

Kompetenzorientierung und Individualisierung vor dem Hintergrund des kaufmännischen Unterrichts

PETER SLEPCEVIC-ZACH/ELISABETH RIEBENBAUER/MICHAELA STOCK

»Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird; aber so viel kann ich sagen, es muss anders werden, wenn es gut werden soll.«

Lichtenberg

Kompetenzorientierung und Individualisierung

Die Frage, über welche Lernergebnisse junge Menschen verfügen sollen, wenn diese, in welcher Stufe auch immer, das Schulsystem verlassen, ist so alt wie das System selbst. Die Beantwortung der Frage ist im Laufe der Zeit aber durch die große Veränderung, die die Gesellschaft und das Zusammenleben der Menschen v.a. auch in wirtschaftlicher Hinsicht erfahren hat, bedeutend komplexer und schwieriger geworden. Im bildungspolitischen Diskurs wurden diese geänderten Anforderungen erkannt und führten zu einer Änderung der Sichtweise auf das Schulsystem, auch wenn die realen Änderungen noch auf sich warten lassen. Statt der Income- steht nun die Outcome-Orientierung an erster Stelle des Interesses. Durch diese Verschiebung rücken diejenigen Kompetenzen, die die jungen Menschen dann letztendlich am Arbeitsplatz auch einsetzen können, d.h. ihre berufliche Handlungsfähigkeit, in den Fokus der Betrachtungen.

Der Kompetenzbegriff wird bereits seit längerer Zeit in der bildungspolitischen Diskussion verwendet und hat sich sowohl in der wissen-

schaftlichen Auseinandersetzung als auch im täglichen Sprachgebrauch durchgesetzt. Dies liegt auch darin begründet, dass in diesem Begriff, im Gegensatz zu bspw. Können, Fertigkeiten oder Fähigkeiten, auch die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotenziale einer Person mit eingeschlossen werden (Kirchhöfer 2004: 63). Kurz zusammengefasst bezeichnet Kompetenz das Handlungsvermögen einer Person (Arnold 2001: 176). Bei Weinert (2002: 27) wird dieses Handlungsvermögen auf kognitive Fähigkeiten etwas eingeschränkt:

»Unter Kompetenzen versteht man 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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«

Für ein umfassendes Verständnis von Kompetenz sind vier Grundmerkmale von großer Bedeutung, die wie folgt beschrieben werden können (Kaufhold 2006: 22ff.):

- Handlungssituationen: Kompetenz ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen in einer Situation handeln können. Umgekehrt bedeutet dies, dass erst die Bewältigung einer Situation Kompetenz beweist und nur aus dieser Handlung heraus beobachtet und bewertet werden kann (Hof 2001: 151, Vonken 2005: 54).
- Situations- und Kontextbezug: Jede Handlung hat einen Situations- bzw. Kontextbezug. Somit wird auch die Kompetenz einer Person abhängig von den jeweiligen Situationen und den darin gestellten Anforderungen aktiviert. Kompetenzen, die in der Situation nicht erforderlich sind, kommen nicht zur Anwendung und können somit auch nicht beobachtet oder gemessen werden (Moore/Theunissen 1994: 74f.).
- Subjektivität bzw. Subjektgebundenheit: Wenig überraschend sind Kompetenzen an eine Person gebunden und zeigen, was diese Person tut, und nicht unbedingt, was von ihr verlangt werden könnte (Klieme/Leutner 2006: 1ff, Arnold 2001: 176).
- Veränderbarkeit: Die Kompetenz einer Person kann nicht als Konstante angesehen werden, da eine Weiterentwicklung bzw. Veränderung immer möglich ist. Umgekehrt kann nur dann von Kompetenz gesprochen werden, wenn die Handlungen einer Person zu verschiedenen Zeitpunkten zumindest ähnlich sind. Kompetenzen sind somit grundsätzlich erlern- und vermittelbar (Kanning 2003: 12).

Entsprechend diesen Merkmalen ist Kompetenz weder gleichzusetzen mit Intelligenz, noch – auch wenn sie sich nur in Handlungssituationen zeigt – mit der erbrachten Leistung. Kompetenz zeigt sich in der Verbindung der vorgestellten vier Grundmerkmale: Handlungssituation, Situationsbezug, Subjektivität und Veränderbarkeit. Kompetenzorientierung ist keine akademische Diskussion, sondern zwingend für die Vorbereitung der jungen Menschen auf die heutige Gesellschaft mit ihren komplexen Zusammenhängen notwendig. Generell sind Kompetenzen gefragt, »die dem Menschen helfen, über die konkrete Einzelsituation hinaus unterschiedliche Situationen und Handlungsfelder zu erschließen und zu gestalten« (Knoll 2006: 139). Dies trifft grundsätzlich auf alle Schultypen und -formen zu, die berufsbildenden Schulen sind durch ihre starke Berufsorientierung diesbezüglich aber noch stärker gefordert. Beispielsweise müssen Absolventinnen und Absolventen der kaufmännischen Schulen befähigt werden, in einer Wissensgesellschaft mit äußerst komplexen wirtschaftlichen Zusammenhängen zu agieren. Aus den Überlegungen zum Kompetenzbegriff wird ersichtlich, dass heute eine lebenslange Kompetenzentwicklung notwendig ist, und dass das Schulsystem dabei nur einen, wenn auch sehr essenziellen Teil davon darstellt. Die Freude und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zu wecken ist eine wichtige Aufgabe der heutigen Schulen und muss stets vor der reinen Wissensvermittlung stehen.

Ein weiterer Bestandteil des Kompetenzbegriffes ist an dieser Stelle noch zu betonen. Kompetenz ist immer auf die Person bezogen. Auch Teams oder generell Organisationen können nur so gut sein, wie die Personen in ihnen handeln bzw. welche Kompetenzen eingebracht werden. Dieser Fokus auf die Entwicklung der Kompetenzen der einzelnen Person muss zu einer Individualisierung des Unterrichts führen. Dabei wird »die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen verstanden, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern« (BMUKK 2007: 1). Einerseits kann die Heterogenität der Lernenden durch eine didaktische Umgestaltung des Unterrichts mit neuen Lehr-/Lernmethoden berücksichtigt werden, sodass die Arbeit an unterschiedlichen Interessenschwerpunkten, mit unterschiedlichen Lernmaterialien, in speziellen Gruppenkonstellationen, nach individuellen Lernplänen, bei individuellem Lerntempo und mit individueller Reflexion des Lernfortschritts möglich wird. Andererseits erfordert Individualisierung auch eine Neugestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die von

gegenseitiger Wertschätzung, Respekt und einer lernfördernden Atmosphäre geprägt ist (Schratz o.J.: 4). Somit muss, wenn von Kompetenzorientierung gesprochen wird, immer die Individualisierung mitgedacht werden. Bei dieser Fokussierung auf die einzelne Person bzw. die damit verbundene Individualisierung des Lernens, tritt die Frage nach den Eingangsvoraussetzungen, den Potenzialen der Lernenden wieder stärker in den Vordergrund. Es ist wichtig, diese von den einzelnen Lernenden möglichst gut zu kennen, da nur so eine Individualisierung und somit ein subjektbezogener Kompetenzerwerb möglich wird.

Was hemmt auf dem Weg dorthin?

Das Bedürfnis bzw. die Forderung nach einer stärkeren Kompetenzorientierung sowie nach Individualisierung im Unterricht ist nicht neu. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, warum die Umsetzung in den realen Unterricht aber nur so zögernd bzw. gar nicht funktioniert? Anscheinend gibt es in unserem Schulsystem sehr viele Komponenten, die den Weg zu kompetenzorientierten und damit auch individualisierten Lehren und Lernen be- respektive verhindern. Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich primär auf den kaufmännischen Unterricht in berufsbildenden Schulen, sind aber zumeist auch auf andere Fächer sowie Altersgruppen übertragbar. Bei der Betrachtung und Analyse des österreichischen Bildungssystems können folgende Aspekte festgemacht werden, welche für die Kompetenzorientierung und Individualisierung im kaufmännischen Unterricht hemmend bzw. zumindest nicht förderlich sind:¹

- Lehrplan und der »geheime« Lehrplan (=Schulbuch)
- Leistungsbeurteilungsverordnung und Schulzeitgesetz
- Struktur (Schulorganisation, Schulverwaltung etc.)
- Arbeitsplatz, Ausstattung der Schulen (Lernräume)
- Selbstverständnis des Lehrberufs
- Konstanzer Wanne
- Führungsverständnis der Schulleitung
- Bulimiepädagogik
- Fach- statt Fallorientierung (LehrerInnen sollen SchülerInnen statt Fächer unterrichten)

Jeder dieser Punkte würde eine tiefer gehende Auseinandersetzung verdienen, an dieser Stelle sollen aber nur exemplarisch drei herausgenommen werden. Der Lehrplan, der einen der größten Einflussfaktoren auf den Unterricht ausmacht, die Konstanzer Wanne, welche auf die Leh-

1 Die hier angeführten Aspekte stellen keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

renden fokussiert und das Schlagwort der Bulimiepädagogik, mit dem das Lehrverständnis hinterfragt werden soll. Im Lehrplan finden sich diejenigen Inhalte, die gelernt werden sollen. Die Lehrpläne selbst stellen zumeist den Kompromiss der daran beteiligten gesellschaftlichen Interessengruppen dar und dienen als Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts. Die jeweiligen Lernziele und -inhalte finden sich in den Lehrplänen zumeist mit einer hohen Verbindlichkeit verknüpft wieder. Lernverfahren, Lernmittel oder Lernzielkontrollen sind hingegen nicht mehr Bestandteil (Euler/Hahn 2007: 467f, Riedl 2004: 19). Im österreichischen Rahmenlehrplan für Handelsakademien findet sich dafür bspw. folgender Aufbau: Stundentafel; Allgemeines Bildungsziel; Allgemeine didaktische Grundsätze; Schulautonome Lehrplanbestimmungen; Lehrpläne für den Religionsunterricht und Bildungs- und Lehraufgaben zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen (Lehrplan HAK 2004).

Ein Punkt, der bei einer genaueren Betrachtung des Lehrplans der Handelsakademie auffällt, ist die Zersplitterung der Fächer und deren mangelnde inhaltliche Abstimmung.² Dies führt dazu, dass ein logischer und folgerichtiger Kompetenzerwerb in vielen Bereichen nicht unterstützt wird. Dies kann am Beispiel der wirtschaftlichen Konsequenzen der Auflösung eines Unternehmens verdeutlicht werden. Während die Formen der Unternehmensauflösungen wie Konkurs und Ausgleich erst im V. Jahrgang im Gegenstand Betriebswirtschaft vorgesehen sind, werden die Folgen wie die Bewertung und Abschreibung von Forderungen aber bereits im II. Jahrgang im Gegenstand Rechnungswesen und Controlling behandelt. Vorbeugende Maßnahmen wie der Aufbau des Mahnwesens werden gar schon im I. Jahrgang in Betriebswirtschaft durchgenommen (Lehrplan HAK 2004: 34ff.). Abgeleitet aus dieser Strukturierung wird die volle Tragweite der Sachlage (betriebswirtschaftliches Ausmaß dieses existenziellen Problems eines Unternehmens) für die Lernenden somit eigentlich erst am Ende der Handelsakademie vollständig fassbar. Der Lehrplan der Handelsakademie umfasst über alle fünf Jahrgänge 150 Wochenstunden im Kernbereich (die schulautonomen Lehrplanbestimmungen werden für die nachfolgende Analyse nicht mitberücksichtigt). Davon entfallen 56 Wochenstunden auf wirtschaftliche Fächer, die wiederum in acht unterschiedliche Pflichtgegenstände zerfallen.³

-
- 2 Inhaltliche respektive thematische Zersplitterungen sind kein Spezifikum der berufsbildenden Schulen, sondern auch in anderen Schulformen anzutreffen.
 - 3 Genau genommen wären es zumindest zehn Pflichtgegenstände, da die Gegenstände Übungsfirma u. Case Studies, welche im Pflichtgegenstand Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und

Gerade aber bei den kaufmännischen Fächern, welche gemeinsam auf die Wirtschaft vorbereiten sollen, ist eine solche Zerteilung besonders kontraproduktiv. Insbesondere, da sich wirtschaftliche Abläufe nicht durch das Lernen einzelner Teilbereiche vollständig erfassen und verstehen lassen. Vom Lehrplan, welcher den Schulen bzw. den LehrerInnen extern vorgegeben wird, nun zu einem Phänomen, welches in der Person der Lehrenden liegt: die Konstanzer Wanne. Unterschiedliche Untersuchungen (Müller-Fohrbradt 1978, Tanner 1993) haben gezeigt, dass die u.a. durch das Studium erworbene liberale Einstellung von JunglehrerInnen innerhalb der ersten zwei Jahre, die diese an einer Schule unterrichten, verloren geht (Praxischock). Die JunglehrerInnen passen sich sehr schnell der vorherrschenden meist konservativen Einstellung an den Schulen an, respektive folgen der eigenen diesbezüglichen Sozialisation. Erst nach einer längeren Phase der Eingewöhnung könnten diese konservativen Einstellungen überhaupt wieder aufgegeben werden (Konstanzer Wanne). Weiters bringen JunglehrerInnen die Leistungen der SchülerInnen nicht mit dem eigenen Unterricht, sondern stärker mit externen Faktoren, wie Begabung und Elternhaus in Verbindung (Messner/Reusser 2000: 159, Herzog et al. 2007: 52). Dieses Phänomen ist eine Erklärung dafür, warum das Verhalten der JunglehrerInnen von dem, was sie eigentlich an den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen gelernt haben, oft massiv abweicht. Natürlich spielt hier auch das System Schule an und für sich eine große Rolle, da LehrerInnen, die neu an die Schule kommen, sich eher zuerst dem System anpassen, als dort große Veränderungen vorzunehmen.

Zur Konstanzer Wanne muss aber auch kritisch angemerkt werden, dass nicht herausgearbeitet wurde, worauf der »Wanneneffekt« zurückzuführen ist. Es wäre denkbar, dass Studierende sich selbst als liberal und nicht gerne als konservativ bezeichnen und es somit zu einer Verfälschung der Untersuchungsergebnisse kommt (Terhart 2001: 22ff.). Weiters konnte auch dargestellt werden, dass der Praxischock und damit die konservative Einstellung der LehrerInnen im Laufe der Zeit abnimmt. Bastian zeigte auf Basis von Interviews, dass JunglehrerInnen über sich selbst sagen, dass sie nach einiger Zeit wieder zu einer SchülerInnen orientierten Einstellung zurück gefunden haben (Bastian 1984: 356ff.). Der Begriff des Praxischocks ist »mittlerweile im weiteren Sinne zum Synonym für schwierige und überfordernde berufliche Anfangssituationen geworden, die aus einer zu großen *Praxisferne*« (Hericks 2006: 37) der wissenschaftlichen Berufsvorbildung resultieren. Die teilweise darauf

Case Studies zu finden sind, im Regelfall in den Schulen als eigene Gegenstände behandelt werden.

aufbauende Forderung nach mehr Praxis in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung darf nicht unreflektiert übernommen werden, da sonst die Gefahr besteht, dass die zukünftigen Lehrenden die konservative Einstellung bereits während der wissenschaftlichen Berufsvorbildung übernehmen (ebd.: 37). Darüber hinaus wäre sonst auch die Fähigkeit einer Weiterentwicklung des Systems Schule sowie des lebenslangen Lernens der Lehrenden selbst zu hinterfragen. Der letzte Aspekt, der – hier exemplarisch herausgenommen – den Weg zu einem kompetenzorientierten und individualisierten Unterricht hemmt, lässt sich unter dem Schlagwort Bulimiepädagogik zusammenfassen. Enja Riegel (2008) erhob stellvertretend für viele andere die Forderung, endlich von der Bulimiepädagogik (Wissen schnell eintrichtern und sich nach den Prüfungen möglichst schnell davon befreien, sprich vergessen) wegzukommen und zu einem individualisierten Unterricht zu gelangen, um eine nachhaltige Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Diese Bulimiepädagogik liegt teilweise auch an einem falschen Verständnis der Lehrenden. Unterricht ist nicht dann gut, wenn es gelingt, möglichst viel Wissen in die Lernenden hinein zu trichtern, sondern wenn es vielmehr gelingt, nachhaltig die Kompetenzen der Lernenden (weiter-)zu entwickeln, was immer ein Zusammenwirken von Wissen, Denken und Handeln bedeutet. Die Angst, den eigenen Stoff nicht »durchgebracht« zu haben, scheint aber oftmals dazu zu führen, dass viele gute methodische Vorgehensweisen alleine schon aus Zeitmangel nicht umgesetzt werden. Der Versuch, den Lernenden möglichst viel Wissen beizubringen, ist auch aus Sicht der Hirnforschung als sinnlos zu betrachten. Spitzer verwendet dafür folgendes Beispiel: »Wussten Sie, dass die Verben, die auf ›ieren‹ enden, das Partizip Perfekt ohne ›ge‹ bilden? Wir sind gestern gelaufen, sind aber nicht durch den Wald gespaziert sondern spaziert. [...] und was ich vorgestern nur verloren (und nicht ge-verloren) habe, das habe ich gestern wieder gefunden« (2007: 59). Das Interessante ist, dass diese Regel nicht gewusst werden muss, um grammatikalisch einwandfreies Deutsch zu sprechen. Fast alles von dem, was gelernt wird, wird nicht gewusst, aber oft gekannt. Im Vergleich zu dem, was wir können, macht unser Wissen nur einen sehr geringen Teil aus (ebd.: 59f.). Es ist somit nicht sinnvoll, wenn Lernende irgendwelche Regeln oder Fakten auswendig lernen, sondern sie benötigen viele Beispiele, aus denen sie sich dann selbst ihre Regeln bzw. in weiterer Folge dann auch ihre Kompetenzen erarbeiten können (ebd.: 77f.).

Was unterstützt auf dem Weg dorthin?

Das vorherige Kapitel hat exemplarisch Aspekte genauer analysiert, die einen kompetenzorientierten sowie individualisierten Unterricht hemmen. Die Praxis zeigt aber immer wieder, dass es durchaus möglich ist, einen solchen Unterricht zu gewährleisten, d.h. es gilt, dies für möglichst alle Lernenden zu erreichen. Nachfolgend werden Aspekte aufgezeigt, welche Kompetenzentwicklung und Individualisierung unterstützen. Bei der Betrachtung und Analyse des österreichischen Bildungssystems können folgende Aspekte festgemacht werden, welche die Kompetenzorientierung und Individualisierung im kaufmännischen Unterricht fordern bzw. fördern, sofern diese richtig ausgestaltet werden:⁴

- Lehrplan
- Methodenvielfalt
- Vernetzung der Fächer bzw. Mitdenken der anderen Fächer
- Bildungsstandards
- Qualität in der beruflichen Bildung
- Führung durch die Schulleitung
- Verpflichtende Weiterbildung
- Wissenschaftliche Berufsvorbildung
- Attraktivität des Lehrberufs (Imagehebung)

Der Lehrplan stellt das Grundgerüst des Unterrichts dar. Auch wenn teilweise das Schulbuch als »heimlicher Lehrplan«⁵ angesehen wird, können die Auswirkungen des Lehrplanes nicht hoch genug eingeschätzt werden. Auf die Zersplitterung der Fächer wurde bereits im vorherigen Kapitel eingegangen. In diesem Kontext ist eine Lehrplanreform unverzichtbar, um kompetenzorientierten Unterricht auch von dieser Seite noch wesentlich besser zu unterstützen. So sind bspw. im Sinne der Methodenvielfalt bereits im jetzigen Lehrplan der Handelsakademie Fächer verankert, die diese Anforderung übernehmen sollen (z.B. Übungsfirma und Case Studies). Diese Beispiele zeigen, dass Methoden zu Fächern gemacht wurden, die eine inhaltliche Verknüpfung mit den unterschiedlichen Fächern erfordern. Die täglich Praxis zeigt aber, dass die beste Methode nur so gut sein kann, wie sie »gelebt« wird und dass diese Methodenverankerung als Fach oft dazu führt, dass einerseits Vernetzung und Kompetenzentwicklung dorthin abgeschoben werden, andererseits diese »inhaltsleeren« Fächer dazu missbraucht werden, noch nicht »er-

4 Die hier vorgestellte Liste stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5 Vgl. dazu und zu weiteren Problemen des Schulbucheinsatzes Euler/Hahn 2007: 490ff.

ledigte« Inhalte »klassisch« zu unterrichten. D.h. diese Methodenfelder werden oftmals zu reiner Wissensvermittlung degradiert und zeigen nichts mehr von ihrer ursprünglichen Bestimmung der Vernetzung und Kompetenzorientierung. Es zeigt sich, dass eine größere Methodenvielfalt im gesamten Unterricht erforderlich ist, denn Methodenfelder reichen nicht aus und führen oftmals zu einem »Abschieben« bzw. Missbrauch.

Ausgehend u.a. von den Bemühungen, Schulleistungen transparenter und vergleichbarer zu machen (Hauer/Stock 2006: 36), wurden in Österreich, wie in vielen anderen Ländern, Bildungsstandards entwickelt. Für die berufsbezogenen Bildungsstandards war dabei v.a. die Frage nach der Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz von großem Interesse. Somit fußen die Bildungsstandards auf einem kognitionspsychologisch orientierten Modell von Anderson und Krathwohl (2001), welches explizit auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden abzielt. Eine starke Integration der Bildungsstandards in die Schulen bzw. ein Lehrplan der diese unterstützt, kann somit auch zu einer besseren Kompetenzentwicklung der Lernenden beitragen. Ebenso müsste dabei die Zersplitterung der Fächer aufgehoben und die starke Verzahnung von einem Schulbuch mit einem Unterrichtsfach durchbrochen werden. Bildungsstandards in der beruflichen Bildung stellen kein losgelöstes Projekt dar, sondern sind ein bedeutender Bestandteil der »Qualitätsinitiative Berufsbildung«. QIBB ist der gemeinsame Rahmen für die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung auf österreichischer wie auch europäischer Ebene.

Wie bereits ersichtlich geworden ist, bildet Vernetzung einen wesentlichen Bestandteil für kompetenzorientierten individualisierten Unterricht. Dabei bedarf es nicht nur der Vernetzung einzelner Inhalte innerhalb eines Unterrichtsfaches, sondern auch zwischen den Fächern, d.h. über die Fachgrenzen hinaus. Damit dies nicht Aufgabe einzelner engagierter Lehrender ist, muss die Schulleitung in diesem Bereich eine starke Führung ausüben. Im Grunde müssen sich die DirektorInnen endlich als ManagerInnen begreifen, deren Aufgabe es ist, die Lehrenden aktiv zu führen und zu lenken. Um dies auch umsetzen zu können, müssen sich sowohl das Selbstverständnis der DirektorInnen, aber auch deren Rahmenbedingungen ändern. Ein Beispiel für diese Notwendigkeit einer aktiven Führung ist der Einsatz von Kompetenzportfolios für die SchülerInnen. Dabei werden von den Lehrenden die Eingangsvoraussetzungen und Ziele für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler festgelegt und evaluiert. Dies bedarf aber einer strukturierten Vorgehensweise aller Lehrenden, welche durch die Schulleitung verlangt und unterstützt werden muss. Die Wichtigkeit einer zielgerichteten Lenkung

der Lehrenden führt zu einem weiteren essenziellen Erfolgsfaktor, der verpflichtenden Weiterbildung für alle LehrerInnen. Dabei muss der Inhalt aber von der jeweiligen Schule gesteuert werden können, um eine gemeinsame Weiterentwicklung sowie Profilbildung der Schule zu erreichen.⁶

Aber nicht nur die Weiterbildung, sondern auch die wissenschaftliche Berufsvorbildung der LehrerInnen muss sich einer kompetenzorientierten und individualisierten Sichtweise öffnen. Dabei muss v.a. die Begeisterung und Notwendigkeit für und von lebenslangem Lernen vermittelt und Freude für das Lehren geweckt werden. Mit der wissenschaftlichen Berufsvorbildung ist auch eng die Frage verknüpft, für welche Personen der Lehrberuf einen Attraktor darstellt. Es ist unbestritten, dass die Qualität der Lehrenden bzw. deren Unterricht, die Leistungen der SchülerInnen maßgeblich beeinflussen. Dies zeigt sich auch darin, dass die Leistungen der SchülerInnen häufig innerhalb einer Schule stärker divergieren als zwischen den Schulen (OECD 2004: 6). Die Attraktivität des Lehrberufes ist nach einer OECD-Studie⁷ in den letzten Jahren gesunken. Dies zeigt sich z.B. an der zunehmenden Schwierigkeit, qualifizierte LehrerInnen für anspruchsvolle Fächer zu gewinnen oder daran, dass Lehrkräfte selbst ihr Ansehen und ihren Status in Zweifel ziehen. In Österreich besteht ein laufbahnorientiertes System im Schulbereich, d.h. die Lehrkräfte bleiben während ihrer gesamten Berufslaufbahn im öffentlichen Sektor, steigen relativ jung in diesen ein und werden nach internen Regeln zugewiesen. Beförderungen hängen nicht an der jeweiligen Person, sondern an Laufbahngruppen. Im Unterschied zu anderen Ländern bestehen in Österreich aber keine sehr anspruchsvollen Zugangskriterien oder Aufnahmeprüfungen.

Wichtige Schritte wären die Flexibilisierung der ausgeschriebenen LehrerInnenstellen, die Möglichkeit für den Seiteneinstieg, zusammen mit Zugangskriterien oder -prüfungen, sowie mehr Möglichkeit bei Personalentscheidungen für die einzelnen Schulen (ebd.: 2ff.). Zusammen mit einer laufenden Evaluierung der Lehrenden und der damit verbundenen Möglichkeit, einen guten Unterricht auch anerkennen und belohnen

6 An dieser Stelle sei eine Bemerkung erlaubt: Kein Unternehmen würde es seinen MitarbeiterInnen erlauben, auf Kosten des Unternehmens einen Kurs für SAP zu besuchen, wenn im Unternehmen BMD eingesetzt wird. Hingegen ist die Weiterbildung in der Schule oftmals frei wählbar, für LehrerInnen meist kostenlos und findet häufig während des Schuljahres statt.

7 OECD-Projekt: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten LehrerInnen, an dem 25 Länder (auch Österreich) beteiligt waren.

zu können, sollte es möglich sein, den Lehrberuf wieder attraktiver zu gestalten.

Ausblick

Kompetenzorientierung und Individualisierung im Unterricht brauchen Nachhaltigkeit. Nachhaltiges Lernen erfordert v.a. Kooperation aller Lehrenden, Auflösen der Fächergrenzen, Methodenvielfalt, Neuorientierung der Leistungsbeurteilung, Weiterentwicklung der Lehrpläne, Fokussierung auf die Bedürfnisse der Lernenden und das Zusammenspiel von Wissen sowie vernetztem Denken und Handeln. Für einen flächendeckenden, kompetenzorientierten und individualisierten kaufmännischen Unterricht ist eine Zusammenarbeit aller Ebenen (Ministerium – Landesschulrat – Schulleitung – Lehrende und Lernende) unerlässlich. Wie der vorliegende Beitrag zeigt, bestehen noch viele Hemmnisse auf dem Weg zu Kompetenzorientierung und Individualisierung. Entsprechend der diskutierten unterstützenden Aspekte bedarf es noch großer Anstrengungen der Weiterentwicklung in Richtung eines kompetenzorientierten, individualisierten kaufmännischen Unterrichts.