunkten strukturiert werden können, wobei ein theoretisches Strukturmodell, aus dem die Relationen der einzelnen überfachlichen Kompetenzen zueinander ersichtlich werden, bislang fehlt (vgl. Maag Merki, 2003, S. 63). Jeder Versuch, ein Ordnungsschema für die Verortung dieser heterogen festgelegten und jederzeit erweiterbaren Kompetenzen zu erstellen, muss daher darauf ausgerichtet sein, ein solches Schema *formal konstant*, aber *inhaltlich offen* zu gestalten.

Das in Abbildung 2.1 gezeigte Ordnungsschema versucht, UFK in den Bezügen eines Individuums zu sich selbst und zu relevanten Bereichen seiner Lebenswelt zu verorten.

UFK können entweder auf die Person (ICH/SELBST), ihre Bezüge zu den umgebenden Menschen (GRUPPE / PERSONEN) oder ihre Bezüge zu den umgebenden „Sachen“ bzw. gegebenen „Aufgaben“ gerichtet sein (THEMEN/„SACHEN“). Darüber hinaus ist die Person eingebettet in eine physische Umwelt (NATUR/UMWELT) und eine soziale Umwelt (GESELLSCHAFT).

⁷ Sprechen und kommunizieren; handeln in der Gesellschaft; mit Natur und Technik umgehen; bewusst und gesund leben; arbeiten und wirtschaften; sich kreativ ausdrücken und die Umwelt gestalten.

⁸ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Abb. 2.1: Ordnungsschema zur Kategorisierung von UFK

Zieldimension	Teilbereiche	Leitkompetenzen Beispiele für zuordenbare Kompetenzen
	Politisches System	Demokratische Kompetenz Politische Bildung (UP)
	Wirtschaft und Beruf	Unternehmerische Kompetenz (KC) Berufs(wahl)kompetenz Entrepreneurship (UP) Vorbereitung auf die Berufswelt (UP) Wirtschafts- und Verbraucherbildung (UP) Berufsorientierung (BA) Eigenständiges Handeln (DeSeCo) Anwendung neuer Technologien (UP)
	Kulturelles System	Kulturelle Kompetenz Interaktive Anwendungen von Medien und Mitteln (DeSeCo) Musische Erziehung (UP) Medienpädagogik (UP)
	Selbstmanagement	Soziale und interkulturelle Kompetenz Soziales Lernen (BA) Interagieren in heterogenen Gruppen (DeSeCo) Interkulturelles Lernen (UP) Gleichstellung von Mann und Frau (UP)
	Gesundheitsfördernde Lebensgestaltung	Selbstregulierungskompetenz Selbstständigkeit Selbstbewusstsein
ICH/ SELBST		Gesundheitskompetenz Sexualerziehung (UP) Gesundheitsbildung (UP)
		Lern- und informationstechnologische Kompetenz Lernkompetenz (KC) Lebenslanges Lernen Problemlösen Computerkompetenz (KC)
		Umweltkompetenz Umweltbildung (UP) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BA) Verkehrserziehung (UP)

Anmerkung: Erläuterungen im Text. Abkürzungen: UP Unterrichtsprinzip; BB Bildungsbereich; BA Bildungsanliegen; KC EU Key Competence; DeSeCo OECD-Schlüsselkompetenz.

Dementsprechend wird angenommen, dass sich sinnvollerweise fünf Gruppen von UFK abgrenzen lassen:

- Auf das „Selbst“ bezogene UFK beziehen sich auf den Umgang einer Person mit sich selbst;
- sozial-interaktive UFK beziehen sich auf den Umgang mit anderen Personen;
- methodenbezogene UFK thematisieren den Bezug zwischen einer Person und den „Themen“ (Stoffen, Inhalten), mit denen sie sich auseinandersetzt;
- gesellschaftsbezogene UFK zielen auf den Umgang innerhalb bestimmter (Teil-)Systeme der Gesellschaft;
- umweltbezogene UFK beziehen sich auf den Umgang mit der ökologischen Umwelt.

Innerhalb dieser Kategorien haben selbstbezogene Kompetenzen einen hervorgehobenen Stellenwert, insofern z. B. die Fähigkeit zur Selbstregulation nicht nur eine „eigene“ Kompetenz darstellt, sondern auch generischer Bestandteil der anderen Kompetenzen ist, insofern kompetentes Handeln jeweils Selbstregulationskompetenz voraussetzt.

Alle hier genannten Hauptkategorien lassen sich grundsätzlich in Teilbereiche unterteilen; für die Bereiche *GESELLSCHAFT* und *SELBST* ist eine solche Unterstrukturierung bereits ansatzweise durchgeführt. Die Kategorien sind weitgehend trennscharf, sodass relativ eindeutige Zuordnungen auch unterschiedlich formulierter Kompetenzen möglich sind. Die Struktur erscheint nicht nur für eine grundlegende Ordnung der in den letzten Jahren vermehrt angesprochenen Kompetenzen, sondern grundsätzlich auch als Basis eines Kompetenzmodells für UFK geeignet.

Die fünf Hauptkategorien des Modells werden dann in der rechten Spalte der Matrix mit den schulrechtlich verankerten Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien, den Schlüsselkompetenzen der EU sowie den OECD-Schlüsselkompetenzen in Beziehung gesetzt. Die aufgelisteten Bereiche sind von ihrer Formulierung her nur selten tatsächlich „Kompetenzen“; in vielen Fällen handelt es sich um unscharf formulierte Bereiche, die auf die Vermittlung bzw. den Erwerb von Kompetenzen abzielen.

Für den vorliegenden Bericht soll diese Struktur zwei Funktionen erfüllen:

- Als heuristisches Modell kann sie Einblick geben, welche Schwerpunkte die österreichische Schule bei den UFK aufweist und welche Lücken und Desiderate sich möglicherweise daraus ablesen lassen;
- sie bildet eine Leitstruktur für die in Abschnitt 2.2 folgende Situationsanalyse, in der einige Ankerkompetenzen aus den einzelnen Zieldimensionen bzw. Teilbereichen differenziert beschrieben werden.

2.1.2 Zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

Überfachliche
Kompetenzen können
ohne Inhalte nicht gelernt
werden

UFK (z. B. Problemlösen) sind in der Regel allgemeiner und breiter als fachliche Kompetenzen; dies bedeutet jedoch nicht, dass sie unabhängig von fachlichen Inhalten erlernt werden könnten. Als Handlungskompetenzen setzen sie sich, wie früher dargestellt, aus einer inhaltlichen Komponente (Wissen, Können, Fertigkeiten) und einer dispositionalen Komponente (Motivation, Volition) zusammen. Grundsätzlich gilt auch für UFK, dass sie ohne (fachliche) Inhalte nicht wirksam gelernt werden können (vgl. Reusser, 2001). So erfordert beispielsweise die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen ein hohes Ausmaß an Bildungsmotivation, zugleich aber auch die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen und die Verfügung über bestimmte Strategien und Techniken der Informationsbeschaffung, die eher dem kognitiven Bereich zuzuordnen sind (vgl. Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2009).

Aufgrund der ausgeprägten Handlungsorientierung ist wirkungsvolles Lernen vor allem in Kontexten zu erwarten, in denen kognitives Lernen unmittelbar mit Anwendungssituationen verknüpft wird. Tatsächlich findet allerdings die Vermittlung der beiden Komponenten häufig an getrennten Orten statt. So können beispielsweise die kognitiven Grundlagen für demokratische Kompetenz (z. B. Wissen über staatliche Institutionen) in sehr unterschiedlichen Fächern vermittelt werden, während die damit zu verbindende Bereitschaft zum demokratischen Handeln am ehesten durch Situationen gefördert wird, in denen tatsächlich demokratisch gehandelt wird, z. B. in Mitbestimmungssituationen in der Klasse oder in der Schule. In der Praxis existieren sehr unterschiedliche Lernsituationen, die sich vor allem durch das Ausmaß an gezielter und spezifischer Unterrichtung unterscheiden. Tabelle 2.1 zeigt drei prototypische Vermittlungstypen und illustriert sie mit entsprechenden Beispielen aus der österreichischen Schule.

Tab. 2.1: Vermittlungssituationen für UFK in der Schule

Vermittlungstyp	Beispiel für eine nach diesem Typ vermittelte Kompetenz	Lernsituation in der Schule
(1) Umsetzung über verschiedene Fächer ohne spezifische Koordination	Berufswahlkompetenz	z. B. „integrierte“ Berufsorientierung in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule
(2) Zuordnung zu einem „Trägerfach“/Leitfach	demokratische Kompetenz	Schulfach politische Bildung, z. B. in Berufsschulen
(3) Spezifische Trainings für bestimmte Gruppen	soziale Kompetenz	z. B. Maßnahmen zum sozialen Lernen in einzelnen Klassen

Es ist zu erwarten, dass dort, wo es ein „Trägerfach“ gibt, eine höhere Chance besteht, dass auch die kognitiven Anteile einer Kompetenz in breitem Ausmaß zum Gegenstand des Unterrichts werden. Überall dort, wo es kein Trägerfach gibt, hängt es stark von der Bereitschaft der einzelnen Lehrpersonen ab, ob eine überfachliche Kompetenz in ihrem Unterricht thematisiert wird. Im Kontext der Schule erscheint es jedoch grundsätzlich schwierig, Lernsituationen zu schaffen, in der kognitive und motivationale Komponenten einer UFK zugleich vermittelt werden. Spezifische Trainings, in denen dies erfolgt, sind eher eine Ausnahme und erreichen nur eine geringe Anzahl von Schülerinnen und Schülern.

Trägerfächer erleichtern das Lernen

Modelle der traditionellen Didaktik behandeln die beiden Komponenten eher getrennt. Die „Choreografien des Unterrichts“ (Oser & Patry, 1990) führen beispielsweise eine klare Trennung zwischen dem Lernsituationstypus „Wissensaufbau“ und dem Lernsituationstypus „Wert- und Identitätsaufbau“ durch, der unter anderem auf die Vermittlung von Dispositionen abzielt. Am ehesten erscheint die *Theorie des Situiereten Lernens* oder das *Values and Knowledge Education*-Modell (VaKE-Modell; vgl. Patry, Weyringer & Weinberger, 2007) in der Lage, Modelle für die Verschränkung der beiden Komponenten zu liefern.

Prototypische Modelle zur Förderung überfachlicher Kompetenzen bieten z. B. das Wiener Soziale Kompetenztraining (WiSK; Atria & Spiel, 2007) oder das Fortbildungsmodell TALK (Spiel et al., 2011). Die am WiSK teilnehmenden Schüler/innen verschafften sich zunächst unter Leitung einer Trainerin/eines Trainers in einem gruppenspezifischen Prozess Klarheit über die in ihrer Klasse herrschenden Regeln des Umgangs, diskutierten darüber und entwickelten dann in der Auseinandersetzung mit Theorie und durch Rollenspiele Verhaltensalternativen. In einer zweiten Phase trafen sie in einem Prozess gemeinsamer Planung und Entscheidung Festlegungen für den weiteren Umgang miteinander in der Klasse, wobei die Verantwortung für diesen Prozess sukzessive von den Trainerinnen und Trainern auf die Gruppe überging. In der Nachtestung zeigten sich erhebliche Effekte im demokratischen Verhalten, die zum Teil auch noch in einer späteren Nacherhebung nachgewiesen werden konnten (vgl. Atria & Spiel, 2007).

Modelle zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

Das Fortbildungsmodell TALK zielt darauf ab, die Kompetenzen von Lehrpersonen für die Vermittlung einer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu verbessern und den Lehrkörper ihrer Schule für eine solche Umsetzung zu gewinnen (Spiel et al., 2011). Auf diese Weise kommt es zu einer Verknüpfung von individueller Förderung mit einer Organisationsentwicklung an der Schule, die einen erheblichen Multiplikatoreffekt verspricht.

Die Verbindung von lernpsychologisch gut strukturiertem Unterricht mit authentischen und partizipativen Erfahrungssituationen, in denen das gewünschte Handeln erfolgreich realisiert werden kann, lässt insgesamt eine nachhaltige Wirkung beim Aufbau von UFK erwarten.⁹

9 Vergleichende dazu auch das oben erwähnte BMUKK-Schulungsprogramm „Kompetenzorientiertes Unterrichten“.

2.1.3 Messung und Evaluierung überfachlicher Kompetenzen

Bei der Messung und Bewertung von UFK ist zu unterscheiden zwischen dem Kompetenzniveau, das einzelne Schüler/innen aufweisen (Individualdiagnostik im Rahmen des Unterrichts), und dem Kompetenzniveau, das in verschiedenen Organisationseinheiten durchschnittlich erreicht wird (Systemmonitoring). Für eine didaktisch ausgerichtete Individualdiagnostik sind Selbstberichts- und Beobachtungsverfahren im weitesten Sinn die Methoden der Wahl, die grundsätzlich in den Rahmen der üblichen Leistungsbeurteilung eingebettet sein können; sie unterliegen den gleichen Einschränkungen der Messqualität wie die Leistungsbeurteilung insgesamt. Für ein Systemmonitoring sind standardisierte Messverfahren erforderlich, die sich an einem klaren Begriff von Kompetenz orientieren, in ein Kompetenzmodell eingebettet und methodisch entsprechend abgesichert sind (Klieme & Leutner, 2006).

Einbindung in die Leistungsbeurteilung

Im Kontext der schulischen *Leistungsbeurteilung* wurden in den letzten Jahren vereinzelt Zugänge entwickelt, bei den Schülerinnen und Schülern UFK zu diagnostizieren und zu beurteilen (z. B. Lern-, Arbeits- oder Sozialverhalten). In Österreich wurden im Kontext der *Wiener Bildungsstandards* Verhaltenslisten für die Beobachtung der „dynamischen Kompetenzen“ sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens erarbeitet, die von den Schülerinnen und Schülern als Selbstbeschreibung und von den Lehrpersonen als Beobachtungsraster verwendet werden. Das Lern- und Arbeitsverhalten betrifft vor allem Aspekte wie Pünktlichkeit und Ordnung, Lernmotivation (Wichtigkeitseinschätzungen) sowie Lernverhalten, Lernstrategien und Selbstvertrauen (vgl. Stadtschulrat für Wien, 2004).

Die Validitätsanalysen zeigen, dass die Übereinstimmungen zwischen den Selbst- und den Fremdeinschätzungen relativ niedrig sind, und dass die Einschätzungen der Lehrpersonen hoch mit den Schulnoten korrelieren (vgl. Annau et al., 2005, S. 71).

Während in Österreich derartige UFK nur in Randbereichen des Schulsystems Bestandteil der regulären Leistungsbeurteilung sind, haben einige Kantone der Schweiz Beurteilungen von UFK als festen Bestandteil in das Zeugnis aufgenommen, jeweils in sehr unterschiedlicher Konstellation (vgl. Bänninger & Hänggi, 2011, S. 9). Es handelt sich jeweils um Komponenten, die dem Lern- und Arbeitsverhalten sowie dem Sozialverhalten zuordenbar sind. Die Beurteilung erfolgt in der Regel so, dass zwischen einem „Normalverhalten“ und einem davon entweder in positive oder negative Richtung abweichenden Verhalten unterschieden und dieses im Zeugnis entsprechend markiert wird. Auch in einzelnen Bundesländern in Deutschland erfolgt eine Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens im Zeugnis.¹⁰ In beiden Ländern geht es allerdings weniger um die Dokumentation einer überfachlichen Kompetenz, sondern um ein erzieherisches bzw. disziplinäres Instrumentarium, das an die früheren *Kopfnoten* (z. B. für Fleiß) anschließt.

In Österreich können sich Schüler/innen außerfachliche Aktivitäten (z. B. Tätigkeit in der Schülervertretung) in einer „Aktivitäten-/Leistungsmappe“ von der Schule bestätigen lassen, um sie gegebenenfalls bei Bewerbungen etc. als Kompetenznachweis vorweisen zu können (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [BMBWK], 2000).

Ansätze zu einem Systemmonitoring

Ansätze zu einem auf UFK bezogenen Systemmonitoring erfolgten insbesondere in PISA¹¹ 2000 (Erhebung der Selbstregulationsfähigkeit der Schüler/innen durch Erfassung von Lernstrategien) sowie PISA 2003 und PISA 2012 (Problemlösen). Die Ergebnisse weisen Österreich jeweils im Mittelfeld der teilnehmenden Länder aus (vgl. Svecnik & Reiter, 2002; Lang, 2004).

¹⁰ Vgl. z. B. <http://www.mbj.s.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.362531.de> [zuletzt geprüft am 05. 07. 2012].

¹¹ *Programme for International Student Assessment*.

2.2 Situationsanalyse: Forschungs- und Evaluationsergebnisse zum Erwerb und zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zu einigen der in Abbildung 2.1 aufgelisteten UFK berichtet. Es wird besonders auf solche UFK eingegangen,

- die in der gegenwärtigen bildungspolitischen und/oder bildungswissenschaftlichen Diskussion eine bedeutsame Rolle spielen,
- im Hinblick auf die in jüngerer Zeit Evaluationen oder wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt wurden, und
- bezüglich derer Schulen – vor dem Hintergrund vorliegender empirischer Befunde – einen gewissen Handlungsbedarf haben.

Die ausgewählten Kompetenzen werden jeweils zunächst (a) im Hinblick auf ihre Struktur dargestellt, und es wird (b) beschrieben, welche didaktischen Vorschläge es zu ihrer Förderung im Unterricht gibt. Im Anschluss daran wird – soweit Daten dazu vorhanden sind – (c) zusammengefasst, wie erfolgreich diese UFK bisher realisiert worden sind.

Überfachliche
Kompetenzen: Struktur –
Didaktik – Befunde zur
Realisierung

2.2.1 Demokratische Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Unter *demokratischer Kompetenz* im Sinne der österreichischen Schule ist zu verstehen, dass Schüler/innen

- beschreiben können, was der Begriff „Demokratie“ bedeutet, welche institutionellen (Kontroll-)Strukturen damit verbunden sind und an welchen Merkmalen eine demokratische Form des Zusammenlebens erkennbar ist (z. B. Gewaltenteilung);
- eine demokratische Haltung haben, die sich u. a. daran zeigt, dass sie bei Vorfällen, in denen Menschenwürde und Menschenrechte verletzt werden, Widerstand leisten und für eine Art der Konfliktregelung oder der Entscheidungsfindung eintreten, die durch Prinzipien der Gleichberechtigung und des wechselseitigen Respekts charakterisiert sind;
- an demokratischen Prozessen teilnehmen (Ausübung des Wahlrechts) und sich ggf. auf unterschiedlichen Ebenen politisch engagieren (vgl. BMUK, 1994).

Demokratische Kompetenz:
Wissen um Strukturen –
Haltung – Partizipation

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Konzepte zur Förderung demokratischer Kompetenz können nach Print (2010, S. 331) in folgende Stränge gebündelt werden: (1) Programme und Konzepte, die darauf abzielen, Schülerinnen und Schülern zu staatsbürgerkundlichem Wissen und grundlegenden Kenntnissen zu Rechten und Pflichten zu verhelfen; (2) Konzepte, in denen es darum geht, Schüler/innen (zusätzlich) in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu einer aktiven Partizipation zu fördern und diese im Schulkontext einzuüben; (3) Konzepte mit dem Ziel, Schüler/innen dahingehend zu befähigen, dass sie selber als *Change Agents* für eine demokratisch(er) gesinnte Gesellschaft agieren. Das WiSK (vgl. Strohmeier, Atria, Spiel & Egger-Agbonlahor, 2007) kann als Beispiel für den zweitgenannten Strang bezeichnet werden.

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Für Österreich scheinen die folgenden Ergebnisse aus der 2009 von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführten „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) relevant:

- Die 14-jährigen Schüler/innen liegen mit ihren Kenntnissen im Bereich *Civic Knowledge* mit 503 Punkten genau im internationalen Durchschnitt (vgl. Schulz, Ainley, Fraillon,

Kerr & Losito, 2010, S. 38), wobei die Schülerinnen mit 513 Punkten besser abgeschnitten haben als die Schüler (496 Punkte). Schüler/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) schneiden dabei wesentlich besser ab als Hauptschüler/innen (vgl. Stainer-Hämmerle, 2011, S. 657).

- Die Einstellung der Schüler/innen zur rechtlichen Gleichstellung der Geschlechter ist überdurchschnittlich, wenngleich dieser hohe Wert auf die Angaben der Schülerinnen zurückzuführen ist (vgl. Schulz et al., 2010, S. 50).
- In Bezug auf Umwelt- oder Menschenrechtsinitiativen schneiden österreichische Schüler/innen unterdurchschnittlich ab; überdurchschnittlich engagiert sind sie lediglich in Fundraising-Organisationen für soziale Zwecke (vgl. Schulz et al., 2010, S. 54).
- 21 % der befragten Lehrpersonen erachten es für wichtig, Schüler/innen in Bezug auf Widerstand gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu fördern.

Wetzelhütter, Paseka und Bacher (in Druck) konnten bisherige Befunde, denen zufolge Schüler/innen lieber informelle Partizipationsstrukturen nutzen als eine Mitarbeit in formellen schulischen Gremien, replizieren und rekurrieren als Begründung auf die Asymmetrie im Lehrer-Schüler-Verhältnis; sie verdeutlichen damit, dass die Institution Schule ein zunächst eher ungünstiges Feld für das „Demokratie Lernen“ darstellt.

Österreichische Schüler/innen schneiden also im Hinblick auf ihr Wissen in Sachen Demokratie im Ländervergleich durchschnittlich ab; die Institution Schule wird von den Lehrpersonen als Erfahrungsraum für das Lernen demokratischer Kompetenzen nur sehr gering geschätzt. Zur Einschätzung der Frage, in welchem Ausmaß Schuldemokratie und Schülerpartizipation an einzelnen Schulstandorten entwickelt sind, gibt es zwar ein einschlägiges Instrument („Qualität von Schüler/innenpartizipation an österreichischen Sekundarschulen“; Mager, Marent & Forster, 2011); über etwaige damit erzielte Ergebnisse liegen aber keine Publikationen vor.

Mittelmäßige Ergebnisse
im OECD-Vergleich –
Schule als Lernraum

2.2.2 Unternehmerische Kompetenz (Entrepreneurship Education)

(a) Kompetenzbeschreibung

Unternehmerische Kompetenz ist die Fähigkeit, Ideen in die Tat umzusetzen. Der Begriff „*Entrepreneurship Education*“ („Unterricht in unternehmerischem Denken und Handeln“; vgl. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency [EACEA], 2012)¹² bedeutet, Schüler/innen im Hinblick auf ihre Einstellungen, Fähigkeiten und ihre Bereitschaft zur Unternehmensgründung zu fördern; Aff (2007) zufolge sind dafür als Voraussetzung zumindest Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Innovationsfreude, Risikobereitschaft, emotionale Stabilität und Durchhaltevermögen notwendig. Die (auch von Teilorganisationen der EU wiederholt forcierte¹³) Entrepreneur-Kompetenz ist aber auch für Schüler/innen, die unselbstständige Beschäftigungsformen anstreben, insofern von Bedeutung, als diese unternehmerisches Denken und Handeln im Lauf ihrer Schulbildung verinnerlichen sollen, um es in die Institutionen oder Unternehmen, in denen sie arbeiten, einbringen zu können (Intrapreneurship), sowie um einschlägige ökonomische Diskussionen, Probleme, Entscheidungen oder Krisen sachgemäß einschätzen zu können. Zu berücksichtigen ist, dass die Übersetzung von „Entrepreneur“ als „Unternehmer“ vielfach deswegen kritisiert wird, weil damit das gestaltend-innovative Moment, auf das es in dieser Kompetenz einschlägigen Papieren zufolge ankommt, verloren geht (vgl. Aff, 2007, S. III sowie EACEA, 2012).

Unternehmerorientierung
und Gründungsneigung

¹² Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/entrepreneurship.xml> [zuletzt geprüft am 23. 06. 2012].

¹³ Vgl. <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/> [zuletzt geprüft am 23. 06. 2012].

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Didaktische Konzepte und Modelle, um diese Kompetenz zu fördern, werden insbesondere im Kontext der Wirtschaftspädagogik entwickelt; didaktische Elemente sind beispielsweise die Arbeit in einer Übungsfirma, als verpflichtend angesehene Betriebspraktika, extracurriculare Arbeitsgemeinschaften und schulinternes Coaching (vgl. Hammerl, 2007).

Den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern steht zur Stärkung des Entrepreneur-Geistes ein Impulszentrum zur Verfügung (Entrepreneurship Education für schulische Innovation [EESI]¹⁴). Darüber hinaus gibt es die Informations- und Kommunikationsplattform „Initiative für Teaching Entrepreneurship“ (IFTE¹⁵). Das *Junior Enterprise Austria* ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, mit einer Geschäftsidee für die Dauer von bis zu einem Jahr unter Realbedingungen auf den Markt zu gehen und dabei alle relevanten Entscheidungen von der Produktidee bis zum Marketing und zum Verkauf selbst zu fällen. Über die Wirtschaftskammer Österreich haben die Schüler/innen auch die Möglichkeit, den Unternehmerführerschein zu erwerben.

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Frank, Korunka und Lueger (2002) haben herausgestellt, dass die Schüler/innen der höheren technischen Lehranstalten die vergleichsweise höchste unternehmerische Orientierung und Gründungsneigung aufweisen und fordern verstärkte Bemühungen für die Handelsakademien und insbesondere für die allgemeinbildenden höheren Schulen. Darüber hinaus liegen bislang keine systematischen Output-Daten zur Entrepreneur-Kompetenz österreichischer Schüler/innen vor; auf europäischer Ebene (EU) haben sich Projekte (vgl. Hytti & Kuopusjärvi, 2004) mit der Frage qualitätsvoller Indikatoren zur Messung des Outputs der Entrepreneurship Education beschäftigt.

Das Impulszentrum EESI bietet österreichischen Handelsschulen und -akademien an, sich als Entrepreneurship-Schule nach spezifischen Kriterien (Lehrinhalte, Lehrer/innen- und Schulleiter/innen-Kompetenzen, Merkmale der Schule als Organisation) zertifizieren zu lassen;¹⁶ über Evaluationen (etwa im Rahmen von Re-Zertifizierungen) gibt es keine systematischen Befunde.

Initiativen zum Entrepreneurship – HTL-Absolventinnen/-Absolventen liegen vorne

2.2.3 Berufswahlkompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Der *Berufswahlkompetenz* kommt in Zeiten eines sich wandelnden Arbeits- und Beschäftigungsmarkts eine große Bedeutung zu (vgl. Härtel, 2008): Aufgrund der angespannten Wirtschaftslage, auf die viele Unternehmen mit kurzfristigen Beschäftigungsangeboten reagieren, müssen junge Menschen damit rechnen, häufiger als früher zumindest ihren Arbeitsplatz, wenn nicht sogar die Berufssparte wechseln zu müssen. Berufswahlkompetenz bedeutet hier die Fähigkeit und Bereitschaft, in einem eigenverantwortlich gesteuerten Prozess eine realistische, d. h. auf die Bedingungen des Arbeitsmarkts abgestimmte und zugleich zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten kongruente Laufbahnentscheidung zu treffen.

Kongruente Laufbahnentscheidung – eine aktuell bedeutsame Kompetenz

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Den Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II kommt (nicht zuletzt aufgrund gesetzlicher Bestimmungen) die Aufgabe zu, diese Kompetenz durch „Berufsorientierung“ in der Schule zu fördern. Dazu ist eine verbindliche Übung im Ausmaß von 30 Stunden vorgesehen, die als

¹⁴ Vgl. <http://www.eesi-impulszentrum.at/> [zuletzt geprüft am 23. 06. 2012].

¹⁵ Vgl. <http://www.ifte.at/> [zuletzt geprüft am 23. 06. 2012].

¹⁶ Vgl. http://www.hak.cc/files/Handbuch_EESI.pdf [zuletzt geprüft am 29. 06. 2012].

eigenes Fach, in „integrierter“ Form durch Förderungsmaßnahmen in unterschiedlichen Fächern, oder in einer projektorientierten Form (vgl. Kriegseisen, 2003) realisiert werden kann.¹⁷ An einzelnen Schulen wurde ein „Berufswahlpass“ für Schüler/innen eingeführt, um so die Realisierung des überfachlichen Ziels in unterschiedlichen Unterrichtssituationen sicherzustellen; Evaluationen dieses Instruments liegen aber nicht vor.

Schulen der Sekundarstufe I entscheiden sich mit großer Mehrheit (84 % lt. Matkovits & Geiger, 2012) dafür, das Fach Berufsorientierung *integrativ* zu unterrichten, d. h. dafür keine gesonderten Unterrichtsstunden vorzusehen, sondern berufsorientierende Maßnahmen in verschiedenen Unterrichtsfächern vorzusehen. In der AHS ist die integrierte Variante der Normalfall (Engleitner & Schwarz, 2002); in etwas weniger als der Hälfte der Hauptschulen wird ein eigener Unterrichtsgegenstand angeboten (d. h. an zahlreichen Standorten werden in verschiedenen Klassen beide Varianten durchgeführt).

Für die didaktische Umsetzung wird in einem Rundschreiben des BMUKK an alle Schulen insbesondere die Entwicklung eines standortbezogenen Umsetzungskonzepts zur Koordination der Maßnahmen, die verbindliche Durchführung von Realbegegnungen und die Einbeziehung der Eltern gefordert; zusätzlich wird ein prototypisches didaktisches Gesamtkonzept für die Organisation der Berufsorientierung angeboten.

Ein konzeptuell anderer Zugang wird im Rahmen des Projekts „Studienchecker“¹⁸ realisiert. Hier nehmen Schüler/innen im vorletzten Jahr der höheren Schulen (AHS und berufsbildende höhere Schulen [BHS]) an einem Projekt zur Studienwahlvorbereitung teil, in dessen Rahmen sie u. a. durch die Arbeit mit einem standardisierten Beratungsverfahren nicht nur Hilfe für ihre Berufs- bzw. Studienentscheidung erhalten, sondern zugleich auch modellhaft den Ablauf eines berufspsychologisch fundierten beruflichen Findungs- und Entscheidungsprozesses durchmachen.

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Die vorliegenden Ergebnisse lassen auf eine eher geringe Wirksamkeit der schulischen Berufsorientierung schließen:

- Die teilweise hohen Abbruchquoten insbesondere im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (vgl. Meschnig & Nairz-Wirth, 2010) deuten darauf hin, dass die diesbezüglichen Unterstützungsmaßnahmen gegen Ende der Sekundarstufe I in vielen Fällen nicht zu einer individuell passenden Wahl der Art der weiterführenden Schule geführt haben; Eder (2012, S. 276) zeigt auf Basis einer Stichprobe von 15- bis 16-Jährigen, dass eine mit ihren Interessen kongruente Schulentcheidung eher die Ausnahme als die Regel bildet.
- Astleitner und Kriegseisen (2005) zeigen, dass eine handlungsorientierte Umsetzung in einem eigenen Unterrichtsfach mit ausgebildeten Lehrpersonen deutlich bessere Ergebnisse bringt als das bloße Vermitteln von Informationsmöglichkeiten oder eine verstreute Befassung in verschiedenen Fächern; vor allem die fehlende Absprache zwischen den Lehrpersonen verhindert hier nachhaltige Effekte (vgl. Laux, 2010, S. 201).
- Insgesamt wird für den Berufswahlunterricht in der Sekundarstufe I eine geringe Wirksamkeit auf die berufsbezogenen Einstellungen der Schüler/innen festgestellt (vgl. Astleitner & Kriegseisen, 2005). Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass für die seit 2003 eingeleiteten konzeptuellen Veränderungen in der Berufsorientierung¹⁹ noch keine ergebnisbezogenen Evaluierungen vorliegen.

Eigenes Unterrichtsfach
ist besser als Delegation an
viele Fächer

¹⁷ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012].

¹⁸ Vgl. <http://www.studienchecker.at/> [zuletzt geprüft am 10. 10. 2012].

¹⁹ Das betrifft vor allem die Erarbeitung von Grundsatzpapieren und didaktischen Konzepten sowie den Aufbau einer standortbezogenen Verantwortungsstruktur (vgl. z.B. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bo/index.xml> bzw. www.schule.at/ibobb [zuletzt geprüft am 20. 11. 2012]).

- Eine Evaluierungsstudie, in der die Berufswahlreife der Maturantinnen und Maturanten gemessen wurde (vgl. Eder, Leidl & Punzo, 2012), zeigt, dass diese zwar insgesamt über ein relativ günstiges Explorations- und Planungsverhalten sowie über eine gute Entscheidungskompetenz verfügen, aber lediglich über ein rudimentäres, „inselhaftes“ berufliches Wissen. Dieser Mangel wird auch durch die Teilnahme am Projekt Studienchecker nicht ausgeglichen.

Handlungsbedarf:
 Geringes berufliches
 Wissen – wenig kongruente
 Laufbahnentscheidungen

A

2.2.4 Kulturelle Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Kulturelle Kompetenz umfasst „(a) das Wissen um und die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit kulturellen Angeboten der Gesellschaft sowie Fähigkeiten, selbst kulturelle Produkte zu erzeugen, (b) die Bereitschaft zur Wahrnehmung solcher Angebote bzw. zu ihrer Erzeugung und (c) eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung, am kulturellen Leben gewinnbringend für sich und für andere aktiv und rezeptiv teilnehmen zu können“ (Dämon et al. 2012, S. 30). Im österreichischen Schulsystem können verschiedene Fächer direkt mit kultureller Kompetenz in Verbindung gebracht werden: Bildnerische Erziehung, Musikerziehung, Instrumentalerziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten und Werken. Aber auch andere Fächer wie Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung, Religion, Geografie, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, fachpraktische Gegenstände o. a. leisten dazu wichtige Beiträge.

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

In didaktischer Hinsicht ist zur Förderung kultureller Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern eine Verbindung zwischen Rezeption und Partizipation an unterschiedlichen Orten, beispielsweise in Museen und Theatern, auf Musikbühnen, in Tonstudios, in Literaturhäusern oder in Baudenkmälern angezeigt. Eine systematische Kulturdidaktik (im Sinne einer Didaktik der Förderung kultureller Kompetenz) ist bislang noch nicht ausgearbeitet; es existieren nur Elemente einer solchen Didaktik, beispielsweise im Bereich der Museumspädagogik oder der Kunstdidaktik (vgl. z. B. Loffredo, 2009; Peez, 2011).

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Auswertungen einschlägiger Daten aus den nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009 (vgl. Wimmer, Nagel & Schad, 2012) verdeutlichen einerseits, dass sich Schüler/innen, wenn sie nach ihren „kulturellen“ Aktivitäten gefragt werden, an einem sehr traditionellen Kulturbegriff orientieren und dabei an Theater, Oper oder Konzerte mit klassischer Musik denken. Allerdings: Etwas mehr als die Hälfte der befragten 15- bis 16-Jährigen besucht nie ein Museum, rund drei Viertel hören keine klassischen Konzerte oder sehen keine Opern oder Theateraufführungen. Als Gründe werden eher Mangel an Interesse und Zeit (rund 70 %) und seltener finanzielle Gründe (rund 40 %) genannt. Ihre eigenen Freizeitaktivitäten subsumieren sie eher nicht unter den Begriff „Kultur“: ein bis zwei Mal pro Monat ins Kino gehen (58 %) oder ein Instrument spielen oder singen (44 %). Kulturelle Betätigung in einem engeren Verständnis („Hochkultur“) wird verstärkt von AHS-Schülerinnen und -Schülern angegeben.

Kulturelle Kompetenz:
 Angebote kennen –
 partizipieren – sich kulturell
 engagieren

2.2.5 Soziale und interkulturelle Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Soziale Kompetenz kann als ein Konstrukt angesehen werden, das Elemente auf folgenden Ebenen umfasst (vgl. Malti, Bayard & Buchmann, 2008):

- auf sozial-kognitiver Ebene: soziales Verstehen durch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel;
- auf sozial-emotionaler Ebene: Einfühlungsvermögen, Mitgefühl;

und aufbauend auf diesen Elementen:

- soziale Interaktionsfähigkeit: in situationsangemessener Art und Weise prosozial agieren können.

Soziale Kompetenz:
Perspektivenwechsel –
Empathie – prosoziales
Agieren

Aufgrund der zunehmenden interkulturellen Durchmischung der Schüler/innen in Österreich stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß die österreichischen Schüler/innen über *interkulturelle Kompetenz* verfügen, um konstruktiv miteinander leben und lernen zu können bzw. inwiefern die Schule ein Ort ist, an dem solche Kompetenzen gefördert werden. Bezüglich einer Definition von interkultureller Kompetenz (vgl. Krüger-Potratz, 2005) ist es wichtig, die Wissens-, Fähigkeits- und Haltungsebene zu berücksichtigen: Aufbauend auf einem grundlegenden Wissen zu Traditionen, zur Sprache, zur Topographie, zur Geschichte und zu religiösen Überzeugungen eines bestimmten Kulturkreises kommen Fähigkeit und Bereitschaft, Beziehungen zu Menschen anderer Kulturkreise aufzubauen, mit ihnen zu kooperieren und ggf. auftretende Konflikte in diskursiver Weise zu lösen (vgl. in Anlehnung an die DeSeCo-Vorschläge Dämon et al., 2012, S. 35).

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten:

Die Förderung von Sozialkompetenz und interkultureller Kompetenz kann auf unterschiedliche Weise erfolgen (vgl. Kanning, 2007; Thonhauser & Eder, 2009):

- Schüler/innen können im Hinblick auf ein differenziertes Wissen bezüglich kulturell geprägter Werte und Normen gefördert werden mit dem Ziel, bestimmte soziale Phänomene besser zu verstehen und z. B. andere Traditionen (als die eigene) wertzuschätzen.
- Die Handlungskompetenz wird gestärkt, indem sich Schüler/innen in bestimmten sozialen Situationen bewähren sollen (Lösen von Konflikten, Agieren in Dilemmasituationen, Aushandeln von Regeln des Zusammenlebens u. Ä.). Diese Situationen können im Unterricht simuliert werden (z. B. in Rollenspielen, Planspielen) oder aber konkrete reale Vorfälle in Schule und Unterricht betreffen, die in der Gruppe thematisiert und bearbeitet werden. Dabei ist es möglich, auch sozial-emotionale Fähigkeiten und sozial situationsangemessenes Verhalten zu fördern.

Förderung in Rollen-
und Planspielen

Seit 2005 unterstützt das überregionale Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS)²⁰ Lehrpersonen an allen Schularten, Selbst- und Sozialkompetenzen aufseiten der Schüler/innen zu fördern. Dies geschieht durch die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, durch einschlägige Veranstaltungen und durch die Herausgabe von Handreichungen mit Basisinformationen für Lehramtsstudierende und Lehrpersonen (vgl. z. B. Hofmann, 2008; Stern, 2008 oder Kessler & Strohmeier, 2009). Im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsbildung) wurden entsprechende Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen erarbeitet.²¹

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Daten aus einer nationalen Zusatzerhebung zu PISA 2000, in der die Jugendlichen nach Maßnahmen zum sozialen Lernen während der Sekundarstufe I befragt wurden, erbrachten folgende Hinweise auf den Stellenwert sozialer Kompetenz in der Schule (vgl. Hofmann, 2010a): Initiativen zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Persönlichkeitsbildung von

²⁰ Vgl. www.oezepts.at [zuletzt geprüft am 28. 04. 2012].

²¹ Vgl. http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012].

Schülerinnen und Schülern werden signifikant häufiger aus Hauptschulen berichtet als aus allgemeinbildenden höheren Schulen. Das zeigen Frequenzeinschätzungen zur Abhaltung von Klassenvorstandsstunden, Klassenräten, Gemeinschaftsstunden, Kommunikationstrainingsstunden (so genannte „Ko-Ko-Ko-Stunden“) bzw. Stunden zum sozialen Lernen. Da es sich um Prozessdaten handelt, ist ein Schluss auf entsprechend unterschiedliche Kompetenzniveaus bei den Absolventinnen und Absolventen dieser Schularten jedoch nicht zulässig.

Den Ergebnissen der für Österreich repräsentativen Befindensstudie von Eder (2007) zufolge verfügen gut zwei Drittel der österreichischen Schüler/innen über ein positives bis sehr positives soziales Selbstkonzept; dieses bleibt den Daten zufolge über die Schulstufen hinweg relativ stabil. Im Zusammenleben der Geschlechter in der Schule, das ebenfalls als Ausdruck sozialer Kompetenz interpretiert werden kann, kommt es von der 4. bis zur 12. Schulstufe zu einer kontinuierlichen Verbesserung (Eder, 2007, S. 98).

Aus kleineren Untersuchungen können folgende Befunde zum Status quo zur interkulturellen Kompetenz zusammengefasst werden:

- Die Schule ist ein entscheidender Ort zur Knüpfung von interkulturellen Freundschaften, da aufgrund von Sprachproblemen solche Freundschaften im Freizeitkontext eher nicht entstehen (vgl. Strohmeier & Spiel, 2005, S. 15).
- Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ ist weitgehend nicht institutionalisiert und hängt im Konkreten vom situativen Engagement der betreffenden Lehrkräfte ab (vgl. Binder & Daryabegi, 2003, S. 42).
- Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wird von den Lehrpersonen zwar als relativ unbedeutend eingeschätzt, damit zusammenhängende Ziele werden aber relativ gut realisiert (Strohmeier & Fricker, 2007).

Schule als bedeutsamer Lernort: Schulklima – Klassenatmosphäre – individuelle Freundschaften

Auf europäischer Ebene ist das Bildungsprogramm *Comenius* (vgl. Douda, 2012, S. 14) ein für die Förderung interkultureller Kompetenz relevantes Programm; Ergebnisse über damit erzielte Förderungseffekte liegen aber nicht vor.

2.2.6 Selbstregulationskompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Selbstregulationskompetenz wird in der wissenschaftlichen Diskussion mit unterschiedlichen Begriffen benannt: Lernkompetenz (vgl. Hofmann, 2000), selbstreguliertes Lernen, Kompetenzen des Lifelong Learning. Operationalisiert werden solche Konstrukte entweder vorwiegend *kognitionspsychologisch* (Lernplanung mit expliziten Sachzielen und Problemlösestrategien, Self-Monitoring bei der Umsetzung der geplanten Problemlöseprozesse sowie Selbstevaluation; vgl. etwa Leopold, 2009) oder aber unter *Einbezug affektiv-motivationaler Faktoren*, wie z. B. motivationale Orientierungen (Erfolgsoversicht, Misserfolgsangst) oder Zielorientierungen (Lern- bzw. Leistungszielorientierung; vgl. Boekaerts & Niemivirta, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011; Lüftenegger et al., 2012).

Lifelong Learning: Lernfreude und Ziele sowie Strategien definieren können

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Einzelne Varianten offenen Lernens (vgl. Heinrich & Prexl-Krausz, 2007), die seit Mitte der 1990er Jahre in österreichischen Schulen verstärkt praktiziert werden und Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Grade an Autonomie ermöglichen (vgl. die motivationsfördernde Wirkung von erlebter Autonomie bei Deci & Ryan, 2002a, 2002b), fördern eher Self-monitoring-Fähigkeiten (Überwachungsroutinen im Hinblick auf die Sequenz der Lernzielwahl, die Entscheidung für Lernstrategien und die Kontrolle der Lernergebnisse), insbesondere dann, wenn diese in einem mitlaufenden Protokoll aufgezeichnet und in Reflexionsgesprächen thematisiert werden (vgl. z. B. Zimmerman & Schunk, 2008; Schmidinger, 2007). In um-

fassenderer Weise können bei der Förderung von LLL-Kompetenzen aber auch Faktoren wie das Interesse, die motivationale Orientierung, das akademische Selbstkonzept und das Selbstwirksamkeitserleben einbezogen werden (vgl. Lüftenegger, Schober, van de Schoot, Finsterwald & Spiel, 2012). Entscheidend für die Förderung von LLL-Kompetenzen ist das Ausmaß, in dem sich Schüler/innen im Unterricht in ihren Interessen berücksichtigt, in ihren Lernanstrengungen unterstützt und im Hinblick auf ihre Erfolgszuversicht und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen ermutigt erleben (vgl. McCombs & Miller, 2007).

Als ein interessanter Ansatz zur Förderung der Selbstregulation kann das Mitte der 1990er Jahre in Steyr initiierte Projekt „Cooperatives Offenes Lernen (COOL)“²² verstanden werden (vgl. Neuhauser, 2007).

Erfolgszuversicht und
Selbstwirksamkeits-
erwartungen als Basis

Auf europäischer Ebene werden im Programm Lebenslanges Lernen unter anderem Einzelprogramme wie *Comenius* oder *Leonardo da Vinci* unter dieser inhaltlichen Perspektive zusammengefasst; seit 2008 wird von der *Nationalagentur Lebenslanges Lernen* jährlich an prämierte Schulen ein so genannter „Lifelong Learning Award“ verliehen, der für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen einen Anreiz zur Förderung der LLL-Kompetenz darstellt.²³

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Repräsentative Ergebnisse zur Lernkompetenz österreichischer Schüler/innen liegen ansatzweise aus den internationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2000 vor. Die dort erfassten Lernstrategien thematisieren den Unterschied von „Oberflächenstrategien“ (z. B. Auswendiglernen) gegenüber „Tiefenstrategien“ (z. B. Elaboration), von (bloßer) Anstrengung gegenüber planend-kontrollierenden Zugängen und den Einfluss von positiven Haltungen auf das Lernen. Aus einer Analyse von Eder und Gaisbauer (2004) geht hervor, dass Schüler/innen mit niedrigen Kompetenzen in den PISA-Domänen im Allgemeinen auch eher ungünstige Lernstrategien aufweisen, „bei denen vor allem das Auswendiglernen eine große Rolle spielt, während organisierende, planende und kontrollierende Lernhandlungen weniger wichtig erscheinen. Zugleich fehlt ihnen Erfolgszuversicht und Vertrauen in die eigenen Handlungen“ (Eder & Gaisbauer, 2004, S. 64).

Aufgrund der Tatsache, dass das Setting Schule Schüler/innen affektiv bislang eher in eine Vermeidungshaltung drängt (vgl. Elliot & Harackiewicz, 1996) und Erfolgszuversicht, positive Fähigkeitsselbstkonzepte und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Lauf der Schulzeit eher sinken (vgl. einzelne Befunde für diesen Trend bei Spiel et al., 2011, S. 305 f.; auf allgemeinerer Ebene vgl. auch Eder, 2007), ist für Förderungsmaßnahmen zu LLL in der Schule offensichtlich speziell darauf zu achten, dass das Lernklima und konkrete Vorgehensweisen bei der Leistungsbeurteilung mit diesen Maßnahmen kompatibel sind, weil die Schüler/innen in ihrer Bereitschaft zu lebenslangem Lernen durch die Schule sonst eher gehemmt als gefördert werden (vgl. Spiel et al., 2011). Mit dem TALK-Modell liegt ein Erfolg versprechendes Programm zur Förderung von LLL vor, das auf der Ebene der Lehrpersonen ansetzt (Gruppenprinzip) und auch systemische Aspekte (Schulentwicklung) einbezieht (vgl. Finsterwald et al., 2010; vgl. auch Abschnitt 2.1.2).

Lernen lernen im
Unterricht: Chancen und
Risiken

2.2.7 Gesundheitskompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Im Grundsatzerlass des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten umfasst *Gesundheitserziehung* folgende Teilkompetenzen (BMUK, 1997):

²² Vgl. <http://www.cooltrainers.at/> [zuletzt geprüft am 28. 04. 2012].

²³ Vgl. http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/lifelong_learning_award_2012/ [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].

- die Fähigkeit der Schüler/innen, Gesundheit als ein Phänomen verstehen und erklären zu können, das mehr ist als nicht krank zu sein, sondern das physische, psychische und soziale Komponenten umfasst, sowie
- die Fähigkeit, eigenverantwortlich für seine Gesundheit zu sorgen und gesundheitsbewusst zu handeln – nicht zuletzt im Lebensraum Schule, der diesbezüglich gesundheitsfördernd gestaltet werden soll (Sensibilität für die Grenze zwischen Eustress und Distress; individuelle Adaptierung von Leistungsanforderungen; Interventionen zur Verbesserung des Schul- und Klassenklimas u. a. m.).

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Gesundheitskompetenzförderung ist vor dem Hintergrund dieses Begriffsverständnisses nicht nur Aufklärung über Gesundheitsgefährdung („traditionell pathogenetisch-orientierte Prävention“), sondern besteht auch in der Förderung der Schüler/innen im Hinblick auf relevante Bereiche der Selbstkompetenz; die *give – Servicestelle für Gesundheitsbildung* (GIVE)²⁴ zählt dazu Fähigkeiten wie Selbstwahrnehmung, Einfühlungsvermögen, Umgang mit negativen Emotionen oder Stress, kommunikative Fähigkeiten u. a. m. (vgl. GIVE, 2001). Die Förderung dieser Fähigkeiten soll im Lebensraum Schule auf unterschiedlichen Ebenen (Unterricht, Pausen, Wandertage, Exkursionen etc.) erfolgen.

Prävention durch Stärkung
des Selbstwertgefühls

Auf systemischer Ebene haben Unterrichts- und Gesundheitsministerium die Initiative „Gesunde Schule“²⁵ gegründet, die auf Bundesländerebene mit unterschiedlichen Maßnahmen (u. a. auch mit der Verleihung eines entsprechenden Gütesiegels an geprüfte Schulen²⁶) realisiert wird.

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Zur *Gesundheitskompetenz* österreichischer Schüler/innen liegen keine direkten Daten vor, allerdings sind Rückschlüsse aus verschiedenen Untersuchungen möglich. So ergibt sich beispielsweise aus den regelmäßig durchgeführten „Health Behaviour in School-aged Children“-Studien (HBSC-Studien) sowie aus der 2005 durchgeführten Befindensuntersuchung (Eder, 2007), dass der Konsum von Zigaretten und „weichen“ Alkoholika bereits am Ende der Volksschule beginnt und während der Sekundarstufe I kontinuierlich zunimmt, sodass am Ende der Sekundarstufe I mehr als die Hälfte der Jugendlichen zumindest gelegentliche Raucher/innen und zu mehr als 80 % Konsument/innen weicher Alkoholika sind (Eder, 2007, S. 176). Das sich hier abzeichnende Suchtverhalten hängt eng mit dem Befinden und den Belastungen der jungen Menschen in der Schule zusammen (Eder, 2007, S. 177).

Dies macht auch die zuletzt 2010 durchgeführte HBSC-Studie deutlich: Höhere Schulzufriedenheit, geringere Leistungsbelastung und besserer Erfolg gehen mit einer subjektiv besser eingeschätzten Gesundheit und niedriger ausgeprägtem gesundheitsgefährdendem Verhalten einher (vgl. Bundesministerium für Gesundheit, 2011, S. 71 f.).

Höhere Schulzufriedenheit – geringeres Risiko

2.2.8 Umweltkompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Der Begriff *Umweltkompetenz* kann Roczen, Kaiser und Bogner (2010) zufolge als Konstrukt angesehen werden, das aus folgenden Elementen besteht:

²⁴ Vgl. <http://www.give.or.at/> [zuletzt geprüft am 18. 04. 2012].

²⁵ Vgl. <http://www.gesundeschule.at/> [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].

²⁶ Vgl. z. B. in Oberösterreich: https://www.oegkk.at/portal27/portal/oegkkportal/channel_content/cmsWindow?action=2&p_menuid=68647&p_tabid=3 [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].

Ökologisches Wissen –
ökologisches Verhalten –
Unterstützung durch
zahlreiche Initiativen

- Schüler/innen verfügen über Umweltwissen, das sich auf Wissensstrukturen zu den drei Bereichen Umweltsystem, Umwelthandlungen und Handlungswirksamkeiten bezieht.
- Schüler/innen besitzen Umwelthandlungskompetenz, die sie zu einem „zielgerichteten ökologischen Verhalten“ disponiert, und zwar beispielsweise in den Bereichen Energie-sparsamkeit, Mobilität, Müllvermeidung, Recycling u. a. (vgl. Roczen et al., 2010, S. 127).
- Schülerinnen und Schülern ist es ein Bedürfnis, naturverbunden zu sein, was bedeutet, dass ihnen die Natur (und nicht nur die Umwelt) wichtig ist und sie sich gerne in ihr aufhalten.

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Entsprechend dieser Begriffsdefinition geht es didaktisch darum, Wissens-, Handlungs- und Einstellungsebene im Rahmen von Prozessen situierten Lernens miteinander zu verbinden und der (Selbst-)Reflexion im Hinblick auf die Konsequenzen eigenen Verhaltens für den Zustand der Umwelt viel Aufmerksamkeit zu schenken. Rost (2002) plädiert darüber hinaus dafür, nicht mehr länger von Umweltbildung zu sprechen, sondern von einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, weil damit Unterrichtsprozesse angestoßen werden, in denen die Schüler/innen die (für die Zukunft wichtige) Fähigkeit erwerben, „komplexe Entwicklungen zu bewerten“ (Rost, 2002); didaktisch sollen dementsprechend im Unterricht solche Extrapolationsprozesse und eine Bewertung ihrer Ergebnisse durch Lehrende und Lernende im Mittelpunkt stehen.

Initiativen zur Förderung
der Umweltkompetenz

Im Vergleich zu den anderen überfachlichen Kompetenzen werden in Österreich in Bezug auf die Umweltkompetenz die meisten Initiativen angeboten, um Lehrpersonen sowie Schüler/innen bei ihrer Arbeit an entsprechenden Zielen zu unterstützen. Zu nennen sind

- Initiativen für einen projektorientierten umweltbezogenen Unterricht (vgl. z. B. die frühe Zusammenstellung von Thonhauser, 1993);
- das Angebot nationaler und internationaler Netzwerke („Environment and School Initiatives“ [ENSI],²⁷ ÖKOLOG²⁸) und
- die Möglichkeit für Schulen, sich mit einem Ökosiegel zertifizieren zu lassen (vgl. Eder & Hofmann, 2011, S. 651).

(c) Empirische Ergebnisse zum Status quo

Trotz dieser schon länger bestehenden Initiativen schneiden die österreichischen Schüler/innen bei umweltbezogenen Fragestellungen in PISA 2006 bestenfalls mittelmäßig ab:

- Sie liegen im Bereich Umweltwissen („environmental science index“; vgl. OECD, 2009, S. 45) mit 502 Punkten knapp über dem OECD-Durchschnitt.
- Knapp die Hälfte der befragten Schüler/innen erreichte Ergebnisse schlechter als oder auf Level D (auf diesem Level haben Schüler/innen Grundkenntnisse im Hinblick auf gängige Umweltphänomene; sie können einfache Abbildungen oder Diagramme mit entsprechenden Hinweisen verstehen); lediglich 15,3 % zeigten Kenntnisse und Denkfähigkeiten auf Level A (auf diesem Level können Schüler/innen u. a. komplexe Umweltphänomene unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Theorien und Modelle erklären; vgl. OECD, 2009, S. 85).

OECD-Ergebnisse
im Mittelfeld – Defizite
bei komplexeren
Zusammenhängen

2.3 Zusammenfassung der wissenschaftlichen Befundlage

Aus der Zusammenschau der berichteten Ergebnisse ergeben sich einige wichtige Charakteristika für die österreichische Schule:

27 Vgl. www.ensi.org [zuletzt geprüft am 18. 04. 2012].

28 Vgl. www.oekolog.at [zuletzt geprüft am 18. 04. 2012].

- Die im internationalen Kontext diskutierten und postulierten überfachlichen Kompetenzbereiche haben größtenteils einschlägige Entsprechungen in Unterrichtsprinzipien, Didaktischen Prinzipien und Bildungsanliegen der österreichischen Schule.
- Am wenigsten umgesetzt erscheint die von der bildungswissenschaftlichen Forschung besonders betonte Fähigkeit zur Selbstregulation; diesbezüglich ist zu empfehlen, diese Kompetenz nicht nur auf kognitiver bzw. metakognitiver Ebene in den Unterricht zu implementieren (Lernkompetenz als Planungs-, Self-monitoring- und Evaluationskompetenz), sondern auch die affektiv-motivationalen Aspekte zu berücksichtigen.²⁹
- Der breiten gesetzlichen Implementierung ist freilich das Faktum gegenüberzustellen, dass das Interesse der Lehrer/innen an überfachlichen Kompetenzen und ihr Wissensstand zu entsprechenden gesetzlichen Vorgaben relativ gering sind: Lehrpersonen können – nach wichtigen überfachlichen Kompetenzen befragt – nicht mehr als zwei oder drei solcher Bereiche nennen (Filzmaier & Klepp, 2008); sie stellen deren Bedeutsamkeit zwar nicht in Abrede, nennen im gleichen Atemzug aber viele Gründe, warum in „ihren“ Unterrichtsfächern zumindest keine Zeit ist, Schüler/innen diesbezüglich zu fördern (vgl. Hofmann & Patry, 1999). Das bestätigt die Analyse von Posch und Thonhauser (1982), wonach wichtige affektive bzw. fächerübergreifend relevante Ziele nicht einmal den „Sprung“ von den Einleitungskapiteln, in denen die Unterrichtsprinzipien und didaktischen Prinzipien beschrieben werden, in jene Lehrplankapitel schaffen, die die Stoffziele beinhalten.
- Vor diesem Hintergrund erscheinen die Ergebnisse aus internationalen oder österreichweit durchgeführten Studien nicht überraschend, denen zufolge die Kompetenzen österreichischer Schüler/innen bei diversen Rankings lediglich mittelmäßig ausgeprägt sind (demokratische Kompetenz; Umweltkompetenz). In einigen Bereichen (z. B. zur kulturellen Kompetenz, zur Selbstregulationskompetenz oder zur sozialen und interkulturellen Kompetenz) liegen so wenige Daten zu den Schülerkompetenzen vor, dass repräsentative Aussagen nur sehr eingeschränkt möglich sind.

Selbstregulation stärken –
Integration von UFK mit
Stoffzielen als Desiderat

2.4 Forschungsausblick – Anregungen für die Bildungsforschung zur gegenständlichen Thematik

Das zentrale Forschungsdesiderat im Bereich der überfachlichen Kompetenzen liegt ohne Zweifel in der Sammlung von Daten zur tatsächlichen Implementierung und zur Wirksamkeit von schulischen Maßnahmen zu UFK. Die Frage dabei ist, inwieweit diese Angebote tatsächlich auf die Vermittlung und den Aufbau entsprechender Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind und dieses Ziel auch tatsächlich erreichen.

Für eine effiziente Umsetzung, die UFK einerseits als Voraussetzung für die Arbeit in einzelnen Unterrichtsfächern und andererseits als eigenständigen Output schulischer Lern- und Erziehungsprozesse sieht (vgl. Gerecht, 2011), scheinen darüber hinaus folgende Forschungsfragen relevant:

1. Welche Rahmenbedingungen an den Schulen bilden eine unterstützende Basis für die Förderung von UFK? Die Arbeiten von Spiel et al. (2011) machen deutlich, dass bei Forschungen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen auch die *systemische Ebene* berücksichtigt werden soll. Welche Bedeutung haben pädagogische Haltungen im Lehrkörper, Zusammenhalt und Kooperation unter den Lehrpersonen oder Kooperation zwischen Schule und Eltern (vgl. Paseka, 2011)? Welchen Stellenwert hat hier die Arbeit der Schulleitung (Schratz, Hartmann & Schley, 2010; Brauckmann, 2012)?
2. Gibt es ein *spezifisches pädagogisches Profil* von Lehrpersonen (z. B. über Ausbildungen in Gestaltpädagogik, Themenzentrierter Interaktion, Montessori-Pädagogik), das eine

29 Im „Grundsatzertlass zum Projektunterricht“ (vgl. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml [zuletzt geprüft am 22. 04. 2012]), der in den 1990er Jahren im Sinne eines Unterrichtsprinzips promulgiert wurde, waren viele Aspekte der Selbstregulationskompetenz enthalten. Dieser Grundsatzertlass findet sich aktuell nicht mehr auf der ministeriellen Liste der Unterrichtsprinzipien.

Forschungsanliegen:
Fördernde Bedingungen für
UFK auf systemischer und
personalen Ebene?

höhere Bereitschaft und Fähigkeit nach sich zieht, Schüler/innen konsequent im Hinblick auf überfachliche Kompetenzen zu fördern? Untersuchungen von Hofmann (2010b) liefern Hinweise, dass Lehrpersonen mit Interesse für die oben genannten Ansätze im Unterricht Autonomie fördernd (und weniger kontrollierend) agieren, d. h. z. B. die Schüler/innen kontinuierlich im Hinblick auf ihre Selbstregulationsfähigkeiten fördern.

3. Können übergeordnete theoretische Konzeptionen erstellt werden, die es erlauben, UFK nicht einzeln, sondern integriert zu fördern? Welches Potenzial liegt diesbezüglich z. B. im „Lebenskompetenzprogramm“ (vgl. Jerusalem & Meixner, 2009) oder aus didaktischer Perspektive im „Unterrichts-Choreographien-Modell“ nach Oser und Patry (vgl. Sarasin, 1995)?
4. Welche überfachlichen Kompetenzen erwerben Schüler/innen im Lauf ihrer Schulzeit implizit („heimlicher Lehrplan“; vgl. Zinnecker, 1975; „die Schule als System erzieht“, vgl. Bernfeld, 1925), wie nachhaltig sind diese und in welchem Ausmaß handelt es sich dabei um wünschenswerte Kompetenzen?
5. Werden innovative Ansätze zur Förderung von UFK, die es mittlerweile an einzelnen Standorten aufgrund von Schulentwicklungsprozessen gibt, durch bildungspolitische Maßnahmen, die in Richtung zentraler Steuerung gehen (teilstandardisierte Reifeprüfung, Bildungsstandards etc.), negativ beeinflusst? (vgl. Hofmann, Martinek & Schwantner, 2011; Rahm, 2011; Berkemeyer, 2011).

3 Entwicklungsoptionen für die österreichische Schule

3.1 Ansätze und Erfahrungen im internationalen Kontext: Wie wird das Thema in anderen Bildungssystemen gesehen und behandelt?

Überfachliche
Kompetenzen in anderen
Schulsystemen

Zahlreiche Schulsysteme weisen einen ähnlichen Umgang mit UFK auf wie Österreich: Unter verschiedenen Bezeichnungen (final objectives; overarching themes; general principles; personal skills) werden bestimmte, vom Unterricht in einzelnen Fächern losgelöste Ziele als wichtig genannt. Sie sind häufig für das Leben in der Gesellschaft bedeutsam, eher als Verhaltensbereitschaften und weniger über Wissen definiert, es gibt für sie meistens keine Leistungsbeurteilung in Form von Noten und es ist unklar, in wessen Zuständigkeit sie eigentlich fallen. Das gilt z. B. für Deutschland, wo für die Schulsysteme der verschiedenen Bundesländer weitgehend einheitliche allgemeine Zielsetzungen festgelegt wurden, auf deren Basis die einzelnen Länder auch UFK formulieren. So sind zum Beispiel im Lehrplan für die bayerische Hauptschule die in Tabelle 2.2 dargestellten fächerübergreifenden Ziele angegeben (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2000, S. 15 ff.):

Tab. 2.2: Übersicht über „Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben“

1. Aufschließen für gesellschaftliche Grund- und Zeitfragen – Politische Bildung	2. Hilfen zur persönlichen Lebensgestaltung	3. Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben
■ Menschenwürde, Menschenrechte ■ Frieden – Freiheitliche Ordnung ■ Interkulturelle Erziehung ■ Umwelt	■ Gesundheit ■ Zusammenleben mit anderen ■ Sexualität, Partnerschaft, Elternschaft, Familie ■ Freizeit ■ Verbraucherverhalten ■ Medien	■ Verkehrserziehung und Sicherheits-erziehung ■ Wirtschaft ■ Technik ■ Informationstechnische Bildung ■ Berufliche Orientierung

Überfachliche Ziele
als Leitziele für das
Curriculum

Es werden nicht *Kompetenzen*, sondern „Unterrichts- und Erziehungsaufgaben“ formuliert, die den österreichischen Unterrichtsprinzipien sehr ähnlich sind. Strukturell ähnliche Zugangsweisen finden sich beispielsweise auch in der Schweiz, Frankreich, Belgien oder auch in Kroatien und Slowenien. Einen gänzlich anderen Zugang weist das schottische „Curriculum for

Excellence³⁰ auf. Dort bilden vier überfachliche Ziele (*key capacities*) die Leitstruktur für die Organisation von Lernsituationen innerhalb von verschiedenen Lernfeldern (vgl. Tabelle 2.3).

Tab. 2.3: Struktur des schottischen „Curriculum for Excellence“

Ziele (key capacities)	Lernsituationen (experiences and outcomes)	Lernfelder (curriculum areas)
■ successful learners ■ confident individuals ■ responsible citizens ■ effective contributors	■ curriculum areas and subjects ■ interdisciplinary learning ■ ethos and life of the school ■ opportunities for personal achievement	■ expressive arts ■ health and wellbeing ■ languages ■ mathematics ■ religious and moral education ■ sciences ■ social studies ■ technologies

Auf Basis dieses Rasters entwickeln die Lehrpersonen einer Schule ein jeweils standortbezogenes Curriculum, das den gegebenen individuellen und regionalen Bedürfnissen entspricht. Auf einer ähnlichen Denkbasis sieht das belgische Curriculum überfachliche und fachliche Ziele als sich wechselseitig bedingende und stützende Komponenten im Lernprozess, die – im Bild gesprochen – wie „Stamm und Rinde eines Baumes“ zusammenwirken.

Den meisten Staaten ist gemeinsam, dass es kaum Instrumentarien für eine Messung bzw. Bewertung der UFK der Schüler/innen gibt (vgl. Page et al., 2005, S. 68). Die Begleitscheinung davon ist der weitgehende Verzicht auf die Beurteilung von Leistungen der Schüler/innen; Augenmerk wird eher darauf gelegt, dass sich die einzelnen Schulen bemühen, Lerngelegenheiten für UFK zu schaffen, und dabei auch die Arbeit der einzelnen Lehrpersonen zu dokumentieren.

Verzicht auf Beurteilung

Eine Studie über fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen in den schulischen Lehrplänen und in der Lehrerbildung der 27 EU-Mitgliedsstaaten, in der u. a. auch (vergleichend) untersucht wurde, wie fachspezifische und fächerübergreifende Ziele miteinander verbunden werden und wie ggf. eine Überprüfung der Qualität der fächerübergreifenden Ziele stattfindet, kommt zu folgenden Ergebnissen (vgl. Gordon et al., 2009):

- Es ist offenbar weniger entscheidend, wie fachspezifische und fächerübergreifende Ziele curriculumstechnisch oder legislativ miteinander verbunden werden, als vielmehr, in welchem Ausmaß sich ein bestimmtes Land bei der Definition und Implementation von Schlüsselqualifikationen eines „multi-level-approach“ bedient: „Creating a multi-level curriculum regulation environment seems to be an important condition to implement a curriculum policy steered towards competence development because otherwise it is not possible to combine quality control based on clear standards and flexibility allowing the emergence of a diversity of applied pedagogical solutions at school level“ (Gordon et al., 2009, S. 198).
- Als effektiv wird ein Zugang beschrieben, der auf nationaler Curriculumsebene zwar einen Schwerpunkt auf die Integration beider Zielkategorien setzt, aber der lokalen Ebene (bis hin zum konkreten Schulstandort) viel Freiraum bei der Konkretion der Realisierung lässt: Schulleitungen und Lehrpersonen werden als die (Ausgang gebenden) Expertinnen und Experten für die genaue Zielformulierung und die Realisierung dieser Ziele angesehen, beispielsweise durch die Erstellung von Jahresplänen und damit kompatiblen Lehrplänen auf Klassenebene bis hin zu individuellen Lernplänen (vgl. Gordon et al., 2009, S. 197 f.), die auch regelmäßig evaluiert werden.
- Bezüglich der Überprüfung der Schlüsselqualifikationen wird betont, dass es zwar Staaten gibt, die standardisierte Testverfahren im Rahmen von externen Evaluationen verwenden,

Übergeordnete Zielsetzungen, Freiraum für die Schulen bei der Umsetzung

30 <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp> [zuletzt geprüft am 06. 07. 2012].

dass sich diese Testverfahren aber häufig auf einige wenige Schlüsselqualifikation und hier noch einmal auf die Überprüfung der Wissensebene beschränken (vgl. Gordon et al., 2009, S. 140 f.). Lehrpersonen beziehen sich hingegen, wenn ihnen eine formative Evaluationsfunktion zukommt, auf ein breiteres Spektrum von Schlüsselkompetenzen. Eine Reihe von Staaten bedient sich bei der Überprüfung auch der Portfolio-Idee und forciert hier Selbstbewertungsmaßnahmen aufseiten der Schüler/innen, verbunden mit dem Ziel, damit metakognitive Kompetenzen zu fördern (vgl. Gordon et al., 2009, S. 142 f.).

3.2 Implikationen aus den durchgeführten Analysen

Widersprüche und Inkonsistenzen

Die Zusammenschau der verschiedenen Teilanalysen verweist auf einige Widersprüche und Inkonsistenzen im Schulsystem:

- In den relevanten Schuldokumenten zeigt sich ein elaboriertes System überfachlicher Kompetenzen, das mit dem Unterrichtssystem in der Praxis nicht ausreichend verknüpft und bei den Lehrpersonen weitgehend unbekannt ist; vor allem die fachlich-inhaltlichen Komponenten von UFK sind häufig nicht in der zentralen Legistik, sondern in nachgelagerten Quellen (Websites; Support-Einrichtungen) verankert.
- Die einzelnen ganz unterschiedlich verankerten Teilkompetenzen sind historisch gewachsen und entsprechen eher einer Gelegenheitslogik, nicht einer systematischen Zielstruktur.
- Es erscheint offensichtlich, dass die gesetzlich definierten Ziele der österreichischen Schule erst mit einem funktionierenden Zusammenspiel fachlicher und überfachlicher Kompetenzen erreicht werden können.
- Nach dem Maßstab der bildungswissenschaftlichen Diskussion überfachlicher Kompetenzen sind wichtige Bereiche nicht oder nur wenig abgedeckt (insbesondere Selbstregulation und Problemlösen).³¹
- Der Blick auf nichtdeutschsprachige Schulsysteme zeigt Beispiele, wo UFK nicht als getrennte, sondern als integrierte (Haupt-)Ziele des Unterrichts gesehen werden.
- Bezüglich der Frage, welche UFK tatsächlich angestrebt und gefördert werden sollen, zeigt der internationale Vergleich, dass die in Österreich postulierten UFK eine große Übereinstimmung mit den Ziellisten anderer Länder aufweisen und auch mit den entsprechenden Vorschlägen internationaler Organisationen kompatibel erscheinen.

Ein Schulsystem, das sich zunehmend mehr als „ergebnisorientiert“ versteht, kann langfristig diese Widersprüche nicht ignorieren, sondern muss versuchen, auch die UFK in ein System der Ergebnisüberprüfung und Rechenschaftslegung miteinzubeziehen. Das impliziert in Analogie zum Umgang mit fachlichen Zielen Feststellungen des Unterrichtsertrags auf individueller Ebene sowie auf Ebene des Gesamtsystems.

Individualdiagnostik vs. standardisierte Messung?

Mit dem vorhandenen individualdiagnostischen Instrumentarium wird vor allem das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern erfasst (und auch hier bestehen noch erhebliche Zweifel an der Validität); bei Kompetenzen, die im gesellschaftlichen Bereich liegen (z. B. demokratische Kompetenz), können zurzeit lediglich die kognitiven Anteile abgefragt und gemessen werden. Würde man sich aber darauf beschränken, ergäbe dies eine falsche Gewichtung und ein Signal, dass lediglich die kognitiven Teile entscheidend sind. Jede Bewertung im Bereich von gesellschaftlichen Verhaltensbereitschaften wirft zudem ethische Probleme auf.

Bezüglich des Desiderats einer standardisierten Messung, wie sie für die Durchführung eines Systemmonitorings erforderlich wäre, ist grundsätzlich anzumerken, dass zurzeit die wissen-

³¹ Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass in der Praxis zahlreiche diesbezügliche Aktivitäten angeboten werden, die nicht zentral dokumentiert sind (z. B. Angebote von Schulen zum Methodentraining; Übergangsmaßnahmen beim Eintritt in neue Schulformen; die laufende Arbeit der Schul- und Bildungsberater/innen u. Ä.).

schaftlichen Voraussetzungen für eine outputorientierte Messung von UFK auf der Ebene der einzelnen Schüler/innen noch nicht ausreichend entwickelt sind, um eine nach wissenschaftlichen Kriterien qualitätsvolle Feststellung der Leistungen durchführen zu können: Es fehlen gesicherte Kompetenzmodelle und es ist schwierig, motivationale und volitionale Komponenten angemessen zu erfassen. Solche Verfahren können jedoch entwickelt werden.

Traditionelle Formen der *Beurteilung* individueller Kompetenzen bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern (z. B. mit Ziffernnoten oder diesen weitgehend äquivalenten verbalen Beschreibungen) erscheinen im Hinblick auf die fachlichen Komponenten mit der sonstigen Leistungsbeurteilung gut vergleichbar (vgl. die Hinweise bei Spiel & Wagner, 2003); eine Beurteilung der geforderten Bereitschaften und Haltungen müsste sich konsequenterweise auf Selbstberichte der Schülerinnen und Schüler stützen, deren Objektivität und Reliabilität in einer solchen Situation zumindest als sehr fraglich einzustufen wäre.

3.3 Schritte zur Verbesserung der Situation

Mit Blick auf Forschungsergebnisse und internationale Entwicklungen ergibt sich als grundlegende Entwicklungsperspektive, *das fachliche Lernen in der Schule stärker als bisher direkt mit UFK zu verbinden*. Eine solche Verbindung entspricht in einer grundlegenden Weise dem Konzept von Literacy, dem sich die Bildungsdiskussion zunehmend verpflichtet fühlt: Fachliches Wissen und Können sollen auf eine Art und Weise gelernt werden und zur Verfügung stehen, dass es eine handlungsleitende Funktion für den Alltag erhält. Die Umsetzung einer solchen Perspektive erfordert neben theoretischen Arbeiten vor allem den Aufbau von Ergebnisverantwortung an den einzelnen Schulstandorten, also bei den Schulleitungen. Im Hinblick auf eine Verbesserung der Gesamtsituation soll dabei unterschieden werden zwischen rasch umsetzbaren Optimierungen unter den gegebenen Rahmenbedingungen und Weiterentwicklungen des gesamten Systems.

Stärkere Verbindung von
fachlichem
und überfachlichem
Lernen als Ziel

3.3.1 Empfehlungen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen aufgrund des Status quo

Aufgrund der Befundlage zur Ausprägung einzelner UFK bei österreichischen Schülerinnen und Schülern können folgende Empfehlungen gegeben werden:

Ansätze für kurzfristige
Verbesserungen

- Die Möglichkeiten, Schüler/innen als wichtige, am Schulleben beteiligte Gruppe stärker als Akteure in die Gestaltung des Schullebens auf unterschiedlichen Ebenen einzubeziehen, erscheinen noch nicht ausgeschöpft (vgl. auch die Befunde bei Eder, 1998b).
- Ähnliches gilt auch für die Umweltkompetenz, bezüglich der Kromer und Hatwagner (2005) resümieren, dass es in der Schule an Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler/innen mangle, Lehrpersonen hinsichtlich dieser Ziele zu wenig authentisch seien und auch die institutionelle Verankerung von Prinzipien, wie etwa Nachhaltigkeit in Schulleitbildern, weitgehend fehle.
- Bezüglich der Förderung von Berufswahlkompetenz fällt auf, dass sich die „integrierte“ Durchführung weitgehend durchgesetzt hat, obwohl sie aufgrund der vorhandenen Evaluierungen als die am wenigsten effiziente Form einzuschätzen ist. Insbesondere ist impliziert, dass sie – aufgrund der Beteiligung vieler Fächer – häufig durch dafür nicht oder schlecht ausgebildete Lehrpersonen erfolgt. Hier sollte eine entsprechende Ausbildung forciert werden (vgl. Sweet & Watts, 2004). Unter welchen Rahmenbedingungen sie trotzdem effizient sein kann, wäre dringend zu erforschen.
- Im Bereich der Entrepreneurship Education fehlen systematische Befunde zur Wirkung bisheriger Maßnahmen in unterschiedlichen Schularten in Österreich; Indikatoren und Vorschläge für Messverfahren liegen dafür bereits vor und sollten dementsprechend genutzt werden.
- Bei den Befunden zur Selbstregulationskompetenz bzw. der Förderung der Bereitschaft für Lifelong Learning zeigt sich, dass insbesondere motivationale Parameter schulischen

Lernens einen großen (negativen) Einfluss haben; Schulentwicklungsprozesse sollten bei diesem Befund anknüpfen und Maßnahmen setzen, um den Rückgang der Lernbegeisterung der Schüler/innen zu verhindern oder zumindest zu verringern.

3.3.2 Perspektiven für eine Weiterentwicklung des Systems

Theoretische Vorarbeiten

Didaktische Modelle,
Prozess-Standards und
Dokumentation von
Ergebnissen

(1) „Verdichtung“ der überfachlichen Kompetenzen.

Eine „Verdichtung“ des derzeit in der Schule bestehenden Systems von UFK sollte im Ergebnis eine klare, überschaubare, hierarchische Strukturierung von UFK erbringen, die gegenüber zukünftigen Entwicklungen so offen ist, dass neu definierte UFK ohne Schwierigkeiten eingeordnet werden können. Die in Abbildung 2.1 dargestellte Übersicht könnte eine Grundlage dafür bilden.

(2) Didaktische Modelle für einen überfachliche Kompetenzen unterstützenden Unterricht.

Fast alle überfachlichen Kompetenzbereiche erfordern einen Unterricht, der unmittelbare Erfahrungen ermöglicht und in einem motivierenden Umfeld erfolgt (vgl. Abschnitt 2.1.2). Dafür geeignete Unterrichtsmodelle für den Fachunterricht liegen nur ansatzweise vor.

(3) Erarbeitung von Prozess-Standards.

Die erfolgreichen didaktischen Modellen zugrunde liegenden Prinzipien sollen zu *Opportunity-to-Learn*-Standards ausgearbeitet werden.

(4) Möglichkeiten der Dokumentation individueller Kompetenzen.

Fördernder Unterricht erfordert auch, dass individuelle Lernergebnisse und Lernfortschritte sichtbar gemacht werden können. Hier braucht es die Darstellung beispielhafter Möglichkeiten von der (Selbst-)Einschätzung des Sozialverhaltens bis zum Portfolio mit Produkten.

Kontinuierlicher Aufbau von Ergebnisverantwortung

Standortbezogene
Umsetzungsstrategie

Eine intensivere Umsetzung und Vermittlung von UFK erfordert Personen und Institutionen, die sich dafür verantwortlich fühlen. Um dies zu erreichen, erscheinen mehrere Zugänge sinnvoll:

(1) Klare Kommunikation der Erwartungen.

Das oben angesprochene „verdichtete“ Modell der UFK ist über Aus- und Fortbildung bzw. in den relevanten Schul- und Unterrichtsdokumenten als Aufgabe auf allen Ebenen des Schulsystems entsprechend zu kommunizieren, insbesondere an die Lehrpersonen.

(2) Explizite Beauftragung der Lehrpersonen.

Lehrpersonen sollen darauf hingewiesen werden, in ihrem Unterricht explizit Beiträge zur Umsetzung von UFK zu leisten und diese auf dem Weg über Schülerprodukte zu dokumentieren.

(3) Aufbau einer Infrastruktur auf Ebene der einzelnen Schulen.

Eine solche Infrastruktur umfasst Steuerungsgruppen, die in einer Schule für bestimmte Teilbereiche von UFK zuständig sind, sowie die für eine entsprechende Umsetzung erforderlichen Ressourcen. Sie sollen das Thema der UFK kontinuierlich präsent halten und dadurch die Arbeit der einzelnen Lehrpersonen unterstützen.

(4) Entwicklung eines begleitenden Fortbildungsangebots.

Hier sind insbesondere (fach-)didaktische Hilfen zu entwickeln und anzubieten, wie fachliches Lernen intensiver mit UFK verknüpft werden kann.

Systemmonitoring und Diagnoseverfahren

Gezielte Veränderungen und Weiterentwicklungen können durch Maßnahmen und Instrumente unterstützt werden, die eine Diagnose des Ist-Zustands ermöglichen. Dies betrifft Instrumentarien auf der Ebene des Unterrichts bzw. der einzelnen Schule sowie auf der Ebene des Gesamtsystems. Daher sollten einerseits zunehmend Diagnoseinstrumente auf Unterrichts- und Schulebene angeboten werden, die vor Ort eingesetzt werden können, als auch ein kontinuierliches Systemmonitoring von UFK durchgeführt werden, das Einblick in den Zustand und die Weiterentwicklung auf Ebene des Gesamtsystems ermöglicht.

Kontinuierliches
Systemmonitoring

Die inzwischen zur Verfügung stehenden oder in Entwicklung befindlichen Qualitätsplattformen (z. B. QualitätsInitiative Berufsbildung [QIBB], Schulqualität Allgemeinbildung [SQA]) könnten als Trägereinrichtungen dabei gute Dienste auf Schulebene leisten. Für die Durchführung eines Systemmonitorings bietet sich an, die periodischen Testungen der Bildungsstandards mit Testungen von UFK zu verbinden.

4 Ausblick

Zurzeit ist die Schulentwicklung in Österreich geprägt durch den Blick auf die schlechten Ergebnisse bei PISA 2009, die jedenfalls kein Beleg dafür sind, dass es seit den ersten PISA-Testungen im Jahr 2000 zu Qualitätsfortschritten im Bildungssystem gekommen ist. Vor allem die katastrophalen Ergebnisse in der Lesekompetenz stehen dabei im Fokus.

So unbestritten die Bedeutung und Wichtigkeit fachlicher Kompetenzen ist, so sehr kann aber auch die starre Ausrichtung auf ihre Verbesserung den Blick dafür verstellen, dass die Kernaufgabe der Schule darin liegt, junge Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen, auf das Leben mit anderen und in der Gesellschaft vorzubereiten, sie zum Schutz unserer natürlichen Ressourcen zu erziehen und ihnen das Rüstzeug für eine nachhaltige Teilnahme an der Wissensgesellschaft zu vermitteln. All dies sind Kompetenzen, die bei der Festlegung fachlicher Standards und einem auf ihre Erreichung ausgerichteten Unterricht nicht im Vordergrund stehen.

Überfachliche
Kompetenzen sind
„Lebenskompetenzen“

Wenn „Lebenskompetenz“ entstehen soll, dann muss der fachliche Unterricht so mit UFK verbunden werden, dass daraus „Handlungskompetenz“ entsteht. Die didaktische Erfahrung zeigt, dass für eine erfolgreiche Umsetzung ein hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden, die (erfolgreiche) Auseinandersetzung mit möglichst realen Handlungssituationen und eine positive soziale Einbettung des Lernens erforderlich sind. Das impliziert, dass erst die Verknüpfung von (kognitiv orientiertem) Unterricht mit überfachlichen, auf das „Leben“ bezogenen Zielen jene Art von Lernen ermöglicht, das nachhaltig über die Schule hinauswirkt.

Literatur

Aff, J. (2007). Entrepreneurship-Erziehung. *wissenplus*, 06/07 (1), I–V.

Annau, G., Beer, R., Felzmann, R., Gröpel, W., Hafner, M., Kobilza, W. et al. (2005). *Wiener Bildungsstandards: Eine regionale Studie zur Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von Bildungsstandards*. Wien: Stadtschulrat für Wien.

Astleitner, H. & Kriegseisen, G. (2005). Welche Auswirkungen haben verschiedene Arten von Berufsorientierungsunterricht? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (2), 138–145.

Atria, M. & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for students. Program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Hrsg.), *Bullying, Victimization, and peer harassment. A handbook of prevention and intervention* (S. 179–197). Philadelphia: The Haworth Press.

Bachmann, H., Iby, M., Kern, A., Osinger, D., Radnitzky, E. & Specht, W. (1996). *Auf dem Weg zu einer besseren Schule: Evaluation der Schulautonomie in Österreich; Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle; Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, Bd. 11). Innsbruck: Studien-Verlag.

Bänninger, B. & Hänggi, A. (2011). *Die Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen. Wie Lehrpersonen im Kanton Zürich den Beurteilungsprozess der überfachlichen Kompetenzen gestalten*. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Zürich.

Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–127). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Binder, S. & Daryabegi, A. (2003). Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In T. Fillitz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bd. 18, S. 33–84). Innsbruck: StudienVerlag.

Böck, M. (2012). Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 15–58). Münster: Waxmann.

Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* [Nachdr.] (S. 417–450). San Diego, CA: Academic Press.

Bosse, D. & Posch, P. (Hrsg.). (2009). *Schule 2020 aus Expertensicht: Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 26 (1), 78–102.

Bundesministerium für Gesundheit (2011). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen: Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2010*. Zugriff am

16. 04. 2012 unter https://www.sozialversicherung.at/mediaDB/867217_HBSC_Gesundheit_oesterreichischer_SchuelerInnen_2010.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2000). *Aktivitäten-/Leistungsmappe*. Erlass des BMBWK: GZ 36.200/82-SLV/2000 vom 1. Dezember 2000. Zugriff am 24. 06. 2012 unter www.bmukk.gv.at/medienpool/924/Erltext.pdf

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK). (1994). *Politische Bildung in den Schulen: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip*. Erlass des BMUK: GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94. Zugriff am 21. 06. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK). (1997). *Grundsatzterlass Gesundheitserziehung*. Erlass des BMUK: 27.909/115-V/3/96 vom 4. März 1997. Zugriff am 22. 06. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/902/gesunderl.pdf>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; Hrsg.). (2009a). *Bildungsprinzipien. Verknüpfung der EU-Schlüsselkompetenzen mit den derzeitigen Unterrichtsprinzipien und Bildungsbereichen: ARBEITSPAPIER zur Sitzung der Steuerungsgruppe „Weiterentwicklung der Unterrichtsprinzipien“*, unveröffentlichtes Arbeitspapier, Wien.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2009b). *Neue Mittelschule. Modellversuche: Zeitplan, Evaluation, Kriterien*. Zugriff am 12. 04. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/zp.xml>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2010). *Zahlenspiegel 2010. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung*. Wien: Autor. [Verfügbar am 09. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20210/zahlenspiegel_2010.pdf].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012a). *Unterricht und Schule. Unterrichtsprinzipien*. Zugriff am 09. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012b). *Bildungsanliegen*. Zugriff am 12. 04. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/index.xml>

Dämon, K., Eder, F. & Hofmann, F. (2012). *Überfachliche Kompetenzen*. Salzburg: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.

Dämon, K., Eder, F. & Hörl, G. (2010). Hauptschule und AHS im Spiegel zukünftiger Anforderungen an die Schule. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Schule auf dem Prüfstand. Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung* (S. 299–328). Wien: LIT.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2002a). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002b). Self-determination research: reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 431–441). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Definition and Selection of Competencies (DeSeCo; OECD, Hrsg.). (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Zugriff am 09. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

Dörig, R. (1995). Schlüsselqualifikationen - Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91 (2), 118–133.

Douda, N. (2012). OeAD macht Schule: „Comenius für alle“. *OeAD News*, 21 (3/84), 14. Zugriff am 10.10.2012 unter http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/ueber_den_oead/publikationen/pdf/oead.news/2012/WEB_oead-news-84.pdf

Eder, F. (1998a). Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule? In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 57–394). Innsbruck: StudienVerlag.

Eder, F. (1998b). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck: StudienVerlag.

Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bd. 20). Innsbruck: StudienVerlag.

Eder, F. (2008). Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen. In E. Christof, E. Doberer-Bey, E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *Schriftlos=Sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft* (Schulheft, Heft 131, S. 23–32). Innsbruck: StudienVerlag.

Eder, F. (2012). Die beruflichen Interessen der 15- und 16-Jährigen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 257–284). Münster: Waxmann.

Eder, F. & Gaisbauer, H. (2004). *Bedingungen für schulischen Erfolg und Misserfolg bei Lernschwächeren* [Gutachten im Auftrag der Abteilung Bildung, Jugend, Sport]. Linz: Universität, Institut für Pädagogik und Psychologie.

Eder, F. & Hofmann, F. (2011). Gesellschaftliches Lernen – Lernen für die Gesellschaft? *Erziehung und Unterricht*, 161 (7–8), 640–654.

Eder, F., Leidl, S. & Punzo, C. C. (2012). *Projekt „Studienchecker“: Auswirkungen auf die Berufswahlreife von Maturantinnen und Maturanten*. Salzburg: Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Eder, F. & Siwek, P. (2009). *Unterrichtsprinzipien: IST-Stand Erhebung*. Unveröffentlichter Projektbericht (Endbericht), Universität Salzburg.

Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA; Hrsg.). (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe: National strategies, curricula and learning outcomes*. Zugriff am 23. 06. 2012 unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf

Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.

Engleitner, J. & Schwarz, W. (2002). *Berufsorientierung an österreichischen Hauptschulen und AHS-Unterstufen. Realisierungsvarianten und Effekte bei Schüler/innen und Eltern*. Zugriff am 05. 07. 2012 unter <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mBeitrage/beitrag.asp?id=101&MenuID=67&bgcolor=0>

ExpertInnenkommission Zukunft der Schule (Schilcher, B., Kirchner-Kohl, M., Allgäuer, R., Bachmann, H., Bauer, T. A., Charim, I. et al.; BMUKK Hrsg.). (2008). *Zukunft der*

Schule. Zweiter Zwischenbericht. Zugriff am 12. 04. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf

Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Filzmaier, P. & Klepp, C. (2008). *Lehrer/innen und Politische Bildung. Einstellungen zum Unterrichtsprinzip*. Krems: Donauuniversität.

Filzmaier, P. & Klepp, C. (2009). Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, 38 (3), 341–355.

Finsterwald, M., Schober, B., Wagner, P., Aysner, M., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2010). TALK – Trainingsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 324–328). Göttingen: Hogrefe.

Frank, H., Korunka, C. & Lueger, M. (2002). *Unternehmerorientierung und Gründungsneigung: Eine Bestandsaufnahme bei SchülerInnen Allgemeinbildender und Berufsbildender Höherer Schulen in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.

Gerecht, M. (2011). *Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen: Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 27). Münster: Waxmann.

give – Servicestelle für Gesundheitsbildung (GIVE). (2001). *Life skills. Lebens- und Gesundheitskompetenzen*. Zugriff am 29. 04. 2012 unter http://give.or.at/fileadmin/template01/download/download_factsheets/FS_Life_Skills.pdf

Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D. et al. (2009). *Key Competencies in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education* (CASE Network Reports, No. 87). Zugriff am 01. 07. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466–474.

Grob, U. & Maag Merki, K. *Überfachliche Kompetenzen* (Explorationen, Bd. 31). Bern: Lang.

Haider, G. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2006). *Die PISA-Studie*. Wien: Böhlau.

Hammerl, E. (2007). Coaching – Cui bono? *wissenplus*, 06/07 (1), VI–VII.

Härtel, P. (2008). Berufsorientierung in der Schule – ein europäisches Megathema. *Erziehung und Unterricht*, 158 (5-6), 354–361.

Heinrich, M. & Prexl-Krausz, U. (Hrsg.). (2007). *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 5). Wien: LIT.

Hofmann, F. (2000). *Aufbau von Lernkompetenz fördern: Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels*. Innsbruck: StudienVerlag.

- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht: Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. Salzburg: ÖZEPS. [Verfügbar am 05. 07. 2012 unter http://www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Persoenlichkeitsstaerkung_Onlineversion.pdf]
- Hofmann, F. (2010a). Hauptschule – AHS: Attraktive und entwicklungsfördernde Lernumwelten? Ein dimensionierter Vergleich. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Schule auf dem Prüfstand. Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung* (S. 57–101). Wien: LIT.
- Hofmann, F. (2010b). *Öffnung zum Lernprozessbegleiter-Paradigma: Unterstützungsmaßnahmen für Lehrpersonen zur Erweiterung ihres Selbstverständnisses*. Salzburg: ÖZEPS.
- Hofmann, F., Martinek, D. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2011). *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* Münster: LIT.
- Hofmann, F. & Patry, J.-L. (1999). Das Erziehungsziel Autonomie in der Unterrichtspraxis. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 126–135.
- Hytti, U. & Kuopusjärvi, P. (2004). *Evaluating and measuring entrepreneurship and enterprise education: Methods, tools and practices*. Turku: Small Business Inst.
- Jerusalem, M. & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141–157). Heidelberg: Springer.
- Kanning, U. P. (2007). *Förderung sozialer Kompetenzen in der Personalentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen: Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. Salzburg: ÖZEPS. [Verfügbar am 05. 07. 2012 unter http://www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf]
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- Kriegseisen, G. (2003). *Wirkung des Berufsorientierungsunterrichtes in der siebten Schulstufe*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Kromer, I. & Hatwagner, K. (2005). *Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Umweltkompetenz. Ergebnisse eines österreichischen Forschungsprojekts*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung: Eine Einführung*. (Lernen für Europa, Bd. 10). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 51). Münster: Waxmann (Zugl.: Berlin, Freie Universität, Dissertation, 2004).

Lang, B. (2004). Problemlöse-Kompetenz im internationalen Vergleich. In G. Haider & C. Reiter (Hrsg.), *PISA 2003. Internationaler Vergleich der Schülerleistungen. Nationaler Bericht* (S. 90–95). Graz: Leykam.

Laux, M. (2010). Bildungs- und Berufslaufbahnen: Die Sekundarstufe I als Drehscheibe für Lebenschancen. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Schule auf dem Prüfstand. Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung* (S. 193–226). Wien: LIT.

Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverstehen: Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 76). Münster: Waxmann.

Leutner, D., Fleischer, J., Wirth, J., Greiff, S. & Funke, J. (2012). Analytische und dynamische Problemlösekompetenz im Lichte internationaler Schulleistungsvergleichsstudien. In J. Fleischer, D. Leutner & E. Klieme (Hrsg.), *Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung: Eine psychologische Perspektive [Themenheft]. Psychologische Rundschau*, 63 (1), 34–42. Göttingen: Hogrefe.

Loffredo, A. M. (2009). Denk mal: Ein Denkmal! – Ein Unterrichtsmodell unter besonderer Berücksichtigung der Methode der „körperlichen Rezeption“ für eine 6. Klasse. *Impulse Kunstdidaktik*, (5), 39–50.

Lohaus, A. (Hrsg.). (2009). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer.

Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22 (1), 27–36.

Maag Merki, K. (2003). Die Qualität eines kantonalen Bildungssystems – erste Ergebnisse einer externen Evaluation. In K. Maag Merki & P. Schuler (Hrsg.), *Überfachliche Kompetenzen. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“*. (S. 56–79). Universität Zürich.

Mager, U., Marent, B. & Forster, R. (2011). *Delphi-Verfahren zur Erarbeitung relevanter Kriterien zur Beschreibung der Qualität von Schüler/innenpartizipation an österreichischen Sekundarschulen* (Ludwig Boltzmann Institute, Health Promotion Research (LBIHPR) Forschungsbericht). Wien: LBIHPR.

Malti, T., Bayard, S. & Buchmann, M. (2008). Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten: Komponenten sozialer Handlungsfähigkeit in der Kindheit. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (1. Aufl., S. 52–69). Stuttgart: Kohlhammer.

Matkovits, S. & Geiger, I. (2012). *Zusammenschau der Evaluierungen zu Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) an den Schulen 2011/2012*. Wien: BMUKK.

McCombs, B. L. & Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Meschnig, A. & Nairz-Wirth, E. (2010). Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem. *wissenplus*, 09/10 (3), I–V.

Neuhauser, G. (2007). Das Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen und die Sicherung der Nachhaltigkeit neuer Lernformen. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 5, S. 273–284). Wien: LIT.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Green at Fifteen: How 15-year-olds perform in environmental science and geoscience in PISA 2006*. Zugriff am 05. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/52/12/42467312.pdf>

Oser, F. & Patry, J. L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts* (Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 89). Freiburg: Universität Pädagogisches Institut.

Page, M., Schagen, S., Fallus, K., Bron, J., Coninck, C. de, Maes, B. et al. (CIDREE Hrsg.). (2005). *Cross-curricular themes in secondary education. Report of a CIDREE collaborative project*. [Verfügbar am 03. 07. 2012 unter http://www.cidree.org/publications/reports_and_studies]

Paseka, A. (2011). Wozu ist die Schule da? – die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 105–122). Münster: Waxmann.

Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2007). Combining values and knowledge education. In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Hrsg.), *Values education and lifelong learning* (S. 160–179). Dodrecht: Springer.

Peez, G. (2011). *Kunstunterricht – fächerverbindend und fachüberschreitend: Ansätze, Beispiele und Methoden für die Klassenstufen 5 bis 13*. München: kopaed.

Posch, P. & Thonhauser, J. (1982). Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (3), 212–224.

Print, M. (2010). Benchmarking and democratic citizenship education for schools. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung* (1. Aufl., S. 330–345). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rahm, S. (2011). Bildungsstandards – Individualisierung: produktive Spannungsfelder der Schulentwicklung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.), *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (S. 29–46). Münster: LIT.

Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen: Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Auer.

Roczen, N., Kaiser, F. G. & Bogner, F. (2010). Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung. Projekt Umweltkompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung* (S. 126–134). Weinheim: Beltz.

Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25 (1), 7–12.

Sarasin, S. (1995). *Das Lernen und Lehren von Lernstrategien: Theoretische Hintergründe und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“*. (Schriftenreihe Erziehung – Unterricht – Bildung, Bd. 38). Hamburg: Kovac (Zugl.: Freiburg, Universität, Dissertation, 1995).

Schmidinger, E. (2007). Das Leseportfolio zur Unterstützung selbstbestimmten Lernens im offenen Unterricht. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, S. 141–158). Wien: LIT.

Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 120–139). Graz: Leykam.

Schober, B. & Spiel, C. (2004). Der Beitrag der Schule zur Förderung von Bildungsmotivationen und Grundkompetenzen für LLL. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft* (Schulentwicklung, Bd. 36, S. 205–217). Innsbruck: StudienVerlag.

Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten: Analyse innovativer Führung in der Praxis* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. [Verfügbar am 26. 11. 2012 unter http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/Reports/ICCS_10_Initial_Findings.pdf].

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Hrsg.). (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Specht, W. (2008). „*Neue Mittelschule*“: *Evaluationsansätze*. Graz: BIFIE.

Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B. & Finsterwald, M. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen – eine Aufgabe der Schule. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 305–319). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spiel, C. & Wagner, P. (2003). Funktionen von Schule und Bewertungen durch Schule. *Erziehung & Unterricht*, 153 (5-6), 643–654.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2000). *Lehrplan für die bayerische Hauptschule*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Zugriff am 06. 07. 2012 unter <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=4&TNav=0&INav=0&LpSta=6&STyp=27>

Stadtschulrat für Wien. (2004). *Arbeit mit Bildungsstandards in Wien: Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeiten. 5.–8. Schulstufe*. [Verfügbar am 23. 06. 2012 unter <http://www.schulen.wien.at/schulen/999999/Bildungsstandards.htm>]

Stainer-Hämmerle, K. (2011). Gesellschaftliches Lernen und Demokratielernen: Eine Spurensuche in Österreich. *Erziehung und Unterricht*, 161 (7-8), 655–661.

Stern, T. (ÖZEPS Hrsg.) (2008). *Förderliche Leistungsbewertung*. Zugriff am 05. 07. 2012 unter <http://www.ozeeps.at/a215.html>

Stöger, H. & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International education journal*, 6 (2), 261–271.

Stöger, H. & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and learning*, 3 (3), 207–230.

Straka, G. A. (ITB Bremen Hrsg.). (2005). *Von der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zur mehrdimensionalen und regulierten Handlungsepisode* (Forschungsberichte 18/2005). Zugriff am 05. 10. 2012 unter http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/FB_18.pdf

Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2010). Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention aggressiven Verhaltens durch das Schulprogramm WiSK. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 296–300). Göttingen: Hogrefe.

Strohmeier, D., Atria, M., Spiel, C. & Egger-Agbonlahor, I. (2007). Demokratieerziehung in der Schule: Wirksamkeit von Unterricht und Intervention. In H. Biedermann, F. Oser & C. Quesel (Hrsg.), *Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung. Studien und Entwürfe* (S. 535–547). Zürich: Rüegger.

Strohmeier, D. & Fricker, A. (2007). Interkulturelle Kompetenz. Die neue Herausforderung im Klassenzimmer. *Erziehung und Unterricht*, 157 (1–2), 115–128.

Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). *Interkulturelle Beziehungen an Wiener Schulen (IBW): Freundschaften und Feindschaften in multikulturellen Schulklassen*. Zugriff am 05. 07. 2012 unter www.evaluation.ac.at/download/bericht_end_interkulturelle_beziehungen.pdf

Svecnik, E. & Reiter, C. (2002). Das selbstgesteuerte Lernen der österreichischen Jugendlichen. In C. Reiter & G. Haider (Hrsg.), *PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs* (S. 93–98). Innsbruck: StudienVerlag.

Sweet, R. & Watts, T. (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD. [Verfügbar am 29. 06. 2012 unter <http://www.sourceoecd.org/9264105646>].

Thonhauser, J. (1993). *Umwelterziehung in Österreich. Bestandsaufnahme, praktische Anregungen, Reflexionen*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.

Thonhauser, J. & Eder, F. (2009). *Soziale Kompetenzen: Definition, Möglichkeiten der Erfassung und Förderung*. Salzburg: Universität.

Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.

Wetzelhütter, D., Paseka, A. & Bacher, J. (in Druck). Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wimmer, M., Nagel, T. & Schad, A. (2012). Wahrnehmung und Nutzung kultureller Angebote durch Schüler/innen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 285–307). Münster: Waxmann.

Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ). (2012). *Zahlen, Daten, Fakten zu Ein-Personen-Unternehmen (EPU) in Österreich*. Zugriff am 12. 04. 2012 unter http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=361820&DstID=8345

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (S. 1–30). New York: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Hrsg.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. London: Taylor & Francis Ebooks.

Zinnecker, J. (Hrsg.). (1975). *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. (Beltz-Studienbuch, Bd. 94). Weinheim: Beltz.

