

**Internationales Monitoring zum Forschungs- und Entwicklungsgebiet
„Lernkultur Kompetenzentwicklung“**

Schwerpunkt: „Grundlagen Kompetenzmessung“

Statusbericht (5)

Australien: Ein kompetenzbasierter nationaler Rahmen, die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen und Überlegungen zu einem ganzheitlichen Kompetenzansatz

Stand: 31. Dezember 2002

Klaudia Haase (haase@didaktik-und-diagnostik.de)

d&d [: didaktik & diagnostik]

GESELLSCHAFT FÜR ANGEWANDTE BILDUNGSFORSCHUNG MBH

Mittelstraße 31

53474 Bad Neuenahr-Ahrweiler

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Inhalt

	Seite
I Einleitung	3
II Nationale Entwicklungen: Australien	3
1 Zum (bildungs)politischen Rahmen der kompetenzbasierten Aus- und Weiterbildung	3
2 „Die Mayer-Schlüsselkompetenzen“: State of the Art	4
3 Überlegungen zu einem ganzheitlichen Kompetenzansatz und Möglichkeiten des Assessment	6
4 Anerkennung nonformell und informell erworbener Kenntnisse	8
III Schlussbemerkung	8
Literaturverzeichnis	9
Anhang	

Australien:

Ein kompetenzbasierter nationaler Rahmen, die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen und Überlegungen zu einem ganzheitlichen Kompetenzansatz

I Einleitung

Australien weist eine Vielzahl von Initiativen, Reformprojekten und Erfahrungsberichten zur Einführung eines nationalen kompetenzbasierten Ansatzes in das Bildungssystem auf. Der vorliegende Statusbericht soll einen Einblick in die Entwicklung des Kompetenzansatzes und deren Umsetzung in die Praxis geben. Die Darstellung skizziert zunächst die bildungspolitischen Eckpunkte für das Kompetenzkonzept und das bildungspolitische Spannungsfeld, in dem es sich bis heute befindet. Weitgehend durchgesetzt hat sich ein Kompetenzkonzept, das das pragmatische Ergebnis der Arbeit eines Komitees unter der Leitung von Mayer ist: die sogenannten Mayer-Schlüsselkompetenzen, auf die im zweiten Abschnitt näher eingegangen wird. Der hier fokussierte Entwicklungsaspekt eines kompetenzbasierten Systems soll das Verständnis für die australische Situation vertiefen. Nicht zuletzt im Kontext der wissenschaftlichen Kritik an dem ergebnisorientierten Kompetenzansatz in Bildung, Aus- und Weiterbildung sind die nachfolgenden aktuellen theoretischen Überlegungen zu einem ganzheitlichen Kompetenzbegriff und zu den Möglichkeiten der Kompetenzmessung am Australian Council for Educational Research zu sehen. Die kulturelle Vielfalt des Einwanderungslandes Australien hat wiederum die Entwicklung und Implementierung eines Anerkennungsverfahrens von früher bzw. nonformell und informell erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten massiv befördert. Abschließend soll daher kurz das Verfahren zur Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen vorgestellt werden.

II Nationale Entwicklungen: Australien

1 Zum (bildungs)politischen Rahmen der kompetenzbasierten Aus- und Weiterbildung¹

Bereits Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre forderten weite Teile der Gesellschaft einen Paradigmenwechsel in der australischen Bildung, Aus- und Weiterbildung und nicht zuletzt im Arbeitsprozess. Beeinflusst und unterstützt wurde diese Bewegung, die ihren umfassenden Reformansatz konzeptionell auf Kompetenzen ausrichtete, durch Erfahrungen aus den USA und Großbritannien.

Um eine bessere Verständigung zum einen zwischen Bildungs- und Wirtschaftssektor und zum anderen zwischen den Akteuren in Bildung und Ausbildung zu erreichen, wurden für eine Reihe von Berufen nationale Kompetenzstandards entwickelt. Diese Standards liefern die Grundlage bzw. die Referenzpunkte für kompetenzbasierte berufliche Aus- und Weiterbildung. Dazu erging die Forderung an die Wirtschaftsseite ihre Anforderungen möglichst präzise zu formulieren, damit das formale Ausbildungs- und Weiterbildungssystem sicherstellen kann, dass sich die Anforderungen der Industrie – festgehalten in den Kompetenzstandards – in den Ergebnissen von Aus- und Weiterbildung – wie sie in der Qualifikation und Kompetenz eines Lerners repräsentiert sind – widerspiegeln. Die Entwicklung von Kompetenzstandards und ihre Anwendung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist bekannt als „Training Reform Agenda“ – eines der zentralen Elemente der mikroökonomischen Reformstrategie in Australien. Diese wurde zur Unterstützung weiterer Reforminitiativen entworfen, insbesondere der Arbeitsmarktreform etwa hinsichtlich der Restrukturierung des Aner-

¹ Auf das australische Berufsbildungssystem geht der erste Statusbericht des Internationalen Monitorings „Lernen im Netz und mit Multimedia“ ein. (Zinke/Fogolin/Lenz 2001) Eine ausführliche Darstellung des australischen Berufsbildungssystem bietet der Beitrag von Sonja Thiemann in dem Band „Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen“ der Reihe „Kompetenzentwicklung 2000“ herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft QUEM. (S. 151-180)

kennungswesens (s. dazu Abschnitt 5). Das Reformpaket zielte insgesamt auf eine flexiblere berufliche Aus- und Weiterbildung, welche mehr Wahlmöglichkeiten und Freiheitsgrade ermöglichen sollte.

Die maßgebenden Reformkonzeptionen gingen jeweils von einem Kompetenzrahmen als dem geeigneten Ansatz zur Reform des sekundären und tertiären Bildungsbereichs aus. (z. B. Finn 1991²; Mayer 1992; s. dazu Abschnitt 2) Der australische Bildungsminister und der Minister für berufliche Bildung und Ausbildung stimmten den Schlüsselkompetenzen des sogenannten „Mayer Komitees“ zu als diejenigen Kompetenzen, welche infolge ihrer zentralen Bedeutung für die Entwicklung und Qualifizierung aller jungen Australier nachfolgend Eingang in eine Reihe von Curricula fanden. (Mayer 1992)

Während Politik und Wirtschaft gleichermaßen eine Schlüsselrolle in dem intensiven Reformbestreben von Bildungs- und Ausbildungsstrukturen einnahmen, blieb demgegenüber – so die Kritik – die Diskussion um die Kompetenzen an der Oberfläche. Die derzeitige ergebnisorientierte Betonung von Lernen und nationalen Curriculum-Profilen hat zwar die Debatte um Kompetenzen befördert, jedoch zu keinem politischen Konsens führen können, sondern sogar die Nichtanerkennung durch einige der Länderminister provoziert.

Kritik an den Kompetenzansätzen kam insbesondere von Seiten der Universitäten. So argumentierte u. a. das australische Komitee der Vizekanzler, dass die vorliegenden Kompetenzkonzepte zu eng gefasst seien, um die Ziele der höheren Bildung zu repräsentieren und weiter, dass bedeutende Teile dieser Bildung nicht in vorhandene Kompetenzbegriffe gefasst werden könnten. Die Entwicklung beruflicher, arbeitsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten sei nur ein Aspekt der höheren Bildung und der vorliegende Kompetenzrahmen könne weder die allgemeine noch die spezielle Wissensbasis und ebenso wenig die notwendigen begrifflichen Fähigkeiten wie andere zentrale Kompetenzen beschreiben. Kompetenzbasierte Ausbildung – so formulieren weitere universitäre Vertreter – vernachlässige den Bildungsprozess und fokussiere ausschließlich auf einzelne, messbare, beobachtbare und praktische Ergebnisse.

2 „Die Mayer-Schlüsselkompetenzen“: State of the Art

1991 setzte das Council der australischen Bildungsminister ein Komitee ein mit dem Ziel, diejenigen Schlüsselkompetenzen zu identifizieren, die zentral für Beschäftigungsfähigkeit und beruflichen Erfolg im Prozess der Arbeit sind. Auf der Basis dieser Kompetenzen sollte zum einen ein gemeinsamer Referenzpunkt für Curriculum und Lehre sowohl in der Schule als auch in der Aus- und Weiterbildung definiert werden. Zum anderen sollten die Ergebnisse eine Grundlage für ein national konsistentes Verfahren liefern, Leistungen zu messen und darzustellen. Das Komitee schlug das folgende Set von Schlüsselkompetenzen („The Mayer Key Competencies“; Mayer 1992) vor:

- Ideen und Informationen sammeln, analysieren und organisieren;
- Ideen und Informationen kommunizieren;
- Aktivitäten planen und organisieren;
- In Teams und mit anderen arbeiten;
- Mathematische Ideen und Techniken anwenden;
- Probleme lösen;
- Technologien anwenden.

² Report of the Australian Education Council Review Committee: Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training (Finn Report). 1991. Zu den Schlüsselbereichen gehörten nach dem Finn Report: Sprache und Kommunikation; Anwendung von Mathematik; naturwissenschaftliches und technologisches Verständnis; kulturelles Verständnis; Problemlösen; Personaler und Interpersonaler Bereich.

Eine achte Kompetenz „Kulturelles Verständnis einsetzen“ („Using cultural understanding“) war 1992 noch nicht aufgeführt. Deren Einbeziehung bzw. Definition war Gegenstand und Ergebnis der sich anschließenden bildungspolitischen Debatte. (Bryce u. a. 1996)

Im Unterschied zu ähnlichen Arbeiten in anderen Ländern war die ausdrückliche Absicht des Komitees, die genannten Schlüsselkompetenzen erfassen, bewerten und das Ergebnis darstellen zu können. Jeder Student und jeder Auszubildende sollte zum Abschluss seiner Ausbildung neben dem fachbezogenen Zeugnis eine Bewertung in Form eines Berichts über seinen jeweiligen Leistungsstand hinsichtlich der definierten Schlüsselkompetenzen erhalten.

Zwischen 1994 und 1996 führte das Commonwealth Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (DEETYA) ein Pilotprogramm durch zur Erprobung der Schlüsselkompetenzen an Schulen und in der beruflichen Ausbildung. Die Erprobungsphase zeigte, dass die Schlüsselkompetenzen in der Regel implizit und nur selten explizit im Curriculum der allgemeinen und beruflichen Bildung zu finden sind.

Gegen Ende der Pilotphase beauftragte das DEETYA das Australian Council for Educational Research (ACER) die Arbeiten zum Assessment der Schlüsselkompetenzen zu evaluieren. McCurry (ACER) kam zu dem Schluss, dass sehr wenig Assessment im Rahmen der Erprobungsphase stattgefunden hatte und dass die Annahmen und impliziten Positionen des Komitees nicht getestet worden waren. In der Konsequenz wurde das Modellprojekt „School Based Key Competencies Levels Assessment Project“ gestartet, um die Möglichkeiten des Assessment für Schlüsselkompetenzen zu untersuchen. Aspekte des Modellprojekts waren:

- die Beschreibung und Operationalisierung der Schlüsselkompetenzen,
- die Entwicklung und Erprobung eines Instruments zur Erfassung der Lehrerurteile über Schlüsselkompetenzen sowie
- die Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens für ein umfassendes Assessment von Schlüsselkompetenzen.

Jede der Schlüsselkompetenzen wurde zunächst durch drei kurze Statements, sogenannte „facet descriptors“, definiert. Zur Veranschaulichung wird die Operationalisierung für das Item „Kulturelles Verständnis einsetzen“ vorgestellt:

A Gesellschaftlich relevante Zusammenhänge verstehen und interpretieren.

B Eine kohärente Position dazu entwickeln.

C Kulturelles Verständnis einsetzen, um Ziele zu erreichen.

Die Standards für die Erfassung der Beurteilungen auf einer dreistufigen Skala (*hier*: für ein schulbezogenes Assessment der Jahrgangsstufen 11 und 12) sehen folgendermaßen aus:

Level 1

- Einige gesellschaftlich relevante Themen verstehen.
- Eine begründete Position dazu einnehmen.
- Etwas kulturelles Verständnis einsetzen.

Level 2

- Einige komplexere gesellschaftliche Zusammenhänge verstehen.
- Eine gut begründete Position dazu einnehmen.
- Kulturelles Verständnis einsetzen.

Level 3

- Komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge bzw. soziale Fragen verstehen.
- Eine gut begründete Position gegenüber einem Spektrum sozialer Fragen einnehmen.
- Kulturelles Verständnis effektiv einsetzen.

Nach McCurry ist es für das Assessment am realistischsten, Schlüsselkompetenzen auf der Basis von globalen Beurteilungen zu erfassen, die individuell von den jeweiligen Beurteilern abgegeben werden. (McCurry 2002 a) In dem Modellversuch gaben die Lehrer globale Beurteilungen über die oben genannten Schlüsselkompetenzen und Einstellungen ihrer Schüler ab, die nachfolgend zusammengefasst wurden zu einem Gesamtschullevel-Assessment. Beurteilungen über Schlüsselkompetenzleistungen sollten – so McCurry – weitgefaste und allgemeine Schlussfolgerungen über das individuelle zukünftige Verhalten einer Person hinsichtlich einer definierten Kompetenz sein.

Die Ergebnisse der Erprobung zeigten eine signifikante Übereinstimmung zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächer in ihrer Kompetenzeinschätzung desselben Schülers. McCurry kommt zu dem Schluss, dass solche schul- und fächerübergreifenden Assessments psychometrisch angelegt sein und wertvolle Informationen liefern können.

National Industry Education Forum-Portfolio

Auf den oben berichteten Erfahrungen des ACER sowie auf Arbeiten des National Industry Education Forum (NIEF) zum Portfolio-Assessment von 1996/97 baut ein aktuelles Folgeprojekt auf, welches sich mit der Entwicklung von Software zum Assessment und zur Darstellung von Schlüsselkompetenzen beschäftigt.

Das Software-Paket soll Schulen eine Plattform bieten für die ökonomische Sammlung und effiziente Synthese der Beurteilungen verschiedener Lehrer in einem schul- und fächerübergreifenden Bericht über die Leistungsfähigkeit der Schüler und Auszubildenden im Hinblick auf Schlüsselkompetenzen und andere Konstrukte. Das Paket erleichtert das deskriptive Assessment von Schülern durch die Schulen und soll darüber hinaus auch den Schülern die Gelegenheit bieten, deskriptive Selbsteinschätzungen, Statements zu spezifischen Fertigkeiten und ein Spektrum von Portfolio-Items zu gewinnen.

Informationen zu diesem Projekt sind verfügbar auf der Internetseite:
<http://www.acer.edu.au/research/projects>.

3 Überlegungen zu einem ganzheitlichen Kompetenzansatz und Möglichkeiten des Assessment

Doug McCurry³, Australian Council for Educational Research (ACER), gibt für das Internationale Monitoring einen Einblick in seine theoretische Modellüberlegungen zu einer bereichs- und prozessorientierten Differenzierung kognitiver Fähigkeiten („The Domain and Process-related Differentiation of Cognitive Ability“: The DomProC Model), die in eine umfassendere bereichs-, prozess- und einstellungsbezogene Modellkonzeption von Fähigkeiten und Eigenschaften („The Domain, Process and Attitudinal Model of Abilities and Traits“: The DomProAt Model) integriert werden. (McCurry 2002 b) Das Modell will eine Grundlage zum Verständnis der kognitiven Aspekte von Kompetenz bereitstellen. Auf diese Weise soll ein ganzheitlicher Kompetenzbegriff gestaltet und einem Assessment zugänglich gemacht werden.

³ Zu den Forschungsschwerpunkten von Doug McCurry, Leiter der Abteilung „The Humanities and Social Science Test Development“ am ACER, gehören: Konzepte und Assessment von grundlegenden und arbeitsbezogenen Fähigkeiten; das Assessment von sozio-kulturellem und interpersonellem Denken sowie das Assessment von Schreiben als Denkprozess.

Die OECD-Projekte „DeSeCo“ und „ALL“

McCurry stellt seinen Überlegungen eine Auseinandersetzung mit den OECD-Projekten DeSeCo⁴ und ALL⁵ und deren Kompetenzbegriffen voran. Auf unterschiedliche Weise seien Weinerts Beitrag zum DeSeCo-Projekt und die Arbeit von Binkley et al. „An Overarching Framework for Understanding and Assessing Life Skills“ gegenwärtig die bedeutensten Diskussionen des Fähigkeitskonzepts. (Binkley u. a. 2000)

Er bezieht sich bei DeSeCo insbesondere auf Weinerts Papier „Competencies: A Conceptual Clarification“, in dem drei Zugänge zur Definition von Kompetenzen analysiert werden (Weinert 2001):

1. kognitive Prozesse,
2. Wissen, oder
3. Klassen von Aufgaben.

Um die Grundlage des ALL-Rahmenkonzepts für „Lifeskills“ zu illustrieren, welches aus unterschiedlichen Vorstellungen und Begriffen generischer oder arbeitsbezogener Fähigkeiten abgeleitet wurde, gibt McCurry einen Überblick über solche Konstrukte. (s. Anhang 1)

Das DomProC-Modell

Das DomProC ist ein differenziertes Modell des Denkens („reasoning“), welches Inhalt und Prozess des Denkens bzw. unterschiedliche Arten von Themen mit unterschiedlichen Arten des Denkens verbinden will (s. Anhang 2). Im Zentrum des Modells stehen hoch generalisierte Konstrukte allgemeiner kognitiver Fähigkeiten sowie die grundlegenden Fähigkeiten zu sprechen, zuzuhören, zu lesen und zu schreiben. McCurry hebt hervor, dass die Beziehung zwischen Sprachfertigkeiten und allgemeiner kognitiver Fähigkeit ein kennzeichnender und bedeutender Aspekt des Modells ist. Die genannten bereichsübergreifenden Konstrukte im Zentrum des Modells führen zu einer ersten Differenzierung der zweiten Modellebene, nämlich zwei sehr weit gefassten Inhaltsbereichen „Denken über die materielle Welt“ und „Denken über die menschliche Welt“. Diese Unterscheidung basiert auf der Annahme, dass die beiden Bereiche typischerweise sowohl unterschiedliche Arten des Denkens als auch unterschiedliche Themen des Denkens involvieren. Daran schließt sich eine dritte Ebene, auf der jede der beiden Inhaltsbereiche aufgliedert wird in vier Komponenten.

Problemlösen ist in dem Modell nicht gesondert aufgeführt, da ein solches bereichsübergreifendes Konzept mehr oder weniger identisch sei mit der sogenannten generellen kognitiven Fähigkeit im Zentrum des Modells. Kritisches Denken wird nach diesem Modell ebenfalls unter der generellen kognitiven Fähigkeit subsumiert.

Das DomProAt-Modell

McCurry argumentiert, dass Leistung („performance“) als ganzheitlicher Begriff von Kompetenzen immer kognitive, conative und affektive Anteile beinhaltet. Dabei hängt deren jeweilige Bedeutung von dem Ausmaß ab, in dem die Aufgabe mehr kognitive oder mehr einstellungsbezogene Anforderungen stellt.

⁴ Definition and Selection of Competencies - DeSeCo. Ziel des DeSeCo-Programms ist es, das theoretische Fundament für die Identifikation, Auswahl und Messung von Schlüsselkompetenzen weiterzuentwickeln. In internationaler und interdisziplinärer Zusammenarbeit soll ein Set von Kompetenzen bestimmt werden, über welches sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene zur Bewältigung eines „erfolgreichen und verantwortungsvollen Lebens“ verfügen sollten. Einbezogen sind Repräsentanten unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche (Bildung und Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur). (vgl. auch Statusbericht (1), 2001; Statusbericht (2), 2002; Statusbericht (3), 2002); Statusbericht (4), 2002)

⁵ Adults Literacy and Life Skills - ALL

Das DomProAt integriert nach McCurry DomProC innerhalb eines umfassenden Modells, welches zu einem besseren Verständnis eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs führen und die Möglichkeiten des Assessments von Fähigkeiten deutlich machen soll. Anhang 4 zeigt das DomProAt-Modell.

DomProAt will eine zuverlässige Orientierung für Möglichkeiten des Assessments bieten. (s. Anhang 3) Danach können die eher kognitiven Fähigkeiten ökonomisch und effektiv getestet werden. Die folgende Kategorie von Leistungstests bezieht sich auf komplexe und ganzheitliche Aktivitäten, die generell als individuelle Leistungen zu erfassen und zu bewerten sind. Letztere sind damit kostenintensiver als rein kognitive Tests, aber sie werden in der Regel als verständlicher und valider eingeschätzt. Demgegenüber ist die Kategorie persönlicher Einstellungen und Werte weniger den Fähigkeiten als den persönlichen Eigenschaften („personal traits“) zuzuordnen, kann somit auch nicht im Rahmen der Fähigkeiten getestet werden.

4 Anerkennung nonformell und informell erworbener Kenntnisse

Als ein weiterer integrierter Bestandteil des Systems nationaler Kompetenzanforderungen wurde Mitte der 90er Jahre ein Verfahren zur Anerkennung von nonformell und informell erworbenen Kenntnissen eingeführt. Nonformell und informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können auf der Grundlage gemeinsam vereinbarter und anerkannter Anforderungen validiert werden, was zu mehr Transparenz und Akzeptanz des Systems beiträgt.

In einem 1990 eingesetzten nationalen Ausbildungsausschuss (National Training Board – NTB) kamen Vertreter der australischen Bundesregierung, der acht Einzelstaaten und der Sozialpartner zusammen. Diese legten gemeinsam mit sogenannten „Gremien für Kompetenzanforderungen“ (Competence Standards Bodies – CSB) die jeweiligen Anforderungen und Inhalte der Kompetenzen bzw. Kompetenzeinheiten fest. Die Anforderungen sind in acht Niveaustufen unterteilt und definieren den „Australischen Anforderungsrahmen“.

Unterstützt wurde die oben beschriebene Reform des australischen Bildungs- und Ausbildungssystems 1992 durch die Einführung eines „Nationalen Rahmens für die Anerkennung beruflicher Bildung“ („National Framework for the Recognition of Training – NFROT), der die Abstimmung des Ausbildungssystems innerhalb der öffentlichen und privaten Systeme sowie zwischen diesen Systemen sicherstellen sollte. Für die Anerkennung von nonformell und informell erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten ist das NFROT zuständig.

Die Einrichtung nationaler Kommissionen und die Definition bundesweit gültiger Anforderungen und Klassifikationen gilt als der entscheidende Schritt für die Etablierung des Systems zur Anerkennung von nonformell und informell erworbenen Kenntnissen. (Bjørnåvold 1997) Ein Netzwerk unabhängiger Validierungszentren, die größtenteils an Fach- und Weiterbildungseinrichtungen angebunden sind, bildet den Kern des Systems. Die Feststellung und Anerkennung nonformell und informell erworbener Kenntnisse ist die Aufgabe von Validierungsteams in den lokalen Zentren, die auf der Basis allgemeiner Richtlinien innerhalb eines nationalen Rahmens von Kompetenzanforderungen arbeiten. Dabei lassen die nationalen Richtlinien auf lokaler Ebene hinsichtlich Methodik und Anwendung praktischer Lösungen einen gewissen Grad an Eigenständigkeit und Freiraum zu. In einigen der Bundesstaaten ist ein Qualifikationsbuch bzw. Portfolio zur Dokumentation der jeweiligen Qualifikationen und Kompetenzen des Inhabers gebräuchlich.

III Schlussbemerkung

In Australien wurden auf unterschiedlichen Ebenen eine Reihe von Anstrengungen unternommen,

- den Kompetenzbegriff zu klären und Rahmenkonzepte für Kompetenzen zu entwickeln;
- diejenigen relevanten Kompetenzen zu identifizieren und zu definieren, die für die Entwicklung des Einzelnen und für die der Gesellschaft zentral sind;
- den Transfer der politischen Entscheidungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Bildungspraxis zu leisten;
- diejenigen Kompetenzen anzuerkennen, die der Einzelne tatsächlich nachweisen kann, unabhängig von dem Kontext, in dem diese erworben wurden.

Das besondere Kennzeichen des australischen Beispiels ist somit ein in einem umfassenden Sinne gesellschaftsgestaltend gemeintes Kompetenzmodell. Die Frage nach dem Assessment bzw. der Messung von Kompetenzen ist in diesem Zusammenhang von Beginn an zentral. Aus der Umsetzung eines eher pragmatischen Kompetenzkonzepts erwächst allerdings auch die Kritik an diesem Ansatz als zu eng gefasst. Dieser Ansatz habe nur begrenzten Zugang zu komplexen Kompetenzkonstrukten und laufe Gefahr, Kompetenz auf punktuelle, messbare Lernergebnisse zu reduzieren. In diesem Kontext stehen derzeit verstärkte Forschungsanstrengungen zur Entwicklung eines ganzheitlichen Kompetenzmodells.

Literaturverzeichnis

Australian Education Council Review Committee: Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training (Finn Report). Canberra 1991.

Binkley, M.; Sternberg, R.; Jones, S.; Nohara, D.: An Overarching Framework for Understanding and Assessing Life Skills. Adult Literacy and Lifeskills Project. 2000.

Bjørnåvold, J.: Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. Cedefop. Thessaloniki 1997.

Bryce, J.; Harvey-Beavis, A., Livermore, J.; O'Toole, J.: The Mayer Key Competencies and Arts Education. ACER. Camberwell 1996.

Haymann, S.; MacKenzie, J.; Adams, H.; Harris, L.: Vocational Education & Training Research Database. Leabrook 1998.

Hughes, J. P.: Competencies: falling off the agenda?. In: Education Australia, 24, pp. 6-8.

Lokan, J.; Withers, G.; Mellor, S.; Batten, M.; McQueen, J.; Carthy, I.: Literacy & the Competencies. ACER. Camberwell 1995.

Mayer, E.: Key Competencies. Report of the committee to advise the AEC and MOVEET on employment-related key competencies for postcompulsory education and training. Canberra 1992.

McCurry, D.: Whole School Assessment of Generic Skills. The School Based Key Competencies Levels Assessment Trial. ACER. Camberwell 2002 a.

McCurry, D.: Notes Towards a Model of Cognitive abilities within an Overarching Model of Performance. ACER. Camberwell 2002 b.

McCurry, D.: Approaches to Assessing the Key Competencies. A Paper reviewing possibilities for the assessment of the key competencies. ACER. Camberwell 1996.

Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Berlin 2000.

Weinert, F. E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen 2001.

Zinke, G.; Fogolin, A.; Lenz, K.: Berufsbildungssystem, Berufsbildungsstrategie und Berufsbildungsforschung zum Lernen in Netzen und mit Multimedia in Australien, USA, Finnland, und United Kingdom. Internationales Monitoring: Lernen im Netz und mit Multimedia. Erster Statusbericht. Bonn 2001.