

schaflichen 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 Harwagner (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: StudienVerlag.

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: Grundsatzlerlass 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_grundsatzlerlass.pdf

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK). (1997). *Grundsatzlerlass 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 E. 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.), *Schrifilos=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/mBeitrag/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/ck_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). *Schule und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen: Eine Sekundäranalyse auf Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen* (Empirische Erziehungswissenschaft 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., Arlt, 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. & Harwagner, 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 SchülerInnenpartizipation an österreichischen Sekundarschulen* (Ludwig Boltzmann Institute, Health Promotion Research (LBHPR) Forschungsbericht). Wien: LBHPR.
- 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.
- Meschig, A. & Nairz-Wirth, E. (2010). Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem. *wissenplus*, 09/10 (3), 1–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_S_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&LpStr=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.ozepps.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). Demokratieverziehung 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. Schröder, 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.

A

A

3 Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern

Barbara Schober, Julia Klug, Monika Finsterwald, Petra Wagner & Christiane Spiel

1 Problemanalyse

Ergebnisorientierte Steuerung als ein Element der Qualitätssicherung im Schulsystem ist international ebenso wie in Österreich schon seit Mitte der 1990er Jahre ein zentrales Thema des bildungspolitischen Diskurses (siehe auch den Abschlussbericht der Zukunftskommission, Zukunftskommission, 2005). Im Zentrum stehen dabei als Ergebnis bzw. Richtgröße durch die Schule zu erwerbende Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen sowie das Ausmaß, in dem diese erreicht werden (Bonsen & Bos, 2010). Die intensiven Diskussionen dazu sind nicht zuletzt eine Folge der immer wieder sehr ernüchternden Resultate in Monitoring-Studien wie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) oder PISA (Programme for International Student Assessment; vgl. hierzu Eder & Altrichter, 2009; Schreiner, 2009). Diese lassen vermuten, dass die bisher dominierende Form der primär *inputorientierten* Steuerung des Bildungswesens (u. a. durch einen Fokus auf detaillierte Vorgaben zu Lehrplänen und Unterrichtsinhalten) in ihrer erwünschten Wirkung in Frage zu stellen ist. Schon seit einigen Jahren gibt es daher verschiedene Initiativen, neue Steuerungsmodelle im Sinne von Ergebnis- oder Outputorientierung (vgl. z. B. Klieme, 2004; Specht, 2007) zu realisieren und konkrete Instrumente zu entwickeln, um diese zu implementieren (in Österreich z. B. die Erarbeitung von Bildungsstandards, die Zentralmatura, die Arbeit an kompetenzorientierten Lehrplänen und einer neuen Leistungsbeurteilungsverordnung, in der Kompetenzkataloge eine zentrale Rolle spielen). Insbesondere am Projekt der Bildungsstandards wird deutlich (z. B. Altrichter, 2008; Grabensberger, Freudenthaler & Specht, 2008, Kap. 4; Grillitsch, 2010, Kap. 3), dass die Haltung der Lehrkräfte zu dieser neuen Steuerungsform durchaus heterogen und im Mittel keineswegs vorwiegend positiv ist. Es besteht z. B. große Skepsis dahingehend, inwiefern aus den derzeitigen Feedbacks Informationen zur Weiterentwicklung des Unterrichts abzuleiten sind. Darüber hinaus fühlen sich viele Lehrkräfte verstärkt kontrolliert. Die grundlegend skeptische Haltung der Lehrkräfte hat eine Reihe nachvollziehbarer Gründe, zu denen nicht zuletzt der nur schwer führbare Nachweis der per se höheren Effektivität dieser Steuerungsform zählt (vgl. Fend, 2011). Auch ist die Definition eines „Ergebnisses“ oder „Outputs“ notwendigerweise mit normativen Setzungen verbunden, die kaum von allen Beteiligten gleichermaßen geteilt werden. Überdies hängt die Skepsis auch mit der unvermeidlichen Limitiertheit der empirischen Messverfahren von Bildungoutput zusammen. Es können nie alle Ergebnisaspekte erfasst werden, vielmehr sind Schwerpunktsetzungen nötig. Schließlich spielt hier zweifellos auch eine Rolle, dass konsequent umgesetzte Ergebnisorientierung weitreichende Folgen für den Unterricht haben sollte und für die unmittelbare Arbeit der Lehrkräfte unter Umständen mit großen Veränderungen verbunden ist (so z. B. wenn Ergebnisse externer Evaluationen aufzeigen, dass zentrale Unterrichtsziele bisher nicht erreicht wurden). Veränderungen lösen oft Bedrohungsgefühle aus (vgl. z. B. Wottawa, 2001) und können nur unter bestimmten persönlichen wie umgebungsbezogenen Bedingungen als Chance gesehen werden. Dazu zählen u. a. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, diese Veränderungen auch erfolgreich bewältigen zu können und ein organisationales System, das die Veränderungen unterstützt. Für die Etablierung der genannten neuen Steuerungsformen in der Schule müssen jedoch nicht nur *Einstellungen*, sondern auch *Kompetenzen von Lehrkräften* eine entsprechende Neuorientierung erfahren. Die Frage, welche spezifischen Kompetenzen ins Basisprofil der Lehrkräfteprofessionalisierung ergänzend aufzunehmen sind und wie diese ins System von Aus-, Fort- und Weiterbildung implementiert werden können, ist daher ein hochaktuelles schulpolitisches Desiderat. Korrespondierend stellen die notwendige Neugestaltung von Organisationsabläufen, die

Ergebnisorientierte Steuerung als Element der Qualitätssteigerung im Schulsystem

Nötige Kopplung neuer Steuerungsformen an veränderte Kompetenzen und Rahmenbedingungen

B

erforderlichen Spielräume für Schulen, die nötige *Qualifizierung von Leitungspersonen* sowie die Anpassung von Schulleitungsmodellen eine große Herausforderung dar, wenn ergebnisorientierte Steuerung zu wirklicher Qualitätsverbesserung führen soll. Die Brisanz dieses Themas wird insbesondere mit Blick auf die Neukonzeption der Pädagogenbildung evident.

Kapitelüberblick

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zunächst im Rahmen einer *Situationsanalyse (Abschnitt 2)* zu diskutieren, was unter ergebnisorientierter Steuerung und ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung verstanden wird und worauf sie sich beziehen. Dabei wird u. a. verdeutlicht, dass Qualitätssteigerung durch Ergebnisorientierung und -monitoring von der Qualität und Verarbeitung der Rückmeldung auf allen Systemebenen abhängt. Nicht die Messung per se, sondern daran gekoppelte Veränderung und Qualitätsentwicklung bilden den Zielpunkt des Bemühens. Das Konzept der *ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung* wird konkret definiert und es werden sechs damit verbundene Aufgaben- bzw. Kompetenzbereiche für die Akteurinnen und Akteure im System Schule vorgestellt (Abschnitt 2.1). Diese spezifischen Kompetenzen werden in Abschnitt 2.2 in Beziehung zu *aktuellen Professionalisierungsmodellen* gesetzt und spezifiziert, wobei deutlich wird, dass sie bisher in diese Literatur allenfalls teilweise bzw. implizit Eingang gefunden haben. Abschnitt 2.3. widmet sich einer Ist-Stand-Analyse und arbeitet den Forschungsstand zur Umsetzung ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem auf. Ein *Forschungsausblick (Abschnitt 3)* leitet darauf aufbauend vier zentrale Wissenslücken und Forschungsdesiderata ab: Die explizitere Einbindung des Themas in Kompetenzmodelle, fundiertere Analysen zum Ist-Stand der Kompetenzen in Österreich und der einschlägigen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, die Entwicklung von Förderkonzepten sowie die Erarbeitung eines evidenzbasierten Gesamtkonzepts der Schulentwicklung werden hier diskutiert. Abschließend werden in *Abschnitt 4 zentrale Entwicklungsoptionen* formuliert, die u. a. die konsequente Ausrichtung an einem ganzheitlichen Konzept von Ergebnisorientierung betreffen, aber auch die verstärkte Orientierung an Entwicklungen im Ausland empfehlen.

2 Situationsanalyse

2.1 Spezifikation des Konzepts der ergebnis- bzw. outputorientierten Qualitätsentwicklung

Hintergründe des Wandels von Input- zu Outputsteuerung

In den letzten Jahrzehnten wurde das österreichische Bildungssystem primär durch Regelwerke, Haushaltspläne, Lehrpläne, Ausbildungsrichtlinien für Lehrkräfte, Curricula etc. gesteuert (sog. „Inputsteuerung“). Dies folgte der Logik, dass dadurch schulische Prozesse soweit standardisiert werden könnten, dass die gewünschten Bildungsergebnisse erzielt würden, ohne dass Letzteres einer systematischen Prüfung unterzogen wurde (z. B. Specht, 2007). Die Effektivität dieser Steuerungsform wird schon seit Längerem diskutiert und spätestens die Ergebnisse verschiedener jüngerer Monitoring-Studien machten deutlich, dass hier Handlungsbedarf besteht. Es erfolgte ein Wandel hin zu Steuerungsmodellen, die vielmehr die Ergebnisse bzw. den *Output* im Sinne von resultierenden Leistungen der Schulen und Schulsysteme fokussieren (z. B. Klieme et al., 2003). Der entscheidende Maßstab für die Qualität von Schule sowie für notwendige Maßnahmen ihrer Verbesserung und Entwicklung ist dabei das Ausmaß, in dem diese Ergebnisse erreicht werden. Konkret beinhaltet dieser Output nicht nur die Vergabe von Zertifikaten, sondern letztlich die erzielten Lernergebnisse im Sinne von Einstellungen, Wissensstrukturen und Kompetenzen der Schüler/innen. Das Begriffsverständnis von Kompetenzen orientiert sich dabei im vorliegenden Kapitel an Weinerts Definition der Handlungskompetenz (2001, S. 51), die all jene kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen beinhaltet, die nötig und/oder verfügbar sind, um erfolgreich zu lernen und zu handeln.

Diese neuen *Steuerungsmodelle der Output- oder Ergebnisorientierung* lassen sich durch vier *zentrale Leisideen* charakterisieren, die sich auf einzelne Schulen ebenso wie auf Bildungs-

systeme beziehen (z. B. Böttcher, 2007; Specht, 2007; Terhart, 2000): 1) Die bereits genannte Effektivität (Fokus auf das Erreichen von Bildungszielen durch das Explizieren dieser Ziele im Sinne von Standards), 2) Effizienz (Versuche eines optimierten Aufwand-Nutzen-Verhältnisses für die Zielerreichung), 3) Evidenz (kontinuierliche Evaluation der Zielerreichung und Ausrichtung der Schulentwicklung an den Ergebnissen dieser) und 4) die Idee der Unterstützung und Belohnung für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in Organisationen im Sinne einer optimierten Zielerreichung (wird z. T. als „Schaffung von Leistungsanreizen“ bezeichnet). Auch wenn die durchaus zahlreichen Definitionen von Ergebnis-/Outputorientierung als neue Basis der Qualitätssteuerung und -entwicklung im Detail variieren (vgl. z. B. Altrichter, 2010, S. 221; Avenarius, et al., 2003, S. 39 ff.; Ditton, 2000, S. 75; Klieme, 2004, S. 626), finden sich diese Prinzipien grundlegend überall wieder. Deutlich wird dabei, dass das Konzept der Evaluation ins Zentrum der Betrachtung rückt und der Idee der *Evidenzbasierung* in der Bildungspolitik als Steuerungsrahmen ein neuer Stellenwert zukommt. Dies spiegelt sich – in Österreich wie in Deutschland – auch darin wider, dass der derzeit v. a. in der Praxis umgesetzte Kern der neuen Steuerung die Formulierung von Bildungsstandards sowie deren (externe) Überprüfung und Rückmeldung sind, gekoppelt mit etwas größerer Autonomie der Schulleitungen und verstärkter Kontrolle dieser durch externe Evaluation (Heinrich, 2007).

Zentrale Leitideen von ergebnisorientierter Steuerung

An einigen Stellen wird in diesem Kontext jedoch eher kritisch von einer Umstellung der Schulgovernance auf „outputorientierte Inputsteuerung“ gesprochen (Berkemeyer, Feldhoff & Brüsemeister, 2008, S. 152; Specht, 2007). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die Idee einer neuen Steuerung oder gar systematischen Qualitätsentwicklung sicher nicht alleine dadurch umzusetzen ist, dass Standards als neue Regelvorgabe und Input für das System zu sehen sind und Kompetenzen als Indikator ihrer Erreichung gemessen oder neue Begriffe (wie jener der Kompetenz) eingeführt werden (vgl. z. B. Neuweg, 2011). Dies stellt lediglich eine Form des Bildungsmonitorings dar, d. h. eine empirische Beobachtung, die jedoch nur dann zu Veränderungen führen kann, wenn sie eingebettet ist in entsprechende Rückmeldungs- und Unterstützungsstrukturen sowie flexible Reaktionsmöglichkeiten des Systems. In der bisher eher einseitigen Umsetzung der neuen Steuerung liegt fraglos einer der Kernkritikpunkte, die in der Governance-Literatur vorgebracht werden (vgl. z. B. Berkemeyer et al., 2008; Fend, 2011; Klieme, 2004; Neuweg, 2007).

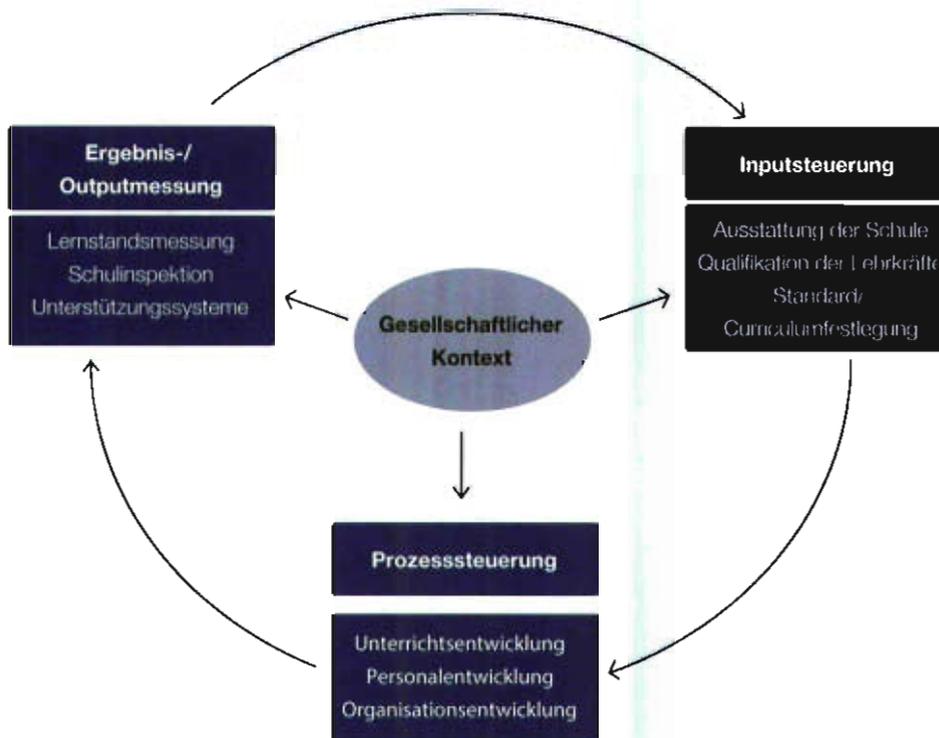
Kritik an einseitiger Umsetzung neuer Steuerungsformen

Wenn *Qualitätsentwicklung* im Sinne der Stärkung von mehr Fairness und Chancengleichheit im Bildungssystem als Leitidee ins Zentrum gestellt werden soll, und nicht nur als eine – wie manche Kritiker/innen formulieren – v. a. stark ökonomisch motivierte Suche nach Indizes für Leistung (z. B. Messner, 2004) dienen soll, ist dies unabdingbar damit verbunden, dass alle Ebenen des Bildungssystems mitbedacht werden müssen. Es muss um die Etablierung eines *Qualitätsmanagementzyklus* gehen, d. h. ein Ineinandergreifen von Erfolgskontrolle und Weiterentwicklung, und zwar auf allen Systemebenen (Bildungssystem, Schule, Schulaufsicht, Schulleitung und Unterricht), nicht um die bloße Etablierung einer Testkultur. Akteurinnen und Akteure brauchen die nötigen Ressourcen und Kompetenzen für Veränderung. Schulische Qualität kann letztlich nur systemisch, d. h. durch ein Ineinandergreifen von Ergebnis-/Outputmessung und daran gekoppelte Input- und Prozesssteuerung entwickelt werden (siehe Abbildung 3.1).

Abstimmung aller Ebenen und Zyklus des Qualitätsmanagements als Voraussetzung für Qualitätsentwicklung

B

Abb. 3.1: Qualitätsmanagementzyklus der ineinandergreifenden Parameter von Qualitätsentwicklung im Schulwesen



Anmerkung: Adaptiert nach Bonsen & Bos (2010, S. 396).

Ein wichtiges Moment ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule, das für das Verständnis der folgenden Ausführungen nochmals dezidiert zu betonen ist, besteht darin, dass sie sich auf drei Ebenen und damit je auf verschiedene Hauptakteurinnen und -akteure bezieht: (A) Auf der Ebene des Unterrichts sind die Lehrkräfte zentral. (B) Auf der Ebene der Schule sind v. a. die Schulleitung und auch Schulinspektionen im Fokus, während C) auf der Ebene des Bildungssystems z. B. Bildungsmonitorings anzusiedeln sind und die Bildungspolitik bzw. -verwaltung zum zentralen Akteur wird. Obwohl diese drei Ebenen im Detail sehr unterschiedlichen Logiken folgen und unterschiedliche Maßnahmen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung nötig sind, gilt die Grundidee des beschriebenen Qualitätsmanagementzyklus, der sich in diesem Konzept durch den Fokus auf Ergebnisse schließt, gleichermaßen für alle.

Spezifikation der Bestandteile ergebnis-, output- oder kompetenzorientierter Qualitätsentwicklung

Im vorliegenden Beitrag liegt der Schwerpunkt auf den Kompetenzen der primären Akteurinnen und Akteure der Ebene Unterricht und Schule, wobei diese immer wieder in Relation zu den Bedingungen des Systems gestellt werden müssen, um sinnvoll diskutiert zu werden (dies wird insbesondere in den Abschnitten 3 und 4 evident). Versucht man ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung auf diesen Ebenen ganz konkret zu definieren, kommt man zum Ergebnis, dass bisher keine Modelle existieren, die die dazu nötigen Kompetenzen von Lehrkräften und Schulleiterinnen und Schulleitern explizit beschreiben. Eine Definition lässt sich daher sinnvollerweise aus den oben beschriebenen konzeptuellen Überlegungen zu den Bestimmungsstücken von Ergebnisorientierung ableiten. In einer Integration dieser Ansätze und ausgehend von den zuvor erläuterten Grundprämissen als Basis des Konzepts der „ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung“, wird in diesem Kapitel von folgendem *Begriffsverständnis* ausgegangen: *Ergebnis-, Output- oder Kompetenzorientierte Qualitätsentwicklung der Schule* (vgl. auch Neuweg, 2011; Schott & Azizi Ghanbari, 2009) meint die Optimierung von Schule als Ganzes durch eine Ausrichtung des Unterrichts sowie der gesamten schulischen Arbeit an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler (d. h. z. B.

an ihren Kompetenzen). Diesem primären Fokus der Kompetenzerweiterung bei den Schülerinnen und Schülern sollten alle organisationalen, strukturellen und pädagogischen Maßnahmen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure letztlich zuzuordnen sein. Grundlegend dabei sind die konsequente Umsetzung von Ergebnisverantwortlichkeit (im Sinne einer Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für das Erreichen gemeinsam getragener Ziele) sowie eine evaluative Grundhaltung (vgl. Atria, Reimann & Spiel, 2006; Zukunftskommission, 2003), d. h. die handlungsleitende Maxime ist, sich explizit zu fragen, welche Lernziele werden aktuell verfolgt, werden diese erreicht, warum und wie bzw. warum nicht und was sollte verändert werden, um sie zu erreichen? Dazu zählt auch die Grundhaltung, möglichen Veränderungen per se nicht negativ gegenüberzustehen (vgl. das Merkmal der „Openmindedness“ z. B. bei Hare, 1993, oder die „Offenheit für Erfahrungen“, wie sie im Persönlichkeitsmodell der *Big Five* spezifiziert wird; siehe im Überblick dazu Asendorpf, 2007). Besonders mit der Integration dieses Verständnisses von evaluativer Grundhaltung und der wirklichen Verantwortlichkeit für die Ergebnisse grenzt sich das Konzept von der Lehrzielbewegung der 1960er- und 1970er-Jahre ab. Auf der Ebene einzelner Personen (Lehrkräfte wie Schulleiter/innen) sind dafür spezifische Qualifikationen und Kompetenzen erforderlich, die in diesem Kapitel im Zentrum stehen sollen. Dazu gehören jedenfalls:

B

Grundlegende Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung:

1) (Lern-)Ziele definieren können, 2) gezielte Maßnahmen der Zielerreichung setzen können, 3) messen und überprüfen können, ob und wie weit die Zielerreichung erfolgt ist, 4) Maßnahmen als Konsequenzen daraus ableiten können, 5) interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können, 6) mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können.

Grundlegende
Kompetenzen für
ergebnisorientierte
Qualitätsentwicklung

Dabei fokussieren die ersten vier der genannten Kompetenzbereiche eher auf jene, die sich relativ spezifisch und unmittelbar auf ergebnisorientiertes Unterrichten bzw. Leiten und dessen (unterrichts- und führungsbezogene) Entwicklung beziehen, die Kompetenzbereiche fünf und sechs betreffen dagegen grundlegend den Umgang mit expliziten Prozessen der Evaluation (intern wie extern). Die konkrete Ausformung der genannten Kompetenzen variiert fraglos je nach Personengruppe bzw. Ebene (Schulleiter/innen, Lehrkräfte etc.; siehe hierzu die Abschnitte 2.2.1 und 2.2.2), die Kompetenzbereiche gelten jedoch für alle gleichermaßen (unabhängig davon, ob es sich um den konkreten Unterricht oder die Führung der Schule als Ganzes handelt).

Die hier dargestellte Begriffsverwendung folgt klar der oben erläuterten Idee der Kopplung von Messung und Veränderung und macht deutlich, dass Lehrkräfte und Schulleiter/innen wichtige Akteurinnen/Akteure sind, die selbst spezifische Kompetenzen, Ressourcen und Fort- und Weiterbildung brauchen, um eine kompetenzorientierte oder – wie Schott und Azizi Ghanbari (2009) es bezeichnen – „zielvalide“ Schule real werden zu lassen. Die aktuelle Literatur zeigt jedoch gerade mit Blick auf die Kompetenzen, dass Lehrkräfte wie Schulleiter/innen selbst hier nach eigenen Angaben noch ein klares Defizit wahrnehmen (vgl. z. B. Altrichter, 2008). So wird u. a. immer wieder ein Fehlen von Kompetenzen z. B. zum Umgang mit Evaluationsdaten und zu kompetenzorientierter Unterrichts- und Curriculumsentwicklung formuliert. Viele Lehrkräfte sehen ihren Fort- und Weiterbildungsbedarf, finden jedoch derzeit nur sehr wenig einschlägige Angebote.

Subjektives
Kompetenzdefizit bei den
Akteurinnen und Akteuren

Bevor jedoch auf eine systematische Analyse der aktuellen österreichischen Situation zur Frage der Sicherung von Kompetenzen bei Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern bezüglich der Umsetzung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung eingegangen wird, sollen diese Kompetenzen im Folgenden nochmals differenzierter spezifiziert und in aktuelle Professionalisierungsmodelle eingebettet werden.

2.2 Theoretische Einordnung und Spezifikation nötiger Lehrkräfte- und Schulleiterkompetenzen für eine ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule

2.2.1 Verortung in aktuellen Ansätzen zu Lehrer- und Schulleiterkompetenzen

Da bisher keine expliziten Modelle zu spezifischen Kompetenzen bzgl. ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule vorliegen, sollen die in der Definition dargestellten Kompetenzbereiche in einem ersten Schritt mit generellen Lehrer- und Schulleiterkompetenzmodellen zu allgemeinen Kompetenzbereichen in Verbindung gebracht werden. In den Tabellen 3.1 und 3.2 werden Gemeinsamkeiten allgemeiner Spezifikationen von Lehrer- und Schulleiterkompetenzen mit den spezifischen Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung veranschaulicht. Dies geschieht nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern hier Handlungsbedarf besteht bzw. ob – wenn auch nicht mit diesem Etikett – die hier nötigen Kompetenzen ohnehin als präsent in den Konzepten der derzeitigen Aus- und Weiterbildung angenommen werden können.

Die Lehrerkompetenzforschung ist ein noch junges Forschungsfeld, in dem es bisher bzgl. genereller Kompetenzbereiche nur relativ wenige etablierte Modelle und entsprechende Instrumente zur Messung von *Lehrerkompetenzen* gibt (Klieme & Leutner, 2006). Vier der prominentesten Modelle werden im Folgenden mit dem eben beschriebenen Anliegen vorgestellt.

Expertiseforschung
als Ursprung von
Lehrerkompetenzmodellen

(1) Lehrerkompetenzmodelle haben ihren Ursprung in der *Expertiseforschung*. Deren Vertreter/innen haben zuerst für den Lehrerberuf nötige Expertise-Bereiche definiert, die in Forschungen noch heute Verwendung finden, in den ursprünglichen Ansätzen jedoch noch nicht als Kompetenzen benannt wurden. Diese sind z. B. fachwissenschaftliche, fachdidaktische, allgemeine pädagogische, Klassenführungs- und diagnostische Kompetenzen (vgl. Bromme, 1997; Shulman, 1986). Ergebnisorientierung bzw. die zuvor definierten sechs Kompetenzbereiche von Lehrkräften werden bei diesen Ansätzen noch nicht explizit thematisiert. Die diagnostische Expertise enthält jedoch einige Aspekte unserer zuvor definierten Kompetenzbereiche (siehe Tabelle 3.1).

Außerdem ist der Gedanke der Ergebnisorientierung und Qualitätsentwicklung bei der generellen Bestimmung wichtiger Expertise-Bereiche von Lehrerinnen und Lehrern bereits enthalten. Lehrkräfte benötigen diese Expertise, um definierte Lernergebnisse bei ihren Schülerinnen und Schülern anstreben zu können. Sie werden als mitverantwortlich für das Lernergebnis angesehen und sollten daher in den genannten Bereichen Expertise aufbauen.

(2) In Österreich arbeitet die *Arbeitsgruppe EPIK* (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) an internationalen Perspektiven der Professionalität von Lehrkräften (vgl. auch Empfehlungen der Expertinnen- und Expertengruppe zur LehrerInnenbildung NEU; BMUKK, 2010) und verfolgt dabei eine ähnliche Konzeption wie die Expertise-Ansätze. Sie sieht fünf fachunabhängige Kompetenzfelder als zentral an, um die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig zu verbessern: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kollegialität und Differenzfähigkeit im Sinne der Fähigkeit zum Umgang mit Unterschieden (Schratz et al., 2008). Von diesen stehen insbesondere die Differenzfähigkeit, die Reflexionsfähigkeit und das Professionsbewusstsein in Verbindung mit ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Tabelle 3.1).

Tab. 3.1: Zuordnung genereller Lehrerkompetenzbereiche zu den spezifischen Kompetenzbereichen der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Kasten in Abschnitt 2.1) – abgeleitet aus bisherigen Ansätzen

Spezifische Kompetenzbereiche der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule und grundlegende Einstellungen	Spezifikationen genereller Lehrerkompetenzen			
	Expertiseforschung	EPIK	COACTIV	ComTrans
(1) Kompetenzen, um (Lern-)Ziele definieren und setzen zu können	Fachwissenschaftliche Kompetenz	Differenzfähigkeit	Selbstregulation Fachwissen	Präzisierung von Lehrzielen zu den angestrebten Kompetenzen
(2) Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung	Fachwissenschaftliche Kompetenz Diagnostische Kompetenz Fachdidaktische Kompetenz Allgemeine pädagogische Kompetenz	Differenzfähigkeit	Selbstregulation Fachwissen Fachdidaktisches Wissen Pädagogisch-psychologisches Wissen Beratungswissen	Kompetenzorientiertes Unterrichten
(3) Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung	Diagnostische Kompetenz	Differenzfähigkeit Reflexionsfähigkeit	Selbstregulation	Kompetenzorientierte Lernerfolgskontrolle
(4) Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung	Diagnostische Kompetenz Fachdidaktische Kompetenz Allgemeine pädagogische Kompetenz	Differenzfähigkeit Reflexionsfähigkeit	Selbstregulation Fachdidaktisches Wissen	-
(5) Interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können	-	-	-	-
(6) Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können	-	-	-	-
Evaluative Grundhaltung	-	-	Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele	-
Verantwortungsübernahme	-	Professionsbewusstsein	Motivationale Orientierungen	-
Selbstwirksamkeit	-	Professionsbewusstsein	Motivationale Orientierungen	-

Anmerkungen: Die Terminologie und das Begriffsverständnis der Kompetenzbereiche und Einstellungen in der Tabelle entsprechen dem Originalverständnis der Autorinnen und Autoren der jeweiligen Ansätze und wurden dementsprechend den spezifischen Kompetenzbereichen zugeordnet. EPIK: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, COACTIV: COACTIV-Studie zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften, ComTrans: Competence Transfer.

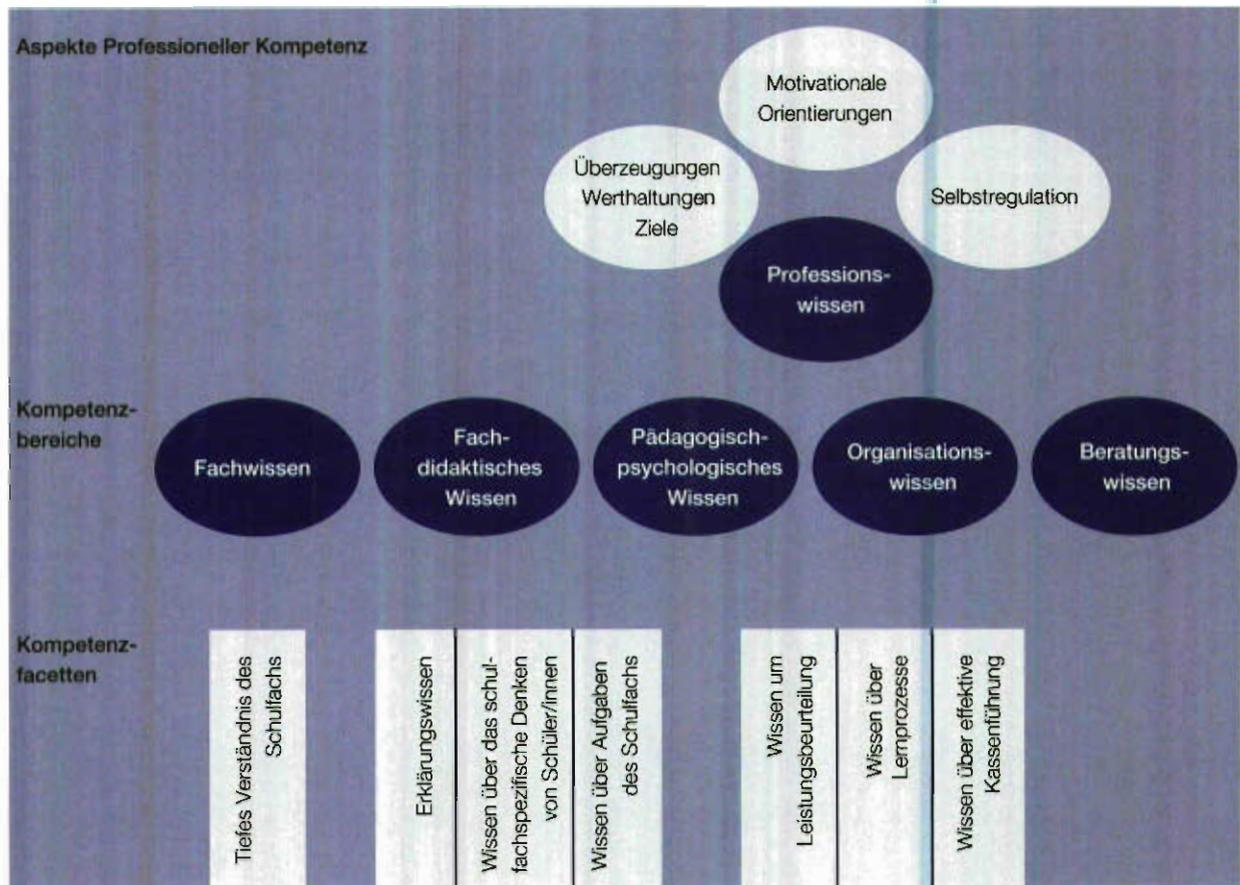
(3) Das Modell der *COACTIV-Studie* (siehe Abbildung 3.2; Baumert & Kunter, 2011, S. 32) ist das derzeit meistzitierte Modell der Lehrerkompetenzforschung.

Auch in diesem Modell, in dem Motivationale Orientierungen, Überzeugungen, Selbstregulation (bzw. Selbstreguliertes Lernen [SRL]) und Professionswissen zentral sind, wird die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule nicht explizit miteinbezogen. Relevante Voraussetzungen von Lehrerinnen und Lehrern für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung werden darin jedoch thematisiert (siehe Tabelle 3.1).

Modell der COACTIV-Studie zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften



Abb. 3.2: Modell der COACTIV-Studie zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften



Quelle: Baumert & Kunter (2011, S. 32).

(4) Azizi Ghanbari und Schott (2009) beschäftigen sich in ihrem *Ansatz ComTrans* (steht für Competence Transfer) u. a. mit der Kompetenz, lehrzielorientiert zu unterrichten (KLU). Diese Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, damit ihre Schüler/innen während des Unterrichts die Chance haben, die Kompetenzen zu erwerben, die sie nach dem Unterricht beherrschen sollen. Die KLU setzt sich in ihrem Modell aus drei Modulen zusammen: 1) Präzisierung von Lehrzielen zu den angestrebten Kompetenzen, 2) kompetenzorientiertes Unterrichten und 3) kompetenzorientierte Lernerfolgskontrolle. Die drei Module entsprechen den ersten drei spezifischen Kompetenzbereichen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung (siehe Tabelle 3.1).

Gänzlich unberücksichtigt bleibt in den genannten Modellen der Lehrerkompetenzen bisher die Durchführung und Verwertung interner und externer Evaluationen.

Notwendigkeit von Schulleiterkompetenzen

Wie bereits in Abschnitt 2.1 deutlich wurde, nehmen *Schulleiterinnen und Schulleiter* eine zentrale Rolle in einem System ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule ein. Dies wird auch in zahlreichen Schulentwicklungsansätzen sowie Befunden der Schuleffektivitätsforschung deutlich (vgl. z. B. Bensen & Bos, 2010; Huber, 2008; Schimich & Breit, 2009; Wissinger, 2011). Eingebunden in ein Kompetenzprofil zur „pädagogischen Führung bzw. Leitung“ (vgl. z. B. Murphy, 1990; zusammenfassend Huber, 2008) sollten sie über Kompetenzen zur Umsetzung ergebnisorientierter Leitung der Organisation Schule verfügen. Im Folgenden werden vier prominente Spezifikationen von Schulleiterkompetenzen unter diesem Fokus betrachtet und generelle Kompetenzbereiche bestehender Ansätze den sechs spezifischen Kompetenzbereichen und Einstellungen aus der Definition ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung zugeordnet.

(a) *Bonsen und Bos (2010)* definieren vier *Komponenten effektiver unterrichtsbezogener Führung* durch die Schulleitung: 1) Schulleiter/innen sollen eine begrenzte Anzahl klar definierter Ziele entwickeln und diese kommunizieren, 2) schulische Bildungsprozesse managen (d. h. koordinieren und überwachen), z. B. im Sinne von Unterrichtsbeobachtung, Sicherstellung von Zeitnutzung, Koordination von Curricula, Evaluationen realisieren, 3) ein lernfreundliches und akademisches Klima (mit angemessenen Anforderungen und Unterstützung bei der Erreichung dieser) pflegen und 4) ein für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen unterstützendes Lernklima aufbauen und sichern. Insbesondere die ersten beiden Komponenten beinhalten spezifische Aspekte der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Tabelle 3.2).

Unterrichtsbezogene
 Führung und
 Ergebnisverantwortung



Tab. 3.2: Zuordnung genereller Schulleiterkompetenzbereiche zu den spezifischen Kompetenzbereichen der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Kasten in Abschnitt 2.1) – abgeleitet aus bisherigen Ansätzen

Spezifische Kompetenzbereiche der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule und grundlegende Einstellungen	Spezifikationen genereller Schulleiterkompetenzen			
	Bonsen & Bos (2010)	Studien zur Rolle der Schulleitung in Österreich	TALIS	Leadership Academy
(1) Kompetenzen um (Lern-)Ziele definieren und setzen zu können	Begrenzte Anzahl klar definierter Ziele entwickeln und diese kommunizieren	Leadership im Sinne von Ziele formulieren	Pädagogische Leitung im Sinne von Ziele festlegen	Zielsetzung
(2) Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung	Schulische Bildungsprozesse managen (d. h. koordinieren und überwachen)	Leadership im Sinne von andere motivieren, gemäß der Ziele zu handeln	Pädagogische Leitung im Sinne von Probleme lösen und Unterricht entwickeln	Lehrkräfteprofessionalisierung entwickeln und unterstützen
(3) Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung	Schulische Bildungsprozesse managen (d. h. koordinieren und überwachen)	-	Administrative Leitung im Sinne von Kontrollieren	Messung
(4) Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung	-	-	Pädagogische Leitung im Sinne von Probleme lösen und Unterricht entwickeln	Lehrkräfteprofessionalisierung entwickeln und unterstützen
(5) Interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können	Schulische Bildungsprozesse managen (d. h. koordinieren und überwachen)	Management im Sinne von Kontrolle der Schule	Administrative Leitung im Sinne von Kontrollieren	Messung, Lehrkräfteprofessionalisierung evaluieren
(6) Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können	-	-	-	-
Evaluative Grundhaltung	-	-	-	-
Verantwortungsübernahme	-	-	-	Verantwortung
Selbstwirksamkeit	-	-	-	-

Anmerkungen: Die Terminologie und das Begriffsverständnis der Kompetenzbereiche und Einstellungen in der Tabelle entsprechen dem Originalverständnis der Autorinnen/Autoren der jeweiligen Ansätze und wurden dementsprechend den spezifischen Kompetenzbereichen zugeordnet. TALIS: Teaching and Learning International Survey.

(b) *Studien zur Rolle der Schulleitung in Österreich* (z. B. Pool, 2007) zeigen, dass *Management* und *Leadership* zwei nötige Kernkompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleitern darstellen. Die Begriffe *Leadership* und *Management* werden häufig synonym verwendet, können jedoch voneinander abgegrenzt werden: *Leadership* meint vor allem, Ziele zu formulieren und andere zu motivieren, gemäß dieser Ziele zu handeln, um Veränderung und

Management und
 Leadership als wichtige
 Kernkompetenzbereiche
 für Schulleiter/innen

Entwicklung herbeizuführen. Management hingegen bezeichnet eher die Organisation und Kontrolle der Schule. Beide sind nötig, um eine Schule effektiv zu führen. Beide überschneiden sich mit spezifischen Aspekten ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Tabelle 3.2).

(c) Den einzigen und daher besonders zu würdigenden Ansatz zur Spezifikation von Schulleiterkompetenzen, in dem empirisch vorgegangen wurde, liefert die *TALIS-Studie* (Teaching and Learning International Survey; siehe Abschnitt 2.3). Auf Basis der Daten dieser Studie konnten zwei übergeordnete Funktionen von Schulleiterinnen und Schulleitern identifiziert werden. Diese sind „Pädagogische Leitung“ mit den Aufgabenfeldern „Ziele festlegen, Probleme lösen und Unterricht entwickeln“ und „Administrative Leitung“ mit den Aufgabenfeldern „Kommunizieren und Kontrollieren sowie Verwalten und Gestalten“. Der Bereich „Pädagogische Leitung“ beinhaltet einige spezifische Kompetenzbereiche der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule, während im Bereich der „Administrativen Leitung“ vor allem das Kontrollieren mit ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung verwandt ist (siehe Tabelle 3.2).

(d) Die *Leadership Academy* (Fort- und Weiterbildungsangebot für Schulleiter/innen, gefördert durch das BMUKK) bezieht sich auf die vier Verantwortungsbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern resultierend aus der „School Leadership“-Studie (Pont, Nusche & Moorman, 2008, S. 10), in denen viele der spezifischen Kompetenzbereiche ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule repräsentiert sind (siehe Tabelle 3.2): 1) Lehrkräftereprofessionalisierung unterstützen, evaluieren und entwickeln, 2) Zielsetzung, Messung und Verantwortung, 3) Finanzen und Ressourcenmanagement und 4) Kooperation mit anderen Schulen.

Kompetenzansätze für
Schulleiter/innen noch nicht
umfassend genug

In den derzeitigen Ansätzen zu generellen Schulleiterkompetenzen werden zusammenfassend betrachtet die spezifischen Kompetenzbereiche ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung umfassender berücksichtigt als in den Ansätzen zu Lehrerkompetenzen. Allerdings werden auch hier keineswegs alle relevanten Bereiche abgedeckt. Insbesondere Aspekte der Motivation und Einstellung sowie der Umgang mit Ergebnissen externer Evaluationen bleiben unberücksichtigt. Interne Evaluationen werden ebenfalls nicht explizit erwähnt, sondern lediglich durch Begriffe wie Überwachung und Kontrolle abgebildet. Prozesse der internen Selbstevaluation von Schule zählen jedoch mit zum Kern schulischer Qualitätsentwicklung (vgl. Bonsel & Berkeimeyer, 2011). Der Einleitung und Durchführung interner Evaluationen, dem Umgang mit Ergebnissen externer Evaluationen sowie den nötigen grundlegenden Einstellungen von Schulleiterinnen und Schulleitern, aber auch von Lehrkräften sollten zukünftig mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

2.2.2 Spezifizierung nötiger Lehrkräfte- und Schulleitungskompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule (KoEQS)

Die zusammenfassende Erkenntnis der oben dargestellten Analyse relevanter Kompetenzmodelle und -spezifikationen ist, dass auch konzeptuell noch klarer Handlungsbedarf besteht, wenn die Umsetzung *ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung* von Schule explizit und konsequent verfolgt werden soll. Es findet sich bisher keine ausreichend spezifizierte Gesamtkonzeption, die man systematisch in die Schulleitungsfortbildung bzw. in die Lehrkräfteaus-, Fort- und Weiterbildung in Form von Modulzielen o. ä. übertragen könnte. Ausgehend von diesem Defizit sollen im folgenden Abschnitt – in einer ersten Ausdifferenzierung der obigen Modelle und der in Abschnitt 2.1 spezifizierten grundlegenden Kompetenzbereiche – erstmals zentrale individuelle Kompetenzen konkretisiert werden, die als „Gesamtpaket“ in der Schulleitungs- bzw. in der Lehrkräftebildung vermittelt werden sollten.

Diese Zusammenstellung erfolgt u. a. basierend auf der Integration verschiedener Forschungsrichtungen, deren Relevanz auch in den vorigen Abschnitten schon deutlich wurde. Beispiele dafür sind die Unterrichtsforschung, die Expertiseforschung, die klassisch bildungspsychologische Selbstregulationsforschung (z. B. Zimmerman, 2000), die aktuelle Evaluations- (vgl. z. B. Patton, 2008) oder die Schuleffektivitäts- (vgl. z. B. Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens, 1990; Scheerens, Glas & Thomas, 2003) bzw. Governanceforschung (vgl. z. B. Altrichter & Maag Merki, 2010; Heinrich, 2007).

Forderung nach
Integration verschiedener
Forschungsrichtungen
für Konkretisierung der
Kompetenzbereiche

Tabelle 3.3 stellt diese Konkretisierung wesentlicher *Kompetenzen einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule* (KoEQS) im Überblick dar, wobei die Zuordnung zwischen den Kompetenzbereichen und den Spezifizierungen mehr im Sinne einer jeweiligen Schwerpunktsetzung zu sehen ist denn als exklusive Kategorisierung (daher kommen manche Kompetenzen mit Fokus auf verschiedene Subkompetenzen mehrmals vor). Überdies umfasst diese Liste auch in dieser Form noch einige Kompetenz- und Wissensbereiche, die im Einzelnen noch konkreter ausdifferenzieren wären (z. B. ist es für die Gestaltung von Fördermaßnahmen – siehe Kompetenzbereich 2 – sicher elementar, Wirksamkeitshypothesen bilden zu können und wissenschaftsorientiert zu denken).

Jenseits der spezifischen Zuordnung zu konkreten Kompetenzbereichen finden sich in Tabelle 3.3 als übergreifende Determinanten (1) Evaluative Grundhaltung, (2) Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowie (3) Selbstwirksamkeit /Selbstwert. Die grundlegende Bedeutung der *evaluativen Grundhaltung* für alle anderen Bereiche wurde u. a. in Abschnitt 2.1 bereits deutlich. Die evaluative Grundhaltung setzt jedoch voraus, dass Personen überhaupt bereit sind, *Verantwortung* zu übernehmen, sich den Zielen ihrer Schule verbunden fühlen und auch glauben, diese erreichen zu können. Anders formuliert: In der Diskussion um ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung muss es ganz basal auch darum gehen, Lehrkräfte in ihrem *Selbstwert* und ihrer *Selbstwirksamkeit* (Self-Efficacy; Bandura, 1997) zu fördern und die (u. a. gesellschaftliche) Wertschätzung ihrer Tätigkeit zu erhöhen. Professionalisierung und Veränderung in Kernbereichen des eigenen Selbstverständnisses, wie sie hier nötig sind, können Personen kaum ohne Berücksichtigung dieser Parameter bewältigen (vgl. Wottawa, 2001). Aufbauend darauf ist aber fraglos die grundlegende Kompetenz zur Selbstregulation ebenso wie das Wissen darüber, wie selbstreguliertes Lernen bei anderen zu stützen ist, nötig (vgl. z. B. Brunstein & Spörer, 2010; Zimmerman, 2000), daher werden Aspekte der Selbstregulation bei vielen einzelnen Kompetenzbereichen explizit nochmals genannt. Die „Fertigkeit, bestehende Spielräume für die selbständige Aneignung neuen Wissens“ (Brunstein & Spörer, 2010, S. 752) nutzen zu können, ist für viele der genannten Bereiche unabdingbar.

Voraussetzungen für eine
evaluative Grundhaltung

Ein zusätzlicher Bereich, der sowohl Einstellungen als auch Kompetenzen von Lehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern betrifft, und dem in einer ergebnisorientierten Schullogik besondere Bedeutung zukommt, ist der *Umgang mit Diversität*. Diesem Bereich wird im vorliegenden Bildungsbericht insgesamt und explizit eine ganz besondere Rolle zuteil, da er aktuell fraglos eine große Herausforderung für das Schulsystem darstellt (siehe Kapitel zur „Situation mehrsprachiger Schüler/innen“ in diesem Band: Herzog-Punzenberger & Schaeffl, 2012). Wenn Lehrkräfte und Schulen die Aufgabe ernst nehmen, sich an den Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern zu messen, wird es unabdingbar sein, auch den Umgang mit Unterschiedlichkeit im Bildungswesen zu verändern: vom Defizitfokus zu einer Chancenperspektive (vgl. Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2012). Unterschiedlichkeit und individuelle Ausgangsniveaus müssen für Zielsetzungen erkannt und kompetent in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden, wenn man sich an der Zielerreichung messen soll. Dies betrifft insbesondere die Themenbereiche *Multikulturalität* (vgl. z. B. Cochran-Smith, Davis & Fries, 2003), *Gender* und *besondere Begabungen/Bedürfnisse*. Verbunden damit gilt es auch, ein viel breiteres Spektrum an Kompetenzen explizit als Ressource und Potenzial anzusehen und nicht nur wenige ausgewählte (z. B. entsprechend dem Fächerkanon in Schulen). Die auch in anderen Kontexten geforderten

Diversität und
Multikulturalität als
Zielsetzung

B

Kompetenzen zur Individualisierung als Grundparadigma in der Schule sind daher auch im Sinne der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung notwendig.

Tab. 3.3: Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule (KoEQS)

Kompetenzbereiche	Konkretes Wissen/spezifische Kompetenzen	
	Lehrkräfte	Schulleiter/in
Kompetenzen, um (Lern-)Ziele definieren und setzen zu können	<ul style="list-style-type: none"> ■ SRL-Kompetenzen bezogen auf sich und den eigenen Unterricht ■ Fachwissen und Kenntnisse von Curricula für Auswahl von Zielen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ SRL-Kompetenzen bezogen auf sich und die Leitung der Schule ■ Wissen über Curricula und den Unterricht ■ Wissen über Organisationsentwicklung ■ Führungskompetenzen (v. a. im Sinne pädagogischer Führung)
Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wissen über Motivations- und SRL-Förderung ■ Fachwissen und (Fach-)Didaktisches Wissen inkl. Wissen über Diversität ■ Diagnostische Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wissen über Motivations- und SRL-Förderung bei MitarbeiterInnen/ Mitarbeitern ■ Fachwissen und (Fach-)Didaktisches Wissen inkl. Wissen über Diversität ■ Diagnostische Kompetenzen ■ Managementkompetenzen
Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> ■ SRL-Kompetenzen ■ Diagnostische Kompetenzen ■ Rückmeldeprozesse gestalten können 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diagnostische Kompetenzen ■ Rückmeldeprozesse gestalten können
Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung	<ul style="list-style-type: none"> ■ SRL-Kompetenzen ■ (Fach-)Didaktisches Wissen zur Methodenanpassung ■ Kompetenzen zum Umgang mit Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ■ SRL-Kompetenzen ■ (Fach-)Didaktisches Wissen ■ Führungskompetenzen (v. a. im Sinne pädagogischer Führung)
Interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gemeinsame Logik der Evidenzbasierung als Handlungsgrundlage annehmen können ■ Kompetenzen zur Teamarbeit und Unterrichtsfeedback ■ Methodenkompetenzen (zur Gestaltung von Evaluationen) ■ Kompetenzen zum Umgang mit Feedback/Openmindedness 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Evidenzbasierung als grundlegende Handlungslogik von Schule annehmen können ■ Kompetenzen zur Teamarbeit und Förderung dieser ■ Methodenkompetenzen (zur Gestaltung von Evaluationen) ■ Kompetenzen zur Feedbackgebung ■ Mit Veränderungen umgehen können/ Openmindedness* ■ Fehlerkultur schaffen können ■ Wissen über (partizipative) Evaluationsmodelle
Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kompetenzen zur Teamarbeit ■ Kompetenzen zum Umgang mit Feedback ■ Statistische Grundkenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kompetenzen zur Teamarbeit ■ Kompetenzen zum Umgang mit Feedback ■ Statistische Grundkenntnisse ■ Fehlerkultur schaffen können ■ Openmindedness

1 Evaluative Grundhaltung
2 Verantwortungsübernahme
3 Selbstwirksamkeit/Selbstwert

Anmerkung: *Hier wird nicht explizit auf die in Abschnitt 2.1 genannte, eng verwandte „Offenheit für Erfahrungen“ Bezug genommen, da diese eher als stabiles Persönlichkeitsmerkmal konzipiert ist. SRL: Selbstreguliertes Lernen.

Insgesamt macht die tabellarische Zusammenstellung nochmals deutlich, dass die Umsetzung von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung nur eingebettet in ein generell hohes Expertise- und Professionalisierungsniveau funktionieren kann und letztlich eine an vielen Stellen veränderte Kultur des schulischen Lehrens und Lernens bedeutet.

B

2.3 Ist-Stand zur Ausprägung relevanter Lehrer- und Schulleitungs- kompetenzen und zu Förderinitiativen bzw. -angeboten in Österreich

Ausgehend von der Spezifizierung der nötigen Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung bei Lehrkräften und Schulleitungen stellt sich im nächsten Schritt die Frage, wie diese in Österreich derzeit ausgeprägt sind bzw. inwiefern sie systematisch vermittelt werden.

Zu dieser Frage liegen für Österreich derzeit keine empirischen Befunde vor. So hat Österreich beispielsweise auch nicht an der internationalen Vergleichsstudie *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M) teilgenommen, die systematisch die Wirksamkeit der Lehrerausbildung mit Blick auf die zu vermittelnden Kompetenzen bei angehenden Mathematiklehrkräften untersucht.

In Österreich liegen ausschließlich Forschungsergebnisse in Form von Befragungen vor, die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung nur insofern berücksichtigen, als sie die subjektive Einschätzung von unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen (Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulaufsichtsorgane) zu dieser Thematik erfassen. Dies muss bei der Interpretation der im Folgenden dargestellten Befunde stets berücksichtigt werden. Konkret werden jene Forschungsaktivitäten beschrieben, die einen Aufschluss über den Entwicklungsstand zum ergebnisorientierten Qualitätsmanagement an österreichischen Schulen geben und somit zumindest auch indirekt über entsprechende Kompetenzen von Lehrpersonen bzw. Schulleitungen: (1) die OECD-Studie TALIS, (2) Begleitstudien zu den Bildungsstandards sowie (3) eine Zusatzstudie zur PISA-2009-Erhebung. Danach werden (4) Ergebnisse einer Studie zum Ist-Stand berichtet, die vom Autorinnenteam aufgrund der dürftigen Datenlage im Rahmen eines Zusatzprojekts zum vorliegenden Nationalen Bildungsbericht durchgeführt wurde. Ziel war es, Informationen darüber zu bekommen ob und inwiefern Angebote zur Entwicklung nötiger Kompetenzen hinsichtlich einer Realisierung von Ergebnisorientierung und -verantwortung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleiter/innen zu finden sind.

2.3.1 Ist-Stand-Information aus der internationalen Monitoring-Studie TALIS

Im Fokus von *TALIS 2008* (siehe Schmich, Schreiner & Toferer, 2009) standen Lehrer/innen, die auf ISCED-Level 2 unterrichten sowie deren Schulleiter/innen¹. Konkret wurden im Rahmen von TALIS 2008 Lehrkräfte und Schulleitungen zu vier Themenbereichen befragt (Schmich et al., 2009): a) Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern, b) Lehreinstellungen, -methoden und -haltungen, Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, c) Schulevaluation, Lehrerbeurteilung und Feedback, d) Schulleitung. Einige für den vorliegenden Beitrag relevante Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

In Österreich sind es Schulaufsichtsorgane, die die Aufgabe übernehmen *externe Evaluation* durchzuführen, wobei – wie bereits Altrichter, Messner und Posch (2006) konstatierten – diese aber lediglich die Qualität der internen Evaluationen bzw. Selbstevaluationen prüfen. Im Sinne einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung ist es von Interesse, wie häufig interne bzw. externe Evaluationen stattfinden, was rückgemeldet wird sowie was Lehrkräfte durch das erhaltene Feedback verändern. TALIS 2008 zeigte, dass Evaluationen in Schulen noch zu wenig verbreitet sind: Innerhalb der letzten fünf Jahre fand im OECD-Schnitt bei 31 % der befragten Lehrer/innen keine *externe Schulevaluation* statt sowie bei 20 % keine *interne Evaluation* bzw. Selbstevaluation (Rieß, Meließnig & Laimer, 2009). In Österreich

Dürftige empirische
Datenlage zu Kompetenzen
für ergebnisorientierte
Qualitätsentwicklung in
Österreich

B

Ergebnisse aus TALIS 2008
zu Evaluationen in Schulen

1 ISCED-Level 2 in Österreich: Hauptschulen, Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schule sowie Schulen mit eigenem Statut (z. B. Waldorfschulen), an denen Schüler/innen auf den Schulstufen 5 bis 8 unterrichtet werden.

war die Lage laut den Lehrkräften noch dürftiger: 58 % hatten in dem genannten Zeitraum keine externe Evaluation, 42 % keine interne.

Interne Bewertung und externe Beurteilung von österreichischen Schulen

Qualitätsentwicklung kann auch durch regelmäßige *Unterrichtsbeobachtungen und Feedback* durch Schulleiter/innen und/oder Inspektorinnen/Inspektoren angeregt werden, wobei in Österreich die Kontrolle und Berichterstattung über die Leistungen der einzelnen Lehrerin/des einzelnen Lehrers primär Aufgabe der Schulleitung ist. Im OECD-Schnitt gaben 22 % der Lehrkräfte an, nie eine *interne Rückmeldung* und/oder Beurteilung ihrer Arbeit seitens der Schulleitung bekommen zu haben – in Österreich waren dies 18 %. Zumeist wurden die Lehrkräfte, die angaben, Feedback zu erhalten, einmal jährlich beurteilt. Am meisten bekamen österreichische Lehrkräfte laut Selbstbericht Feedback zum Lehrer-Schüler-Verhältnis (86 % von den genannten 18 %, die angaben, ein Feedback erhalten zu haben) bzw. direkt zum beobachteten Unterricht und/oder zur Klassenführung (jeweils 78 %). Vergleichsweise wenig Feedback erhielten sie jedoch zu Testergebnissen (45 %) bzw. anderen Lernergebnissen ihrer Schüler/innen (52 %) oder zu ihren eigenen Fortbildungsaktivitäten (45 %). Eine *externe Beurteilung* kam noch seltener vor als eine interne: Im Schnitt berichtete die Hälfte aller befragten Lehrkräfte nie extern beurteilt worden zu sein, in Österreich waren dies 43 % aller Befragten. Die Auswirkungen auf den Unterricht lagen in Österreich durchwegs niedriger als im OECD-Schnitt: Diejenigen österreichischen Lehrkräfte, die eine Beurteilung bzw. Rückmeldung erhielten, gaben im Selbstbericht Auswirkungen v. a. auf Veränderungen hinsichtlich des Wissens über Lehrmethoden (25 %), Methoden der Klassenführung (22 %) bzw. Disziplin und Verhalten (20 %) an.

Wichtigkeit der „pädagogischen Leitung“ in Österreich deutlich unter dem OECD-Durchschnitt

In TALIS 2008 wurden auch die Schulleiter/innen hinsichtlich ihrer Einstellung bzw. Erfahrungen als „*pädagogische Leitung*“ (entspricht dem Leadership-Konzept im Sinne von „Veränderung und Entwicklung“) bzw. „*administrative Leitung*“ befragt (entspricht dem Management-Konzept im Sinne von „Organisationen effizient und effektiv führen“). Beide Konzepte zu verfolgen wird als wichtig erachtet, wenn Schulen erfolgreich geführt werden sollen (vgl. Kapitel 2.2.1). TALIS 2008 machte deutlich, dass in Österreich laut Aussagen der Schulleiter/innen Aktivitäten im Sinne einer administrativen Leitung häufiger vorkommen als im Sinne einer pädagogischen Leitung (Schmich & Breit, 2009). Die Wichtigkeit der pädagogischen Leitung, die nahe am Konzept der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung ist, lag deutlich unter dem OECD-Schnitt, die der administrativen Leitung nur geringfügig. Darüber hinaus war es auffällig, dass österreichische Schulleiter/innen im OECD-Vergleich deutlich seltener sicherstellten, dass ihre Lehrkräfte für das Erreichen der Lehr- und Lernziele an der Schule verantwortlich gemacht wurden (69 % im Vergleich zu 93 % im OECD-Schnitt) bzw. dass sich die Unterrichtskompetenzen ihrer Lehrkräfte stetig verbessern (76 % im Vergleich zu 91 %). Bezüglich der pädagogischen Leitung ist interessant, dass besonders häufig „Probleme gelöst werden“ (z. B. „Wenn eine Lehrerin/ein Lehrer ein Problem in einer Klasse anspricht, lösen wir das Problem gemeinsam“) – hier lag Österreich mit 91 % im OECD-Schnitt. Jedoch legten österreichische Schulleiter/innen seltener Ziele für die Schule fest (70 % im Vergleich zu 89 %) und setzten auch weniger häufig Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung (62 % im Vergleich zu 73 %). Schmich und Breit (2009) resümierten, dass bei österreichischen Schulleiterinnen und Schulleitern v. a. Leadership und Aspekte der pädagogischen Leitung betreffend „Potenzial für Intensivierung“ vorhanden wäre. Dieses Resümee kann generell für alle hier dargestellten Ergebnisse aus TALIS 2008 in Bezug auf Österreich gezogen werden: Eine ergebnisorientierte Steuerung, so wie wir sie anfänglich definiert haben, findet in österreichischen Schulen nur in sehr geringem Ausmaß statt.

2.3.2 Ist-Stand-Information aus Begleitstudien zu den Bildungsstandards

Bildungsstandards und nachhaltige Ergebnisorientierung

Im Jänner 2009 wurde mit einer Verordnung des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (siehe § 3 Abs. 1 BGBl. II Nr. 1/2009) die Einführung der *Bildungsstandards* im österreichischen Schulwesen gesetzlich verankert. Die Bildungsstan-

dards verfolgen u. a. das Ziel einer nachhaltigen Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie die Gewährleistung einer bestmöglichen Diagnostik als Grundlage individueller Förderung durch die Bereitstellung konkreter Vergleichsmaßstäbe (siehe Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2011, Kap. E). Schwerpunktmäßig beschäftigt sich das Kapitel „Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen“ (in diesem Band: Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012) mit der Thematik der Bildungsstandards. Im vorliegenden Kapitel sind die Bildungsstandards dahingehend von Relevanz, da sich die Frage stellt, ob und in welcher Form sie tatsächlich ihrer Zielsetzung gerecht werden und zur Förderung von Lehrer- bzw. Schulleiterkompetenzen hinsichtlich einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung beitragen. Zu dieser Frage wurden einige Begleitstudien mit Lehrkräften, Schulleitungen sowie Schulaufsichtsorganen durchgeführt. Grabensberger, Freudenthaler und Specht (2008, Kap. 4; Pilotierungsphase) kamen mit Blick auf die Akzeptanz der Bildungsstandards zu folgenden Ergebnissen (siehe auch Amtmann, Grillitsch, & Petrovic, 2011, Kap. E; Grillitsch, 2010, Kap. 3; Baselinetestung in der 8. Schulstufe): 70 % jener Lehrkräfte, die eine Rückmeldung zu ihren Klassenergebnissen erhielten, setzten sich damit auch konkret auseinander. Die dazu angebotenen Rückmeldegespräche fanden eine hohe Akzeptanz. Darüber hinaus berichteten sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitungen über einen Erkenntnisgewinn aufgrund der Rückmeldungen dahingehend, dass sie dadurch mehr über die Kompetenzbereiche ihrer Schüler/innen bzw. das Leistungsniveau der gesamten Klasse erfahren haben und damit auch ihre eigene Selbstreflexion angeregt wurde. Die praktische Verwertbarkeit sowie der Nutzen für den Unterricht wurden von den befragten Lehrkräften jedoch als gering eingeschätzt. Im Vergleich dazu bewerteten dies die Schulleitungen etwas positiver. Insgesamt leiteten die befragten Personen weder auf individueller Ebene noch auf Ebene der Schulen einen nennenswerten Veränderungsbedarf ab, d. h. die Konsequenzen für die Schulen wurden als gering erachtet. Auch stehen die befragten Personen der Weitergabe der Ergebnisse an ihre jeweiligen Vorgesetzten geteilt gegenüber.

Amtmann, Grillitsch und Petrovic (2011, Kap. E) befragten ergänzend zu den Lehrkräften und Schulleitungen auch die Schulaufsichtsorgane. Diese Personengruppe erachtet die Bildungsstandards als grundsätzlich geeignetes Instrument zur Qualitätsentwicklung an den Schulen. Die dazu erforderlichen Maßnahmen müssten jedoch innerhalb der einzelnen Schulen gesetzt werden und würden in den Verantwortungsbereich der Schulleitungen fallen. Ihre Aufgabe sehen sie primär darin, die Schulen in diesem Prozess zu unterstützen, zu beraten und zu begleiten.

Bewertung des Unterrichts
an Schulen

Das Projekt „Schule BEWUSST“ (Akronym für „Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark“) knüpfte im Sinne der Umsetzung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule an Schwächen und Desideraten der Bildungsstandards an. Es wurde von 2005 bis 2007 an Hauptschulen (7. Schulstufe) in der Steiermark durchgeführt (siehe Specht, 2006, 2007) und zielte auf eine systematische Stärken-Schwächen-Analyse von Schulen und Schulklassen ab, die den teilnehmenden Schulen und Lehrkräften Aufschluss darüber geben sollte, in welchen Bereichen sie mit ihrer Arbeit erfolgreich sind und wo Schwerpunkte zukünftiger Entwicklungen gelegt werden sollten bzw. könnten. Dieses Projekt verlangte somit von den teilnehmenden Personen die Fähigkeit, mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese bewerten zu können (siehe Tabelle 3.3). Zentrale Ergebnisse der Evaluation dieses Projekts waren u. a., dass man sich heute stärker um einen besseren Unterricht bemühte, dass die Kommunikation über Qualitätsfragen im Kollegium angeregt wurde und die Ergebnisse mehr oder weniger intensiv in der Gesamtkonferenz diskutiert wurden. Es gaben jedoch nur 50 % der betroffenen Schulleiter/innen an, dass aufgrund der Rückmeldungen Beschlüsse zu Veränderungsmaßnahmen getroffen wurden. Ob diese umgesetzt wurden, wurde nicht überprüft.

2.3.3 Ist-Stand-Information aus der nationalen Zusatzstudie zu PISA 2009

PISA 2009 –
Zusatzerhebung:
Schulleiterangaben
zur Durchführung von
Qualitätsentwicklungs-
maßnahmen

Im Rahmen der PISA-2009-Erhebungen wurde in Österreich eine Zusatzstudie zur Thematik „Systemsteuerung, Schul- und Qualitätsentwicklung“ durchgeführt (siehe Altrichter, Kemethofer & Leitgöb, 2012). Für den vorliegenden Beitrag ist diese Studie insofern interessant, als sie Einblick in den Entwicklungsstand von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen an österreichischen Schulen im Sinne von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung gibt. Berücksichtigt wurden alle 282 Schulen des PISA-2009-Gesamtsamples (d. h. inkludiert sind verschiedene Schultypen), befragt wurden die jeweiligen Schulleitungen. Diesen wurde eine Liste an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen vorgelegt, bei denen sie angeben sollten, ob diese in diesem Schuljahr durchgeführt wurden bzw. früher bereits einmal oder noch überhaupt nicht.

Laut Darstellung der Schulleiter/innen scheint ein gutes Fundament für Qualitätsentwicklung in der Schule generell gegeben zu sein (z. B. wurden Diskussionen im Kollegium über Leitziele bzw. Wertvorstellungen in fast allen befragten Schulen geführt, Leitbilder bzw. das Schulprofil verschriftlicht und/oder Pädagogische Konferenzen bzw. Tagungen zum Thema Qualitätsentwicklung durchgeführt). Deutlich weniger werden jedoch Maßnahmen genannt, die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung im engeren Sinne betreffen: Qualitätsindikatoren, deren Messung künftig Auskunft über die Erreichung der Ziele der Schule geben können, werden bisher nur zu 30 % schriftlich festgelegt, Leistungsstandards, die es an der Schule von den Schülerinnen/Schülern zu erreichen gilt, zu 39 %. Dass Bildungsstandards als Orientierung für die Unterrichtsplanung verwendet werden, wird von 53 % der Schulleiter/innen berichtet, standardisierte Leistungstests werden in 38 % der Schulen eingesetzt. Neben der Festlegung von Zielen/Standards sowie der Orientierung des Unterrichts an diesen ist für ergebnisorientiertere Qualitätsentwicklung auch das Ableiten von Konsequenzen aus den Ergebnissen wichtig: Dies ist eher weniger verbreitet (Ziehen von Konsequenzen aus den Ergebnissen standardisierter Tests: 35 %; Neufassungen des Schulprogramms auf Grundlage der Evaluationsergebnisse: 32 %). Auch eine umfassende Qualitätsprüfung durch externe Expertinnen/Experten findet selten statt (19 %).

Ergebnisse zu Instrumenten
ergebnisorientierter
Qualitätsentwicklung

Zusätzlich wurde den Schulleiterinnen und Schulleitern eine Liste von gängigen Instrumenten für die Qualitätsentwicklung von Schule vorgelegt. Die Ergebnisse zeigten, dass sie fast alle als mindestens „eher geeignet“ sehen, Kernelemente der neueren, evidenzbasierten Steuerung finden jedoch etwas weniger Anklang (Bildungsstandards als Kompetenzziele: 75 %; Tests, bezogen auf Bildungsstandards: 70 %; Externe Schulevaluation: 53 %; Nationaler Bildungsbericht: 25 %) als z. B. Maßnahmen der Mitarbeiterqualifizierung. Interessant ist zudem, dass jene Schulleiter/innen, die Maßnahmen der evidenzbasierten Steuerung für geeignet erachten, häufiger von Individual-Feedback an ihre Lehrkräfte sowie von vergleichenden Schularbeiten und der Verwendung von Bildungsstandards für die Unterrichtsplanung berichten.

Altrichter et al. (2012) merken in ihrem Beitrag jedoch für die Interpretation der Ergebnisse zur Verwendung der Qualitätsmaßnahmen an, dass diese nicht als Faktum für die tatsächliche Realität an österreichischen Schulen gesehen werden können, sondern eher als eine Abbildung von Trends, die Schulleiter/innen als aktuell, angemessen und erstrebenswert ansehen. Somit zeigen sie aber Entwicklungsrichtungen auf und sind durchaus relevant.

Zwischenresümee zum Ist-Stand

Für Österreich liegen keine objektiven Befunde zur Ausprägung von Lehrer- bzw. Schulleiterkompetenzen zu ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung vor. Die wenigen bisher durchgeführten Forschungsaktivitäten fokussieren primär auf die subjektive Einschätzung von relevanten Akteurinnen und Akteuren in diesem Bereich. Laut Angabe der Lehrkräfte sind an österreichischen Schulen (interne und externe) Evaluationen im Vergleich zu anderen

B

Ländern noch wenig verbreitet (siehe TALIS 2008). Finden interne Evaluationen statt, haben diese zudem kaum Auswirkung auf z. B. eine Erhöhung des Methodenrepertoires der Lehrkräfte und somit auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Auch die Ergebnisse der Begleitstudien zu den Bildungsstandards machen deutlich, wie wichtig es ist, Rückmeldungen zu begleiten und für Schulen kompetente Unterstützung und Fort- und Weiterbildung anzubieten, damit Evaluationen nicht Gefahr laufen, reiner Selbstzweck zu sein. Dies steht auch in Einklang mit den Befunden der Zusatzstudie von PISA 2009, die zeigt, dass Schulleiter/innen es für die Qualitätsentwicklung von Schule als besonders zentral sehen, auf die Ausbildung bzw. Qualifikationen von Lehrkräften (und Schulleiterinnen/Schulleitern) zu achten. Es wird aber auch deutlich, dass Kernelemente der evidenzbasierten Steuerung bei den Schulleiterinnen und Schulleitern als etwas weniger hilfreich angesehen werden: Insbesondere das Ableiten von Konsequenzen aus den Ergebnissen ist – laut Bericht der Schulleiter/innen – eher weniger verbreitet. Hier wird ein besonderer Entwicklungsbedarf gesehen, denn wenn es nur bei der Zielsetzung und Implementierung von Maßnahmen bleibt, aber die Durchführung weder überwacht (Monitoring) noch Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen werden, wird das innovative Potenzial, das Evaluationen bieten können, nicht genutzt. Die Schulleiter/innen brauchen hierbei offensichtlich Unterstützung – auch vor dem Hintergrund, dass sie dem Anspruch gerecht werden können, nicht nur eine administrative Leitung sein zu können, sondern auch eine pädagogische.

2.3.4 Ist-Stand-Daten aus einer aktuellen Erhebung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung hinsichtlich ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung

In diesem Abschnitt der Situationsanalyse werden die Ergebnisse einer eigenen Studie (Erhebungszeitraum: Februar bis Mai 2012) berichtet, die aufgrund der dürftigen Datengrundlage explizit für dieses Kapitel erfolgte. Ziel der Studie war es zu analysieren, ob und inwiefern Angebote zur Förderung von Kompetenzen einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung in der derzeitigen Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen und der Schulleiterfortbildung in den entsprechenden Bildungsinstitutionen zu finden sind. Diese Ist-Stand-Analyse erfolgte (explizit für diesen Bericht) entlang folgender Fragestellungen: (1) Im Rahmen welcher Angebote findet die Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule statt? (2) Wie sind die Angebote in die Ausbildungscurricula eingebettet (Pflicht-, Wahlfächer)? (3) Wie und von wem werden sie genutzt? (4) Welche Kompetenzen zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung werden derzeit vermittelt? (5) Sind in diesem Bereich Veränderungen geplant bzw. welche werden angestrebt?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Informationen von insgesamt 26 relevanten österreichischen Bildungsinstitutionen (12 Universitäten, 14 Pädagogische Hochschulen [PH]) sowie von der Leadership Academy analysiert (siehe Anhang A3.1). Die Studie bestand methodisch aus zwei Elementen: (1) Dokumentenanalyse, (2) Experteninterviews.

Für die *Dokumentenanalyse* (Analyse der Curricula der Aus-, Weiter- und Fortbildungen, Lehrveranstaltungsbeschreibungen) war ein Großteil der relevanten Dokumente auf den Homepages der untersuchten Institutionen sowie des BMUKK und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) verfügbar. Ergänzend dazu wurden Dokumente von interviewten Expertinnen und Experten zur Verfügung gestellt. Als erster Schritt wurde anhand der aktuellen Literatur und der Definition von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung (siehe Abschnitt 2.1) eine Liste von Schlüsselbegriffen (Keywords) erstellt, die als Indikatoren für die Relevanz der jeweiligen Angebote dienen (z. B. Output, Ergebnisverantwortung, Indikator, PISA, Kompetenzmessung). Die Keywords (siehe Anhang A3.2) wurden sowohl in den Titeln als auch Beschreibungen der Lehrangebote anhand eines individuell entwickelten Algorithmus in elektronischer Form systematisch ausgezählt. In einem zweiten Schritt wurden die identifizierten Lehrangebote gesichtet und mittels eines Expertenratings als „(1) passendes Angebot“, „(2) nicht passendes Angebot“ bewertet.

Ist-Stand-Analyse auf Basis von Dokumentenanalysen und Experteninterviews

Vorgehen bei der Dokumentenanalyse

Nur die als passend (im Sinne der ausreichenden Fokussierung von Kompetenzen zur ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung) bewerteten Angebote wurden im Weiteren genauer analysiert. Als Qualitätskriterium für die Bewertung der Lehrangebote liegt eine zufriedenstellende Interrater-Reliabilität von .80 vor.

Vorgehen bei den
Experteninterviews

Der zweite Baustein der Studie waren die *Experteninterviews*. In Summe wurden 18 Expertinnen und Experten an Universitäten und 24 an PHs mittels eines Leitfadenterviews telefonisch befragt. 43 % hatten die Position einer (stellvertretenden) Instituts-/Bereichsleitung inne sowie 29 % die einer (Vize-)Rektorin/eines (Vize-)Rektors bzw. einer Dekanin/eines Dekans. Je 14 % waren (stellvertretende) Leitung der Studien-/Prüfungskommission oder in anderen Positionen tätig. Im Mittel waren diese Personen 10,8 Jahre an der jeweiligen Institution tätig (Standardabweichung [SD] = 7,42; Minimum: 1 Jahr; Maximum: 29 Jahre). Die Interviews dienten einerseits dazu, die in der Dokumentenanalyse gewonnenen Daten zu prüfen, zu verdichten und zu ergänzen und andererseits im Speziellen die fünfte Forschungsfrage zu beantworten.

Analyse der Curricula
der Aus-, Fort- und
Weiterbildung von
Lehrkräften

Analysiert man die Curricula der Aus-, Fort- und Weiterbildung von *Lehrkräften* an den PHs und Universitäten in Österreich, so findet man über alle 12 Universitäten und 14 PHs hinweg 451 thematisch unterschiedliche Lehrangebote, die einen inhaltlichen Bezug zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule aufweisen (d. h. im Rating als „passendes Angebot“ identifiziert wurden). Davon entfallen 154 Lehrveranstaltungen auf die *Ausbildung* der Lehrkräfte (68 % an den 14 untersuchten PHs, 32 % an den 12 untersuchten Universitäten), 297 Lehrveranstaltungen betreffen die *Fort- und Weiterbildung* von Lehrkräften (97 % an den PHs, 3 % an den Universitäten). Dies ergibt für die *Ausbildung* der Lehrkräfte ein durchschnittliches Angebot von 7,50 Lehrveranstaltungen pro PH (SD = 6,17) über alle aktuell verfügbaren Curricula hinweg sowie von vier Lehrangeboten pro Universität (SD = 2,23). Im Rahmen der *Fort- und Weiterbildung* der Lehrkräfte steht an den PHs ein Angebot von durchschnittlich 20,57 Lehrveranstaltungen (SD = 16,16) und an den Universitäten 0,69 Lehrveranstaltungen (SD = 1,70), wobei bedacht werden muss, dass die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften derzeit primär im Verantwortungsbereich der PHs liegt. Die verhältnismäßig hohen Werte in den Standardabweichungen (SD) machen bereits deutlich, dass es bei den angebotenen Lehrveranstaltungen eine beträchtliche Streuung zwischen den Institutionen gibt. Konkret schwankt die Quantität der Lehrangebote in der *Ausbildung* zwischen null und 26 Lehrveranstaltungen. In der *Fort- und Weiterbildung* schwanken die entsprechenden Angebote zwischen null und 48. Bezüglich der Einbettung dieser Lehrangebote in die *Ausbildungscurricula* zeigte sich folgendes Bild: An den PHs sind die Lehrangebote zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung zu 92 % als Pflichtveranstaltungen verankert, lediglich 8 % werden als Wahlfächer angeboten. An den Universitäten lautet das Angebotsverhältnis von Pflicht- und Wahlfächern 81 % zu 19 %. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die diesbezüglichen Angaben bei 5 % der Lehrangebote an den PHs und 25 % der Angebote an den Universitäten nicht vorlagen. Zur dritten Forschungsfrage, wie und von wem sie genutzt werden, standen keine verwertbaren Daten zur Verfügung. Die für die Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung inhaltlich relevanten Lehrangebote wurden dahingehend untersucht, welche konkreten Kompetenzen dort angesprochen werden. Dazu wurde auf der Basis von sechs induktiv gebildeten Kategorien eine Inhaltsanalyse mit jenen als passend identifizierten Lehrangeboten vorgenommen, bei denen als zusätzliche Anforderung mindestens eines der relevanten Keywords dezidiert im Titel genannt wurde. Die Ergebnisse dieser Analyse sind Tabelle 3.4 zu entnehmen. In der *Ausbildung* der Lehrkräfte an den PHs zeigt sich ein klarer inhaltlicher Schwerpunkt im Bereich Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung (67 % der analysierten Lehrangebote), gefolgt vom Thema „Diagnostizieren“ (31 %). Bei den Universitäten ist in der *Ausbildung* die Dominanz der Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung noch deutlicher sichtbar. In der *Fort- und Weiterbildung*, die institutionell primär an den PHs angesiedelt sind und daher diesbezüglich analysiert wurden, liegt der Schwerpunkt bei Themen zur Umsetzung von

Inhaltsanalyse relevanter
Lehrangebote anhand von
sechs induktiv gebildeten
Kategorien

Reformen, im Speziellen der Bildungsstandards (79 %), gefolgt von Inhalten zu konkreten Maßnahmen und Interventionen im Bereich der ergebnisorientierten Schulentwicklung (35 %).

Tab. 3.4: Prozentuale Verteilung der inhaltlichen Schwerpunkte in den als „passend“ eingestuften Lehrangeboten

	Ergebnis-orientierung	Diagnostizieren und Evaluieren	Monitoring und Reflexion	Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung	Umsetzung von Reformen/ Bildungsstandards	Umgang mit Studienergebnissen/Feedback
Ausbildung: Lehrkräfte						
PHs	22 %	31 %	14 %	67 %	14 %	3 %
Universitäten	0 %	0 %	11 %	100 %	6 %	6 %
Fortbildung: PHs						
Lehrkräfte	16 %	16 %	13 %	35 %	79 %	11 %
Schulleiter/innen	31 %	31 %	8 %	62 %	54 %	23 %

Anmerkungen: Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergänzen sich die Zeilensummen nicht auf 100 %. Beispielsweise waren in allen analysierten Titeln der Lehrangebote (als passend bewertet und mit mindestens einem Keyword im Titel) an den Universitäten Keywords zu „Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung“ zu finden. Daraus resultiert der Wert 100 % in der Tabelle. Zusätzlich hatten 11 % der Titel noch einen inhaltlichen Bezug zum Bereich „Monitoring und Reflexion“. Erkennbar ist dies in der Tabelle mit dem Wert 11 % in derselben Zeile. In dieser Lesart sind auch die anderen Werte zu interpretieren.

Da die Fort- und Weiterbildung von *Schulleiterinnen und Schulleitern* institutionell primär an den PHs verankert ist, wurde die Analyse der Curricula für Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich der Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule nur an den PHs durchgeführt. Dabei zeigten sich zusammenfassend folgende Ergebnisse: An den 14 untersuchten PHs konnten 34 Lehrangebote für Schulleiter/innen mit einem eindeutigen inhaltlichen Bezug zur ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung identifiziert werden. Daraus resultierte ein durchschnittliches Angebot von 2,43 Veranstaltungen pro PH (SD = 2,21) sowie eine Schwankungsbreite zwischen den PHs von null bis sechs Angeboten.

Hinsichtlich der Frage, welche konkreten Kompetenzen einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung derzeit in der Fort- und Weiterbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern vermittelt werden, zeigte sich ein ausgewogeneres Verhältnis bezüglich der untersuchten inhaltlichen Kategorien (siehe Tabelle 3.4). Die häufigsten Angebote betreffen Maßnahmen und Interventionen im Bereich der ergebnisorientierten Schulentwicklung (62 %), gefolgt von Angeboten zur Umsetzung von Reformen bzw. der Bildungsstandards (54 %). Am wenigsten werden Monitoringprozesse (8 %) angesprochen.

Ergänzend zum Fort- und Weiterbildungsangebot für Schulleiter/innen an den PHs ist die Leadership Academy des BMUKK zu nennen (vgl. Abschnitt 2.2). Dabei handelt es sich um ein österreichweites, institutionenübergreifendes Professionalisierungsprogramm für Führungskräfte aus allen Bereichen des Bildungssystems (Schulaufsicht, regionale Schulverwaltung, Ministerium, PH, Schule etc.). Im Rahmen von mehrtägigen Seminaren für (zukünftige) Führungskräfte werden die unterschiedlichsten Themen zu Führung und Management im Bildungsbereich behandelt. Der kollegiale Austausch und kollegiales Teamcoaching im Kontext der Entwicklung von praxisnahen Projekten steht bei diesem Professionalisierungsprogramm im Vordergrund. Da eine Reflexion von Ergebnisorientierung als Querschnittsmaterie bei den meisten Themen zu Führung und Management unumgänglich ist (z. B. Leistungsbewertung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Zielvereinbarungen, Monitoring), leistet dieses Projekt per se einen Beitrag zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule.

Große Schwankungsbreite bei Lehrangeboten für Schulleiter/innen

Leadership Academy als Instrument der Förderung ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung



Heterogene Einschätzung
der Veränderungspotenziale
bzgl. Vermittlung von
ergebnisorientierter
Qualitätsentwicklung

Mit Blick auf die Frage, ob im Bereich der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung Veränderungen in den Institutionen geplant bzw. angestrebt werden, wurde im Rahmen der Interviews deutlich, dass dieses Thema in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften bzw. Schulleiterinnen und Schulleitern in den Augen der Befragten vermehrt fokussiert werden sollte (Nennungen von 11 Personen). Die konkret formulierten Veränderungsansätze waren jedoch eher heterogen und zumeist noch wenig systematisch. Am häufigsten sind Inhalte zu finden, die sich auf erwartete Veränderungen durch die geplanten Reformen im Kontext der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen (Stichwort: *PädagogInnenbildung NEU*) beziehen (10 Nennungen), fünf Nennungen betreffen die Nachjustierung von Curricula und jeweils vier den Ausbau des Themenbereichs „Bildungsstandards“ sowie angestrebte, vermehrte Kooperationen zwischen den Universitäten und PHs.

Die beschriebene Studie stellt einen ersten Schritt dar, die Aus- und Weiterbildungscurricula für Lehrpersonen und Schulleitungen hinsichtlich ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung zu analysieren, um damit Aufschluss darüber zu gewinnen, welchen Stellenwert dieses Thema derzeit an den österreichischen Bildungsinstitutionen hat. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Qualität des vorliegenden Datenmaterials primär von der zugänglichen bzw. von den Institutionen zur Verfügung gestellten, schriftlichen Dokumentation abhängig war. Die Studie kann aufgrund ihrer Anlage keine valide Aussage darüber machen, wie diese Curricula aktuell umgesetzt werden bzw. welche Inhalte und Kompetenzen letztlich in den Lehrveranstaltungen vermittelt werden.

Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann dennoch der Schluss gezogen werden, dass das Lehrangebot an den PHs und Universitäten zur expliziten Förderung der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich deutlichen Ausbaubedarf hat. Erwas umfangreicher ist das diesbezügliche Angebot in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Sowohl in der Aus- als auch Fort- und Weiterbildung fällt jedoch die hohe Schwankungsbreite in der Quantität der Angebote zwischen den Institutionen auf. Es gibt Standorte, an denen überhaupt kein Lehrangebot zur untersuchten Thematik identifiziert wurde. Die Heterogenität zeigt sich auch dahingehend, welche konkreten Kompetenzen in den Lehrangeboten angesprochen werden. Systematik und explizite Nennung des Kompetenzbereichs ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung als Ziel fehlt. In der Ausbildung der Lehrkräfte werden mehrheitlich Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung thematisiert, die Umsetzung der Bildungsstandards, Monitoring und Reflexion sowie Umgang mit Studienergebnissen haben nur einen geringen inhaltlichen Stellenwert. Die Fort- und Weiterbildung wiederum konzentriert sich auf die Umsetzung von Reformen, im Speziellen der Bildungsstandards. Auf Ebene der Schulleiter/innen weist die diesbezügliche Fort- und Weiterbildung ebenfalls eine relativ hohe quantitative Schwankungsbreite zwischen den Institutionen auf. D. h. auch die Angebote für Führungskräfte sind in Abhängigkeit von der jeweiligen Institution quantitativ sehr unterschiedlich und haben in der Summe noch Potenzial nach oben. Im Gegensatz zu den Lehrkräften finden die Schulleiter/innen ein etwas ausgewogeneres Verhältnis bezüglich der angebotenen Inhalte zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung vor, wobei es auch hier Bereiche gibt, die noch durchaus erweiterungsbedürftig sind, z. B. Monitoring und Reflexion.

3 Forschungsausblick

Basierend auf den bisherigen Ausführungen zur Definition, zu Kompetenzmodellen sowie zum Ist-Stand bzgl. der Vermittlung ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule in Aus-, Fort- und Weiterbildung werden für Österreich einige Forschungsdesiderata sowie politische Entwicklungsoptionen evident. Diese decken sich zu einem großen Teil mit den Herausforderungen, die auch Schott und Azizi Ghanbari (2012, Kap. 4.2) beschreiben, und betreffen die mit Bildung befassten Wissenschaften, die Aus- und Fortbildung von Lehr-

kräften sowie Schulen, Schulverwaltung und Bildungspolitik. Sie beziehen sich auf die Erweiterung bestehender Kompetenzmodelle, Studien zum Ist-Stand, die Förderung der nötigen Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie auf die Evaluation von noch zu entwickelnden Förderkonzepten.

3.1 Adaptation von Kompetenzmodellen und Integration von Forschungstraditionen

Wie in Abschnitt 2.2.1 deutlich wurde, ist die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule in bisherigen Modellen zur Professionalisierung von Lehrkräften noch kaum bzw. hauptsächlich implizit enthalten. Ziel weiterer theoretischer Forschung sollte es sein, ein Modell zur Lehrkräfteprofessionalisierung zu entwickeln bzw. so zu adaptieren, dass die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule und die dazu nötigen Kompetenzen explizit berücksichtigt werden. In Schulleitermodellen werden einzelne Aspekte ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung deutlicher berücksichtigt. Dennoch kann die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung auch hier noch mehr in den Fokus gerückt werden. Der in Abschnitt 2.2.2 formulierte Ansatz KoEQS ist hier für beide Zielgruppen ein erster Schritt. Wie im selben Abschnitt bereits festgestellt wurde, erfordert die Einbettung der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung in bisherige Ansätze der Modellierung von Lehrer- und Schulleiterkompetenzen eine Integration verschiedener Forschungsrichtungen. Einen ersten Ansatz zur Integration liefert Tabelle 3.3, in der individuelle Einstellungen und Kompetenzen für die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung sowohl für Lehrkräfte als auch für Schulleiter/innen spezifiziert wurden.

Notwendigkeit der Explizierung und Konkretisierung in Professionalisierungsmodellen

B

3.2 Studien zum Ist-Stand

Die Ist-Stand-Analyse zur Ausprägung entsprechender Lehrer- und Schulleiterkompetenzen und zu Förderangeboten in Österreich zeigt, dass die Darenlage noch sehr dürftig ist. Groß angelegte Studien zur Messung und Förderung von Lehrer- und Schulleiterkompetenzen mit Bezug zu ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule gibt es bisher nicht. Österreich (im Gegensatz z. B. zu Deutschland und der Schweiz) hat bisher an internationalen Lehrerkompetenzstudien (wie z. B. TEDS-M) nicht teilgenommen. Hierin liegt sicher ein wichtiger Grund für das Wissensdefizit zum Thema „Ist-Stand“. Dieses Forschungsdesiderat impliziert auch eine klare Empfehlung bzw. Entwicklungsoption (vgl. Abschnitt 4).

Wie in Abschnitt 2.2.3 berichtet, zeigen die Ergebnisse der Ist-Stand-Befragung, die im Rahmen eines Zusatzprojekts zum vorliegenden Nationalen Bildungsbericht vom Autorinnenteam durchgeführt wurde, insgesamt einen Optimierungsbedarf sowohl hinsichtlich der Quantität der Angebote als auch hinsichtlich der Umsetzung von verbindlichen inhaltlichen Qualitätskriterien sowohl in der Aus- als auch Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern. In dieser Zusatzstudie konnte nur das Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot analysiert werden, es wurden jedoch keine Ausprägungen der Kompetenzen von Lehrpersonen und Schulleiterinnen/Schulleitern zur ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule gemessen. Auch die Ergebnisse der berichteten, größer angelegten Studien in Österreich, die vor allem auf Selbstberichtsdaten beruhen, zeigen einen erhöhten Forschungsbedarf auf. Repräsentative Ist-Stand-Studien zur Ausprägung relevanter Lehrkräfte- und Schulleiterkompetenzen sowohl in der Ausbildung (vgl. z. B. Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010) als auch im Laufe ihrer Berufslaufbahn stehen international und insbesondere in Österreich noch aus (vgl. z. B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Blömeke et al., 2009 für entsprechende internationale Daren). Um die Ausprägung der Kompetenzen messen zu können, müssen zuerst entsprechende Instrumente zur Erfassung dieser entwickelt werden. International gibt es dazu durchaus sinnvolle Modellinitiativen – wie z. B. das Forschungsprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHS)“ des Deutschen Bundesministeriums

Optimierungsbedarf hinsichtlich Quantität und inhaltlicher Ausrichtung der Angebote

für Bildung und Forschung (BMBF, 2012) –, auch wenn diese primär andere Kompetenzbereiche im Fokus haben. Diese Instrumente könnten schließlich auch zur Evaluation neu zu entwickelnder Förder- und Ausbildungskonzepte dienen.

3.3 Forschungen zu Förderkonzepten in Aus-, Fort- und Weiterbildung

Vorschlag eines
Ausbildungsmoduls
zu ergebnisorientierter
Qualitätsentwicklung

Der Bereich der Förderung der nötigen Kompetenzen in Aus-, Fort- und Weiterbildung lässt sich für Österreich als wichtiges Anliegen formulieren. Wie können Konzepte aussehen, die die Kompetenzen zur Realisierung von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Stakeholdern des Bildungssystems implementieren? Sie sollten jedenfalls praxisorientiert sein, wenn möglich mit integrierter supervidierteter Evaluation der jeweiligen Schule. Im Fokus sollten dabei nicht isolierte Trainingsmaßnahmen für einzelne Lehrkräfte stehen. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit muss das Augenmerk auf der Entwicklung von systematischen Programmen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung liegen. Beispielsweise könnte ein fächerübergreifendes Ausbildungsmodul speziell zu den sechs Kompetenzbereichen zur Realisierung von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung entwickelt, evaluiert und in der neuen Lehrerbildung implementiert werden. Um Lehrkräfte im Schuldienst zu erreichen, könnte ebendieses, adaptiert für Lehrer/innen mit Berufserfahrung, auch als Fort- und Weiterbildung angeboten werden. Ein besonderer Schwerpunkt sollte dabei auf den Kompetenzbereichen liegen, die bisher noch eher vernachlässigt wurden, wie z. B. Monitoring und Reflexion, oder ganz besonders Rückmeldung von Ergebnissen, Umgang mit Ergebnissen und Ziehen von Konsequenzen aus diesen Ergebnissen, damit Evaluationen sich nicht als Selbstzweck verstehen und deren Potenzial nicht verschenkt wird. Solche neuen Konzepte sollten sowohl theoretisch fundiert als auch in den Unterricht integrierbar sein. Außerdem sollte eine wissenschaftliche Begleitung und systematische Überprüfung der Wirksamkeit entsprechend gängigen Standards erfolgen. Dafür könnten die zu entwickelnden Messmethoden herangezogen werden.

3.4 Evidenzbasiertes Gesamtkonzept zur Schulentwicklung

Notwendigkeit
eines theorie- und
evidenzbasierten
Gesamtkonzepts

Insgesamt erscheint die Erarbeitung eines evidenzbasierten, implementierbaren Gesamtkonzepts einer entsprechenden Schulentwicklung, die nicht isoliert auf Projektbasis fußt, notwendig. Neben der bereits angesprochenen systematischen Implementierung des Konzepts in der neuen Lehrerbildung und der Entwicklung und Evaluation von entsprechenden Fort- und Weiterbildungsprogrammen könnte ein solches Gesamtkonzept auch Überlegungen zur Schulevaluation enthalten. Dabei könnte eine systematische Kopplung externer und interner Evaluation am Beispiel anderer Länder in Betracht gezogen werden. Als Basis einer systematischen Evaluation bedürfte es zuerst einer anerkannten Definition von Schulqualität, aus der Kriterien einer effektiven Schule abgeleitet werden können. Um Schulen interne Evaluationen zu erleichtern, könnten zusätzliche Instrumente auf Basis dieser Definition entwickelt und zur Verfügung gestellt werden bzw. in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften selbst nach den Bedürfnissen der eigenen Schule unter Anleitung entwickelt werden (z. B. Eltern- und Schülerfragebögen). Eine fundierte Ausbildung, die Förderung einer evaluativen Grundhaltung sowie die Bereitstellung nötiger Materialien für selbstbestimmte Schulevaluation könnten die Basis nachhaltiger evidenzbasierter Qualitätsentwicklung von Schule darstellen. Ein Gesamtkonzept sollte jedenfalls theorie- und evidenzbasiert sein und den Erkenntnissen der aktuellen Interventions- und Transferforschung entsprechend zielgruppenabgestimmt, aber nachhaltig implementiert werden (vgl. z. B. Landmann, Schmidt & Schmitz, 2010). Dabei gilt es allerdings nochmals explizit zu betonen, dass Evidenzbasierung und Outputfokus per se noch keine Garantie für Qualitätsentwicklung geben. Ihre Wirksamkeit ist an Rahmenbedingungen gebunden, die u. a. in Abschnitt 4 thematisiert werden (vgl. auch Altrichter, 2010). Konkret bestand der erste Schritt darin, dass das Thema systematisch und explizit an den (vom österreichischen Wissenschafts- und Unterrichtsministerium gemeinsam beauftragten) Entwicklungsrat zur PädagogInnenbildung NEU herangetragen und prominent in die Diskussionen um die

PädagogInnenbildung NEU eingebracht wurde. Weiters sollten durch entsprechende Förderprogramme staatliche Anreize für anwendungsorientierte Forschungen und Implementierungen von solchen Konzepten gesetzt werden, wie dies z. B. in Deutschland geschieht (siehe das bereits genannte KoKoHs-Programm, BMBF, 2012).

4 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

Die unmittelbaren politischen Konsequenzen und Entwicklungsoptionen, die sich für die Meso- bzw. Makroebene des Bildungssystems, d. h. für die Schulen als Organisationen bzw. die Steuerung von Schule im Sinne einer zielgerichteten, qualitätssteigernden Ergebnisorientierung als Grundprinzip und als Teil von Evidenzbasierung im Bildungssystem ergeben, lassen sich zusammenfassend unter zumindest drei zentralen Punkten subsumieren.

4.1 Ergebnisorientierung als realisiertes Konzept vollständig umsetzen und als Gesamtkonzept denken

Es wurde aufgezeigt, dass der Fokus der Ergebnisorientierung im österreichischen Schulsystem derzeit noch stark im externen Messen und Rückmelden von spezifischen Schülerkompetenzen liegt (z. B. Specht, 2007). Eine Weiterentwicklung scheint hier in vierfacher Hinsicht nötig: (1) Die konkrete Ausgestaltung dieser bereits realisierten Elemente von Ergebnissteuerung kann fraglos noch optimiert werden (z. B. Specht & Lucyslyn, 2008). (2) Bei Ergebnis- bzw. Kompetenzorientierung geht es nicht nur um ein relativ eingeschränktes Spektrum an leistungsbezogenen Schülerkompetenzen und deren Messung, sondern auch um basale Einstellungen und Kompetenzen aufseiten der Lehrkräfte und Schulleiter/innen. Diese gilt es gezielt zu vermitteln (vgl. zusammenfassend Tabelle 3.3). Schließlich entsteht (3) Qualitätsverbesserung in diesem Kontext nicht durch eine isolierte Aneinanderreihung einzelner Maßnahmen (bzw. hier v. a. Messungen), sondern ruht auf einem in sich stimmigen und alle Dimensionen umfassenden, praktisch wirkenden Gesamtkonzept (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.4) schulischer und unterrichtlicher Qualität. Die Qualitätsbereiche lassen sich den klassischen Feldern der Schulsystemsteuerung zuordnen: den Voraussetzungen und Bedingungen („Input“), den Prozessen und Merkmalen („Prozesse“) sowie den Ergebnissen und Wirkungen („Output“). Ein Ergebnisfokus ohne Möglichkeiten einer entsprechenden Prozessentwicklung bringt keine Optimierung (vgl. auch Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2010). Dabei wird es (4) elementar sein, die Erkenntnisse der Evaluationsforschung in die Gestaltung von Steuerungsprozessen mit einzubeziehen (Schober, 2011). Die Wirksamkeit, die Sinnhaftigkeit und Akzeptanz der Idee der Ergebnisorientierung ist gebunden an einen Kreisprozess aus Reflexion, Bewertung (Messung) und Veränderung, bei dem transparent und wertschätzend alle Akteurinnen und Akteure eingebunden werden. Eine Nutzung der entsprechenden Erkenntnisse aus den Forschungen dazu, wann aus Evaluation gelernt werden kann (z. B. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2002), stellt somit ein klares Entwicklungsdesiderat dar, um Ergebnisorientierung greifbarer und – interne wie externe – Evaluation zur akzeptierbaren Idee zu machen. In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Ansätzen konzipiert, die sich explizit damit beschäftigen, wie Evaluationsprozesse in diesem Sinne zu gestalten sind (z. B. participatory, collaborative, utilization-focused und empowerment evaluation; siehe u. a. Fetterman 1994; Patton 2008). Gemeinsam ist ihnen, dass Evaluation in einem Prozess der Partizipation und Kooperation durchgeführt wird, in dem externe Evaluatorinnen und Evaluatoren als Coaches fungieren. Sie unterstützen die Betroffenen dabei, Evaluationen durchzuführen und damit gleichzeitig die Logik von Evaluationen zu lernen. Zentral ist hierbei u. a. auch die Vermittlung einer evaluativen Grundhaltung (siehe Abschnitt 2).

Vier Entwicklungsstränge
jenseits reiner
Outputmessung

Wirksamkeit, Sinnhaftigkeit
und Akzeptanz der Idee der
Ergebnisorientierung

B

4.2 Internationale Ansätze wahrnehmen und bestehende Initiativen adaptieren, systematisieren und konsequent umsetzen

Notwendigkeit der Abstimmung und Optimierung von Ansätzen und Projekten in Österreich

Neben dem verstärkten Blick auf die Ganzheitlichkeit der hier ablaufenden Prozesse, bei dem die Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen (z. B. der Evaluationsforschung) einzu-beziehen sind, lässt sich als weiteres politisches Desiderat erkennen, die bestehenden Ansätze und Projekte in Österreich aufeinander abzustimmen und zu optimieren. So gibt es z. B. durchaus an manchen Lehrerbildungsinstitutionen bereits Curricula, die relevante Kompetenzen in ihrem Zielkatalog haben (vgl. z. B. Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung, 2011). Diese Abstimmung und zielgerichtete Ergänzung sollte auch mit der systematisierten Wahrnehmung der Erkenntnisse aus anderen Ländern verbunden werden. Dazu zählt nicht nur die Teilnahme an internationalen Projekten (z. B. zur Erfassung von Lehrerkompetenzen wie in TEDS-M), sondern auch die Vermeidung mittlerweile evidenter Defizite wie z. B. jener der rein auf Messung ausgerichteten amerikanischen Accountability-Systeme (vgl. z. B. Klieme, Döbrich, Steinert, Ciompa & Gerecht, 2005). Mit Blick auf die Stärken und Probleme ganzheitlicherer Modelle wäre z. B. die Analyse einiger deutscher Ansätze sinnvoll (vgl. auch Eder & Altrichter, 2009). Ein Blick auf die aktuellen Entwicklungen in den deutschen Bundesländern (wie z. B. im Rahmen des sogenannten „Hessischen Referenzrahmens Schulqualität“, Institut für Qualitätsentwicklung, 2011, S. 3) zeigt, dass sich dort viele Länder einerseits für die Einführung von Schulprogrammen und schulinterner Evaluation entschieden haben, andererseits aber zugleich Maßnahmen der externen Evaluation eingeleitet wurden. Man beruft sich auf internationale Erfahrungen, wonach interne Evaluation und objektivierete Außensicht einander ergänzen müssen, damit Schulen hilfreiche Hinweise auf die Qualität ihrer Arbeit und Impulse für die weitere Schulentwicklung erhalten. Darüber hinaus existiert in fast allen deutschen Bundesländern ein Inspektionswesen, das unter den Bezeichnungen „externe Evaluation“, „Qualitätsanalyse“ oder wie in Hessen, „Schulinspektion“ geführt wird. Damit wird das Verhältnis zwischen eigen- und ergebnisverantwortlicher Schule und staatlicher Verantwortung neu justiert: Die einzelne Schule erhält mehr Selbstständigkeit bei der Planung und Durchführung des Unterrichts, bei der Erziehung, bei der Organisation, Durchführung und Auswertung der Schulgestaltung und des Schullebens sowie bei der Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten. Das Aufgabenprofil der Schulaufsicht in Österreich (BMUKK, 2007) weist in die beschriebene Richtung, bedarf jedoch einer systematischeren und konsequenteren Umsetzung. Interessant ist v. a. auch die Frage, wie in den dargestellten Ansätzen konkret die Kompetenzen der Lehrkräfte und Schulleiter/innen mitberücksichtigt werden. Dazu finden sich auch interessante Ansätze in der Schweiz (vgl. auch Oelkers, 2012), wo z. B. in Master-Studiengängen auf Führungsaufgaben im Berufsbildungssystem vorbereitet wird. Diese Studiengänge inkludieren u. a. explizit Grundkompetenzen im Sinne einer Ergebnisorientierung bzw. evaluativen Grundhaltung (z. B. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung [EHB]²). Das Ausbildungskonzept der „School of Education“ an der Technischen Universität München (z. B. Prenzel, Reiss & Seidel, 2011) bietet beispielsweise Ansatzpunkte für die konkrete Gestaltung von Curricula.

Analyse europäischer Ansätze im Hinblick auf Stärken und Probleme ganzheitlicherer Modelle

Insgesamt stellen im Sinne einer Systematisierung die Initiativen um die Entwicklung und Diskussion nationaler Qualifikationssysteme (Nationaler Qualifikationsrahmen [NQR]; siehe Kapitel „Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik“ in diesem Band: Gutknecht-Gmeiner, 2012), die dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR; Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2008) zugeordnet werden sollen, fraglos in Österreich erste Schritte in die richtige Richtung dar (z. B. BMUKK, 2007).

2 Vgl. <http://www.ehb-schweiz.ch/de/ehb/Seiten/default.aspx> [Zugriff am 04. 07. 2012].

4.3 Professionalisierung von Schule vorantreiben und die Reform der Lehrerbildung als Chance nutzen

Gelebte ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung steht und fällt – neben den bereits angesprochenen Rahmenbedingungen dafür – mit den agierenden Personen. Eine Professionalisierung von Schule, die die Kompetenzen und Einstellungen dieser mitbedenkt, ist daher eine elementare Konsequenz aus diesem Kapitel. Viel mehr als bisher sollten die notwendigen Rahmenbedingungen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung auch explizit mit den individuellen Bedingungen der Lehrkräfte und Schulleiter/innen in Verbindung gebracht werden. Anders formuliert: Es muss darum gehen, an deren Kompetenzen und Bedürfnissen anzudocken und darauf aufbauend explizit die nötigen Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln. So ist z. B. fraglos eine enorme psychologische Herausforderung, sich offen am Erreichen von Zielen messen zu lassen – noch dazu in einem Feld wie jenem des Lehrens und Unterrichts. Das gilt gleichermaßen für die nötige Bereitschaft zur Veränderung (bzw. Openmindedness), die auch nur unter bestimmten Bedingungen vorhanden ist (vgl. dazu z. B. Wottawa, 2001). Immerhin geht es hier für Lehrende sowohl an den Schulen als auch den Hochschulen um zentrale Bereiche ihrer beruflichen Identität. Strukturelle Veränderungen, die Prozesse wie diese auf Individuumsebene ignorieren, müssen in ihrer Wirksamkeit eingeschränkt bleiben.

Orientiert z. B. an den Empfehlungen der Österreichischen Forschungsgemeinschaft zur „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ (Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2011) muss es daher in der Reform der Lehrerbildung u. a. darum gehen, die in Abschnitt 2.2.2 genannten Kompetenzbereiche systematisch in Aus-, Fort- und Weiterbildungsmodulen zu integrieren. Das bedeutet u. a. forschungsbasierte Curricula zu gestalten, durch die eine grundlegende Wissenschafts- und Forschungsorientierung in der gesamten Lehrerbildung sowie das Vorantreiben von Evidenzbasierung als Grundprinzip der Lehrerbildung etabliert werden sollte. Hierbei gilt es zweifellos auch, die empirischen Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen erreichten Schülerkompetenzen und Ausbildungsmerkmalen bei den Lehrkräften mit Blick auf die fachliche Ausrichtung zu berücksichtigen (siehe z. B. Blömeke et al., 2008). Die Chancen zur Veränderung stehen diesbezüglich derzeit besser denn je, da die anstehende Gestaltung der „PädagogInnenbildung NEU“ (vgl. z. B. Vorbereitungsgruppe, 2011) für systematische Veränderungen genutzt werden kann und schon seit längerem bekannte Grundlinien einer Optimierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung umgesetzt werden können (vgl. z. B. Mayr & Neuweg, 2009). Ein wichtiger Schritt hierzu ist die jüngst in Kraft getretene Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz, das die Einrichtung eines entwicklungsorientierten Qualitätsmanagements vorsieht, das alle Ebenen der Schulverwaltung und Schulen umfasst.

Zweifellos können die politische Analyse und die Formulierung von Entwicklungsoptionen hier nicht erschöpfend entlang aller denkbaren Dimensionen erfolgen. Aus der Sicht der (bildungs)psychologisch verankerten Evaluationsforschung fällt jedoch abschließend noch ein grundsätzlicher Problembereich ins Auge: Um von den bereits vielfältig vorliegenden Empfehlungen und Diskussionen auf der Metaebene wegzukommen und konkrete Ansatzpunkte formulieren zu können, worauf bei der Gestaltung sinnvoller ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung ganz konkret zu achten ist, mangelt es derzeit fraglos nicht nur an der Vernetzung von Wissen. Es fehlt auch der nötige *lange Atem* für Veränderungsprozesse, die sich nachweisbar als erfolgreich bezeichnen lassen. Veränderungen brauchen Zeit, die man vielen Reformansätzen gerade im Bildungsbereich aber nicht gibt. Insofern reiht sich das Thema Kompetenzen von Lehrkräften und Schulleiterinnen/Schulleitern für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung in eine umfangreiche Liste an Themen der Bildungspolitik ein, bei denen mehr nachhaltige und ideologiefreie Konzeptlogik, die wirklich konsequent umgesetzt wird, gut täte, um so die Fortschritte einer evidenzbasierten Bildungssteuerung wirklich nutzbar zu machen (vgl. hierzu auch Spiel 2009).

Professionalisierung von Schule als elementare Konsequenz

Systematische Integration relevanter Kompetenzbereiche in Aus-, Fort- und Weiterbildungsmodulen notwendig

Nachhaltigkeit als Voraussetzung sinnvoller Umsetzung ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung

B

Literatur

- Altrichter, H. (2008). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (Educational Governance, Bd. 5, S. 75–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, S. 219–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Kemerhofer, D. & Leitgöb, H. (2012). Schulentwicklung und Systemsteuerung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 – Zusatzanalysen für Österreich*. (S. 30–31). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst*. Seelze: Erhard Friedrich.
- Amtmann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich. Die Ergebnissrückmeldung im ersten Praxistest. Das Rückmeldedesign zur Baseline-Testung (8. Schulstufe) aus der Sicht der Adressaten* (BIFIE-Report 7/2011). Graz: Leykam. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/node/1397>].
- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Atria, M., Reimann, R. & Spiel, C. (2006). Qualitätssicherung durch Evaluation. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 574–586). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M. et al. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Azizi Ghanbari, S. & Schott, F. (2009). Wie kann verstärkte Output-Orientierung die Qualität des Bildungswesens verbessern? Der Vorschlag des Ansatzes ComTrans. *Erziehung und Unterricht, 159* (1–2), 217–227.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungs Handeln in der Schulent-*

wicklung (Educational Governance, Bd. 6, S. 149–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. et al. (2009). TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 181–210). Weinheim: Beltz.

Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2011). Lehrer und Lehrerinnen in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 731–747). Münster: Waxmann.

Bonsen, M. & Bos, W. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 388–405). Göttingen: Hogrefe.

Böttcher, W. (2007). Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (Educational Governance, Bd. 1, S. 185–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopaedie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

Brunstein, J. C. & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 751–759). Weinheim: Beltz.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2012). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKofS)*. Zugriff am 10. 07. 2012 unter <http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=73021>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Aufgabenprofil der Schulaufsicht (Allgemeine Weisung gemäß § 18 Abs. 3 Bundes-Schulaufsichtsgesetz)*. Rundschreiben Nr. 64/1999 des BMUKK: 12.802/3-III/A/99. Zugriff am 14. 09. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1999_64.xml

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Endbericht. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienspool/19218/labneu_eodbericht.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1208/course/section/498/grundlagen.pdf>

Cochran-Smith, M., Davis, D. & Fries, M. K. (2003). Multicultural teacher education: research, practice and policy. In J. Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (2. Aufl., S. 931–975). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval; Hrsg.). (2002). *Standards für Evaluation* (2. durchges. Druckaufl.). Köln: Autor.

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92). Weinheim: Beltz.

Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 305–322). Graz: Leykam.

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2008). Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 06.05.2008, Nr. C 111*, 1–7. Zugriff am 28. 09. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>

Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (1), 5–24.

Fetterman, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15 (1), 1–15.

Grabensberger, E., Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2008). *Bildungsstandards: Testungen und Ergebnismeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis*. Graz: BIFIE.

Grillitsch, M. (2010). *Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und Schulleiterinnen der Sekundarstufe I zur Rezeption der Bildungsstandards und deren Implementation* (BIFIE-Report 6/ 2010). Graz: Leykam. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/1235>].

Gutknecht-Gmeiner, M. (2012). Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Hare, W. (1993). *Open-mindedness and education*. Québec: McGill-Queen's University.

Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung* (Educational Governance, Bd. 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), „Warum tun die das?“ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (Educational Governance, Bd. 6, S. 95–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ Hessen). (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität Dezember 2011 – Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Autor.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625–634.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (BMBF Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.

Klieme, E., Döbrich, P., Steinert, B., Ciompa, R. & Gerecht, M. (2005). Auf dem Weg zu einem integrierten System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung für Schulen. In H. Avenarius, K. Klemm, E. Klieme & J. Roitsch (Hrsg.), *Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen* (S. 68–92). München: Luchterhand.

Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms bei der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.

Landmann, M., Schmidt, M. & Schmitz, B. (2010). Bildungspsychologische Intervention. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 301–318). Göttingen: Hogrefe.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.

Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet – oder die Spannung von Freiheit und Objektivierung und das Projekt der Bildungsstandards. In W. Böttcher & R. Messner (Hrsg.), *Mit Standards Menschen bilden? (Hofgeismarer Vorträge, Bd. 23, S. 19–45)*. Evangelische Akademie Hofgeismar.

Murphy, J. (1990). Principal Instructional Leadership. In P. Thurston & L. Lotto (Hrsg.), *Perspectives on the school. Advances in educational administration* (S. 163–200). Greenwich, CN: JAI.

Neuweg, G. H. (2007). Chancen und Risiken der Implementation von Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen. In B. Hackl & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform* (S. 46–62). Innsbruck: StudienVerlag.

Neuweg, G. H. (2011). Reine Pädagogik – nackte Pädagogen. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“. *wisensplus* 29 (5), 6–13.

Oelkers, J. (2012). *Outputorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Graubünden am 2. Februar 2012, Chur. Zugriff am 29. 06. 2012 unter <http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/ChurOutput.pdf>

Österreichische Forschungsgemeinschaft. (2010). *Stellungnahme der Österreichischen Forschungsgemeinschaft zur „Strategie 2020“ des RFTF und zur Erarbeitung einer österreichischen Forschungsstrategie*. Zugriff am 11. 10. 2012 unter http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Stellungnahme_Strategie2020.pdf

Österreichische Forschungsgemeinschaft. (2011). *Positionspapier zum Thema „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“*. Zugriff am 11. 10. 2012 unter http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Positionspapier_Professionalisierung_2011.pdf

Österreichische Forschungsgemeinschaft. (2012). *Positionspapier zum Thema „Der Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen“*. Zugriff am 11. 10. 2012 unter http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Positionspapier_Vielfalt_2012.pdf

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation, Fourth Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter http://www.ivea.ie/schools/school_leadership/improving_school_leadership_vol_1.pdf].

Pool, S. (2007). Leadership auf dem Prüfstand. *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), 42–53.

Prenzel, M., Reiss, K. & Seidel, T. (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 47–56.

Rieß, C., Meließnig, C. & Laimer, G. (2008). Schulevaluation und Lehrer-Beurteilung sowie deren Auswirkungen auf Schule und Lehrer/innen. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. (S. 54–64). Graz: Leykam.

Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61–80.

Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.

Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring – a systematic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schmich, J. & Breit, S. (2009). Schulleitung: Im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 67–76). Graz: Leykam.

Schmich, J., Schreiner, C. & Toferer, B. (2009). Lehreinstellungen und -methoden, Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 41–50). Graz: Leykam.

Schober, B. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe. In T. Brüsemeister & M. Heinrich (Hrsg.), *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule* (S. 145–151). Münster: MV Wissenschaft.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2009). Modellierung, Vermittlung und Diagnostik der Kompetenz kompetenzorientiert zu unterrichten – wissenschaftliche Herausforderung und ein praktischer Lösungsversuch. In N. Schaper, A. H. Hilligus & P. Reinhold (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung [Themenheft]. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 10–27.

- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens*. Münster: Waxmann.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln* (S. 123–138). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. (2009). Leistungsunterschiede zwischen Schulen – Varianz zwischen und innerhalb der Schulen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 134–135). Graz: Leykam.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Specht, W. (2006). Schulqualität messen und rückmelden. Erste Ergebnisse der Studie „Schule BEWUSST“ liegen vor. *Schule*, 176, 6–7. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter http://www.lsr-stmk.gv.at/data/Dokumente/Archiv_Schule/ZS_05_06.pdf].
- Specht, W. (2007). *Schulqualität: Leistungskontrolle, Standards, Evaluationen*. Papier zum Vortrag im Rahmen des Workshops der Österreichischen Forschungsgemeinschaft ‚Die Ausbildung der Lehrenden‘ vom 01.–02. Juni 2007. Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/ws_ausbildung/Beitrag_Specht.pdf
- Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 318–325.
- Spiel, C. (2009). Evidenzbasierte Bildungspolitik und Bildungspraxis – eine Fiktion? Problemaufriss, Thesen, Anregungen. *Psychologische Rundschau*, 60 (4), 255–256.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 809–829.
- Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung, Österreichische Universitätskonferenz (Hrsg.). (2011). *Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung: Best Spirit – Best Practices*. Wien: Braumüller.
- Vorbereitungsgruppe (Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S.T., Koenne, C., Niederwieser, E. et al.; BMUKK & BMWF Hrsg.). (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe* (Endbericht vom 17. 06. 2011). Zugriff am 09. 07. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/phneu_endbericht.pdf
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Benniswicz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–115). Münster: Waxmann.
- Wotrawa, H. (2001). Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. In Spiel, C. (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 151–163). Münster: Waxmann.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). London: Academic Press.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2010). *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand* (Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, 56). Mainz: Johannes Gutenberg Universität. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/Illustrationen/gr_Nr.56.pdf].

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.; BMBWK Hrsg.). (2003). *Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Zugriff am 04. 10. 2012 unter http://schule.salzburg.at/faecher/didaktik/reformkonzept_zukunft_schule.pdf

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.; BMBWK Hrsg.). (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gebrer*. Zugriff am 08. 07. 2012 unter <http://www.plattform-educare.org/Datenbank/Abschlussbericht%20Zukunftskommission%20April%202005.pdf>

4 Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Konrad Krainer, Barbara Hanfstingl, Thomas Hellmuth, Martin Hopf, Anja Lembens, Georg Hans Neuweg, Werner Peschek, Franz Radits, Werner Wintersteiner, Verena Teschner & Tanja Tscheinig

In diesem Beitrag wird die Rolle der Fachdidaktiken an österreichischen Hochschulen und Universitäten analysiert. Dies erfolgt sowohl durch einen Überblick als auch durch Fokussierung auf einige exemplarisch ausgewählte Fachdidaktiken und mündet in vier Statements. Es wird insbesondere erörtert, wie der Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts verbessert werden kann und welche Rahmenbedingungen dazu nötig sind.

1 Einleitung und Problemanalyse

Konrad Krainer

Im Folgenden wird die *Situation der Fachdidaktiken* international und in Österreich unter fünf Gesichtspunkten skizziert, die eine Hintergrundfolie für die weiterführenden Analysen bilden.

1.1 Fachdidaktiken als international etablierte Disziplinen

International gesehen sind die Fachdidaktiken gut verankerte Wissenschaftsdisziplinen (vgl. u. a. English, 2008; Kleiner, 2011; Ralle, in Druck; Richardson, 2001). Zu den am besten etablierten Disziplinen zählen die Mathematik- und die Naturwissenschaftsdidaktik sowie die Fachdidaktiken der international weit verbreiteten Mutter- und Fremdsprachen (wie z. B. die Englischdidaktik). Für diese, tendenziell aber auch für die weiteren Fachdidaktiken, ergibt sich folgendes Bild: Es existieren fachdidaktische Gesellschaften, die sich auf größere Sprachräume beziehen oder vielfach sogar europäisch oder weltweit angelegt sind. Es werden regelmäßig internationale Kongresse organisiert. Es gibt internationale, (double-blind) begutachtete Journale sowie in vielen Fächern internationale Handbücher zum Stand der Fachdidaktik im Allgemeinen wie auch zur fachbezogenen Lehrerbildung im Besonderen. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs werden Doctoral Schools und Summer Schools angeboten. Es werden große, oftmals internationale Forschungsprojekte durchgeführt, teilweise in Kooperation mit anderen Wissenschaften, wie etwa im Bereich international vergleichender Studien. In vielen Fächern wurden nationale Kompetenzzentren, eigene Institute für Fachdidaktik sowie fachdidaktische Professuren eingerichtet, sowohl für den Grundschul- als auch für den Sekundarstufenbereich. Die Verankerung von Forschungsaufgaben an allen lehrerbildenden Institutionen gehört weitgehend zur Selbstverständlichkeit einer wissenschaftsbasierten Lehrerbildung.

Fachdidaktik international
gut verankert

Die internationale Entwicklung der verschiedenen Fachdidaktiken erfolgte keineswegs gleich schnell und ähnlich. So wurde ein Grundstein zur Entwicklung der *Mathematikdidaktik* bereits 1908 mit der Gründung der International Commission on the Teaching of Mathematics (ICME) eingeleitet. Einen wichtigen Beitrag zu der in den siebziger Jahren einsetzenden internationalen Entwicklung der Mathematikdidaktik als Wissenschaft leistete das 1973 gegründete Institut für Didaktik der Mathematik in Bielefeld. Die führende Gesellschaft im deutschsprachigen Raum ist die 1975 etablierte Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM), die österreichische Scientific Community ist über den GDM-Arbeitskreis „Mathematikunterricht und Mathematikdidaktik in Österreich“ strukturell eingebunden.

Die sich erst später entwickelnde *Deutschdidaktik* vernetzte sich zunächst innerhalb des deutschsprachigen Raums; erst ab den 1990er Jahren und insbesondere ab etwa 2000 fand

auch hier eine starke Internationalisierung statt, vor allem aber bezogen auf die Teilbereiche Lesen und Schreiben, in geringerem Maße auch im Bereich Literaturdidaktik.

In der *Politischen Bildung* erfolgten starke Internationalisierungsschübe durch internationale Organisationen wie Europarat oder UNESCO, die in Österreich allerdings aufgrund des Fehlens einer diesbezüglichen fachdidaktischen Struktur zu wenig aufgegriffen wurden.

2001 wurde zur stärkeren Vernetzung der Fachdidaktiken in Deutschland die Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD) als Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften gegründet.¹

Die Genese der Fachdidaktiken kann als zunehmende Emanzipation vom jeweiligen Fach verstanden werden, ohne dessen Bedeutung als prägende Bezugsdisziplin in Frage zu stellen. Zunächst wurde Fachdidaktik häufig als „Technologie“ des Fachs gesehen, es ging um das Abbilden, Elementarisieren etc. der Fachsystematik. Ein Hauptaugenmerk galt der Erarbeitung von Lehrplänen, Lehrbüchern und Unterrichtssequenzen, die ab den siebziger Jahren vermehrt „alltags- und anwendungsbezogen“ betrieben wurde. Der Blick richtete sich insbesondere auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern, zunächst individuell, dann auch auf Interaktionsprozesse zwischen ihnen und mit der Lehrkraft. In den neunziger Jahren – unter anderem beeinflusst von der Einführung der Typologie von Lehrerwissen von Shulman (1987) – rückten die Lehrkräfte (deren Vorstellungen, Wissen und Praxis) stärker in den Fokus der Forschungen, in jüngster Zeit auch die Lehrerbildner/innen selbst (vgl. u. a. Jaworski & Wood, 2008).

Durch große internationale Studien wie TIMSS und PISA (Schülerebene) oder TALIS und TEDS-M (Lehrerebene) sowie nationale (Bildungs-)Standardentwicklungen und Leistungsrests rückten Output-Fragen – und damit die Entwicklung von Aufgaben sowie deren Messung – stärker in den Blickpunkt. Zum einen wurde die evidenzbasierte Forschung forciert, zum anderen wurden vermehrt Fragen zur Gestaltung und Erforschung von Veränderungsprozessen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene von Bildungssystemen aufgeworfen. Zum anderen wurde erkannt, dass unterrichtsbezogene Reformen besonders dann gut greifen, wenn die Lehrkräfte als *key stakeholder* betrachtet werden (vgl. u. a. Krainer, 2011; Kieran, Shaughnessy & Krainer, in Druck).

1.2 Fachdidaktiken als interdisziplinäre Wissenschaften vom Lehren und Lernen eines Fachs

Ogleich es leicht unterschiedliche *Definitionen* in den einzelnen Fachdidaktiken gibt, so wird Fachdidaktik doch im Kern als *Wissenschaft vom Lehren und Lernen eines Fachs*, eines *Fächerbündels* (z. B. Naturwissenschaften) oder eines Teils eines Fachs (z. B. Literaturdidaktik Englisch) verstanden, ungeachtet des Alters der Lernenden und des Kontexts des Lernens. Im Gegensatz zur allgemeinen Didaktik bauen die Fachdidaktiken „auf der Wissensbasis und den Curricula der jeweiligen Inhaltsgebiete auf“, wodurch sich insbesondere auch Brücken zur empirischen Wirkungsforschung ergeben (vgl. Helmke, 2003, S. 29; siehe auch die Neubearbeitung in Helmke, 2009, S. 51–52).

In der Regel haben die Fachdidaktiken in der jeweiligen Fachwissenschaft ihre zentrale Bezugsdisziplin, deren Einfluss mit dem Anspruchsniveau fachlicher Bildung (vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II) steigt. Im Fachunterricht geht es jedoch nicht (allein) um das *Fach*, sondern ganz wesentlich um Gelegenheiten für die *Lernenden*, sich mit fachbezogenen – möglichst gesellschaftlich relevanten – Fragen aktiv zu beschäftigen. Während die Fachwissenschaften oft primär das inhaltlich Fachliche an Lernprozessen sehen, wird

¹ Eine ähnliche Dachgesellschaft für die österreichischen Fachdidaktiken – die ÖGFD (Österreichische Gesellschaft für Fachdidaktik) – konnte am 24. September 2012 im Vorfeld der IMST-Innovationen Machen Schulen Top-Tagung in Klagenfurt gegründet werden.

B

Zunehmende Emanzipation vom Fach

Lehrkräfte als Key Stakeholder

Wissenschaft vom Lehren und Lernen eines Fachs

Beziehung zwischen den Lernenden und dem Fach

deren Bedeutung von nicht primär fachlich orientierten Disziplinen (wie z. B. Entwicklungspsychologie oder Erziehungswissenschaften) manchmal unterschätzt, wodurch die jedem Fach innewohnenden genuinen Zugangsweisen, grundlegenden Inhalte und Fragen sowie Methoden und Problemlösungen zu kurz zu kommen drohen. Dennoch geht es nicht um die Dichotomie Fach oder Lernende, sondern um die Unterstützung der Lernenden beim Aufbau einer adäquaten *Beziehung* zum Fach, zu welcher ganz wesentlich auch die Frage nach dem Sinn des Gelernten zählt (vgl. Fischer & Malle, 1985). Die jeweilige Fachdidaktik hat eine Brückenfunktion, da sie zugleich auf das Fach als Objekt und auf den Lernenden als Subjekt fokussieren muss. Es ist die Beziehung zwischen den Lernenden und dem Fach, die den *relationalen Gegenstand* der Fachdidaktik ausmachen. Dabei ist bildungstheoretisch zu reflektieren, welche Inhalte die Kinder und Jugendlichen zu ihrem eigenen Nutzen und jenem der Gesellschaft lernen sollen – im Sinne des Aushandelns auf curricularer Ebene, aber auch im Klassenzimmer. Zu den Fach- und Erziehungswissenschaften kommen etwa mit Erkenntnistheorie, Gehirnforschung, Linguistik, Organisationstheorie, Psychologie, Soziologie, Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie weitere Disziplinen hinzu, die zur Analyse, Gestaltung und Reflexion der Beziehung zwischen den Lernenden und dem Fach einen spezifischen Beitrag leisten. Insofern sind die Fachdidaktiken *interdisziplinäre Wissenschaften* par excellence.

B

1.3 Fachdidaktiken als transdisziplinäre und reflexive Wissenschaften

Einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Fachdidaktiken leisten die *Lehrkräfte*. Sie haben einen breiten Fundus an implizitem und explizitem Wissen über die Gestaltung von fachbezogenen Lehr- und Lernprozessen. Umgekehrt ist fachdidaktisches Wissen eine wichtige Grundlage für Lehrkräfte, ihren Unterricht auf wissenschaftlicher Basis zu reflektieren und zu gestalten (vgl. die Typen der Reflexion bei Schön, 1983). Insofern sind die Fachdidaktiken *transdisziplinäre Wissenschaften* und ein idealer Anknüpfungspunkt für Lehrkräfte, sich in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Schon in den Siebzigerjahren hat Wirtmann (1978) die Mathematikdidaktik als *Berufswissenschaft* der (Mathematik-)Lehrkräfte betrachtet (vgl. auch Krainer & Stern, 1998). Gleiches gilt für Ivo (1977) in Bezug auf die Deutschdidaktik. Die Fachdidaktiker/innen haben die Aufgabe, durch Forschung und insbesondere durch forschungsgeleitete Lehre und Weiterbildung die angehenden und praktizierenden Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ihre Unterstützung der Lernenden (als „Forschende“) bestmöglich zu gestalten. Das bewusst gemachte Lernen aus Lehr- und Lernsituationen durch die Lehrenden sollte zugleich zur Grundhaltung der Lehrkräfte im Unterricht werden. Vielfältige praktische Erfahrungen wie auch Forschungsbefunde zeigen die Bedeutung einer *aktiven und reflektierenden Rolle* der Lehrkräfte – *individuell*, aber vor allem auch *gemeinschaftlich* (vgl. u. a. Reynolds, Creemers, Stringfield, Toddle & Schaffer, 2002).

Lehrkräfte haben einen breiten Fundus an implizitem und explizitem Wissen

Fachdidaktik als Berufswissenschaft der Lehrkräfte

1.4 Fachdidaktiken als bildungspolitisch relevante Wissenschaften

Im Folgenden werden einige Gründe dargestellt, warum es nötig ist, sich systematischer mit der Rolle der Fachdidaktiken auseinanderzusetzen.

Handlungsdruck durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse:

Für die Qualitätsentwicklung von Unterricht spielt die Fachdidaktik eine wichtige Rolle (vgl. z. B. Reusser & Pauli, 2010, S. 19–20). Neben Schülerorientierung und Unterrichts- und Klassenführung wird (die am deutlichsten mit Fachdidaktik assoziierbare) „kognitive Aktivierung“ als eine der drei Grunddimensionen von Unterrichtsqualität betrachtet (vgl. z. B. Gerecht, 2010, S. 78). Auch in Darstellungen zu Merkmalen guten Unterrichts aus schulpädagogischer Sicht oder in Zusammenstellungen von Gütekriterien, die sich aus empirischer Unterrichtsforschung ableiten lassen (vgl. z. B. überblicksmäßig Helmke, Helmke & Schneider, 2007, S. 55–57), werden fachdidaktiknahe Merkmale wie „Inhaltliche Klarheit“ oder „Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit“ angeführt. Neue empirische

Untersuchungen bestätigen die vielfach formulierte Hypothese, dass fachliches Wissen von Lehrkräften zwar weitgehend eine notwendige Voraussetzung für einen effektiven Unterricht ist, aber bei weitem keine hinreichende. Dabei wird immer deutlicher, dass dem fachdidaktischen Wissen (Pedagogical Content Knowledge [PCK], vgl. Shulman, 1987) eine zentrale Rolle zukommt. Baumert und andere (2010, S. 164) zeigen, dass fachdidaktische Forschung wichtige Beiträge zur Klärung von günstigen Voraussetzungen sowie zur Verbesserung der Qualität von Unterricht und Schule leisten kann. Die große Bedeutung fachdidaktischen (wie auch fachlichen) Wissens von Lehrkräften zeigt sich auch in der TEDS-M-Studie (Tatto et al., 2012). Dies hat Konsequenzen für die Konzeption von Lehrerbildung und erzeugt zugleich Veränderungs- und Anpassungsdruck auf der unterrichtlichen Ebene. In den Meta-Analysen von Hattie (2009) zeigt sich die Bedeutung formativer Evaluation zum Leistungsfortschritt von Lernenden. Diese setzt hohes fachdidaktisches Wissen (z. B. Herstellung von Zielklarheit, gute Kenntnis des Entwicklungsstands der Lernenden und Einsicht in Wege, die zum Ziel führen) voraus.

Große Bedeutung
fachdidaktischen Wissens

Handlungsdruck durch mäßiges Abschneiden bei internationalen Studien:

Das wenig zufriedenstellende Abschneiden bei international vergleichenden Studien hat der Frage der Unterrichts- und Schulqualität in den letzten 10–15 Jahren ein noch selten dagewesenes mediales Echo gegeben. Auch wenn seitens der Fachdidaktiken schon seit langem deutliche Hinweise auf Defizite und Veränderungsbedarf erfolgten (z. B. Hinweise auf die Engführung durch einen dominant fragend-entwickelnden Unterricht; siehe Voigt, 1996; Grell & Grell, 2007), bedurfte es eines international erzeugten Leidensdrucks für das Erkennen von Reformbedarf im österreichischen Schulsystem. Es zeigte sich (national wie international), dass zur Analyse und Interpretation der Ergebnisse wie auch zum Setzen von Maßnahmen fachdidaktisches Expertenwissen unumgänglich ist.

Reformbedarf im
österreichischen
Schulsystem

Handlungsdruck durch aktuelle bildungspolitische Herausforderungen:

Im österreichischen Bildungssystem gibt es eine Vielzahl an aktuellen Initiativen, die entsprechendes Expertenwissen seitens der Fachdidaktiken erfordern würden: Bildungsstandards, Formen fachbezogener innerer Differenzierung in der Neuen Mittelschule, PädagogInnenbildung NEU, Zentralmatura etc. Vor allem auch jenseits der bei Bildungsstandards und Zentralmatura involvierten Fächer sind Fragen nach adäquaten Prioritätensetzungen und Initiativen sinnvoll. Hier ist fundiertes fachdidaktisches Know-how dringend gefragt.

Vielzahl an aktuellen
Initiativen

1.5 Fachdidaktiken als in Österreich relativ schwach verankerte Wissenschaften

Die Entwicklung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen war – besonders wegen der lange vorherrschenden staatlichen Lenkung des Wissenschaftsbetriebs – abhängig von dem (vorhandenen oder nicht vorhandenen) Bewusstsein ihrer Notwendigkeit bei den bildungspolitisch Verantwortlichen. Dieses Bewusstsein hat lange Zeit gefehlt. Auch heute noch ist, inzwischen weniger in der Bildungspolitik als innerhalb der Scientific Community, eine oft sogar systematische Unterschätzung der Bedeutung der Fachdidaktik zu registrieren.

Zweiteilung der
Lehrerbildung

Die österreichische Situation ist seit langem geprägt durch eine Zweiteilung der Lehrerbildung in eine an Universitäten (Sekundarstufe I und II) und in eine an Pädagogischen Akademien, den späteren Pädagogischen Hochschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I). Hinzu kommt eine noch immer sekundäre Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. An den Pädagogischen Akademien hatten die Fachdidaktiken – obgleich nur wenige Lehrbeauftragte ein Doktorat hatten, manche nur ein Volks- oder Hauptschullehramt – an einigen Standorten als Praxisfeld einen gewissen Stellenwert. Allerdings – vor allem auch wegen des fehlenden Forschungsauftrags – waren Fachdidaktiker/innen an Pädagogischen Akademien in der Scientific Community kaum vertreten. Dies trug dazu bei, dass aus

der Pädagogik und Fachdidaktik der Primarstufe (und teilweise auch Sekundarstufe I) – im Gegensatz zu anderen Ländern – kaum wissenschaftsgeleitete Impulse kamen. Dass es zwischen den Pädagogischen Akademien und Universitäten wenig Kooperation und Synergien gab, ist auch der (fast durchgängigen) Zuständigkeit unterschiedlicher Ministerien geschuldet, deren Absprachen im Bereich der Lehrerbildung wenig ausgeprägt waren. In der Fort- und Weiterbildung wurde den Universitäten keine aktive Rolle zugesprochen. Sie war und ist Aufgabe der Pädagogischen Institute, später eingegliedert in die Pädagogischen Hochschulen. Somit waren die Universitäten – mit wenigen Ausnahmen (z. B. die Lehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Politische Bildung für Lehrer/innen“) – auf die *Ausbildung* im Bereich der Sekundarstufe fokussiert. Der Status der Lehrerbildung war gering, die Dominanz der Fachwissenschaften groß. Unter diesen Bedingungen konnten fachdidaktische Forschungsgruppen nur in wenigen Ausnahmefällen aufgebaut werden. Damit hinkten die österreichischen Fachdidaktiken lange Zeit der internationalen Entwicklung hinterher.

Kaum
wissenschaftsgeleitete
Impulse aus der
Primarstufe

Geringer Status der
Lehrerbildung

Mit der „Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten“ (1977) haben die österreichischen Universitäten gezielte Initiativen in der Lehrerbildung ergriffen. Beispiele dafür sind die Tagungen „Schulpraktikum“ (1979) und „Fachdidaktik in der Lehrerbildung“ (1981). Zu letzterer Tagung entstand ein gleichnamiger Tagungsband (Altrichter, Fischer, Posch, Tietze & Zenkl, 1983), in welchem eine Situationsanalyse der universitären Lehrerbildung mit vorangehender Interviewstudie erfolgte. Die Ergebnisse zeigten für die Fachdidaktiken insgesamt ein tristes Bild, wenn auch in den verschiedenen Fächern unterschiedlich ausgeprägt. Eine ähnliche Studie im Bereich der Pädagogischen Akademien ist nicht bekannt.

Tristes Bild der
Fachdidaktiken

Knapp 20 Jahre später stellen Schratz, Krainer und Scharer (2002, S. 359) in einem Überblicksartikel fest, dass „etliche Probleme bis heute geblieben sind“, auch wenn sich „in einzelnen Bereichen durchaus auch Fortschritte erkennen“ lassen. Systematische Kooperationen zwischen den Fachdidaktiken sind selten und zumeist auf einzelne Standorte beschränkt. So dokumentiert Ecker (2005) die Ergebnisse gemeinsamer Reflexionen einer Gruppe von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern an der Universität Wien aus 14 Lehramtsfächern und entwirft ein Strategiekonzept für die Reorganisation der Lehramtsstudien.

Erheblicher Nachholbedarf

Immerhin war im ersten Nationalen Bildungsbericht (Specht, 2009) ein Beitrag einem Fachdidaktik-Bereich (Mathematik-Naturwissenschaften-Informationstechnologie) gewidmet. Krainer und Benke (2009) zeigen, dass erheblicher Nachholbedarf besteht. Insgesamt ist der Wissensstand über die Rolle der Fachdidaktiken und deren Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts in Österreich jedoch gering und wenig systematisch.

1.6 Aufbau des Berichts und Erhebungsstrategie

Die Fachdidaktiken in Österreich sind ein sich in Entwicklung befindliches Feld, wodurch zu erwarten ist, dass sich das Verständnis der Disziplin durchaus in unterschiedlichen Nuancen und Perspektiven abbilden wird. Insofern stellt sich die Frage, wie man in ein in Entwicklung befindliches Feld interveniert, das zudem auch nicht frei von bildungspolitischen Irritationen ist. Solche ergeben sich zum Beispiel durch die Diskussionen rund um die PädagogInnenbildung NEU, in denen es auch um die institutionelle Verortung der Lehrerbildung geht.

Daher wurde ein mehrdimensionales Untersuchungsdesign gewählt, mit dem unterschiedliche Sichtweisen miteinander in Verbindung gebracht werden können, um ein möglichst vollständiges und valides Bild der Fachdidaktiken in Österreich zu generieren. Auch wenn die Studie unter dem Aspekt wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns konzipiert ist, ist es realistisch, dass die Antworten auch von gewissen bildungspolitischen, institutionellen und persönlichen Einschätzungen beeinflusst sind.

B

In *Abschnitt 2* wird zunächst ein allgemeiner Überblick über die Fachdidaktik gegeben. Dies wird in einer Ist-Stand-Analyse realisiert. Zielgruppe der Studie waren alle Fächer aller lehramtsführenden Institutionen in Österreich, was methodisch mit einer Vollerhebung zu vergleichen ist. Der Fokus der Studie liegt auf der institutionellen Verankerung, der personellen Ausstattung und den Publikationsleistungen aller Personen, die sich in Österreich in ihrem Beruf mit Fachdidaktik beschäftigen. Danach wird ein vertiefter Blick in die Fachdidaktiken dargestellt, in denen Interviews zum einen mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, zum anderen mit Leitungspersonen lehramtsführender Institutionen, die selbst nicht in der Fachdidaktik verankert sind, geführt wurden. Kernthemen der Interviews waren eine „Diagnose“ des aktuellen Zustands der Fachdidaktiken in Österreich sowie das Skizzieren eines Entwicklungsbilds der letzten fünf Jahre.

In *Abschnitt 3* folgt ein Gesamtblick über die österreichische Situation in den Fachdidaktiken Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Politische Bildung sowie über die Wirtschaftspädagogik. Die Didaktik der Mathematik und der Naturwissenschaften wurden ausgewählt, um an die bereits im Nationalen Bildungsbericht 2009 dargestellten Ergebnisse anknüpfen zu können. Um zumindest eine Sprachdidaktik einzubeziehen, wurde die Deutschdidaktik als weiteres wichtiges Feld der fachdidaktischen Landschaft in der Primar- und Sekundarstufe aufgenommen. Die Politische Bildung ist sowohl Unterrichtsprinzip als auch ein – bezogen auf einige Schultypen – neues und aufstrebendes Fach, das mit wenig Ressourcen, aber wissenschaftlicher Orientierung ein Sonderfeld darstellt. Eine weitere interessante Sonderstellung nimmt die Wirtschaftspädagogik ein, die kein klassisches Lehramtsstudium bedient und rein universitär verankert ist. Insgesamt wurde also versucht, etablierte und weniger etablierte Fachdidaktiken auszuwählen, um einen ersten Eindruck in die vielfältige Situation zu bieten. In zukünftigen Untersuchungen sollten unbedingt auch Einblicke in weitere Fächer (Kunst, Musik, Religion, Sport und Bewegung, Sprachen, Technik etc.) gewährt werden, dies war in diesem Rahmen nicht möglich.

In *Abschnitt 4* werden auf der Basis der Analysen – und unter Bedachtnahme internationaler Entwicklungen – vier Statements formuliert. Es wird insbesondere erörtert, wie der Beitrag der Fachdidaktiken zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts verbessert werden kann und welche strukturellen und personellen Rahmenbedingungen dazu nötig sind.

2 Zur Rolle und zur Wahrnehmung der Fachdidaktiken in Österreich, Situationsanalyse Teil I

Barbara Hanfstingl, Verena Teschner, Tanja Tscheinig

Um die Lage der Fachdidaktik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen skizzieren zu können, wurde eine zweistufige Untersuchung durchgeführt. Diese lief in mehreren Phasen ab und umfasst eine Ist-Stand-Analyse fachdidaktischer Aktivitäten in Österreich sowie Interviews mit ausgewählten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie Leitungspersonen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, in denen Fachdidaktik unterrichtet wird. Studie 1 fokussiert sowohl auf die Quantität als auch auf die Qualität von fachdidaktischen Aktivitäten in Österreich, in Studie 2 wurde eine Interviewstudie durchgeführt, in der es im Besonderen um die subjektive Einschätzung von Expertinnen und Experten geht. Für beide befragten Gruppen kam bis auf eine marginale Modifikation derselbe Interviewleitfaden zum Einsatz.

2.1 Studie 1, Ist-Stand-Analyse an österreichischen Lehrerbildungsinstitutionen

2.1.1 Anliegen von Studie 1

Ziel von Studie 1 war es, institutionelle Verankerung, personelle Ausstattung und Publikationsleistungen sowie Unterschiede der einzelnen Fächer in diesen Bereichen darzustellen. Es sollte keine Auswahl von bestimmten Fächern erfolgen, sondern es wurde explizit auf Basis der im Folgenden beschriebenen Vorgehensweise versucht, möglichst alle fachdidaktischen Aktivitäten der österreichischen lehramtsführenden Universitäten und Hochschulen zu erfassen.

Ist-Stand-Analyse zur
Fachdidaktik

B

2.1.2 Stichprobenziehung, Methode und Durchführung von Studie 1

Die Durchführung der Studie 1 erfolgte in mehreren Schritten. Zu Beginn wurden die Vize-Rektorinnen und Vizerektoren aller lehramtsführenden Universitäten, alle Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen sowie alle weiteren Vertreter/innen der Lehre von privaten lehramtsführenden Institutionen gebeten, jene Personen zu nennen, die für die Fachdidaktik eines Fachs an ihrer Institution als Ansprechpartner/innen fungieren. Dann erhielten die von den Rektorinnen/Rektoren und Vizerektorinnen/Vizerektoren genannten Personen ein Erhebungsblatt, mit dem die institutionelle Verankerung und personelle Ausstattung der Fachdidaktiken sowie die Arbeitsschwerpunkte in Forschung, Lehre und Fort- und Weiterbildung erhoben wurden. Gleichzeitig wurden auf Basis von Internetauftritten der jeweiligen Institution sowie persönlichen Rückfragen die Daten so weit wie möglich vervollständigt. Auf diese Weise konnten pro Institution drei unterschiedliche Informationsquellen berücksichtigt werden: Rektorat oder Vizerektorat, Ansprechpersonen der einzelnen Fachdidaktiken und Internetauftritte der Institutionen.

2.1.3 Hinweise zur Güte des eingesetzten Erhebungsinstruments

Das Erhebungsblatt wurde in einem ersten Schritt von fachdidaktischen Expertinnen und Experten kritisch geprüft. Anschließend wurde eine Pilotstudie durchgeführt, bei der sowohl ein/e Vertreter/in einer Universität als auch ein/e Vertreter/in einer Pädagogischen Hochschule gebeten wurden, das Erhebungsblatt auszufüllen und die dabei entstehenden Verständnisschwierigkeiten und Unklarheiten auszusprechen. So konnten missverständlich formulierte Fragen ausgebessert werden.

Da es sich bei den Informationen, die im Erhebungsblatt auszufüllen waren, nicht etwa um die subjektive Einschätzung der eigenen Persönlichkeit, Fähigkeiten oder anderer Personendaten, sondern fast ausschließlich um prinzipiell objektiv überprüfbare Daten wie z. B. Anstellungstatus des fachdidaktischen Personals oder Anzahl von Publikationen handelte, darf von einer ausreichenden Objektivität und Validität ausgegangen werden. Entstandene Unschärfen bei den Ergebnissen sind somit weniger auf ein ungenaues Erhebungsinstrument, sondern auf die unklare und unterschiedliche Bedeutung und den teilweise impliziten Einsatz des Begriffs Fachdidaktik für unterschiedliche Bereiche der Ausbildung zum Lehramt zurückzuführen.

2.1.4 Rücklaufquote in Studie 1

Zu Beginn wurden 14 Pädagogische Hochschulen und 15 lehramtsführende Universitäten kontaktiert. Zwei Institutionen haben von einer Studienteilnahme Abstand genommen, eine aus Datenschutzgründen, eine weitere war misstrauisch, was mit den Ergebnissen passieren würde. Zwölf Pädagogische Hochschulen nahmen an der Studie teil, davon erreichten vier eine Rücklaufquote von 100%, die geringste Quote lag bei 43 %, die durchschnittliche Rücklaufquote bei 72 %. Von den 15 Universitäten nahmen 3 nicht an der Studie teil. Acht

von den 12 verbleibenden Universitäten wiesen eine Rücklaufquote von 100 % auf, die geringste lag bei 40 %, die durchschnittliche Rücklaufquote bei 89 %.

2.1.5 Vorbemerkungen zu den Ergebnissen

Unterschiedliches
Verständnis von
Fachdidaktik

Zu Beginn muss auf einige Schwierigkeiten hingewiesen werden, die sich während der Erhebung ergaben. Ein erwartetes, aber nicht in dieser Klarheit offenkundiges Problem zeigte sich bereits beim Sammeln der Daten. Der Begriff „Fachdidaktik“ wurde von den befragten Personen nicht einheitlich verstanden, weshalb nicht davon auszugehen ist, dass – trotz identischer Fragen – diese mit gleichem Vorverständnis beantwortet wurden. Gespräche mit den Betroffenen bestätigten dies. Fachdidaktik sei beispielsweise in allen Bereichen der Lehre nicht deutlich von fachwissenschaftlichen oder psychologisch-pädagogischen Inhalten abgrenzbar. Deshalb war es manchen Institutionen nicht möglich, rein fachdidaktische Lehre von anderer fach- oder disziplinenübergreifender Lehre zu unterscheiden. Dieser Umstand kann zum einen als interdisziplinäre Innovation verstanden werden, zum anderen aber auch als nicht genügende Abgrenzung von Nachbardisziplinen. Beide Interpretationsmöglichkeiten sind als Hinweis zu verstehen, dass es sich bei der Fachdidaktik um eine sehr junge Wissenschaft handelt, die sich zum einen erst in Differenzierungsprozessen von anderen Wissenschaftsdisziplinen befindet, die aber gleichzeitig die Interdisziplinarität der aktuellen Wissenschaftsentwicklung nicht ignoriert. Ein Problem stellen außerdem fehlende Daten dar, weil einige Studienteilnehmer/innen bestimmte Teile der Darenlieferung verweigerten. Diese Aspekte sind bei der Interpretation der Daren zu berücksichtigen.

2.1.6 Gesamtblick und Übersicht über die Fächer

Gesamtblick und
Unterschiede in den
Fächern

In Tabelle 4.1 werden Statistiken von folgenden Fächern – gesamt und nach Universitäten und Pädagogischen Hochschulen differenziert – dargestellt: Bewegung und Sport, Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Politische Bildung, Informatik, lebende Fremdsprachen (beinhalten Englisch, Italienisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Slowenisch, Slawistik, Chinesisch, Ungarisch), Mathematik sowie Naturwissenschaften (bestehend aus Biologie und Umweltkunde, Physik, Chemie, Sachunterricht). Wir beschränkten uns bei Tabelle 4.1 allerdings auf jene Fächer, von denen wir umfassendere Informationen aus verschiedenen Institutionen erhielten und deshalb eher von einer zutreffenden Abbildung der österreichischen Fachdidaktik-Landschaft ausgegangen werden kann. Außerdem werden die in Tabelle 4.1 dargestellten Fächer Deutschdidaktik, Didaktik der Mathematik, Didaktik der Naturwissenschaften sowie Didaktik der Politischen Bildung in Abschnitt 3 nochmals vertieft dargestellt. Das Fach Wirtschaftspädagogik bündelt mehrere Unterrichtsgegenstände und gilt nur eingeschränkt als Lehramtsstudium. Dennoch wird es in Abschnitt 3 gesondert und vertieft dargestellt. In die Analysen von Tabelle 4.1 gingen nur jene Hochschulen und Universitäten ein, bei denen das jeweilige Fach durch internes Stammpersonal vertreten ist, wobei das Stammpersonal sich nicht nur aus „reinen“ Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zusammensetzt, sondern auch aus Personen, die nur zum Teil in der fachdidaktischen Forschung oder Lehre tätig sind, aber eine andere, zumeist fachwissenschaftliche Qualifikation aufweisen.

In Spalte OEs in Tabelle 4.1 ist ersichtlich, wie viele Organisationseinheiten sich mit der Fachdidaktik des jeweiligen Fachs beschäftigen, in Spalte OEs FD ist dargestellt, wie viele davon als rein fachdidaktische Organisationseinheiten angegeben wurden. Insgesamt sind wenig rein fachdidaktische Organisationseinheiten etabliert. Es gibt viele Organisationseinheiten, in denen Fachdidaktik betrieben wird, obwohl sie offiziell keine fachdidaktische Organisationseinheit sind. Das bedeutet, dass die Fachdidaktiken oft in verschiedene Institute eingestreut sind, ohne dass sie – mit „hauptberuflichen“ Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern – offiziell positioniert wären. Anzumerken ist, dass in der Analyse das Verhältnis zwischen Organisationseinheiten, die neben anderen Bereichen auch Fachdidaktik betreiben, und rein fachdidaktischen Organisationseinheiten an den Pädagogischen Hochschulen 1 zu

B

6 ist, während es an den Universitäten nur 1 zu 3 ist, also die Ausdifferenzierung und Bündelung der Fachdidaktiken an den Universitäten höher ist.

Bei den Statistiken zum Stammpersonal ist zu sehen, dass an den Pädagogischen Hochschulen fast die Hälfte des in der Fachdidaktik tätigen Personals Frauen (47 %) sind, an den Universitäten nur knapp 40 %. Die durchschnittliche Anzahl des Stammpersonals pro Standort (ØSt) zeigt, dass die Teamgröße des fachdidaktischen Personals an den Pädagogischen Hochschulen mit 2,7 unter jener der Universitäten liegt (5,4). An den Universitäten sind im Durchschnitt größere Teams verfügbar. Bei der akademischen Qualifikation ist ersichtlich, dass den Universitäten mehr an habilitiertem Personal zur Verfügung steht, während von den Pädagogischen Hochschulen keine einzige habilitierte Frau und nur wenige habilitierte Männer gemeldet wurden. Dies lässt aber nicht den Schluss zu, dass an den Universitäten ausreichend Personal vorhanden wäre, wie in den Spalten A St und ØSt ersichtlich.

Bei den Bereichen der fachdidaktischen Lehre (% L Ø) und fachdidaktischen Forschung (% F Ø) ist auffällig, dass insgesamt mehr Zeit in Lehre als in Forschung fließt. Dieses Lehre-Forschungs-Gefälle kommt hauptsächlich durch die Angaben der Pädagogischen Hochschulen zustande: Während Personen an den Pädagogischen Hochschulen angeben, im Durchschnitt zirka 43 % für die Lehre und knapp 7 % ihrer Arbeitszeit in die Forschung zu investieren, ist es bei Personen, die an Universitäten arbeiten, eher ausgeglichen (32 % zu 30 %). Forschung spielte an Universitäten von Beginn an eine Hauptrolle, bei den Pädagogischen Hochschulen ist dies erst seit kurzem der Fall.

Sowohl Universitäten als auch Pädagogische Hochschulen haben am meisten *science to professionals*-Publikationen angegeben, gefolgt von *science to science*-Publikationen. Die Hauptadresse der Publikationen ist nach wie vor weniger die Scientific Community, sondern andere Professionen, im Fall der Fachdidaktik meistens Lehrpersonen in der Praxis. Oftmals wurde – bestätigt durch telefonische Rückfragen – nicht zwischen Scientific Community und Professionals, also Personen anderer Professionen, unterschieden. Viele Fachdidaktiker/innen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten verstehen sich sowohl als Fachdidaktiker/in als auch als Lehrperson in Personalunion.

Internes und externes Personal

An manchen Institutionen werden einige Fächer zur Gänze von externem fachdidaktischem Personal abgedeckt, wobei dies oft entweder mitverwendete Lehrpersonen oder Lehrbeauftragte aus einer anderen lehramtsführenden Institution oder schulischen Einrichtung sind. Über alle Fächer haben die Pädagogischen Hochschulen signifikant ($\chi^2(230, 1) = 18.1, p \leq .001$) häufiger externe Personen als Ansprechpartner/innen für die jeweiligen Fachdidaktiken angegeben als die Universitäten. Pädagogische Hochschulen müssen zur Abdeckung der fachdidaktischen Expertise häufiger auf externes Personal zurückgreifen. Das Fehlen internen fachdidaktischen Personals wurde von den Pädagogischen Hochschulen oft als großes Problem geschildert. Für die häufige Angabe von externem Personal kann aber auch ein unterschiedliches Verständnis von Fachdidaktik eine Ursache sein: Wird unter Fachdidaktik vor allem die Umsetzung der Theorie in die Praxis verstanden, ist verständlich, warum vor allem externe Personen – im Besonderen Lehrpersonen an Schulen – für diese Aufgabe herangezogen werden. Dies impliziert allerdings eine Auffassung von Fachdidaktik, die vor allem Schul- oder Unterrichtspraxis beinhaltet und weniger Verankerung in der Forschung mit sich bringt.

Hoher Anteil an externem Personal

Tab. 4.1: Überblick über jene Fächer, von denen aus mehreren Institutionen valide Daten vorliegen.

	Organisationseinheiten		Stammpersonal		
	OEs	OEs FD	A St	OST	%w
Bewegung und Sport PH (N = 5)	4	1	21	4,20	38,10*
Bewegung und Sport Uni (N = 4)	6	1	18	4,50	22,20
Bewegung und Sport Uni und PH (N = 9)	10	2	39	4,33	30,80*
Deutsch PH (N = 9)	11	2	22	2,44	68,20*
Deutsch Uni (N = 5)	9	5	18	3,60	55,60
Deutsch Uni und PH (N = 14)	20	7	40	2,86	62,50*
Geographie und Wirtschaftskunde PH (N = 6)	5	–	12	2,00	25,00
Geographie und Wirtschaftskunde Uni (N = 5)	8	3	8	1,60	25,00*
Geographie und Wirtschaftskunde Uni und PH (N = 11)	13	3	20	1,82	25,00*
Geschichte und Politische Bildung PH (N = 7)	11	3	8	1,14	37,50*
Geschichte und Politische Bildung Uni (N = 4)	13	5	7	1,75	28,60
Geschichte und Politische Bildung Uni und PH (N = 11)	24	8	15	1,36	33,33*
Informatik PH (N = 1)	2	–	4	4,00	25,00*
Informatik Uni (N = 4)	8	1	14	3,50	35,70
Informatik Uni und PH (N = 5)	10	1	18	3,60	33,30*
Lebende Fremdsprachen PH (N = 10)	10	2	18	1,80	66,70
Lebende Fremdsprachen Uni (N = 5)	26	10	40	8,00	77,50
Lebende Fremdsprachen Uni und PH (N = 15)	36	12	58	3,87	74,10
Mathematik PH (N = 8)	13	2	25	3,13	48,00*
Mathematik Uni (N = 6)	12	4	36	6,00	27,80
Mathematik Uni und PH (N = 14)	25	6	61	4,36	36,10*
Naturwissenschaften PH (N = 8)	18	2	22	2,75	68,20
Naturwissenschaften Uni (N = 4)	30	9	56	14,00	44,60
Naturwissenschaften Uni und PH (N = 12)	48	11	78	6,50	51,30
PH (N = 54) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	74 (Σ)	12 (Σ)	132 (Σ)	2,68 (Ø)	47,09 (Ø)*
UNI (N = 37) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	112 (Σ)	38 (Σ)	197 (Σ)	5,37 (Ø)	39,63 (Ø)*
Gesamt (N = 91) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	186 (Σ)	50 (Σ)	329 (Σ)	3,59 (Ø)	43,3 (Ø)*

Anmerkungen:
 Zahl in Klammer nach dem Fach: Anzahl der Institutionen, die in die Analyse eingingen.
 OEs: Anzahl der Organisationseinheiten, in denen das fachdidaktische Stammpersonal verankert ist.
 OEs FD: Anzahl der ausschließlich fachdidaktischen Organisationseinheiten.
 A St: Anzahl des Stammpersonals, das sich mit fachdidaktischer Lehre und/oder Forschung beschäftigt.
 Ø St: Durchschnittliche Anzahl des Stammpersonals pro Standort.
 %w: Prozentanteil des gesamten weiblichen Stammpersonals, das sich mit fachdidaktischer Lehre und/oder Forschung beschäftigt.
 * bei %w: Prozentzahlen bei %W-H, %W-P, %W-D summieren sich nicht auf %w, weil geringfügig auch nicht diplomiertes Personal als fachdidaktisches Fachpersonal angegeben wurde.

B



	Akademische Qualifikation und Geschlecht des Stammpersonals					
	% St-H	% W-H	% St-P	% W-P	% St-D	% W-D
Bewegung und Sport PH (N = 5)	–	–	9,50	4,80	71,40	28,60
Bewegung und Sport Uni (N = 4)	38,90	11,10	33,30	–	27,80	11,10
Bewegung und Sport Uni und PH (N = 9)	17,90	5,10	20,50	2,60	51,30	20,50
Deutsch PH (N = 9)	–	–	22,70	9,10	54,50	45,50
Deutsch Uni (N = 5)	55,60	27,80	27,80	11,10	16,70	16,70
Deutsch Uni und PH (N = 14)	25,00	12,50	25,00	10,00	37,50	32,50
Geographie und Wirtschaftskunde PH (N = 6)	8,30	–	33,33	8,30	58,30	16,70
Geographie und Wirtschaftskunde Uni (N = 5)	25,00	–	25,00	–	37,50	25,00
Geographie und Wirtschaftskunde Uni und PH (N = 11)	15,00	–	30,00	5,00	50,00	20,00
Geschichte und Politische Bildung PH (N = 7)	–	–	50,00	12,50	37,50	25,00
Geschichte und Politische Bildung Uni (N = 4)	14,30	–	14,30	–	71,40	28,60
Geschichte und Politische Bildung Uni und PH (N = 11)	6,67	–	33,33	6,67	53,33	26,67
Informatik PH (N = 1)	–	–	–	–	75,00	25,00
Informatik Uni (N = 4)	50,00	14,30	35,70	21,40	14,30	–
Informatik Uni und PH (N = 5)	38,90	11,10	27,80	16,70	27,80	5,60
Lebende Fremdsprachen PH (N = 10)	–	–	50,00	33,30	50,00	33,30
Lebende Fremdsprachen Uni (N = 5)	20,00	15,00	30,00	25,00	50,00	37,50
Lebende Fremdsprachen Uni und PH (N = 15)	13,80	10,30	36,20	27,60	50,00	36,20
Mathematik PH (N = 8)	4,00	–	16,00	8,00	68,00	32,00
Mathematik Uni (N = 6)	58,30	5,60	27,80	11,10	13,90	11,10
Mathematik Uni und PH (N = 14)	36,10	3,30	23,00	9,80	36,00	19,70
Naturwissenschaften PH (N = 8)	–	–	22,70	9,10	77,30	59,10
Naturwissenschaften Uni (N = 4)	37,50	10,70	41,10	19,60	21,40	14,30
Naturwissenschaften Uni und PH (N = 12)	26,90	7,70	35,90	16,70	37,20	26,90
PH (N = 54) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	0,50 (Ø)	–	25,53 (Ø)	10,64 (Ø)	61,50 (Ø)	33,15 (Ø)
UNI (N = 37) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	37,45 (Ø)	10,56 (Ø)	29,38 (Ø)	11,03 (Ø)	31,63 (Ø)	18,04 (Ø)
Gesamt (N = 91) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	22,53 (Ø)	6,25 (Ø)	28,97 (Ø)	11,88 (Ø)	42,89 (Ø)	23,51 (Ø)

Anmerkungen:

Zahl in Klammer nach dem Fach: Anzahl der Institutionen, die in die Analyse eingingen.

% St-H: Prozentanteil an habilitiertem Stammpersonal, das sich mit fachdidaktischer Lehre und/oder Forschung beschäftigt.

% W-H: Prozentanteil des weiblichen habilitierten Stammpersonals, das sich mit fachdidaktischer Lehre und/oder Forschung beschäftigt.

% St-P: Prozentanteil des promovierten Stammpersonals, das sich mit fachdidaktischer Lehre und/oder Forschung beschäftigt.

% W-P: Prozentanteil des promovierten weiblichen Stammpersonals, das sich mit fachdidaktischer Lehre und/oder Forschung beschäftigt.

% St-D: Prozentanteil des diplomierten Stammpersonals, das sich mit fachdidaktischer Lehre und/oder Forschung beschäftigt.

% W-D: Prozentanteil des diplomierten weiblichen Stammpersonals, das sich mit fachdidaktischer Lehre und/oder Forschung beschäftigt.

	Lehre und Forschung in FD		Publikationen		
	% L Ø	% F Ø	STS	STPO	STPU
Bewegung und Sport PH (N = 5)	71,13	-	2	8	-
Bewegung und Sport Uni (N = 4)	59,84	20,68	26	19	21
Bewegung und Sport Uni und PH (N = 9)	66,11	9,19	28	27	21
Deutsch PH (N = 9)	45,15	2,78	13	51	12
Deutsch Uni (N = 5)	13,37	31,97	134	203	17
Deutsch Uni und PH (N = 14)	33,80	13,20	147	264	29
Geographie und Wirtschaftskunde PH (N = 6)	29,75	6,30	17	91	3
Geographie und Wirtschaftskunde Uni (N = 5)	34,58	34,79	70	81	15
Geographie und Wirtschaftskunde Uni und PH (N = 11)	31,90	18,96	87	172	18
Geschichte und Politische Bildung PH (N = 7)	42,90	15,28	28	56	6
Geschichte und Politische Bildung Uni (N = 4)	39,00	38,00	67	49	9
Geschichte und Politische Bildung Uni und PH (N = 11)	41,13	25,60	95	105	15
Informatik PH (N = 1)	24,20	-	2	8	-
Informatik Uni (N = 4)	34,06	34,84	50	64	3
Informatik Uni und PH (N = 5)	32,09	27,88	52	72	3
Lebende Fremdsprachen PH (N = 10)	32,62	9,51	20	42	-
Lebende Fremdsprachen Uni (N = 5)	38,05	23,02	168	57	14
Lebende Fremdsprachen Uni und PH (N = 15)	35,48	16,62	188	99	14
Mathematik PH (N = 8)	54,98	5,26	15	62	6
Mathematik Uni (N = 6)	16,29	26,27	180	232	18
Mathematik Uni und PH (N = 14)	38,40	14,27	195	294	24
Naturwissenschaften PH (N = 8)	44,04	13,48	15	71	10
Naturwissenschaften Uni (N = 4)	22,80	32,25	173	183	14
Naturwissenschaften Uni und PH (N = 12)	33,42	22,86	188	264	24
PH (N = 54) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	43,10 (Ø)	6,58 (Ø)	14,00 (Ø)	48,63 (Ø)	4,63 (Ø)
UNI (N = 37) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	32,25 (Ø)	30,23 (Ø)	108,50 (Ø)	111,00 (Ø)	13,88 (Ø)
Gesamt (N = 91) Summe (Σ) bzw. Durchschnitt (Ø)	39,04 (Ø)	18,57 (Ø)	122,50 (Ø)	159,63 (Ø)	18,50 (Ø)

Anmerkungen:
Zahl in Klammer nach dem Fach: Anzahl der Institutionen, die in die Analyse eingingen.
% L Ø: Durchschnittlicher Prozentanteil des Gesamtbeschäftigungsausmaßes in fachdidaktischer Lehre.
% F Ø: Durchschnittlicher Prozentanteil des Gesamtbeschäftigungsausmaßes in fachdidaktischer Forschung.
STS: Anzahl von „Science to Science“-Publikationen
STPO: Anzahl von „Science to Professionals“-Publikationen
STPU: Anzahl von „Science to Public“-Publikationen

B

2.1.7 Vieles im Aufbruch

Im Erhebungsblatt gab es die Möglichkeit, zusätzliche Veranstaltungen, aber auch sonstige Aktivitäten im Bereich der Fachdidaktik darzustellen. Dies ist deshalb von Relevanz, weil an vielen Institutionen Umstrukturierungs- und Aufbauarbeiten voll im Gange sind, die wichtige Schritte für die Zukunft darstellen, gleichzeitig aber auch Ressourcen binden, die ansonsten in den Lehr- und Forschungsbetrieb gehen könnten. Sehr viele Institutionen berichten, dass neue fachdidaktische Prozesse und Aktivitäten im Gange sind, deren Ergebnisse in dieser Studie jedoch noch nicht dokumentiert werden können.

Vieles im Aufbruch

Teilweise wird von langjährigen Kooperationen mit Schulen und Akteuren aus der Wirtschaft (Firmen und Betriebe, die Schulen zu sich einladen) berichtet, die als transdisziplinäre Arbeitsgruppen zu interpretieren sind. An dieser Stelle sind die nationalen und regionalen Fachdidaktikzentren zu nennen, die bereits erste wichtige Arbeitsergebnisse aufweisen. Hier sind etwa die Mitarbeit an der Entwicklung der Bildungsstandards, an der Zentralmatura, die Herausgabe von Büchern und Zeitschriften sowie die Mitarbeit bei curricularen Entwicklungen zu nennen.

2.2 Studie 2, Interviews mit Fachdidaktikerinnen/Fachdidaktikern und Leitungspersonen

2.2.1 Anliegen und Fragestellungen von Studie 2

Hauptfragestellungen der Interviews waren eine „Diagnose“ des aktuellen Zustands der Fachdidaktiken in Österreich sowie das Skizzieren eines Entwicklungsbilds der letzten fünf Jahre.

2.2.2 Stichprobe, Methode und Durchführung von Studie 2

In Studie 2 wurden 13 Fachdidaktiker/innen und 5 Leitungspersonen interviewt: Bei den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern wurden jeweils zwei Personen aus den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Politische Bildung und Wirtschaftspädagogik sowie drei Personen aus den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik ausgewählt. Bei der Auswahl der zu interviewenden Personen wurden Expertinnen und Experten der jeweiligen Fächer gebeten, jeweils zwei aus ihrem Kollegium zu nennen. Bei den fünf Leitungspersonen handelte es sich um einen Rektor, drei Vizerektorinnen/Vizerektoren für Lehre und eine Institutsleiterin, die selbst nicht in der Fachdidaktik tätig sind. Bei der Auswahl der Personen wurde zusätzlich auf eine möglichst gleiche Verteilung der Befragten auf Pädagogische Hochschulen und Universitäten Wert gelegt. Die Interviews wurden mit einem vollstrukturierten Interviewleitfaden durchgeführt. Die Originalfragen sind im Abschnitt 2.2.4 integriert.

2.2.3 Auswertung

Bei der Auswertung der Interviewstudie wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, wobei die Kategorienbildung in der ersten Phase induktiv erfolgte: Die Kategorien wurden auf Basis der Interviews mit den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern erstellt. Auf Basis dieser Kategorien wurde das Interviewmaterial mit den Leitungspersonen gesichtet. Auf diese Weise konnte die Kategorienbildung geprüft und validiert werden. Fallweise wurden Begriffe aus den Interviews übernommen, die zur Kenntlichmachung *kursiv* gesetzt sind.

2.2.4 Ergebnisse der Interviewstudie

Als Einstieg in die Thematik diente die Frage „Ist die Fachdidaktik aus Ihrer Sicht eine Wissenschaft?“. Elf der 13 befragten Fachdidaktiker/innen sehen die Fachdidaktik eindeutig

B

als Wissenschaft an. Als häufigste Begründung hierfür wurde die empirische Forschungstätigkeit der Fachdidaktik genannt, *da mit wissenschaftlichen Methoden Erkenntnisgewinnung betrieben wird*. Als weiteres wichtiges Kriterium wurde die Existenz einer eigenen *Scientific Community* genannt. Alle Leitungspersonen sehen die Fachdidaktik ebenfalls als Wissenschaft an, wiederum am häufigsten aufgrund der fachdidaktischen Forschungstätigkeiten.

Die Antworten auf die Frage „Ist die Fachdidaktik an Ihrer Institution eher ein Forschungsfeld oder eher ein Praxisfeld?“ sind in Tabelle 4.2 dargestellt. Diese beinhaltet die Aussagen der Fachdidaktiker/innen und der Leitungspersonen. Die Universitäten zeigen eine stärkere Tendenz in Richtung Forschung, die Pädagogischen Hochschulen scheinen hingegen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Praxis und Forschung anzustreben. Insgesamt wird gefordert, eine *stärkere Forschungsperspektive* einzunehmen. Auch der Großteil der befragten Leitungspersonen sieht die Fachdidaktik derzeit als „Praxis- und Forschungsfeld“ und wünscht sich für die Zukunft einen stärkeren Fokus der Fachdidaktik auf Forschung, ohne jedoch den Bezug zur Praxis zu verlieren. Die derzeitige Schwerpunktsetzung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ist unterschiedlich (Tabelle 4.2).

Tab. 4.2: Derzeitige und geplante Schwerpunktsetzungen (Forschung und Praxis) an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

	Fokus Forschung		Praxis und Forschung		Fokus Praxis	
Ist-Stand	1 Uni	0 PHs	6 Unis	4 PHs	2 Unis	5 PHs
Soll	5 Uni	2 PHs	4 Unis	5 PHs	0 Unis	2 PHs

Anmerkung: PHs: Pädagogische Hochschulen.

Weiters wurden die Befragten um eine subjektive Einschätzung zu folgender Fragestellung gebeten: „Welchen Stellenwert hat die Fachdidaktik an Ihrer Institution?“ Acht der befragten Fachdidaktikerinnen/Fachdidaktikern zufolge hat die Fachdidaktik einen hohen Stellenwert an ihrer Institution, was vor allem auf die hohe Gewichtung der Fachdidaktik im Curriculum als auch auf die Gründung von Fachdidaktikzentren zurückzuführen ist. Lediglich drei Personen sahen den Stellenwert als eher niedrig an. Dies betraf nur Universitäten. Häufigste Begründung hierfür war ein Mangel an Ausstattung und personellen Ressourcen. Die befragten Leitungspersonen gaben hingegen mehrheitlich an, dass eine differenzierte Betrachtung bezüglich dieser Thematik notwendig sei, da der Stellenwert je nach Fach oder Studiengang unterschiedlich zu beurteilen ist. Anhand der Frage „Gab es in den letzten fünf Jahren (2007–2011) Veränderungen im Stellenwert der Fachdidaktik an Ihrer Institution?“ wurde deutlich, dass sich der Stellenwert der Fachdidaktik in den letzten fünf Jahren zum Positiven hin veränderte. Als Begründung führten die Fachdidaktiker/innen vor allem die Zunahme der Forschungstätigkeiten an, die in der Vergangenheit nicht so sehr im Fokus standen. Obwohl der Stellenwert der Fachdidaktik an den einzelnen Institutionen im Steigen begriffen ist, hat die Fachdidaktik nach Meinung der Interviewten aus gesellschafts- und bildungspolitischer Sicht einen eher geringen Stellenwert, da sie von diesen beiden Seiten zu wenig wahrgenommen werde (Frage „Welche Rolle wird der Fachdidaktik von gesellschafts- und bildungspolitischer Seite eingeräumt?“). Als Gründe hierfür wurden mitunter die schlechte mediale Präsentation der Fachdidaktik, die eher geringe forschende Ausrichtung und die Tatsache, dass nur eine marginale Anzahl der Fachdidaktiker/innen in der Bildungspolitik vertreten ist, genannt.

Bei den Fragen „Wie schätzen Sie die Qualität der Fachdidaktik in Österreich im internationalen Vergleich ein?“ und „Wenn Sie Ihre Fachdidaktik mit jener anderer Fächer vergleichen, wie schätzen Sie den Entwicklungsstand Ihrer Fachdidaktik ein?“ ist auffällig, dass die Aussagen der Befragten stark von der eigenen Fachdidaktik bzw. dem eigenen Fach abhängig sind. Mathematik und Englisch sind der Einschätzung der Expertinnen und Experten zufolge im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken sehr gut entwickelt, die Naturwissenschaften hingegen wurden eher als durchschnittlich bis unterdurchschnittlich eingeschätzt. Für alle

B

Fachdidaktik – eine
Wissenschaft?

Stellenwert der
Fachdidaktik

anderen Fachdidaktiken gab es keine klaren Trends, zum Teil waren die Angaben sogar widersprüchlich. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis wäre, dass die Vernetzung zwischen den einzelnen Fachdidaktiken in der Vergangenheit noch zu wenig stark ausgeprägt war beziehungsweise nicht in ausreichendem Maß erfolgte.

Auf die Frage „Was sind die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft?“ traten bei beiden befragten Gruppen am häufigsten die fachlich-inhaltlichen Gemeinsamkeiten hervor, die sich in *einem gemeinsamen Rückgriff auf ein generalisiertes Wissen des Fachs* ausdrücken. Auch bei den Unterschieden waren sich beide Gruppen mehrheitlich einig, dass diese vor allem in der differierenden Schwerpunktsetzung liegen. So liegt der Fokus bei der Fachwissenschaft auf Wissensgewinnung, bei der Fachdidaktik hingegen auf Wissensvermittlung. Die Fachwissenschaft wird auch eher als eindimensional betrachtet, die Fachdidaktik im Gegensatz dazu als mehrdimensional. Diese Mehrdimensionalität bezieht sich nicht nur auf deren Verhältnis zur Fachwissenschaft, sondern vor allem auch auf die Einbindung neuester Erkenntnisse aus anderen Disziplinen, wie beispielsweise der Psychologie, den Neurowissenschaften oder der Pädagogik. Fachdidaktiken seien in diesem Sinne *interdisziplinäre Wissenschaften*. Die zwei befragten Gruppen sind sich einig, dass es genau diese beiden Aspekte sind – die Inhalte der Fachwissenschaft und die Wissensvermittlungsfunktion der Fachdidaktik –, von denen die beiden Disziplinen am meisten voneinander profitieren können, was aus der Beantwortung der Frage „Was kann die Fachdidaktik von der Fachwissenschaft und was kann die Fachwissenschaft von der Fachdidaktik lernen?“ hervorging. Deswegen ist es den Befragten ein wichtiges Anliegen, dass in Zukunft ein kritischer Dialog und Austausch der beiden Wissenschaften häufiger stattfindet.

Die letzten beiden Fragen „Gibt es Regelungen, welche Qualifikationen derzeit an Ihrer Institution von einem Fachdidaktik-Lektor/einer Fachdidaktik-Lektorin verbindlich verlangt werden?“ und „Was muss aus Ihrer Sicht ein Fachdidaktiker/eine Fachdidaktikerin können, damit Sie ihn oder sie als gut bezeichnen würden?“ bezogen sich auf die gewünschten Qualifikationen sowie Eigenschaften eines Fachdidaktik-Lektors/einer Fachdidaktik-Lektorin. Für die Anstellung als Fachdidaktik-Lektor/-Lektorin gibt es mehrheitlich Regelungen. Generell liegt das Hauptaugenmerk auf einer akademischen Qualifikation. Es werde der *Abschluss eines universitären Studiums* verlangt, wobei die Mindestvoraussetzung für die Anstellung beim Großteil der Befragten der Magister- bzw. Master-Titel ist. Jedoch wird bei der Anstellung mehrjähriger Schulerfahrung ebenfalls ein großer Stellenwert beigemessen. Zur Frage, was ein guter Fachdidaktik-Lektor/eine gute Fachdidaktik-Lektorin können muss, wurde von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern am häufigsten die Praxiserfahrung genannt, gefolgt von der Fachkompetenz, Forschungsexpertise und der Fähigkeit, Wissen aus verschiedenen Disziplinen zu integrieren, was aufgrund der oben beschriebenen Mehrdimensionalität der Fachdidaktik ebenfalls eine zentrale Voraussetzung darstellt (Tabelle 4.3).

Tab. 4.3: Erwartete Kompetenzen von Fachdidaktik-Lektoren/Fachdidaktik-Lektorinnen

	Forschungsexpertise	Praxiserfahrung
Uni	5	5
PH	2	8

Anmerkung: PH: Pädagogische Hochschule.

Hervorzuheben ist, dass die Fachdidaktiker/innen der Universitäten bei der vorherigen Frage nach dem Soll-Zustand bezüglich Praxis- und/oder Forschungsfeldangaben, ein ausgewogenes Verhältnis anzustreben, während sie bei letzter Frage hinsichtlich der gewünschten Eigenschaften eines Fachdidaktik-Lektors/einer Fachdidaktik-Lektorin deutlich die Praxiserfahrung in den Vordergrund stellen.

Fächerübergreifende
 Vergleiche

B

Fachdidaktik und
 Fachwissenschaft:
 Gemeinsamkeiten und
 Unterschiede

Qualifikationsprofil des
 fachdidaktischen Personals

2.2.5 Weitere Ergebnisse der Interviewstudie und abschließende Interpretation

Ausgehend von den zu Beginn gestellten Fragestellungen (eine „Diagnose“ der aktuellen Fachdidaktik sowie der Entwicklung der letzten fünf Jahre) kann auf Basis der Interviews folgendes Bild gezeichnet werden: Insgesamt wird von den interviewten Personen die Fachdidaktik eher als Wissenschaft wahrgenommen, unter anderem, weil sie spezifische Aspekte einer Wissenschaftsdisziplin (z. B. Scientific Communities, eigene Journals, Koongresse) aufweist. Kritisch zu erwähnen ist hier eine Anmerkung eines Sprachendidaktikers, der darauf hinweist, dass die Fremdsprachendidaktik in Europa bereits seit vielen Jahren akzeptiert ist, und er „eigentlich nur noch in Österreich“ mit der Diskussion, ob Wissenschaft oder nicht, konfrontiert wird. Ein weiterer Punkt ist, dass die interviewten Personen sowohl von Universitäten als auch von Pädagogischen Hochschulen thematisieren, dass eine Notwendigkeit der Verbesserung der Fachdidaktiken besteht. So erwähnt ein Vizerektor einer Universität den nicht zu verschweigenden „Nachholbedarf“ und zugleich den Versuch, „diesen Rückstand aufzuholen“. Ebenso weist ein Rektor einer Pädagogischen Hochschule im Interview darauf hin, dass seine Hochschule in ihrer Entwicklung darauf abzielt, „Lehre und Forschung zu verbinden, also immer mehr die Meisterlehre der früheren Lehrerbildungsorganisationen durch forschungsbasierte und forschungsorientierte Lehre zu ersetzen“. Diese Aussagen deuten an, dass man sich des fundamentalen Wandels, den die Lehrerausbildung zum Teil bereits macht und noch weiter machen muss, bewusst ist, und dass dies nicht ohne zusätzliche Anstrengung der beteiligten Institutionen zu leisten ist. Dass dieser Wandel auch deshalb notwendig ist, weil es schwere Defizite innerhalb der Fachdidaktik gibt, zeigt die Ausführung einer Fachdidaktikerin an einer Pädagogischen Hochschule: „Im Bereich der Grundschule gibt es keine institutionalisierte Forschung.“ Gleichzeitig verweist sie auf die wesentlich bessere Situation in Deutschland und der Schweiz. Weitere Mängel zeigen sich in der Einbindung in der Scientific Community. So berichtet ein Vizerektor einer Universität von einer wichtigen internationalen Tagung im Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik mit über 1000 Teilnehmenden, bei welcher man aber „immer dieselben zehn Leute aus Österreich“ antreffe. Die Gruppe ist zwar stabil, aber sehr klein. Dass sie sich kaum vergrößert, kann man als Hinweis darauf sehen, dass auch die Nachwuchsförderung nicht optimal gegeben ist.

Betrachtet man die Reaktion der interviewten Personen auf die Entwicklung der letzten fünf Jahre, so ist eine gewisse *Aufbruchstimmung* nicht zu übersehen. Diese ist besonders bei den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern ausgeprägt. So verweist ein Rektor auf positive Veränderungen in allen Bereichen, ein Fachdidaktiker auf eine „Aufwertung oder zumindest einen Anspruch in Richtung Forschung“.

Zusammengefasst kann also davon ausgegangen werden, dass die interviewten Personen die teilweise hoch problematische Lage der Fachdidaktiken durchaus als solche kommunizieren, andererseits aber darauf hinweisen, dass in den letzten fünf Jahren ein Schritt in eine Richtung getan werden konnte, der für die Entwicklung der Fachdidaktik als positiv zu werten ist. Mit den eigenen Defiziten in der Fachdidaktik scheinen universitäre Personen selbstkritischer umzugehen, was einer ambiguitätstoleranteren universitären Tradition hinsichtlich Wissensgenerierung zugeschrieben werden könnte.

3 Ein vertiefter Blick in einzelne Fachdidaktiken, Situationsanalyse Teil II

Einleitung
Konrad Krainer

In den folgenden fünf Abschnitten beschreiben Expertinnen/Experten(-teams) insbesondere die Rolle und den Ist-Stand der jeweiligen Fachdidaktik sowie deren Beitrag zur Qualitätssent-

wicklung von Unterricht in Österreich. Um vorweg einen Überblick über die Vielfalt dieser Beiträge zu geben und später darauf exemplarisch eingehen zu können, wurde Tabelle 4.4 erstellt (Kriterienauswahl angeregt durch die Qualitätsbereiche „Input/Voraussetzungen und Bedingungen“ und „Prozesse“ in Hessisches Kultusministerium, 2008; die Daten stammen von den fünf Expertinnen/Experten[-teams]):

Tab. 4: Mitarbeit von Habilitierten und Universitätsprofessorinnen und -professoren (venia docendi im Bereich der Fachdidaktik) in ausgewählten Bereichen der Qualitätsentwicklung des Unterrichts in Österreich in den Jahren 2007–2012

	D	M	NaWi	PB	WiPäd
A. Rahmenbedingungen					
A.1 Curricula					
Volksschulen		1		2	
Sekundarstufe I			5	1	
Sekundarstufe II	1		6	2	4
Sonstige (z. B. Ausland)				1	1
A.2 Bildungsstandards					
D4, M4, D8, M8, E8		3			
Sonstige (z. B. Materialien)		3	3		1
A.3 Schulabschlüsse					
Diplom- und Reifeprüfung	3	5*	4		
Sonstige (z. B. Materialien)		2		3	
A.4 Materialien (für Unterricht und Lehrerbildung)					
Schulbücher & CDs (Unterricht)	0	8	2	2	2
Sonstige		3	6	3	2
A.5 Publikationen					
Bücher (Autor/in & Hrsg.)	3	5	7	1	4
Zeitschriften (Hrsg.)	4	5	5	3	6
Newsletter u. a. (Hrsg.)		1	1	3	
Stellungnahmen zur PädagogInnenbildung NEU (Autor/in)	1				2
Nationaler Bildungsbericht (Autor/in)	1	2	2	1	1
Sonstige		2			
B. Prozesse					
B.1 Lehrerfortbildung und Schulversuche					
LFB zu Bildungsstandards		2	3		
LFB zu Diplom- und Reifeprüfung	2	2	1		
Universitätslehrgänge PFL	2	2	1		
Weitere Lehrerfortbildung	3	8	4	3	4
Schulversuch zu Diplom- und Reifeprüfung		2			
B.2 Wissenschaftliche Tätigkeiten					
Involvierung in internationalen Studien	3	3	1		
Doktorandenkolleg (für Lehrkräfte)		5			
Kommissionstätigkeit (BMUKK)	1	1	1	3	1
Beiratstätigkeit (BMUKK)	1	1			1
B.3 Sonstiges (z. B. Projektentwicklung mit Schulen)					
	2				4

*Eine weitere Person wurde weniger als drei Monate nach ihrer Habilitation nach Deutschland berufen.
 Anmerkungen: In den Feldern steht die jeweilige Anzahl entsprechender Personen mit einer Anstellung an einer österreichischen Pädagogischen Hochschule oder Universität. D: Deutschdidaktik, M: Didaktik der Mathematik, NaWi: Didaktik der Naturwissenschaften, PB: Didaktik der Politischen Bildung, WiPäd: Wirtschaftspädagogik, PFL: Universitätslehrgang „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“, LFB: Lehrerfortbildung, BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.



Die Fokussierung auf Personen, die Doktorandinnen/Doktoranden betreuen dürfen (Habilitierte und Universitätsprofessorinnen und -professoren), ist bewusst gewählt, weil sie systematisch wissenschaftlichen Nachwuchs fördern können und daher in der Wissenschaft und deren Verbreitung eine zentrale Rolle spielen. Auch zeigt die Präsenz solcher Expertinnen und Experten in relevanten Prozessen zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, dass eine Wissenschaft angemessen in wichtige bildungspolitische Maßnahmen eingebunden ist.

Tabelle 4.4 stellt also die Involvierung von in Österreich tätigen Expertinnen und Experten mit *venia docendi* für die Fachdidaktiken Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Politische Bildung und Wirtschaftspädagogik in den Jahren 2007 bis 2012 dar. Sie zeigt, dass etliche solcher einschlägig ausgewiesenen Personen zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen Beiträge geleistet haben. Es sind aber auch deutliche Lücken (z. B. Bildungsstandards – Deutsch, Schulbücher & CDs – Naturwissenschaften) erkennbar.

Weiters sei darauf hingewiesen, dass es neben Impulsen seitens einzelner Fachdidaktiken auch interdisziplinäre Projekte und Programme gibt, wie etwa den Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“ (u. a. Krainer, Kühnelt, Peschek & Wintersteiner, 2007) oder das Projekt zu Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung (Fischer, Greiner & Bastel, 2012).

3.1 Deutschdidaktik

Werner Wintersteiner

3.1.1 Geschichte, allgemeine Charakteristik, Umfeld

Die nationale Idee führte ab 1800 dazu, dass Deutsch zum Leitfach des schulischen Fächerkanons aufstieg. Deutsch galt als die entscheidende Disziplin der Nationalerziehung und zwar letztlich bis 1945. Spätestens seit den Reformen der 1960er und 1970er Jahre versteht sich die Deutschdidaktik hingegen als sprachliche Bildung (Leitbegriff: „kommunikative Kompetenz“). Steinig (2004, S. 31) formuliert dies als ein berufsbildendes wie politisch bildendes Programm, nämlich die Aufgabe, „die Mitglieder von literalen und demokratischen Gesellschaften umfassend und effektiv auf den Umgang mit schriftlichen Texten vorzubereiten“. Denn „die an der Schriftlichkeit orientierte Kommunikation ist der Kitt, der literale Gesellschaften zusammenhält. ... Die eigensprachliche Didaktik ... hat sich als Wissenschaft die Aufgabe gestellt, diese Kommunikation zu untersuchen und Wege zu erkunden, wie Lerner ... möglichst effektiv und umfassend in eine literale Gesellschaft hineinwachsen können“.

Eine „eigensprachliche Didaktik“ wird in Österreich allerdings außer den Deutschsprachigen nur den sechs anerkannten ethnischen Minderheiten zugestanden, nicht aber den größten sprachlichen Minderheiten, den Türkinnen/Türken und den Bosnisch-, Kroatisch- oder Serbisch-Sprechenden. Diese Situation einer schulisch nur bedingt anerkannten und kaum geförderten realen Mehrsprachigkeit ist auch eine der Rahmenbedingungen für Deutschunterricht bzw. Deutschdidaktik.

Der Begriff *Deutschdidaktik* löste seit den 1960er Jahren den Begriff *Deutschmethodik* ab. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass das Fach einen eigenen Wissenschaftsstatus beansprucht und dass die Vermittlung von Unterrichtsmethoden wissenschaftlich und nicht im Sinn einer Meisterlehre zu erfolgen hat. Deutschdidaktik als Wissenschaft von den sprachlichen und literarischen Lern- und Lehrprozessen ist ein weites Feld ohne einheitlichen Forschungsrahmen. Doch gelten allgemein die mündliche (Hören und Sprechen) und schriftliche Kommunikation (Schreiben und Lesen) sowie die Literatur- und Mediendidaktik als die wichtigsten Arbeitsfelder. In den letzten Jahren hat sich auch eine inter- bzw. transkulturelle Deutschdidaktik etabliert. Deutschunterricht heute ist nicht mehr nur „eigensprachlicher“ Unterricht, sondern für einen wachsenden Teil an Schülerinnen und Schülern

Leitbild: Kommunikative
Kompetenz

Deutschdidaktik ist mehr
als Methodik

Deutschdidaktik umfasst
auch Deutsch als
Zweitsprache

Zweitsprachenunterricht. Deutsch als Zweitsprache muss daher in die Deutschdidaktik konzeptionell mit einbezogen werden.

Ein Charakteristikum von Deutschdidaktik (wie von Deutschunterricht) ergibt sich aus der Tatsache, dass systematisches Sprachlernen zwar hauptsächlich im Deutschunterricht stattfindet, zugleich aber die Aufgabe *aller* Fächer ist. Deswegen muss eine disziplinenübergreifende Sprach-, Lese-, Schreiberziehung entwickelt werden (vgl. Fenkart, Lembens & Erlacher-Zeitlinger, 2010).

Lesen und Schreiben
lernen in allen Fächern

3.1.2 Entwicklung und Ist-Stand in Österreich

Die österreichische Deutschdidaktik war nach 1945 eng mit der bundesdeutschen Entwicklung verbunden. Erst mit der Entstehung einer Deutschdidaktik im modernen Sinn in den 1960er Jahren findet sich auch eine eigenständige Deutschdidaktik in Österreich. Es lassen sich vier Etappen ausmachen (vgl. Wintersteiner, 1994; Wildner, 1995):

- Phase der „Restauration“ nach 1945, mit einigen Modernisierungsschüben bis in die 1960er Jahre;
- Reformphase der 1970er und 1980er Jahre (Reform-Lehrplan 1984, erste Habilitation in Deutschdidaktik, Universität Salzburg), Etablierung der universitären Deutschdidaktik (vgl. Donnenberg, 1979);
- 1990er und ersten Jahre des neuen Jahrhunderts, vor allem durch die Klagenfurter Deutschdidaktik bestimmt;
- zunehmende „Professionalisierung“ der Deutschdidaktik (an allen Universitäten und teilweise an den Pädagogischen Hochschulen).

Zunächst konnte sich allerdings nur in Klagenfurt tatsächlich ein fachdidaktischer Schwerpunkt etablieren. Seit der Gründung der Universität 1970 als Hochschule für Bildungswissenschaften waren Professuren in Lehramtsfächern „mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik“ beauftragt. Darüber hinaus gab es durchgehend ein bis zwei Stellen für Deutschdidaktik (dienstzugeteilte Lehrkräfte). Von hier aus wurde die deutschdidaktische Szene in Österreich aufgebaut. Ein entscheidender Schritt war die Umwandlung der Zeitschrift „Informationen zur Deutschdidaktik“ (*ide*) von einem Rezensionsorgan zu einer Fachdidaktik-Zeitschrift 1988. Da Deutschdidaktiker/innen aller österreichischen Universitäten im Wissenschaftsbeirat der *ide* vertreten sind, entstand so das erste gesamtösterreichische Deutschdidaktik-Netzwerk. Dazu kamen eine Buchreihe (*ide-extra*) sowie im zweijährigen Rhythmus österreichweite Tagungen, die teilweise mehrere hundert Lehrkräfte und Universitätsdidaktiker/innen versammelten. In mehreren Durchgängen des Universitätslehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) Deutsch (seit 1982) konnten über 100 Lehrkräfte deutschdidaktisch ausgebildet werden. Zugleich wurde ein enger Kontakt zur bundesdeutschen Deutschdidaktik (Symposien Deutschdidaktik) geknüpft.

Klagenfurter
Deutschdidaktik als
Vorreiter

An den anderen Universitäten lag die Arbeit hauptsächlich bei Lehrkräften aus höheren Schulen. Diese waren nicht an der Universität angestellt und nur mit der Abhaltung einschlägiger Lehrveranstaltungen betraut. Eine wichtige Rolle spielte die Österreichische Gesellschaft für Germanistik (gegründet 1992) für die Entwicklung der Deutschdidaktik.

Die Situation änderte sich erst, als der „PISA-Schock“ zu bildungspolitisch neuen Weichenstellungen führte. Im Zuge des Projekts IMST (Innovationen Machen Schulen Top) wurde 2006 das Österreichische Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (zwei Lehrstühle, Universität Klagenfurt) gegründet. In der Folge entstanden und entstehen an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Regionale Fachdidaktikzentren, die unterschiedlich organisiert sind und teilweise – wie zum Beispiel Graz – eine „Doktoratsschule Fachdidaktik“ einrichten. Somit konnte die Deutschdidaktik in allen Universitäten, an denen Lehramtsstudien Deutsch angeboten werden, eine gewisse Minimalausstattung

PISA-Schock bewirkt
deutschdidaktischen
Aufbruch

B

Schrittweiser Aufbau
wissenschaftlicher
Kapazitäten

erreichen, bislang aber keine weiteren Lehrstühle. An der Universität Wien wurde jedoch 2010 erstmals in Österreich ein Lehrstuhl eigens für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) eingerichtet, der ebenso wie die eigensprachliche Didaktik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Germanistik angesiedelt ist. An der Universität Graz ist der Schwerpunkt DaZ als Zusatzausbildung (Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache [ULG DaF/DaZ]) vertreten. Auch an den Pädagogischen Hochschulen beginnt die Etablierung der Deutschdidaktik, meist fokussiert auf einen Teilbereich, jedoch bisher ohne Habilitierte (siehe Tabelle 4.5).

Tabelle 4.5: Überblick über die Universitätsstandorte für Deutschdidaktik

Uni-Standort	Zuordnung der Fachdidaktik	Koordination bzw. Leitung	Weitere Organisationsformen
Graz	Germanistik	Ao. Univ.-Prof. DaF/DaZ O. Univ.-Prof. DaF	Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät Graz Regionales Fachdidaktikzentrum für Deutsch und Interkulturalität (PH/KPH/Uni)
Innsbruck	Germanistik	Ao. Univ.-Prof. Germanistik	Institut für Fachdidaktik/Arbeitsbereich Sprachdidaktik einer in Gründung befindlichen School of Education
Klagenfurt	Institut (AECC Deutsch)	2 Univ.-Profs. Deutschdidaktik	School of Education als De-facto-Fakultät
Salzburg	Fachgebiet/ Germanistik	Ass.-Prof. Deutschdidaktik	School of Education (PLUS) als Koordinationsplattform
Wien	Abteilung/ Germanistik	Dr. phil. Germanistik	Forschungsplattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)“ der Uni Wien
	Fachbereich DaF/DaZ/ Germanistik	Univ.-Prof. DaZ	

Anmerkungen: AECC: Austrian Educational Competence Centres (Österreichische Kompetenzzentren für Didaktik); PH: Pädagogische Hochschule; KPH: Kirchliche Pädagogische Hochschule; PLUS: Paris-Lodron-Universität Salzburg.

3.1.3 Beiträge zur Qualitätsentwicklung von Unterricht

Den Beitrag der Deutschdidaktik zur Unterrichtsqualität darf man sich nicht allzu direkt (im Sinne einer trivial machine) vorstellen, sondern als höchst komplexe systemische Intervention (vgl. Nagy, Struger & Wintersteiner, 2012). Die bisher wichtigsten Beiträge der Deutschdidaktik zur Schulqualität finden sich in drei Bereichen:

- Arbeit an strukturellen Rahmenbedingungen: Mitarbeit an den Lehrplänen (Oberstufe der allgemeinbildende höhere Schulen [AHS]), Gutachten zu den Bildungsstandards und vor allem Konzeptionierung und Vorbereitung der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch (AHS und berufsbildende höhere Schulen [BHS]).
- Fortbildung: Die erwähnten PFL-Lehrgänge, Fortbildung sowie Mischformen zwischen Fortbildung und Projektentwicklung (z. B. Ladstätter & Wintersteiner, 2010).
- Modelle für den Unterricht (zu nahezu allen Bereichen des Fachs): vierteljährlich in der *ide*, der „Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule“, die auch ein Forum der Reflexion über den Deutschunterricht darstellt.

Doch heute sind weitere substanzielle Beiträge zur Unterrichtsqualität gefragt, die nur durch verstärkte empirische Forschung sowie Entwicklungsarbeit in Kooperation mit Lehrkräften erbracht werden können. Dazu gibt es vor allem in der Leseforschung (Böck, 2012; Fenkart, 2012 sowie Saxalber, Witschel & Edtstadler, 2012) und in der Schreibforschung (Saxalber & Esterl, 2010) erste Ansätze, die aber noch wesentlich ausgebaut werden müssen. Vor allem gilt es, den bislang deutschdidaktisch kaum beachteten Grundschulbereich zu bearbeiten. Als die wichtigsten fünf Arbeitsfelder sind zu nennen:

Lesen und Schreiben
als Hauptfelder der
Qualitätsverbesserung

- (1) Leselernprozesse: Modellierung und Erforschung des Übergangs vom Erstlesen zu „dauerhaftem“ Lesen; Modellierung von Lesefördermaßnahmen, die über die Geschlechterstereotype beim Lesen hinausweisen.
- (2) Schreiberwerbsprozesse: Modellierung und Erforschung der Schreibentwicklung für unterschiedliche Schreibhandlungen, inklusive des Schreibens vor-wissenschaftlicher Arbeiten.
- (3) Sprachliche Kommunikation als Kompetenz politischer Bildung.
- (4) Literarische Kompetenzentwicklung; transkulturelle Literaturdidaktik.
- (5) Quer zu den genannten Bereichen: Systematische Integration von DaZ in Deutschunterricht und Deutschdidaktik.

3.1.4 Heutige Herausforderungen

Das politische Interesse an Bildungsforschung und Fachdidaktik steht im Zeichen der Ökonomie. Bildung wird aufgewertet, zugleich aber tendenziell verengt gesehen. Dies ermöglicht neue wissenschaftliche Entwicklungen, schränkt aber andere ein. Von den Fachdidaktiken wird die Mitarbeit an bildungspolitischen Weichenstellungen erwartet, denen sie unter Umständen kritisch gegenüberstehen (vgl. Wintersteiner, 2011). Was aber unbestritten notwendig ist, ist eine verstärkte empirische Zuwendung zu jenen Schlüsselbereichen des Deutschunterrichts, die für die Unterrichtsqualität elementar sind – Lese- und Schreibdidaktik. Dazu gehört auch, dass eine ausreichende wissenschaftliche Grundausstattung überhaupt erst geschaffen wird.

Akademische Etablierung der Deutschdidaktik noch unzureichend

3.2 Didaktik der Mathematik

Werner Peschek

3.2.1 Einleitung

Die Geburtsstunde der Mathematikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin wird von vielen gegen Ende der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts angesiedelt. Helge Lennés kritische „Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland“ (Lenné, 1969) war eine viel beachtete und häufig zitierte Aufforderung zu einer tiefergehenden Verwissenschaftlichung des Lehrens und Lernens von Mathematik, die unüberschbare Bildungseuphorie dieser Zeit ermöglichte die Schaffung von Rahmenbedingungen, unter denen sich eine wissenschaftsorientierte Didaktik der Mathematik entwickeln, institutionalisieren und etablieren konnte. An deutschen Hochschulen und Universitäten wurden in dieser Zeit zahlreiche Lehrstühle für Didaktik der Mathematik neu geschaffen, an der (Reform-)Universität Bielefeld wurde mit „dem IDM“ (Institut für Didaktik der Mathematik) ein finanziell und personell bestausgestatteteres Forschungsinstitut mit Weltruf eingerichtet.

Didaktik der Mathematik als Wissenschaft – die Anfänge

Das Verhältnis der Fachdidaktik zur Fachwissenschaft war – aus fachdidaktischer Perspektive kaum verständlich – zu keiner Zeit frei von Spannungen und Konflikten. In Deutschland versuchte sich die Mathematikdidaktik durch Schaffung einer eigenen „Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM)“ von der Fachwissenschaft zu emanzipieren. Der österreichische Weg war der einer Integration, aber auch sichtbaren Positionierung innerhalb der Fachwissenschaft durch Einrichtung einer „Didaktikkommission“ in der „Österreichischen Mathematischen Gesellschaft (ÖMG)“.

3.2.2 Entwicklung und Ist-Stand in Österreich

In Österreich war es die damalige Hochschule und spätere Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt, die Anfang der 1970er-Jahre mit zwei Professuren für „Mathematik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik“ erste sichtbare Schritte in Richtung einer wissenschaftlichen Mathematikdidaktik machte. An den Universitäten in Salzburg und Wien fanden sich Mathematikprofessoren, die sich in ihrer wissenschaftlichen Arbeit zunehmend

Zögerliche Entwicklung in Österreich

mit mathematikdidaktischen Themen befassten und wissenschaftlichen Nachwuchs in diesem Bereich förderten.

Diese vielversprechenden Anfänge einer wissenschaftlichen Mathematikdidaktik in Österreich ließen eine gedeihliche Weiterentwicklung erwarten. Insbesondere gab es die Hoffnung, dass mittelfristig an allen österreichischen Universitäten mit Lehramtsausbildung im Fach Mathematik Lehrstühle für Didaktik der Mathematik mit entsprechender personeller und finanzieller Ausstattung eingerichtet würden. Diese Hoffnung hat sich bislang nicht erfüllt: Zwar gibt es an den Universitäten in Wien und Linz je eine Professur für Didaktik der Mathematik, an der Universität Klagenfurt (derzeit noch) drei, aber die Universitäten in Graz und Innsbruck haben bislang darauf verzichtet, Professuren im Fach Didaktik der Mathematik einzurichten. Ähnlich ist die Situation bei Dozenturen mit einer *venia docendi* im Fach Didaktik der Mathematik oder mit ausgewiesenem Bezug zur Mathematikdidaktik: An der Universität Wien, an der Technischen Universität Wien, an der Universität Linz und an der Universität Salzburg gibt es jeweils nur eine entsprechende Planstelle, an der Universität Klagenfurt fünf (verteilt auf vier Institute). Die Anzahl der Planstellen für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (Assistent/in mit oder ohne Doktorat, Senior Lecturer) im Bereich Didaktik der Mathematik ist gesamtösterreichisch einstellig.

An den Universitäten in Klagenfurt und Linz ist die Mathematikdidaktik in eigenständigen Instituten angesiedelt, an der Universität Salzburg hat sich eine (heute nur mehr sehr kleine) Arbeitsgruppe innerhalb des Instituts für Didaktik der Naturwissenschaften etabliert, an der Universität Wien sind die Fachdidaktiker/innen in der Fakultät für Mathematik beheimatet.

An den Pädagogischen Hochschulen mit ihrer gegenüber Universitäten deutlich anderen Entstehungsgeschichte, ministeriellen Zugehörigkeit und organisatorischen Struktur ist die Didaktik der Mathematik nicht als eigenständige Organisationseinheit installiert und selten als eigener Arbeitsbereich ausgewiesen, eine Institutionalisierung der Mathematikdidaktik ist hier kaum erkennbar.

In Österreich gibt es zwei „Standesvertretungen“ für die Didaktik der Mathematik: Zum einen ist dies der „Arbeitskreis für Mathematikdidaktik und Mathematikunterricht in Österreich“ der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, zum anderen die „Didaktikkommission“ der Österreichischen Mathematischen Gesellschaft.

3.2.3 Beiträge zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Lehrerbildung – Forschung
& Entwicklung – Beratung

Als Wissenschaft vom Lehren und Lernen wird eine Fachdidaktik immer (auch) auf die Qualitätsentwicklung und -steigerung des jeweiligen Fachunterrichts fokussieren. In der Mathematikdidaktik geschieht dies in hohem Maße unmittelbar durch Interventionen in der Lehrerbildung wie auch mittelbar durch entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die über die Lehrerbildung (Vernetzung von Forschung und Lehre!) sowie über Fachpublikationen und Unterrichtsmaterialien Eingang in die unterrichtliche Praxis finden.

Lehrerbildung

Lehrerbildung als eine
Kernaufgabe

An Universitäten mit entsprechenden Personalressourcen werden die fachdidaktischen und schulmathematischen Lehrveranstaltungen im Lehramt Mathematik – das sind je nach Standort zwischen zirka 10 und 25 Semesterwochenstunden – von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der jeweiligen Universität angeboten, allenfalls unterstützt und ergänzt durch Gastprofessorinnen und -professoren und externe Lehrbeauftragte. An Universitäten, an denen keine entsprechende personelle Ausstattung gegeben ist, halten diese Lehrveranstaltungen vorwiegend Bundeslehrer/innen im Hochschuldienst, externe Lehrende, aber auch didaktisch interessierte Fachmathematiker/innen der eigenen Universität. Nicht selten sind

universitäre Fachdidaktiker/innen aber auch in fachmathematischen Lehrveranstaltungen (für Lehramtsstudierende) tätig.

An den Pädagogischen Hochschulen werden die mathematikdidaktischen Lehrveranstaltungen in der Regel von dafür bestellten Lehrenden der eigenen Institution oder externen Lehrbeauftragten (beides meist erfahrene Lehrer/innen aus allgemeinbildenden Pflichtschulen [APS] oder AHS) durchgeführt.

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern fällt in den Zuständigkeitsbereich der Pädagogischen Hochschulen, wobei halb- oder eintägige Veranstaltungen (Seminare) überwiegen. Die Referentinnen und Referenten kommen meist aus der schulischen Praxis, gelegentlich sind es auch Lehrende an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten. Außerhalb dieses Rahmens sind die an der Universität Klagenfurt seit vielen Jahren angebotenen viersemestrigen Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen – Mathematik (PFL-Mathematik)“ zu nennen, die das Weiterbildungsangebot im Bereich der Mathematikdidaktik vor allem qualitativ bereichern. Erwähnenswert ist darüber hinaus der in den Jahren 2006–2008 durchgeführte Universitätslehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement“, in dem fachdidaktische Fragestellungen auch aus Sicht unterschiedlicher Disziplinen diskutiert wurden. Der Impuls zu diesem Lehrgang ging aus dem Projekt IMST hervor, das auch auf anderen Ebenen zur Stärkung der Fachdidaktik und deren Verknüpfung mit der Praxis wesentlich beigetragen hat.

Forschung und Entwicklung

An der Entwicklung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien etc. sind universitäre Fachdidaktiker/innen ebenso wie Lehrende an Pädagogischen Hochschulen und Lehrer/innen an Schulen in hohem Maße beteiligt.

Forschung leidet unter geringen Ressourcen

Die durchaus bemerkenswerte Anzahl an fachdidaktischen Publikationen (Beiträge in Fachzeitschriften und Sammelbänden, Herausgabe von Büchern und Zeitschriften – vgl. die zu Beginn des Abschnitts 3 angeführte Matrix) wie auch das an der Universität Klagenfurt eingerichtete Doktorandenkolleg „Didaktik der Mathematik“ sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Engagement der österreichischen Mathematikdidaktik in der fachdidaktischen (Grundlagen-)Forschung verbesserungsbedürftig, jedenfalls aber ausbaufähig erscheint. Die derzeit nicht befriedigende Situation erklärt sich an den Pädagogischen Hochschulen vor allem aus der meist hohen Belastung durch umfangreiche Lehrverpflichtungen, durch den bis vor wenigen Jahren fehlenden Forschungsauftrag und aus einer dementsprechenden Personalentwicklung. Allerdings leidet auch die universitäre Mathematikdidaktik an einer (viel) zu geringen Personalausstattung bei gleichzeitig ebenfalls hoher Lehrbelastung (einschließlich der Betreuung von fachdidaktischen Diplomarbeiten und Dissertationen), oft aufwändigen Beratungs- und Gutachtertätigkeiten und zeitintensiven Arbeiten in (internationalen) Arbeitsgruppen, Tagungskomitees oder Herausgebergremien etc. So sind größere Forschungsvorhaben und aufwändigere (internationale) Forschungsk Kooperationen nur eingeschränkt finanzierbar. Dies gilt weitgehend auch für das als „Österreichisches Kompetenzzentrum für Didaktik der Mathematik“ personell etwas besser ausgestattete Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Klagenfurt, das in den letzten Jahren vor allem Entwicklungsaufgaben zu PISA, Standards M8 und Zentralmatura (mit eher geringen Forschungsanteilen), zu Fächerkonzepten sowie zusätzliche Aufgaben in der Lehrerweiterbildung und Nachwuchsförderung (Dissertationen, Habilitationen) übernommen hat.

Neben Lehrerbildung sowie Forschung und Entwicklung verdient jedenfalls auch das hohe Engagement Erwähnung, das Mathematikdidaktiker/innen in (auch fachübergreifenden) Entwicklungsprozessen von nationaler Bedeutung (z. B. Lehrplankommissionen, Entwicklungsrat für die PädagogInnenbildung NEU) oder in Beratungsfunktionen (z. B. Wissen-

schaftlicher Beirat des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], Zentralmatura AHS) zeigen.

Grundschuldidaktik und Personalentwicklung als zwei spezifische Problemfelder

Nachwuchsprobleme
und Defizite im
Grundschulbereich

Im Stammpersonal der Universitäten wie auch der Pädagogischen Hochschulen Österreichs findet man keine/n im Fach Didaktik der Mathematik für die Grundschule promovierte/n oder gar habilitierte/n Fachdidaktiker/in. Diese international ungewöhnliche Situation lässt sich aus der historisch gewachsenen Zweigleisigkeit der österreichischen Lehrerausbildung zwar erklären, in der Sache aber in keiner Weise rechtfertigen. Hier ist dringender Handlungsbedarf gegeben.

Es gibt in Österreich seit mehr als zehn Jahren kaum (und im deutschsprachigen Raum viel zu wenig) wissenschaftlichen Nachwuchs im Fach Didaktik der Mathematik. Die Gründe dafür sind vielfältig und komplex, die Auswirkungen auf allen Ebenen deutlich sichtbar: Die Bewerbungslage ist sowohl bei Assistenten- wie auch bei Habilitationsstellen meist sehr dünn, und die Besetzung von Professuren wird zunehmend schwieriger. Auch hier ist also dringender Handlungsbedarf gegeben.

3.3 Naturwissenschaftsdidaktik

Martin Hopf, Anja Lembens, Franz Radits

3.3.1 Naturwissenschaftsdidaktiken sind international etablierte Wissenschaften

Naturwissenschaftsdidaktik
ist eine etablierte
Wissenschaft

Seit den 1970er Jahren wird von der Naturwissenschaftsdidaktik weltweit zu Problemstellungen des Lehrens und Lernens wissenschaftlich gearbeitet. Methodologisch orientiert sie sich an der Sozialforschung. Die internationale Scientific Community hat sich enorm entwickelt, wie die international steigende Anzahl von Universitätsprofessuren zeigt. So hat zum Beispiel fast jede Universität in Deutschland, die Lehrkräfte ausbildet, eine physikdidaktische, eine chemiedidaktische und eine biologiedidaktische Arbeitsgruppe. An fast jedem Standort gibt es dafür wenigstens eine, meistens sogar zwei oder drei Professuren. Ein weiterer Indikator für die Etablierung der Naturwissenschaftsdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen ist die steigende Anzahl an internationalen Journale und die rasch zunehmende Zahl der publizierten Zeitschriften.

3.3.2 Entwicklung und Ist-Stand in Österreich

Zur Klassifikation der Vielfalt naturwissenschaftsdidaktischer Aktivitäten in Österreich bedienen wir uns einer Einteilung in Grundlagenforschung, Anwendungsforschung und grundlagenorientierte Anwendungsforschung. Die Daten dazu stammen aus Homepagerecherchen, persönlichen Gesprächen mit Stakeholdern und der für diesen Bildungsbericht durchgeführten Datenerhebung.

Grundlagenforschung

Grundlagenforschung

Grundlagenforschung ist essenziell für ein genaueres Verständnis der Zusammenhänge beim Lehren und Lernen der Naturwissenschaften. Forschungsarbeiten zu Alltagsvorstellungen oder Professionswissen von Lehrpersonen (Magnusson, Krajcik & Borko, 1999; Van Driel, Verloop & De Vos, 1998) gehören ebenso dazu wie deskriptive Forschung wie zum Beispiel internationale Assessmentstudien (PISA und TIMSS). Wesentliche Erkenntnisse über den Unterricht wurden auch über Videostudien (z. B. Seidel et al., 2002) gewonnen. In Österreich ist man dazu bisher über Ansätze, wie zum Beispiel die Begleitforschung zu den Bildungsstandards an der Universität Salzburg, nicht hinausgekommen.

Anwendungsforschung

In der Anwendungsforschung werden Mittel zur Lösung konkreter Probleme in der Praxis entwickelt. Diese, einen hohen Nutzen versprechende, jedoch wenig Erkenntnis bringende Art der Forschung entspricht dem traditionellen Verständnis von Fachdidaktik, die in erster Linie Handlungswissen produziert. Oft wird es als Hauptzweck naturwissenschaftsdidaktischer Forschung und Entwicklung angesehen, rasch nutzbringende Anregungen für den Unterricht zu produzieren. Diese Produkte sollen nahe an den Bedürfnissen der Schulpraxis direkt im Unterricht verwendbar sein, zum Beispiel sind die Entwicklung von Experimentiersammlungen („Koffer“) oder Anleitungsbögen für Laborunterricht hier einzuordnen. Viele Arbeitsgruppen arbeiten an solchen Fragestellungen und entwickeln dabei Unterrichtsmaterial usw. Eine begleitende Forschung über Wirkungszusammenhänge fehlt jedoch weitgehend (Benke, 2008). Für Österreich kann gesagt werden, dass die große Mehrzahl an fachdidaktischen Arbeiten der Anwendungsforschung zuzurechnen sind, was die im Rahmen des vorliegenden Bildungsberichts erhobenen Daten belegen.

Handlungswissen

B

Grundlagenorientierte Anwendungsforschung

In der grundlagenorientierten Anwendungsforschung werden auf der Basis von Erkenntnissen aus der Grundlagenforschung Fragen zu spezifischen Interessenbereichen bearbeitet. Nur wenn Entwicklungsarbeiten in der Fachdidaktik unter Berücksichtigung des aktuellen Erkenntnisstands der Grundlagenforschung stattfinden, ist ein nachhaltiger Nutzen für die Steigerung der Qualität des Unterrichts zu erwarten. Für die evidenzbasierte Weiterentwicklung des Naturwissenschaftsunterrichts in Österreich ist es von kritischer Bedeutung, noch mehr Arbeitsgruppen zu installieren, die Forschung und Entwicklung im Bereich der grundlagenorientierten Anwendungsforschung unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Grundlagenforschung betreiben. Ein weiterer zentraler Schritt ist die Implementation dieser Erkenntnisse in der Lehreraus- und -fortbildung. Dies steht in Österreich noch weitgehend aus.

Grundlagenorientierte
Anwendungsforschung

AECCs für Biologie, Chemie und Physik

Wichtige Schritte in Richtung Forschung und deren Verbreitung wurden durch die Installation der Österreichischen Kompetenzzentren für Didaktik der Biologie, Chemie und Physik (Austrian Educational Competence Centres [AECC]) an der Universität Wien gesetzt. Erst durch diese durch IMST angeregte Initiative gelang es, je eine Universitätsprofessur für Chemie- und Physikdidaktik in Österreich zu etablieren, die Professur in der Biologiedidaktik in Wien konnte bis zum heutigen Zeitpunkt nicht besetzt werden. Die Einrichtung dieser AECCs als international vernetzte Institute für Forschung und Entwicklung ermöglicht nun einen stärkeren Ausbau der naturwissenschaftsdidaktischen Nachwuchsförderung durch Diplomarbeiten, Dissertationen und Habilitationen. Durch eine Vielzahl von Aktivitäten konnten sich die AECCs in der sich entwickelnden naturwissenschaftsdidaktischen Landschaft (Entstehung regionaler Netzwerke und regionaler Zentren, fachbezogenes Bildungsmanagement, internationale Schul-Assessments, Entwicklung von Bildungsstandards und Beispielaufgaben, Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen, Umbruch in der Fortbildung und Weiterbildung für Lehrer/innen, federführende fachdidaktische Leitung bei PFL etc.) positionieren. Eine wichtige Rolle kommt in diesem Zusammenhang der engen Vernetzung von Schule und Wissenschaft zu, die durch Lehrkräfte gewährleistet wird, die in die Forschung und Entwicklung an den AECCs eingebunden sind. An den drei naturwissenschaftlichen AECCs haben sich seither unterschiedliche Forschungsschwerpunkte entwickelt, die die Komplexität von Fachdidaktik widerspiegeln: Schwerpunkte sind zum Beispiel Diversität als Herausforderung und Potenzial für individualisierten naturwissenschaftlichen Unterricht, Curriculumentwicklung und Forschung zum authentischen forschenden Lernen, Kompetenzorientierung sowie Entwicklung des Professionswissens von Lehrkräften.

AECCs für Biologie,
Chemie und Physik

Einige dieser Forschungsvorhaben werden dabei durch kompetitiv eingeworbene Drittmittel gefördert.

Fachdidaktische Lehre

Fachdidaktische Lehre

Selbstverständlich korreliert die forschende Ausrichtung der einzelnen fachdidaktischen Arbeitsschritte an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen stark mit der jeweiligen Auffassung und der Praxis der fachdidaktischen Lehre in der Lehrerbildung. Diese basiert insbesondere an den Pädagogischen Hochschulen vielfach auf Good Practice von erfahrenen Lehrkräften. Entsprechend wird sie an den meisten Standorten auch als reines Praxisfeld wahrgenommen, wie den für den Nationalen Bildungsbericht im Naturwissenschaftsbereich durchgeführten Interviews klar zu entnehmen ist. Selten wird auf Evidenzen aus der internationalen fachdidaktischen Forschung Bezug genommen. An Standorten, wo Personen tätig sind, die eigene Forschungserfahrungen mitbringen, spielt auch Forschungsbasierung in der Lehre eine wesentliche Rolle.

3.3.3 Beiträge zur Qualitätsentwicklung von Unterricht

Inzwischen liegt auf internationaler Ebene ein beachtlicher spezifischer Wissensstand zum Lehren und Lernen der Naturwissenschaften vor, der in Handbüchern zusammengefasst wird. Das gerade neu erschienene „Second International Handbook of Science Education Research“ (Fraser, Tobin & McRobbie, 2012) umfasst Beiträge zu fast hundert Themenfeldern naturwissenschaftsdidaktischer Forschung, zu denen fundierte Ergebnisse vorliegen. Diese Ergebnisse sind grundlegend für die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, wie wir an zwei Beispielen (Alltagsvorstellungen von Lernenden und Laborunterricht) zeigen.

Alltagsvorstellungen von Lernenden

Alltagsvorstellungen von Lernenden

Alltagsvorstellungen von Lernenden sind zum einen eine wichtige Ressource, zum anderen eine enorme Herausforderung für gelingendes fachliches Lernen. Kinder und Jugendliche legen sich Erklärungen von naturwissenschaftlichen Phänomenen zurecht, die mit der wissenschaftlichen Sichtweise oft nicht übereinstimmen. So sind wir etwa im Alltag gewohnt, dass eine Bewegung nur dann weitergeht, wenn eine Kraft wirkt. Die physikalische Sichtweise nach Newton ist dem diametral entgegengesetzt. Ein Beispiel aus chemischer Perspektive sind „Vernichtungsvorstellungen“ im Zusammenhang mit Verbrennungsvorgängen. Die naturwissenschaftsdidaktische Forschung zu diesen und vielen anderen Alltagsvorstellungen ist inzwischen weit fortgeschritten. In weit mehr als 6000 Publikationen werden Vorstellungen zu fast allen Inhaltsgebieten der Chemie, Physik und Biologie beleuchtet (z. B. Duit, 2009). Es hat sich dabei als empirisch begründet erwiesen, dass diese Alltagsvorstellungen durch Unterricht in der Regel nur dann verändert werden können, wenn sie explizit berücksichtigt werden. Unterrichtsmodelle dazu werden unter anderem im Theorienrahmen der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997) erfolgreich entwickelt.

Laborunterricht

Laborunterricht

Ähnlich umfassende Forschungsergebnisse liegen zur Frage der Wirksamkeit des Laborunterrichts vor. Intuitiv wird guter naturwissenschaftlicher Unterricht mit vielen Experimenten gleichgesetzt. In einer Vielzahl empirischer Studien wurde hingegen immer wieder konsistent festgestellt, dass allein der Einsatz von Phasen selbstständigen Experimentierens keine Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts bewirkt – und zwar weder in Bereichen fachlicher Kompetenz noch in Aspekten von Motivation oder Interesse (Hofstein & Lunetta, 2004; Singer, Hilton & Schweingruber, 2005). Selbst experimentelle Fertigkeiten werden durch den Einsatz von Experimenten nur wenig verändert. Wie Laborunterricht produktiv

zur Entwicklung einer angemessenen naturwissenschaftlichen Grundbildung beitragen kann, ist nach wie vor ein Forschungsdesiderat (u. a. Abell & Lederman, 2007).

3.3.4 Heutige Herausforderungen

Grundsätzlich ist zu bemerken, dass die forschende naturwissenschaftsdidaktische Community trotz des in den letzten Jahren insbesondere an der Universität Wien deutlich erkennbaren Ausbaus in Österreich nach wie vor sehr klein ist. An allen Standorten ist eine noch klarere strukturelle Verankerung wünschenswert, damit nicht durch Pensionierungen oder andersartig freiwerdende Stellen in der Fachdidaktik an die Fachwissenschaft zurückfallen und so die bereits jetzt sehr geringe Anzahl an Forschenden in der Naturwissenschaftsdidaktik noch kleiner wird. Abgesehen von wenigen Ausnahmen gibt es in Österreich bisher kaum Grundlagenforschung. Es ist also ein klares Defizit zu benennen: Es fehlen Arbeitsgruppen und Professuren in Österreich, die sich systematisch mit Grundlagenforschung im Bereich Naturwissenschaftsdidaktik beschäftigen.

3.4 Didaktik der Politischen Bildung

Thomas Hellmuth

3.4.1 Einleitung

Politische Bildung hat den/die „Aktivbürger/in“ zum Ziel, der/die sich nicht kritiklos der Nation bzw. dem Staat unterordnet, sondern vielmehr im Stande ist, die gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch zu hinterfragen, dabei Konflikte auf demokratische Weise, im Diskurs, auszutragen und somit politisch zu partizipieren. In den letzten Jahren, vor allem im Zuge der Demokratie-Initiative von 2007/08, sind mehrere Maßnahmen ergriffen worden, um eine solche Politische Bildung insbesondere im Schulbereich zu stärken. Insgesamt gesehen gleicht die Politische Bildung aber weiterhin einer Baustelle. Selbst bei den Inhalten politischer Bildung herrscht Uneinigkeit: Zum einen wird darunter noch immer allein die traditionelle Staatsbürgerkunde verstanden, zum anderen die Herausbildung des/der partizipationsfähigen Bürgers/Bürgerin. Letztere Position weckt allerdings wiederum – mangels fachdidaktischer Fundierung – die Furcht vor parteipolitischer Indoktrination (Hellmuth, 2012, S. 12–13).

Politische Bildung – eine Baustelle

3.4.2 Entwicklung und Ist-Stand in Österreich

Politische Bildung in den Schulen

Ein eigenes Fach Politische Bildung gibt es – mit Ausnahme der Berufsschule – in Österreich nicht. Zumeist existiert politische Bildung als Teilfach bzw. in Fächerkombinationen. Dabei besteht vor allem eine Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, in den berufsbildenden Schulen auch mit Recht und/oder Wirtschaft sowie in der Polytechnischen Schule mit Wirtschaftskunde (Hellmuth, 2012, S. 22). In der höheren technischen Lehranstalt ist zudem seit dem Schuljahr 2011/12 das Flächenfach „Geschichte, Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ implementiert.

Fächerkombinationen und Flächenfächer

Politische Bildung ist außerdem als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert (Wirritsch, 2012, S. 65–75; Wolf, 1998, S. 24–48). Als eines von zwölf Unterrichtsprinzipien ist allerdings seine Realisierung eher bescheiden. Immerhin besitzt es gegenüber den anderen Unterrichtsprinzipien den höchsten Bekanntheitsgrad: 49 % der befragten Lehrer/innen kennen das Unterrichtsprinzip, die anderen Prinzipien rangieren zwischen drei und 16 % (Fitzmaier & Klepp, 2009, S. 348).

Unterrichtsprinzip

Ausbildung, Fort- und Weiterbildung

Pädagogische Hochschulen	An den Pädagogischen Hochschulen lehren in der Politischen Bildung zumeist an der Universität ausgebildete Geschichtslehrer/innen, zum Teil Juristinnen/Juristen und Politologinnen/Politologen; zudem ist dafür nur eine geringe Anzahl an Stunden reserviert. Die Lehrbefugnis an Berufsschulen kann an den Pädagogischen Hochschulen durch die Wahl des Fachs in der Grundausbildung oder durch einen Erweiterungslehrgang im Ausmaß von lediglich 30 ECTS-(European Credit Transfer System-)Punkten erworben werden.
Universitäten	Ähnlich unbedeutend ist die Didaktik der Politischen Bildung auch an den Universitäten. Das Unterrichtsprinzip wird weitgehend vernachlässigt, lediglich im Lehramtsstudium „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ gehört die Politikdidaktik seit der Implementierung der Politischen Bildung im Fach „Geschichte und Sozialkunde“ (AHS-Oberstufe: 2002, AHS-Unterstufe: 2008) zur Ausbildung. Der Anteil der Lehrveranstaltungen, die im Curriculum für die Didaktik der Geschichte und der Politischen Bildung vorgesehen sind, schwankt je nach Universität zwischen 12 % und 30 %. Für die Politische Bildung reduziert sich der Anteil noch weiter, da ein Großteil der didaktischen Lehrveranstaltungen vor allem für die Geschichtsdidaktik reserviert ist. An der Universität Klagenfurt wird – in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten – für Studierende aller Studienrichtungen eine Zusatzqualifikation „Politische Bildung“ angeboten. Ferner kann eine Zusatzqualifikation im Bereich „Friedensstudien“ erworben werden.
Politische Bildung als Randerscheinung	

Als Voraussetzung für den vor allem von Juristinnen und Juristen erteilten Unterricht des Fachs „Politische Bildung und Recht“ in den BHS gilt ein einschlägiges Fachstudium und vierjährige Praxiserfahrung (Hämmerle et al., 2009, S. 358). Bei erfolgter Zulassung zum Lehramt ist zwar ein einjähriges Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule vorgesehen, in der Regel unterrichten aber Juristinnen/Juristen – weil nur wenige Pädagogische Hochschulen ein solches Studium anbieten – ohne diese Ausbildung.²

Ein buntes, aber unstrukturiertes Angebot: Kurse, Lehrgänge, Masterstudien

Die Fort- und Weiterbildung ist in erster Linie an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt, allerdings werden dort häufig Universitätslehrende „zugekauft“. Zusätzlich zu den herkömmlichen Fortbildungskursen stehen an Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und den Universitäten unterschiedliche Studien- und Hochschullehrgänge sowie Masterstudien zur Verfügung. Als Beispiel seien hier die Masterstudien der Donau-Universität Krems (Klepp, 2012, S. 105–108; Klepp & Rippitsch, 2008) und der Johannes-Kepler-Universität Linz (Hellmuth, 2012, S. 17) genannt. Die Universität Salzburg, die Fachhochschule Salzburg und die Pädagogische Hochschule Salzburg bieten einen Universitätslehrgang mit Masterabschluss an. Ein ähnliches Angebot findet sich am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Universität Klagenfurt, das in Kooperation mit dem Demokratiezentrum Wien, der Salzburger Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung („KommEnt“) und der Pädagogischen Hochschule Kärnten gestaltet wird.

Institutionelle Verankerung

Pädagogische Hochschulen	Die Fachdidaktik der Politischen Bildung ist an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten nur in Ansätzen verankert. An den Pädagogischen Hochschulen wird Politische Bildung durch „Stammlehrpersonal“, also zumeist durch an der Universität ausgebildete Geschichtslehrer/innen gelehrt, die der Pädagogischen Hochschule zur dauerhaften Dienstleistung zugewiesen sind. Zudem werden Lehraufträge ausgeschrieben, die an Lehrer/innen und auch an Juristinnen/Juristen vergeben werden. An der Pädagogischen Hochschule Salzburg existiert zudem ein „Institut für Didaktik und Unterrichtsentwicklung“ (Schwerpunkt Politische Bildung) sowie – in Kooperation mit der Universität Salzburg – eine großteils vom BMUKK finanzierte „Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung“
--------------------------	---

² Information von MR Mag. Manfred Wirtisch, Abteilung Politische Bildung (I/6) des BMUKK.

(ZAG). Die ZAG wird zu großen Teilen vom BMUKK finanziert, dient der Koordination der an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen lehrenden Geschichtsdidaktiker/innen und Politischen Bildner/innen sowie der Verbindung von Theorie und Schulpraxis (Kühberger, 2012, S. 119–121).

An den Universitäten sind zumeist Bundeslehrer/innen, im Hochschuldienst und externe Lehrende, ebenfalls zumeist Bundeslehrer/innen mit der Ausbildung in Politischer Bildung betraut. Anstelle der Bundeslehrer/innen im Hochschuldienst sieht das neue Dienstrecht Senior Lecturer vor. Lediglich an den Universitäten Salzburg und Wien sind eine assoziierte beziehungsweise eine außerordentliche Professur mit der Didaktik der Geschichte und Politischen Bildung betraut, an der Universität Wien existiert zudem ein „Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ (FDZ). Im Zuge der Demokratie-Initiative von 2007/08 wurde ferner ein zum Teil aus Bundesmitteln finanziertes Department für die Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien geschaffen. Als Subeinheit der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft existiert das Department allerdings nur mehr auf dem Papier, zumal die Professur seit längerer Zeit vakant ist. Außerhalb der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten sind schließlich das Demokratiezentrum Wien und das – per Vertrag im Auftrag des BMUKK arbeitende – Zentrum *polis* zu nennen.

Universitäten

B

Die geringe institutionelle Verankerung der Didaktik der Politischen Bildung in Österreich bedingt eine relativ geringe wissenschaftliche Fundierung (Hellmuth, 2012, S. 25–26), wiewohl unter den gegebenen Rahmenbedingungen eine durchaus engagierte Forschungsarbeit festzustellen ist (Ammerer, Krammer & Tanzer, 2010; Ammerer, Krammer & Windischbauer, 2009; Besand & Sander, 2010; Hellmuth, 2009a; 2009b; Hellmuth & Klepp, 2010; Krammer, 2008; Krammer, 2009a; Krammer, 2009b; Kühberger, 2009; Kühberger & Windischbauer, 2010; Parycek, Maier-Rabler & Diendorfer, 2010; Sander, 2010).

Geringe wissenschaftliche
Fundierung

3.4.3 Beiträge zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Zwar stehen empirische Untersuchungen dazu noch aus, es ist jedoch anzunehmen, dass die österreichische wissenschaftliche Forschung zur Politischen Bildung die Qualitätsentwicklung im Politikunterricht stärkt. Eine solche hat insbesondere die Verbesserung der Lernkultur, etwa handlungsorientiertes und selbstgesteuertes Lernen, Problemlösungen in kooperativen Lernsituationen und die Reflexion über die eigene Arbeit sowie die Nachhaltigkeit von Lernprozessen zum Ziel (Kempfert, 2002).

Im Auftrag des BMUKK wurde etwa das bereits erwähnte politische Kompetenzmodell ausgearbeitet, das zwischen Arbeitswissen, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz unterscheidet (Krammer, 2008, S. 5–14). Der 2008 novellierte Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in den Hauptschulen und der AHS-Unterstufe weist explizit auf das Kompetenzmodell hin. Zur besseren Verankerung des Modells im Unterricht dienen Multiplikatorenschulungen und Fortbildungskurse an den Pädagogischen Hochschulen, wobei diese nur einen kleinen Teil der Lehrer/innen erreichen. Jedoch trägt nun die geplante kompetenzorientierte Reifeprüfung dazu bei, dass sich die Kompetenzorientierung auch in der Politischen Bildung vermehrt in der Lehrerschaft durchsetzt. Unter anderem wurden im Auftrag des BMUKK Vorschläge für kompetenzorientierte Maturathemen (BMUKK, 2011) und diverse Unterrichtsmaterialien publiziert.

Österreichisches
Kompetenzmodell

Derzeit beschäftigt sich die wissenschaftliche Forschung mit der Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 116–123; Hellmuth, 2009b) und der Entwicklung einer adäquaten Methodik, wobei hier Subjektorientierung, damit verbunden auch Selbststeuerung und Handlungsorientierung zentral sind (Ammerer et al., 2009; Kühberger & Windischbauer, 2010; Hellmuth & Klepp, 2010, S. 141–196). Non-Profit-Organisationen wie das Demokratiezentrum Wien oder der Verein „Sapere aude“ bieten

Kompetenzmodell und
Praxisbezug

zudem Materialien und Workshops an, die auf Basis neuester fachdidaktischer Forschung erstellt wurden.

3.4.4 Anmerkungen zur zukünftigen Ausrichtung der Politischen Bildung

Politische Bildung als wissenschaftliche Disziplin

Um Qualitätsentwicklung im Politikunterricht zu garantieren, muss die Didaktik der Politischen Bildung in Österreich als wissenschaftliche Disziplin anerkannt werden (Sander, 2010, S. 136). Dazu ist eine bessere institutionelle Verankerung durch die Schaffung von Planstellen notwendig. Zu empfehlen wäre hier die Einrichtung von Zentren für Didaktik der Politischen Bildung, die als Anlaufstellen für alle Lehramtsstudien dienen können. Die Curricula aller Lehramtsstudien müssten verpflichtende Anteile in Politischer Bildung vorschreiben.

Synthese der Politischen Bildung mit anderen Fächern

Durch die enge Verflechtung von Geschichtsunterricht und Politischer Bildung in Österreich sowie die Einführung von „Flächenfächern“ ist zudem die Synthese der Politischen Bildung mit anderen Fächern notwendig (Ammerer et al., 2010; Lange, 2004; Sutor, 2005; Hellmuth, 2008; Hellmuth, 2009b; Krammer, 2009).

3.5 Wirtschaftspädagogik³

Georg Hans Neuweg

3.5.1 Grundcharakteristik und historische Entwicklung

Fachdidaktik als Kernelement der österreichischen wirtschaftspädagogischen Fachtradition

Kennzeichnend für die österreichische Wirtschaftspädagogik ist ein ausgeprägter Fach- und Fachdidaktikbezug (Aff, 2008; Aff & Neuweg, 2011; Neuweg, 2010b, 2011b; Schneider, 1983, 1999). Dieser ist einesteils historisch erklärbar (Aff, Mandl, Neuweg, Ostendorf & Schurer, 2008) und andernteils Ausdruck sowohl der Polyvalenz des Studiums als auch der Verankerung der Lehr- und Forschungseinheiten an Wirtschaftsfakultäten.

Betriebswirtschaftslehre als historische Mutterdisziplin

Als Frühform fachdidaktischer Ausbildung für Handelslehrkräfte in Österreich gilt das sog. „Handelslehrerseminar“ an der Exportakademie (heute Wirtschaftsuniversität Wien), aus dem sich das „betriebswissenschaftlich-pädagogische Institut“ und 1942 schließlich das „Institut für Wirtschaftspädagogik“ entwickelten. Noch bis 1951 wurde das Institut von Inhabern betriebswirtschaftlicher Lehrstühle mitbetreut und erst dann mit einem Fachvertreter besetzt, der sich für „Betriebswirtschaftslehre mit besonderer Berücksichtigung der Wirtschafts- und Betriebspädagogik“ habilitiert (Schneider, 1969, S. 141) und das Fach aus der Betriebswirtschaftslehre heraus entwickelt hatte (Krasensky, 1935).

Ausbau und erziehungswissenschaftliche Weitung

Dem steigenden Lehrkräftebedarf aufgrund des Ausbaus der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Rechnung tragend, wurden in den 1970er Jahren wirtschaftspädagogische Studien außerdem in Linz, Graz und Innsbruck eingerichtet. Während Wien und Graz ein auf die Lehrerbildung fokussiertes und in großer Nähe zur Betriebswirtschaftslehre entwickeltes Programm vertraten, war für Linz und Innsbruck ein auf ein breiteres pädagogisches Berufsfeld orientiertes Programm kennzeichnend (vgl. die programmatischen Beiträge bei Schneider, 1983). Heute gilt Wirtschaftspädagogik an allen vier Forschungs- und Ausbildungsstandorten als eigenständige Integrationswissenschaft mit gleichermaßen wirtschafts- wie erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung.

Polyvalenz des Studiums

Das Studium ist in Verbindung mit einer mindestens zweijährigen kaufmännischen Berufspraxis Voraussetzung für die Anstellung als Lehrkraft für fachlich-theoretische kaufmännische Unterrichtsgegenstände an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Es ist, anders als klassische Lehramtsstudien, nicht kombinationspflichtig bzw. -fähig und gilt als polyvalent (Aff & Neuweg, 2011). Die „nicht auf pädagogische Berufe eingeschränkte, son-

³ Eine Langfassung des Abschnitts „Wirtschaftspädagogik“ steht als Web-Dokument 4.1 unter dem Link <https://www.bifie.at/buch/1915/4/3/10> zur Verfügung.



dem in die akademischen kaufmännischen Berufe hineinreichende Mehrwertigkeit des Studiums“ kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung jener der Hauptfach-Betriebswirte gleicht (Neuweg, 2010a, S. 31). In der Berufseinstimmung der Absolventinnen und Absolventen wird dies sichtbar: Sie verteilen sich je etwa zur Hälfte auf wirtschaftsakademische Berufe einerseits und den Schuldienst andererseits (Hauer & Stock, 2007; Slepcevic & Stock, 2009). Wirtschaftspädagogik ist damit ein prototypisches Beispiel für die Besonderheiten der Lehrämter im berufsbildenden Bereich, wie sie im Rahmen der Reformbemühungen um eine „PädagogInnenbildung NEU“ zu berücksichtigen sein werden.

3.5.2 Wirtschaftsdidaktik in Lehre und Forschung

Der polyvalenten Positionierung entsprechend sind die fachdidaktische und die wirtschaftswissenschaftliche Säule in der Ausbildung stark ausgebaut. Je nach individuellem Wahlverhalten der Studierenden bieten die Ausbildungsstandorte derzeit eine Ausbildung im Bereich Fach und Fachdidaktik im Ausmaß von 154 bis 215 Credit Points an (Durchschnitt der minimalen und maximalen Werte aller vier Standorte), den Spitzenwert ermöglicht die Wirtschaftsuniversität mit 253 Credit Points (Neuweg, 2011b). Vorsichtig angesetzt verwenden österreichische Wirtschaftspädagogik-Studierende durchschnittlich 190 Credit Points auf die Bereiche Fach und Fachdidaktik – ein für Ein-Fach-Lehrkräfte sehr hoher Wert. Ein fachpraktischer Bezug ergänzt den fachwissenschaftlichen; nach dem Studium und vor dem Eintritt in den Schuldienst ist eine mindestens zweijährige kaufmännische Berufspraxis zu absolvieren.

Ausgeprägter Fachbezug
 in den Studien

Eine geringe Abstimmung zwischen Fachstudium, erziehungswissenschaftlichem Studium, Fachdidaktik und schulpraktischer Phase gilt seit Jahrzehnten als Schwäche der Lehramtsstudien (vgl. Terhart, 2001, S. 196–197; Oelkers, 2001, S. 156). Dem wirkt in der Wirtschaftspädagogik entgegen, dass die Verantwortung für das Studium und die Schulpraktika (Ostendorf & Welte, 2008; Knoll & Neuweg, 2011) bei den wirtschaftspädagogischen Instituten bzw. Abteilungen liegt. Die einphasige Struktur begünstigt zudem eine stärkere Theorie-Praxis-Integration, weil die Verantwortung für die Erreichung der Ausbildungsstandards nicht an nachgelagerte Instanzen und Ausbildungsphasen (Studienseminare und Referendariat bzw. Probejahr) delegiert werden kann.

Curriculare
 Integration durch die
 wirtschaftspädagogischen
 Organisationseinheiten

Trotz standortspezifisch unterschiedlicher Akzentuierungen in Lehre und Forschung (vgl. dazu Aff et al., 2008) führt die Verankerung der wirtschaftspädagogischen Organisationseinheiten an Wirtschaftsfakultäten zu einem hohen Elaborationsgrad der Fachdidaktiken in den Curricula und einer entsprechenden Forschungsaktivität. Tabelle 4.6 gibt einen Überblick über die Personalausstattung (ohne externe Lehrbeauftragte, Stichtag 5. Februar 2012; Selbstauskünfte der Mitarbeiter/innen) und zeigt, dass knapp 60 % der Personalressourcen auf die Fachdidaktik verwendet werden (Neuweg, 2012).

Tab. 4.6: Überblick über die Personalausstattung an den vier wirtschaftspädagogischen Instituten bzw. Abteilungen.

	Vollzeitäquivalente	davon Fachdidaktik
Habillierte Kräfte	6,00	2,80
Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen mit Doktorat	7,50	3,30
Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen ohne Doktorat	4,25	2,75
Senior Scientists	0,50	0,25
Senior Lecturers	5,50	4,40
Bundeslehrer/innen	1,00	1,00
Gesamt	24,75	14,50

Wirtschaftsdidaktische
Forschung

Rege fachdidaktische Forschung lässt sich für Österreich nicht nur exemplarisch illustrieren (so etwa am Beispiel einschlägiger Sammelbände, vgl. Fortmüller & Aff, 1996; Fortmüller & Greimel-Fuhrmann, 2010; Schneider, 2011), sondern auch systematisch belegen. Eine Vollerhebung aller wirtschaftspädagogischen Publikationen österreichischer Universitätsangehöriger (Beiträge in Fachzeitschriften und Sammelbänden, Monographien und Herausgeber-schaften) für die Jahre 1999 bis 2008 weist nach, dass knapp 30 % der Arbeiten fachdidaktisch und weitere gut 13 % dezidiert wirtschaftswissenschaftlich orientiert sind (Baumann, 2009a, 2009b). Ein entsprechend hohes Publikationsaufkommen zeigen auch die Absolutwerte für die Jahre 2007 bis 2011 (Neuweg, 2012): In diesem Zeitraum sind, fachdidaktische Entwicklungsarbeiten, insbesondere Schulbücher, nicht mitgerechnet, mehr als 80 wirtschaftsdidaktische Publikationen von österreichischen Universitätsangehörigen veröffentlicht worden. Dabei wurden alle vier wirtschaftsdidaktischen Kerngebiete (Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen, Wirtschaftsinformatik, Volkswirtschaftslehre) und eine beträchtliche Zahl von Forschungsfeldern abgedeckt (insbesondere: Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen einschließlich Lehrerwissensforschung, Übungsfirmenarbeit, Betriebspraktika, Entrepreneurship-Education, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung sowie Theorie und Praxis der Lehrplanentwicklungen für berufsbildende mittlere und höhere Schulen [BMHS] einschließlich Lernstandserhebungen). Auffällig ist, dass fast die Hälfte der Arbeiten in österreichischen Zeitschriften und weitere ca. 40 % im sonstigen deutschen Sprachraum veröffentlicht wurden; etwa 10 % der Arbeiten sind englischsprachig (Baumann, 2009b). Was im ersten Hinsicht als Internationalisierungsdefizit erscheint, erweist sich bei Durchsicht der Arbeiten zu einem erheblichen Teil als Ausdruck einer ausgeprägten Nähe zur Schulpraxis im Allgemeinen und zur österreichischen Systemarchitektur im Besonderen.

3.5.3 Beiträge zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Modellcharakter
durch günstige
Rahmenbedingungen für
die Fachdidaktik

Wirtschaftspädagogische Organisationseinheiten mit relativ umfassenden Zuständigkeiten und zentral-koordinierender Wirkung, Kooperation oder mindestens spannungsarme Koexistenz mit den einschlägigen Fachwissenschaften, Einphasigkeit des Ausbildungskonzepts, Nähe zu den Schulen und zur Bildungsverwaltung sowie ein intensiver und institutionell abgesicherter Theorie-Praxis-Dialog erweisen sich als förderliche Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts. Entsprechend starke Impulse sind in den zwei Einwirkungsbereichen Lehrangebot (Ausbildung, Fortbildung) und Wissenschaftstransfer zu verzeichnen.

Lehrangebot

Der Anteil fachdidaktisch einschlägiger Credit Points liegt in allen wirtschaftspädagogischen Studienplänen bei mindestens 40 und kann durch studentisches Entscheidungsverhalten (Wahlfächer, Masterarbeit) an einzelnen Standorten auf bis zu 80 Credit Points ausgebaut werden (Neuweg, 2012). Die wirtschaftspädagogischen Organisationseinheiten engagieren sich zum Teil auch in der Fachausbildung und übernehmen speziell in den Bereichen Rechnungswesen und Sozialkompetenz auch fakultätsweit Ausbildungsaufgaben.

Das Themenspektrum der Lehrerfortbildung im Bereich Wirtschaftsdidaktik (Neuweg, 2012) ist breit und reicht von der Didaktik der Übungsfirmenarbeit über Kompetenzorientierung im betriebswirtschaftlichen Unterricht bis hin zur schulischen Leistungsbeurteilung und zur Didaktik der Volkswirtschaftslehre. Der Standort Wien ist im Rahmen der TEM-PUS-Projekte auch in Russland und Tadschikistan fortbildungsaktiv.

Wissenschaftstransfer

Typisch für die österreichische Wirtschaftspädagogik ist ein starkes Engagement im Bereich des Wissenschaftstransfers (Neuweg, 2012). Zum Ausdruck kommt dies insbesondere in der Abfassung von Schulbüchern für die Fächer Betriebswirtschaft, Wirtschaftsinformatik und Volkswirtschaft durch Universitätsangehörige, in zahlreichen Evaluations- und Entwicklungsprojekten unter anderem für das BMUKK – in den letzten Jahren beispielsweise in den Bereichen Übungsfirmenentwicklung (Graz, Linz), Umsetzung der neuen Reife- und Diplomprüfung (Graz), Lehrplanentwicklung und -evaluation (alle Standorte), Entwicklung von

Bildungsstandards in den Bereichen „Wirtschaft und Recht“ sowie „Entrepreneurship und Management“ (Graz), Qualitätssicherung in der Leistungsbeurteilung im Rahmen von QIBB (Linz) – sowie in einer intensiven Aus- und Fortbildung der im Schulpraktikum eingesetzten Betreuungslehrkräfte. Eine wichtige Plattform für den Austausch zwischen universitärer Wirtschaftspädagogik und schulischer Praxis sind außerdem die seit 2007 jährlich stattfindenden gesamtösterreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongresse, an denen bis zu 350 Lehrkräfte, Schulleiter/innen, Hochschullehrer/innen und Fachleute aus der Bildungsverwaltung teilnehmen.

4 Zusammenschau und nötige Maßnahmen

Konrad Krainer

In diesem Beitrag zum Nationalen Bildungsbericht 2012 wurde die Rolle der Fachdidaktiken an österreichischen Hochschulen und Universitäten analysiert, unter besonderer Berücksichtigung ihres Beitrags zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. Es wurde ein mehrdimensionales Untersuchungsdesign gewählt, um unterschiedliche Sichtweisen miteinander in Verbindung zu bringen. Im Folgenden werden – unter Bedachtnahme auf internationale Entwicklungen – die in den vorangehenden Abschnitten durchgeführten Analysen und Erörterungen zusammengefasst.

Als Lernende können sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene auftreten. Ein wichtiger Teil fachdidaktischer Forschung und Entwicklung konzentriert sich auf das schulische Lernen. Ein zentrales Aufgabenfeld ist dabei die Auswahl und fachdidaktische Begründung gesellschaftlich relevanter Inhalte und Kompetenzen. Die Ergebnisse finden in Lehrplänen und Bildungsstandards sowie – angereichert durch methodische Überlegungen – in Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Lernspiele, Videos, Websites etc.) ihren Niederschlag. Die entsprechenden Entwicklungs-, Evaluations- und Steuerungsprozesse erfolgen idealerweise forschungsgelcitet.

Entscheidend für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts sind die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht durch die Lehrenden. Dazu zählen insbesondere Überlegungen darüber, welchen Sinn die Lernenden mit den von ihnen zu bearbeitenden Fragen und Aufgaben verbinden. Wesentlich für die Lehrenden ist das Wissen darüber, mit welchem Vorwissen die einzelnen Lernenden in den Unterricht kommen, welche Schwierigkeiten beim Lernen häufig auftreten, welche Unterstützungsmaßnahmen hilfreich sind etc. Dies sind bedeutsame Elemente des fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften (Pedagogical Content Knowledge), das von zahlreichen Studien als zentral für die Gestaltung von erfolgreichem Unterricht identifiziert wurde. Dieses Wissen korrespondiert mit einem fachdidaktischen Habitus, das heißt einer Grundeinstellung, die Unterrichten als praktisches fachdidaktisches Agieren versteht, als einen selbstständigen, kreativen Akt, der das vorhandene Wissen situationsadäquat nutzt.

Um fachdidaktisches – wie auch fachliches und pädagogisches – Wissen angemessen entwickeln zu können, benötigen Lehrkräfte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie im kollegialen Erfahrungsaustausch adäquate Lerngelegenheiten. Um solides Wissen über das Schaffen von solchen Lerngelegenheiten im Unterricht wie auch in der Lehrerbildung generieren zu können, ist fachdidaktische Forschung und Entwicklung grundlegend.

Fachdidaktische Forschung und Entwicklung benötigt sowohl einen engen Bezug zu anderen Disziplinen (Bezugsfächer – oft mehrere pro Unterrichtsfach, Pädagogik, Psychologie, Soziologie etc.) als auch eine systematische Auseinandersetzung mit Fragen der Praxis – in Unterricht und Lehrerbildung. Insgesamt sind die Fachdidaktiken inter- und transdisziplinäre Wissenschaften, die sich in den letzten Jahren international als selbstständige Disziplinen etabliert haben. Indikatoren dafür sind unter anderem internationale Gesellschaften, Hand-

Fachdidaktik ist die
Wissenschaft vom Lehren
und Lernen eines Fachs

B

bücher, Tagungen und Zeitschriften, Professuren und Doktorandenprogramme, qualitativ hochwertige Materialien für den Unterricht und Formen der Lehrerbildung etc.

Abschließend werden in einer Zusammenschau Statements zu folgenden vier Fragen formuliert, die sich auf die Rolle der Fachdidaktiken in Österreich und deren Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Unterricht beziehen:

- 1) Was ist die derzeitige Rolle der Fachdidaktiken in Österreich?
- 2) Gibt es in den letzten fünf bis zehn Jahren einen Trend?
- 3) Was ist der Beitrag der österreichischen Fachdidaktiken zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts?
- 4) Welche Maßnahmen auf welchen Ebenen sind nötig, um den Beitrag der Fachdidaktiken zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts zu stärken?

1) Was ist die derzeitige Rolle der Fachdidaktiken in Österreich?

Die oben angeführten Daten und Analysen führen zu folgendem

Statement 1: Die Fachdidaktik ist – im Gegensatz zur internationalen Situation – in Österreich noch immer ein in vielen Bereichen unterentwickeltes und wenig vernetztes Forschungs- und Praxisfeld. Dies gilt insbesondere für die Grundschuldidaktik mit einem eklatanten Defizit in der Forschung.

Zufriedenheit im Bereich
der Wirtschaftspädagogik

Eine fast durchgängige Zufriedenheit mit der Situation der Fachdidaktik – bezogen auf die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Politische Bildung und Wirtschaftspädagogik sowie Biologie, Chemie und Physik – gibt es nur im Bereich der Wirtschaftspädagogik. Das Master- und Diplomstudium ist – im Gegensatz zu den klassischen Lehramtsfächern – nicht kombinationspflichtig bzw. -fähig und erlaubt durch Verantwortung der Universitäten für die didaktische Ausgestaltung und Administration der Schulpraktika eine stärkere Theorie-Praxis-Integration. Da die Personalausstattung adäquat ist (so ist etwa die Hälfte der Habilitierten an wirtschaftspädagogischen Instituten bzw. Abteilungen im Bereich der Fachdidaktik tätig), sind Forschung und Wissenschaftstransfer gut entwickelt. Die Wirtschaftspädagogik kann als Existenzbeweis für eine funktionierende praxisorientierte und wissenschaftsbasierte universitäre Lehrerausbildung in Österreich gesehen werden.

Belege für
„unterentwickelte“
Fachdidaktiken

Die Situation in den anderen Fachdidaktiken ist schlechter. Am ehesten wird die Situation noch in Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften als günstig beschrieben, wenn es gelungen ist, Fachdidaktikzentren aufzubauen. Die Belege für „unterentwickelte“ Fachdidaktiken sind jedoch drückend und vielfältig. Die befragten Fachdidaktiker/innen und Leitungspersonen sehen die Notwendigkeit einer stärkeren Fokussierung auf Forschung. Dies gilt tendenziell stärker für die Pädagogischen Hochschulen als für die Universitäten. Allerdings gibt es beträchtliche Unterschiede innerhalb dieser Institutionen wie auch zwischen den Fächern. Selbst in den als relativ etabliert geltenden Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften gibt es an einigen Universitätsstandorten mit Lebramt mangelhafte Ausstattungen (keine Professuren oder Habilitierte), an den Pädagogischen Hochschulen ist dies die Regel. Damit ist eine wissenschaftsbasierte Ausbildung wie auch Fort- und Weiterbildung jedoch schwer möglich.

Nachholbedarf

Die quer über die Fächer denkenden Leitungspersonen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten weisen auf Verbesserungen und Nachholbedarf im Bereich der Fachdidaktiken in Österreich hin. Überhaupt kann das Bewusstsein der interviewten Leitungspersonen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten von der wichtigen Rolle der Fachdidaktik und der Wille zur Verbesserung der (Forschungs-)Situation an ihrer eigenen Institution als hoch eingeschätzt werden. Mancherorts gibt es eine Aufbruchsstimmung, die Anlass zur Hoffnung gibt, dass sich die Situation tatsächlich verbessern könnte. Dem steht entgegen,

dass die Interviewten die Rolle der Fachdidaktik aus gesellschafts- und bildungspolitischer Perspektive als gering einschätzen. Wenn die Pädagogischen Hochschulen eine stärkere Forschungsorientierung auch in der Lehre anstreben, so sollte bei den erwarteten Kompetenzen von Lehrenden konsequenter auf die Forschungsexpertise gesetzt werden, da die Praxiserfahrung ohnehin gut verankert ist. Allerdings ist die Umsetzung keineswegs leicht, weil der wissenschaftliche Nachwuchs kaum vorhanden ist.

Das Nebeneinander zweier Lehrerbildungsorganisationen (mit Überschneidungen insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I) führt auch zur Artikulation von Fremdbild-Zuschreibungen, die durchaus den gängigen Argumentationsmustern folgt: die Hochschulen hätten wenig im Bereich der Forschung zu bieten, die Universitäten wenig im Bereich der Praxis.

Artikulation von
Fremdbildzuschreibungen

B

Auffällig ist, dass die Leitungspersonen die nötige Fokussierung auf fachdidaktische Forschung stärker betonen als die Fachdidaktiker/innen selbst. Natürlich wären auch eine zu starke Betonung der Forschung und eine zu schwache Berücksichtigung der Praxis nachteilig, weil die Fachdidaktik zwar Wissen für die fachdidaktische Scientific Community generiert, aber den Anschluss an die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sowie die Lehrkräfte verliert. Diese Gefahr ist in der österreichischen Fachdidaktik in der derzeitigen Situation jedoch kaum gegeben. Das Problem liegt vor allem in der vielerorts mangelnden Fokussierung auf Fachdidaktik (auch) als Forschungsfeld. Insbesondere die Verankerung in der Scientific Community ist stark verbesserungsbedürftig. So verweist etwa ein Vizerektor auf die schwache Präsenz österreichischer Fachdidaktiker/innen bei wichtigen internationalen Tagungen. Besonders krass ist ein Blick auf einen im Juli 2012 stattgefundenen Kongress im Bereich der Mathematikdidaktik mit 3600 Personen: Aus Österreich nahmen nur fünf Fachdidaktiker/innen (von Universitäten) teil, jedoch zum Beispiel 34 aus Portugal oder 83 aus Schweden.

Die Primarstufendidaktik ist die größte Baustelle der österreichischen Fachdidaktik. So gibt es etwa an keiner Pädagogischen Hochschule oder Universität Stammpersonal, das im Fach „Didaktik der Mathematik in der Grundschule“ promoviert oder habilitiert wäre. Dies ist Ausdruck der fehlenden universitären Verantwortung in diesem Bereich und der marginalen Forschungstradition an der Vorgängerorganisation der Pädagogischen Hochschulen, an denen bis heute keine Promotions- und Habilitationsmöglichkeit besteht. Viele Lehrende haben keinen Diplom- oder Master-Abschluss, sind also mit Forschungsmethoden wenig vertraut. Die historisch gewachsene Zweigleisigkeit (mit unterschiedlicher ministerieller Zuständigkeit) erweist sich als Hemmnis für Synergien und Fortschritt.

Primarstufendidaktik als
Sorgenkind

2) Gibt es in den letzten fünf bis zehn Jahren einen Trend?

Die Tendenz ist eindeutig und führt zu folgendem

Statement 2: Es gab in den letzten fünf (bis zehn) Jahren deutliche Impulse, vor allem dort, wo an Hochschulen und Universitäten fachdidaktische Zentren und Professuren etabliert oder andere Strukturmaßnahmen umgesetzt wurden. Dies ermöglicht es zunehmend, fachdidaktische Innovation wissenschaftlich begleitet zu entwickeln und zu implementieren.

Es ist aus allen verfügbaren Datenquellen ein eindeutiger Trend in Richtung Verbesserung der Situation ablesbar. Stagnation oder gar Rückschritt werden selten genannt. Die einzigen drei, nicht einen Fortschritt darlegenden Beispiele in den Interviews geben Vertreter/innen von Pädagogischen Hochschulen. In zwei Fällen wird auf ein Nachlassen bzw. Stagnieren des beim Beginn der Pädagogischen Hochschule (2007) vorhandenen Innovationsschubs verwiesen, in einem Fall auf die sehr starke Verankerung in den Traditionen der Pädagogischen Akademien (die eventuell auch die beiden anderen Phänomene miterklärt). Daraus ist ein einziger hemmender Faktor abzulesen, nämlich ein an Pädagogischen Hochschulen noch nicht überall verankerter „Forschungshabitus“, der sich erst gegen eine lange Tradition des ausschließlichen Betrachtens von Fachdidaktik als Praxisfeld durchsetzen muss. Diese Ein-

Verbesserung der Situation

schätzungen bleiben aber auch an den Pädagogischen Hochschulen eindeutig in der Minderheit. Die positiven Veränderungen werden vor allem in *besseren Rahmenbedingungen* und (damit zusammenhängend) *mehr Forschungstätigkeiten* in der Fachdidaktik gesehen sowie – mit etwas Abstand – auch die *positivere Wahrnehmung der Fachdidaktik* an der eigenen Institution. Die Nennungen vonseiten der Universitäten überwiegen deutlich (etwa im Verhältnis 2:1).

Im Folgenden werden **förderliche Faktoren** festgehalten, die in den Interviews oder in den Berichten der Fachdidaktikexpertinnen und -experten häufiger explizit genannt werden.

Förderliche Faktoren

- Die Gründung der Pädagogischen Hochschulen inklusive des damit verbundenen Forschungsauftrags sowie der Etablierung von neuen Studien und Curricula (letzteres auch an der Wirtschaftspädagogik durch die 2007 eingeführte Umstellung auf Bachelor und Master). Die Etablierung der Pädagogischen Hochschulen machte viele engagierte und akademisch qualifizierte Personen in inhaltlichen und organisatorischen Positionen sichtbar (z. B. wurden etliche Habilitierte [Vize-]Rektorinnen/Rektoren) und stärkte die fachdidaktische Forschung (z. B. durch deren Unterstützung bei der Gründung von Fachdidaktikzentren).
- Die Gründung von Fachdidaktikzentren, sowohl von sechs Austrian Educational Competence Centres (AECC) an zwei Universitäten als auch von 19 Regionalen Fachdidaktikzentren an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Kontext von IMST sowie weitere Institutionalisierungen von Fachdidaktik (z. B. der Forschungsplattform und weiterer Fachdidaktikzentren an der Universität Wien).
- Die Entwicklungsarbeiten rund um die PädagogInnenbildung NEU, die zu Hoffnungen ebenso Anlass gab wie für Irritationen, die zu Gesprächen und Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ebenso führte wie zu einem erhöhten Konkurrenzdenken.
- Die Konzeption und Durchführung mehrjähriger innovativer Programme im Bereich der Lehrerweiterbildung oder der Unterstützung von Lehrkräften und Schulen in deren Bemühen um Qualitätsentwicklung. Beispiele sind die Universitätslehrgänge PFL, einige Lehrgänge im Bereich der Politischen Bildung und das Projekt IMST, in welchem vermehrt Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten realisiert und Regionale Netzwerke in allen Bundesländern aufgebaut wurden.
- Die Übernahme inhaltlicher Verantwortung bei österreichweiten Reformprogrammen wie Bildungsstandards, Reife- und Diplomprüfung und Neue Mittelschule oder bei internationalen Studien wie PISA, die großteils vom neu eingerichteten BIFIE koordiniert werden.

3) Was ist der Beitrag der österreichischen Fachdidaktiken zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts?

Die Tendenz ist eindeutig und führt zu folgendem

Statement 3: Die österreichischen Fachdidaktiken haben zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch Mitarbeit von einzelnen Expertinnen und Experten bei Curricula, Bildungsstandards, Zentralmatura, Unterrichtsmaterialien, wissenschaftlichen Publikationen, Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen, Schulversuchen, Schulentwicklung, Doktorandenkollegs und Kommissionstätigkeiten etc. wichtige Beiträge geleistet. Allerdings ist die personelle und institutionelle Situation noch zu wenig stabil, sowohl um die internationale Anschlussfähigkeit zu gewährleisten als auch zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts in Österreich systematisch beizutragen.

Die in Tabelle 4.4 dargestellten Beiträge der Fachdidaktik zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts in Österreich in den Jahren 2007–2012 zeigen deutlich, dass seitens der österreichischen Fachdidaktiken auf allen Ebenen – zumindest in einigen Fächern – eine Mitarbeit von Habilitierten und Universitätsprofessorinnen und -professoren erfolgte. Zum einen demonstriert dies, dass entsprechende Beiträge seitens der Fachdidaktiken prinzipiell geleistet werden können. Zum anderen zeigen sich aber auch deutliche weiße Flecken. Diese weisen darauf hin, dass eine adäquate Einbeziehung von ausgewiesenen Expertinnen und Experten noch nicht erfolgte oder nicht erfolgen konnte, weil es keine entsprechenden personellen und institutionellen Ressourcen und Rahmenbedingungen gibt.

Insbesondere der Blick auf die positive Entwicklung in den letzten Jahren zeigt, dass die Fachdidaktiken sowohl bei der Konzeption und Durchführung mehrjähriger innovativer Programme im Bereich der Lehrerweiterbildung oder der Unterstützung von Lehrkräften und Schulen in deren Bemühen um Qualitätsentwicklung (z. B. PFL und IMST) als auch bei der Übernahme inhaltlicher Verantwortung bei österreichweiten Reformprogrammen wie Bildungsstandards sowie Reife- und Diplomprüfung (von der Konzeptionierung bis zu Begleitmaßnahmen) sowie bei der Neuen Mittelschule und bei internationalen Studien (wie z. B. PISA) wichtige Beiträge geleistet haben.

Diese Impulse hätten ohne die in Statement 2 genannten strukturellen Maßnahmen – insbesondere die Stärkung fachdidaktischer Forschung an den Fachdidaktikzentren – nur deutlich erschwert umgesetzt werden können. Die Maßnahmen zur stärkeren Fokussierung auf kompetenzorientiertes Unterrichten bauen zu einem Guteil auf den an den Zentren sich etablierenden Personen und Teams auf. Die Impulssetzung für die Zentren erweist sich nun als Investition, die wichtig und zugleich dringend nötig war. Sie erfolgte in einer Zeit, als Unterrichts- und Wissenschaftsministerium für einige Jahre in einem Ressort vereint waren. Die danach erfolgte Trennung erschwerte die weitere Kooperation auf allen Systemebenen und führte zu einer Pattstellung im Bereich der Mittelstufe wie auch der Lehrerbildung (insbesondere zur Frage der Mittelstufe). Vermutlich hätten Durchbrüche auf dieser Ebene die Weiterentwicklung der Fachdidaktik begünstigt, und umgekehrt.

Benefits eingerichteter
Zentren

4) Welche Maßnahmen auf welchen Ebenen sind nötig, um den Beitrag der Fachdidaktiken zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts zu stärken?

Die oben angeführten, auf Daten und Analysen fußenden Interpretationen führen zu folgenden

Statement 4: Es gilt, die vorhandenen Stärken (insbesondere die Fachdidaktikzentren und innovative fachdidaktische Programme, die zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts beitragen) zu stärken und die vorhandenen Schwächen (insbesondere die Doppelgleisigkeit der Lehrerbildung und den damit verbundenen Theorie-Praxis-Synergie-Mangel) durch eine politische Entscheidung auf höchster Ebene planmäßig schrittweise zu überwinden.

Die Fachdidaktik war bis zur Mitte des ersten Jahrzehnts (dieses Jahrtausends) primär eine Geschichte von Personen und deren Vernetzung. Mit der Gründung von Fachdidaktikzentren an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten hat sich diese auf eine Geschichte von ersten sich etablierenden Institutionen, Netzwerken und Strukturen ausgeweitet. Diese Entwicklung gilt es zu stärken, insbesondere durch Einrichtung weiterer Zentren auf nationaler und regionaler Ebene. Ziel muss es sein, ein österreichweites Gesamtsystem zu etablieren, mit folgender Mindestausstattung: Zumindest ein AECC für alle größeren Unterrichtsfächer bzw. Fächerbündel sowie etwa drei Regionale Fachdidaktikzentren (etwa aufgewertet als Regional Educational Competence Centres, RECC) in allen diesen Bereichen, verteilt auf die verschiedenen Bundesländer, eingerichtet über eine transparente Akkreditierung. Weiters sollte ein Ausbau vorhandener Zentren bei positiver Evaluation gefördert werden. Ganz generell sollte jede lehramtsführende Institution bis zu einem angemessenen Zeitpunkt (z. B.

Ein österreichweites
Gesamtsystem etablieren

2020) für jedes Fach zumindest eine/n habilitierte/n Fachdidaktiker/in haben. Im Bereich der Grundschuldidaktik müssen mittelfristig für alle Fächer Lehrstühle geschaffen werden, besonders dringend sind sie in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht.

Zukunft der Lehrerbildung

Bei der politischen Entscheidung zur Zukunft der Lehrer- bzw. Pädagogenbildung ist ein Vergleich mit anderen Professionen wie jener der Juristinnen/Juristen und Mediziner/innen sinnvoll. Nur im Lehrberuf gibt es eine geteilte Zuständigkeit für die Ausbildung bzw. eine Doppelverantwortung für die ausbildenden und die abnehmenden Institutionen:

Expertinnen/Experten	Expertenorganisation	Zuständiges BM ⁴	Zuständiges BM für die Ausbildung
Juristin/Jurist	Gericht	BMJ	BMWF
Mediziner/in	Krankenhaus	BMG	BMWF
Lehrer/in	Schule	BMUKK	BMWF/BMUKK

Das fachbezogene Lernen von Kindern und Jugendlichen ist als Kontinuum zu sehen: So – zum Beispiel – fängt die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kleinkind an und setzt sich fort bis hin zur Konstruktion der Reellen Zahlen an der Universität. Die fachdidaktische Erforschung der Entwicklung des Zahlbegriffs und dessen Unterstützung und Evaluation kennt keine künstlichen Grenzen, die dazu führen müssten, die Lehrkräfte ab einem gewissen Alter an verschiedenen Institutionen auszubilden. Im Gegenteil, es wäre eine wichtige Aufgabe, ein durchgängiges Curriculum für den Zahlbegriff vom Kindergarten bis zur Universität zu konstruieren, wie es internationale Vorbilder etwa wie die Standards des National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) bereits tun und dies in die Curricula der Lehrerbildungsinstitutionen einzubauen. Zudem wäre eine analoge akademische Verankerung der Lehrerbildung wie bei Juristinnen/Juristen und Medizinerinnen/Medizinern ein Signal für eine Stärkung und Wertschätzung der Profession der Lehrkräfte.

Insgesamt hat die Reaktion der Bildungspolitik auf Studien wie TIMSS, PISA und PIRLS positive Impulse ausgelöst. Diese haben jedoch nur dann die Chance, eine nachhaltige Entwicklung auszulösen, wenn der leichte Aufwärtstrend der Fachdidaktiken an Hochschulen und Universitäten durch eigene Anstrengungen vorangetrieben und von den beiden zuständigen Ministerien weiter konsequent und systematisch unterstützt wird.

Danksagung:

Im Zuge der Erstellung dieses Beitrags haben wir von einer Reihe von Personen wertvolle Hilfe erhalten. Wir bedanken uns herzlich bei den drei Reviewern und dem Herausgeber-Team, die wertvolle Hinweise für die Überarbeitung lieferten. Ein besonderer Dank gilt Günther Sigott für die Bereitstellung wichtiger Informationen zur Fremdsprachendidaktik sowie Josef Thonhauser für vielfältige und konkrete Anregungen und Hinweise.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 4.1: *Fachdidaktiken - Wirtschaftspädagogik* (Langfassung). Erstellt von Georg Hans Neuweg. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/4/3/10>

4 BM: Bundesministerium; BMJ: Bundesministerium für Justiz; BMG: Bundesministerium für Gesundheit; BMWF: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

Literatur

- Abell, S. K. & Lederman, N. G. (2007). *Handbook of research on science education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aff, J. (2008). Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? – Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 3 – Österreich Spezial*. Zugriff am 26. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf
- Aff, J., Mandl, D., Neuweg, G.H., Ostendorf, S. & Schurer, B. (2008). Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 3 – Österreich Spezial*. Zugriff am 26. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf
- Aff, J. & Neuweg, G. H. (2011). Polyvalenz als Charakteristikum des Studiums der Wirtschaftspädagogik. In Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung, Konferenz der Senatsvorsitzenden der Österreichischen Universitäten & Österreichische Universitätenkonferenz (Hrsg.), *Best spirit – best practice. Lehramt an österreichischen Universitäten* (S. 114–133). Wien: Braumüller.
- Altrichter, H., Fischer, R., Posch, P., Tietze, W. & Zenkl, M. (Hrsg.) (1983). *Fachdidaktik in der Lehrerbildung*. Wien: Böhlau.
- Ammerer, H., Krammer, R. & Tänzer, U. (Hrsg.). (2010). *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Ammerer, H., Krammer, R. & Windischbauer, E. (Hrsg.). (2009). *Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht*. Wien: Edition polis.
- Baumann, J. M. (2009a). Zur inhaltlichen Ausrichtung der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Österreich – zehn Jahre Forschungsdokumentation im Überblick. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 16*. Zugriff am 26. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/baumann_bwpat16.pdf
- Baumann, J. M. (2009b). Zur Kommunikationspraxis der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung in Österreich. Ein Ausflug in zehn Jahre Forschungsdokumentation. In M. Stöck (Hrsg.), *Entrepreneurship – Europa als Bildungsraum – Europäischer Qualifikationsrahmen* (S. 201–208). Wien: Manz.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal, 47* (1), 133–180.
- Benke, G. (2008). Herausfordernder Unterricht in Österreich? Ergebnisse aus der IMST-Fonds SchülerInnenbefragung zu Unterrichtsqualitäten in Fonds-Klassen der Mathematik und Naturwissenschaften. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen*. Wien: LIT.
- Besand, A. & Sander, W. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Medien in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- 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.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011). *Die Kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Zugriff am 26. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf

Donnenberg, J. (1979). *Deutsch-Didaktik: Grundkurs: Darstellung, Materialien und Arbeitsvorschläge* (Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, 18). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Duit, R. (2009). *Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel: IPN.

Ecker, A. (Hrsg.). (2005). *Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

English, L. (2008). Setting an agenda for international research in mathematics education. In L. English (Hrsg.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* (2. Aufl., S. 3–19). New York, NY: Routledge.

Fenkart, G. (2012). *Sachorientiertes Lesen und Geschlecht: Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung*. Weinheim: Juventa Materialien.

Fenkart, G., Lembens, A. & Erlacher-Zeitlinger, E. (Hrsg.). (2010). *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag.

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

Fischer, R., Greiner, U. & Bastel, H. (Hrsg.). (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner.

Fischer, R. & Malle, G. (1985). *Mensch und Mathematik: Eine Einführung in didaktisches Denken und Handeln*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Fortmüller, R. & Aff, J. (Hrsg.). (1996). *Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie*. Wien: Manz.

Fortmüller, R. & Greimel-Fuhrmann, B. (Hrsg.). (2010). *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung*. Wien: Manz.

Grell, J. & Grell, M. (2007). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.

Fraser, B. J., Tobin, K. G. & McRobbie, C. J. (Hrsg.) (2012). *Second international handbook of science education*. Dordrecht: Springer.

Gerecht, M. (2010). *Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen*. Münster: Waxmann.

Grell, J. & Grell, M. (2007). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.

Hämmerle, K., Sandner, G. & Sickinger, H. (2009). Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 3, 357–372.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hauer, E. & Stock, M. (2007). Qualifizierung für Wirtschaft oder Schule? – Polyvalenz des Studiums der Wirtschaftspädagogik an den Standorten Wien und Graz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 12. Zugriff am 27. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ausgabe12/hauer_stock_bwpat12.shtml

Hellmuth, T. (Hrsg.). (2009a). *Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Hellmuth, T. (2009b). Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 4, 483–496.

Hellmuth, T. (2012). Professionalisierung ohne Strukturwandel. Eine Analyse zur Politischen Bildung in Österreich. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. A. Hladschik (Hrsg.), *Politische Bildung als Beruf* (S. 11–32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hellmuth, T. & Klepp, C. (2010). *Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele*. Schwalbach/Ts.: Böhlau.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Stuttgart: Klett Kallmeyer. (Früher unter dem Titel Helmke, A., Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, 2003)

Helmke, A., Helmke, T. & Schrader, F.-W. (2007). Unterrichtsqualität: Brennpunkt und Perspektiven der Forschung. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik* (S. 51–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.). (2008). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Herausgeber.

Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88 (1), 28–54.

Ivo, H. (1977). *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur: Vorüberlegungen zu einer „Fachunterrichtswissenschaft“*. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Jaworski, B. & Wood, T. (Hrsg.). (2008). *The international handbook of mathematics teacher education: The mathematics teacher educator as a developing professional*. Rotterdam: Sense.

Kartmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.

Kempfert, G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kieran, C., Krainer, K., Shaughnessy, J. M. (2013). Linking research to practice: Teachers as key stakeholders in mathematics education research. In M. A. Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. Leung (Hrsg.), *Third international handbook of mathematics education* (S. 361–392). Dordrecht: Springer.

Kleiner, K. (2011). Versuch über das Gemeinsame in den Fachdidaktiken. Perspektiven der Forschungsplattform „Theory and practice of subject didactics“. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (2), 81–100.

Klepp, C. (2012). Der Lehrgang Politische Bildung an der Donauuniversität Krems. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. A. Hladschik (Hrsg.), *Politische Bildung als Beruf* (S. 105–108). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Klepp, C. & Rippitsch, D. (Hrsg.). (2008). *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich*. Wien: Facultas.

Knoll, G. & Neuweg, G. H. (2011). Innovationen in der schulpraktischen Ausbildung an der Johannes Kepler Universität Linz. *wissenplus*, 10/11 (5), 67–71.

Krainer, K. (2011). Teachers as stakeholders in mathematics education research. In B. Ubuz (Hrsg.), *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Volume 1* (S. 47–62). Ankara: Middle East Technical University.

Krainer, K. & Benke, G. (2009). Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule? In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 223–246). Graz: Leykam.

Krainer, K., Kühnelt, H., Peschek, W. & Wintersteiner, W. (2007). Fachbezogenes Bildungsmanagement und Standards. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium: Korsett oder Katalysator?* (S. 181–190). Bern: h.e.p.

Krainer, K. & Stern, T. (1998). Fachdidaktik auf dem Weg zur Berufswissenschaft? Entwicklungen im Bereich der Didaktik der Mathematik und der Naturwissenschaften. In H. Alt Richter, K. Krainer & J. Thonhauser (Hrsg.), *Chancen der Schule – Schule als Chance* (S. 295–322). Innsbruck: Studienverlag.

Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Informationen zur Politischen Bildung*, 29, 5–14.

Krammer, R. (2009a). Weder politisch noch gebildet? „Geschichte und Politische Bildung“ in der Oberstufe der AHS. In T. Hellmuth (Hrsg.), *Das „selbstreflexive Ich“* (S. 97–113). Innsbruck: StudienVerlag.

Krammer, R. (2009b). Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht. Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können. *Informationen zur Politischen Bildung*, 31, 13–20.

Krasensky, H. (1935). *Grundzüge der Wirtschaftspädagogik, entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre*. Wien: Heymann.

Kühberger, C. (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Kühberger, C. (2012). Entwicklungsimpulse für die Politische Bildung in Österreich. Die „Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung“ (ZAG). In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. A. Hladschik (Hrsg.), *Politische Bildung als Beruf* (S. 119–126). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kühberger, C. & Windischbauer, E. (Hrsg.). (2010). *Politische Bildung in der Volksschule. Annäherung aus Theorie und Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Ladstätter, T. & Wintersteiner, W. (Hrsg.). (2010). *zwischen welten lesen. Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufen* [Broschüre]. Stadtschulrat für Wien und Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik. Zugriff am 27. 10. 2012 unter <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/zwischenweltenlesen.pdf>

Lange, D. (2004). *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.

Lenné, H. (1969). *Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland*. Stuttgart: Klett.

Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Hrsg.), *Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching* (S. 95–132). Dordrecht: Kluwer.

Nagy, H., Struger, J. & Wintersteiner, W. (2012). Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In M. Pächter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 136–152). Weinheim: Beltz.

Neuweg, G. H. (2010a). Braucht auch die Wirtschaftspädagogik eine „Lehrer/innenbildung NEU“? *wissenplus*, 09/10 (4), 30–33.

Neuweg, G. H. (2010b). Fachkompetenz als Herzstück wirtschaftspädagogischer Professionalität. In R. Fortmüller & B. Fuhrmann (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung* (S. 101–111). Wien: Manz.

Neuweg, G. H. (2011a). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2011b). Reine Pädagogik – nackte Pädagogen. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“. *wissenplus*, 10/11 (5), 6–13.

Neuweg, G. H. (2012). [Wirtschaftsdidaktik als Arbeitsfeld in der österreichischen Wirtschaftspädagogik 2007 bis 2011]. Unveröffentlichte Rohdaten, Primärerhebung für den Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012.

Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 151–164.

Ostendorf, A. & Welte, H. (Hrsg.). (2008). *Lehren lernen. Handbuch zum wirtschaftspädagogischen Schulpraktikum*. Innsbruck: University Press.

Parycek, P., Maier-Rabler, U. & Diendorfer, G. (Hrsg.). (2010). *Internetkompetenz von Schülerinnen. Aktivitätstypen, Themeninteressen und Rechercheverhalten in der 8. Schulstufe in Öster-*

reich (Studienbericht). Zugriff am 29. 10. 2012 http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/JIKS_Report_final.pdf

Ralle, B. (Deutsche Telekom Stiftung Hrsg.). (in Druck). *Auf dem Weg zum neuen Selbstverständnis. Eine Experteneinschätzung zur aktuellen Situation der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken in Deutschland*. Bonn: Herausgeber.

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Einleitung*. Münster: Waxmann.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G. (Hrsg.). (2002). *World class schools. International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.

Richardson, V. (Hrsg.). (2001). *Handbook of research on teaching* (4. Aufl.). Washington, CD: AERA.

Sander, W. (2010). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland* (2. Aufl.). Marburg: Schüren.

Saxalber, A. & Esterl, U. (Hrsg.). (2010). *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck: Studienverlag.

Saxalber, A., Witschel, E. & Edtstadler, K. (2012). Fachdidaktische Analysen zum Leseunterricht an österreichischen Schulen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 59–95). Münster: Waxmann.

Schneider, W. (1969). Von der Handelslehrausbildung zum Management-Training. *Österreichisches Bank-Archiv*, 17 (III), 135–146.

Schneider, W. (Hrsg.). (1983). *Wirtschaftspädagogik in Österreich*. Wien: Manz.

Schneider, W. (1999). Der fachwissenschaftliche Bezug als zentrales Professionalitätsmerkmal der Handelslehrausbildung. In T. Tramm & F. Achtenhagen (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts* (S. 324–349). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Schneider, W. (2011). *Komplexe Methoden und Unterrichtsplanung. Ein Sammelband*. Wien: Manz.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London; UK: Temple Smith.

Schratz, M., Krainer, K. & Scharer, M. (2002). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Fachdidaktik. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bd. 17, S. 355–368). Innsbruck: StudienVerlag.

Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R., Euler, M., Geiser, H., Hoffmann, L. et al. (2002). „Jetzt bitte alle nach vorne schauen!“-Lehr-Lernskripts im Physikunterricht und damit verbundene Bedingungen für individuelle Lernprozesse. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (1), 52–77.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

Singer, S. R., Hilton, M. L., & Schweingruber, H. A. (Hrsg.). (2005). *America's lab report: Investigations in High School science*. Washington, DC: National Academies Press.

Slepcevic, P. & Stock, M. (2009). Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 16. Zugriff am 29. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ausgabe16/slepcevic_stock_bwpat16.pdf

Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Steinig, W. (2004). Deutschdidaktik auf dem Weg zu einer Wissenschaft. In E. M. Rastner & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Deutsch, Didaktik, Dialog* (S. 31–42). Wien: Edition Praesens.

Sutor, B. (2005). Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3., völlig überarb. Aufl., S. 347–361). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R. et al. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Student Achievement.

Terhart, E. (2001). *Lehrberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

Van Driel, J. H., Verloop, N. & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 673–695.

Voigt, J. (1996). Empirische Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik. In G. Kadunz, H. Kautschitsch, G. Ossimitz & E. Schneider (Hrsg.), *Trends und Perspektiven. Beiträge zum 7. Symposium zur „Didaktik der Mathematik“ in Klagenfurt vom 26.–30. 09. 1994* (S. 383–398). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Wildner, P. P. (Hrsg.). (1995). *Deutschunterricht in Österreich: Versuch eines Überblicks (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 14)*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Wintersteiner, W. (1994). Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen: Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik. In K. Amann, G. Fenkart, M. Krainz-Dürr, D. Larcher & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Deutschunterricht. Theorien, Modelle, Erfahrungen* (Informationen zur Deutschdidaktik ide-extra, Bd. 2, S. 10–38). Innsbruck: StudienVerlag.

Wintersteiner, W. (2011). Alte Meister – über die Paradoxien literarischer Bildung. *Didaktik Deutsch*, 30 (17), 5–21.

Wirtitsch, M. (2012). Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P.A. Hladschik (Hrsg.), *Politische Bildung als Beruf* (S. 65–75). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Wittmann, E. C. (1978). *Grundfragen des Mathematikunterrichts*. Braunschweig: Vieweg.

Wolf, A. (1998). Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In A. Wolf (Hrsg.), *Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung“ in den Schulen* (S. 13–74). Wien: Sonderzahl.

B

5 Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich

Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher

Die Forderung nach Gerechtigkeit im Bildungssystem nimmt seit Dekaden immer wieder einen Raum in der schulpolitischen Diskussion ein. Während der Fokus zu Zeiten der Bildungsexpansion verstärkt auf dem Zugang zu Bildung lag, hat durch PISA (Programme for International Student Assessment) die Frage der Gerechtigkeit der Ergebnisse des Schulsystems an Bedeutung gewonnen. Dieses Kapitel des Nationalen Bildungsberichts beschäftigt sich mit zwei zentralen Gerechtigkeitskonzepten: der Chancengleichheit und der relativ neuen Forderung nach einem garantierten Bildungsminimum. Die Herleitung und Begründung beider Konzepte werden erörtert und der Status quo der Zielverwirklichung in Österreich analysiert. Darauf aufbauend werden Forschungsdesiderate und Handlungsoptionen für die Schulpolitik aufgezeigt.

1 Einleitung

Die Forderung nach Chancengleichheit und einem garantiertem Bildungsminimum lassen sich *normativ-legistisch* durch Bezug auf gesetzliche Bestimmungen, *funktionalistisch* durch negative Auswirkungen auf Individuen und Gesellschaft und *gerechtigkeits-theoretisch* begründen. Diese Argumentationslinien sollen nachfolgend dargestellt werden. Die verwendeten Begrifflichkeiten sind in Übersicht 5.1 zusammengefasst.

Übersicht 5.1: Verwendete Begrifflichkeiten

Chancengleichheit	Bildungserfolg (Schullaufbahn, erworbene Abschlüsse und Kompetenzen) sollte nur von legitimen Faktoren abhängen, nicht aber von illegitimen Faktoren.
Herkunftsunabhängige Chancengleichheit	Bildungserfolg (Schullaufbahn, erworbene Abschlüsse und Kompetenzen) hängt nicht von der Herkunft ab. Die Herkunft wird als illegitimer Faktor betrachtet.
Herkunft	Umfasst alle askriptiven Merkmale, wie Geschlecht, Ethnie, Religion, Wohnort, Migrationshintergrund, Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern usw. Askriptive Merkmale sind Merkmale, für die der Einzelne nicht verantwortlich ist, sie gelten als illegitim. Sie sollten daher nicht die Bildungschancen beeinflussen.
Soziale Herkunft	Gemeint ist die soziale Schicht der Eltern, die häufig durch die Bildung, den Beruf und das Einkommen der Eltern erfasst wird. Mitunter wird aber auch nur eines der drei Merkmale oder zwei zur Definition von Schichten verwendet.
Bildungsungleichheiten	Bildungserfolg hängt von der (sozialen) Herkunft ab.
Bildungsarmut	Ein definiertes Bildungsminimum wird nicht erreicht. Bildungsarmut bezieht sich auf den Erwerb von Abschlüssen (Zertifikatsarmut) und/oder auf den Erwerb von Kompetenzen (Kompetenzarmut).
Bildungsminimum	Mindestmaß an Bildung, das für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für notwendig erachtet wird. Das Minimum muss letztlich politisch definiert werden. Die Bildungsforschung kann dafür wichtige Grundlagen liefern. Das Minimum kann absolut oder relativ definiert werden.
Garantiertes Bildungsminimum	Anspruch jeder Person auf Erreichung des Bildungsminimums.

Im politischen Diskurs ist der Begriff Chancengerechtigkeit weit verbreitet und wird auch verwendet, um politische Ziele zu definieren (vgl. Republik Österreich, 2011, S. 16). Es ist ein Anliegen dieses Kapitels, die Ziele der Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit, d. h. eines garantierten Bildungsminimums, als gleichwertig in der bildungspolitischen Diskussion zu verankern. Der Begriff Chancengerechtigkeit soll daher hier nicht fest abgegrenzt werden, um die laufende Diskussion nicht einzuschränken; vielmehr wird der Begriff als Oberbegriff für beide Ziele verstanden. So soll vermieden werden, dass die politische Diskussion bei Benutzung des Begriffs Chancengerechtigkeit auf eines der beiden Ziele eingeschränkt wird.

Das Ziel der Chancengerechtigkeit hängt eng mit der Diversität der Gesellschaft zusammen und bezieht sich allgemein auf jede Form möglicher Ungerechtigkeit, die mit der Verschiedenheit der Schüler/innen einhergehen kann. Dieses Kapitel setzt einen Schwerpunkt auf die Untersuchung der Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler/innen und dem Migrationshintergrund. Fragen der Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit anderen möglichen Faktoren, wie dem Geschlecht oder einer Behinderung von Schülerinnen und Schülern dürfen darüber nicht vergessen werden. Sie können in diesem Kapitel aber nicht eingehend untersucht werden.

1.1 Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum als zentrale bildungspolitische Ziele (normativ-legistische Begründung)

Die Verfassung verpflichtet zu Chancengleichheit und zu einem Bildungsminimum

Ausgangspunkt des Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit in Österreich ist die Bundesverfassung. In Art. 14 Abs. 5a der österreichischen Bundesverfassung wurden 2005 zwei zentrale Bildungsziele definiert: Schule soll „... der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ sichern und „... Jeder Jugendliche soll ... befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen“ (Art. 14 B-VG i. d. F. BGBl. I Nr. 31/2005). Die Verfassung verpflichtet damit sowohl zu einer herkunftsunabhängigen Chancengleichheit als auch zu einem garantierten Bildungsminimum, das eine erfolgreiche Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen soll.

Hintergrund der Normierung dieser Ziele waren Bemühungen der damaligen Schlüssel-Gorbach-Regierung, die Zwei-Drittel-Mehrheit für Änderungen im Schulwesen abzuschaffen¹ (Republik Österreich, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d). Dieses Zwei-Drittel-Erfordernis geht auf das Schulgesetzwerk 1962 zurück. Der damals von den beiden Großparteien SPÖ und ÖVP gefundene Schulkompromiss sollte gegen den Willen einer dieser Parteien nicht verändert werden können, was sich in den folgenden Jahrzehnten als Hindernis für grundlegendere Reformen im Schulbereich erwies. Beschlossen wurde schließlich nicht die gänzliche Streichung der Zwei-Drittel-Mehrheit; im Verfassungsrang (nach Art. 14 B-VG) blieben eine grundlegende Differenzierung des österreichischen Schulsystems, die Schulgeldfreiheit, die Schulpflicht und der Religionsunterricht (Republik Österreich, 2005c). Bezüglich der Differenzierung wurde aber nur sehr allgemein festgelegt, dass diese auf die Sekundarstufe angemessen anzuwenden sei, wobei nicht spezifiziert wird, ob sich dies auf die Sekundarstufe I oder II bezieht. Durch die Beschlussfassung wurde ein wichtiger Schritt für zukünftige Reformen des Schulwesens gesetzt, ohne den viele Reformmaßnahmen der Regierungen Faymann Pröll und Faymann Spindelegger nicht möglich gewesen wären.

Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit ist Wirkungsziel des BMUKK

Seit Beginn des Jahres 2012 kommt die Verpflichtung der Bildungsministerien hinzu, im Rahmen der wirkungsorientierten Haushaltsführung *Wirkungsziele (WIST)* zu definieren und diese anhand von Indikatoren zu überprüfen. Die „Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“ wurde vom Bundesministerium für Unter-

¹ Die Autoren bedanken sich bei Herrn DDr. Erwin Niederwieser, der als Bildungssprecher der SPÖ in die damalige Gesetzgebung intensiv eingebunden war, für Hintergrundinformationen, auf die wir in diesem Absatz zurückgreifen.

richt, Kunst und Kultur (BMUKK) als zweites der beiden Wirkungsziele zur Bildung definiert, und auch das erste Wirkungsziel, die „Erhöhung des Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler“, zielt mit der Erhöhung der Bildungsbeteiligung implizit auf eine Reduzierung des Anteils früher Schulabbrecher/innen und damit der Bildungsarmut insgesamt ab (RV BFG 2013, Anlage I Bundesvoranschlag 2013, Zif. 30²).

Verpflichtungen ergeben sich auch aus der *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen LLL:2020*; Österreich hat sich auf eine Reduktion der Bildungsarmut in Hinblick auf *Zertifikats- und Kompetenzarmut* festgelegt und internationale Benchmarks übernommen. Die Ziele der Strategie sehen die Halbierung des Anteils der Lese-Risikoschüler/innen von 28 % (gemäß PISA-2009-Ergebnissen) auf 14 % im Jahr 2020 und die Reduktion des Anteils der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger/innen laut EU-2020-Indikator von 8,7 % im Jahr 2009 auf höchstens 6 % im Jahr 2020 vor (Republik Österreich, 2011).

Die Strategie zum lebensbegleitenden Lernen 2020 verpflichtet zum Abbau der Bildungsarmut

1.2 Ökonomische und soziale Begründung der Ziele (funktionalistische Begründung)

Beide Wirkungsziele werden sowohl in Wissenschaft (z. B. Dohmann, 2010; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012; Allmendinger, Giesecke & Oberschachtsiek, 2011) als auch in Politik und Öffentlichkeit (z. B. Schmied, 2009) in ökonomischer, sozialer und politischer Hinsicht begründet. Angenommen werden negative Konsequenzen für die betroffenen Individuen, aber auch für die Gesellschaft. Es wird argumentiert, dass der Wandel in Richtung Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft in Kombination mit einer sinkenden Geburtenrate ökonomisch eine Ausschöpfung aller Begabungsreserven erforderlich macht. Eine moderne Wissensgesellschaft kann sich daher weder Chancengleichheit noch Bildungsarmut leisten. Beispielsweise würde sich, nach Schätzungen von Hanushek und Wößmann (2010, S. 26) auf Basis der PISA-2006-Erhebung, das jährliche Wachstum des Bruttosozialprodukts in Österreich um einen halben Prozentpunkt erhöhen, wenn sich der Anteil der Schulabgänger/innen mit sehr geringen Lesekompetenzen (unter 400 Punkte) auf null reduziert. Dies entspräche einem Zuwachs des Volkseinkommens um 976 Milliarden Euro bis 2090. Auch wenn diese Schätzung zu optimistisch sein sollte, so macht sie doch die enormen Folgekosten der Bildungsarmut deutlich.

Neben ökonomischen Gründen werden, vor allem zur **Begründung der Reduktion der Bildungsarmut**, soziale und politische Argumente angeführt. **Befürchtet wird**, dass Bildungsarmut die Demokratie und den sozialen Zusammenhalt gefährden könnte (Bacher, Hirtenlehner & Kupfer, 2010; OECD, 2012, S. 13–15). Der Zusammenhang von geringer Bildung mit hohem Arbeitslosenrisiko bzw. geringem Erwerbseinkommen, höheren Gesundheitsrisiken und mit geringeren sozialen und politischen Aktivitäten ist empirisch auf der Individualebene gut abgesichert (Bacher et al., 2010; OECD, 2011, 2012c). Er lässt sich zum einen dadurch erklären, dass Personen mit geringer Bildung die erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe in den entsprechenden gesellschaftlichen Teilbereichen fehlen, und zum anderen dadurch, dass sie Institutionen weniger vertrauen (Bacher et al., 2010).

1.3 Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum als zentrale Gerechtigkeitsdimensionen (gerechtigkeitstheoretische Begründung)

Die Forderung nach Chancengleichheit und einem garantierten Bildungsminimum ist auch gerechtigkeitstheoretisch begründet (Giesinger, 2007; Meyer & Vorholt, 2011; Stojanov, 2008, 2011; Liebau & Zirfas, 2008; u. a.).

² Vgl. Regierungsvorlage zum Bundesfinanzgesetz 2013 (S. 274–276) unter https://www.bmf.gv.at/BUDGET/budgets/2013/hfg/Bundesfinanzgesetz_2013.pdf [zuletzt geprüft am 22. 11. 2012].

Der Chancengleichheit liegt eine auf Gleichheit basierende Gerechtigkeitsvorstellung (Egalitarismus) zugrunde, die besagt, dass Unterschiede in der Schullaufbahn und im Bildungserfolg nur unter bestimmten Bedingungen gerechtfertigt sind, welche als legitime Faktoren betrachtet werden; Ungleichheiten auf Grundlage anderer Faktoren gelten als illegitim. Die in der Literatur vorhandenen Definitionen unterscheiden sich darin, welche Faktoren als legitim und welche als illegitim betrachtet werden. Giesinger (2007) diskutiert vier Faktoren in Hinblick auf deren Legitimität: Diskriminierende Praktiken, finanzielle Hürden, (soziale) Herkunft und natürliche Potenziale (Begabungen); dabei unterscheidet er ein minimales Verständnis von Chancengleichheit, ein Standardverständnis und ein Maximalverständnis. Beim minimalen Verständnis wird nur gefordert, dass keine diskriminierenden Praktiken und finanziellen Hürden vorliegen. Das Standardverständnis, das für die Bildungsforschung und Bildungspolitik charakteristisch ist, fordert zusätzlich Unabhängigkeit von der Herkunft, betrachtet also auch Unterschiede aufgrund von Herkunft als illegitim. Beim vollständigen Verständnis werden auch Differenzen nach natürlichen Potenzialen als illegitim betrachtet. Dieses vollständige Verständnis ist charakteristisch für philosophische Konzeptionen von Gerechtigkeitsverständnissen des Egalitarismus (Giesinger, 2007; Stojanov, 2011). Hintergrund ist die Forderung, dass nur Ungleichheiten gerechtfertigt sind, für die der Einzelne verantwortlich ist. Da der Einzelne weder für seine Herkunft noch für seine natürlichen Begabungen verantwortlich ist, sind Ungleichheiten bzw. persönliche Vorteile nach Herkunft und Anlagen abzulehnen. Bei Rawls (1971) wird diese Maxime allerdings im sogenannten *Differenzenprinzip* dadurch abgeschwächt, dass zumindest vorübergehend Ungleichheiten aufgrund von Anlagen zulässig sind, wenn davon die am wenigsten Begünstigten profitieren.

C

Formale Chancengleichheit ohne Ausgleich von Ressourcen wird als unzureichend angesehen

Bei der herkunftsunabhängigen Chancengleichheit (Standardverständnis) werden Leistungsunterschiede zugelassen, sofern sie nicht herkunftsbedingt sind. Dies impliziert, dass auch anlage- bzw. begabungsbedingte Unterschiede als legitim betrachtet werden. Fend (2009) schlägt daher den Begriff der *bedingten Chancengleichheit* vor. Bei gegebenen Begabungen sollten keine Differenzen nach Herkunft auftreten. Für herkunftsbedingte Unterschiede wird häufig ein Ausgleich gefordert. Formale Chancengleichheit (gleiche schulische Ressourcen und Gleichbehandlung jedes Kindes) wird als unzureichend erachtet.

Das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe begründet die Forderung nach einem garantierten Bildungsminimum

Die Forderung nach einem *garantierten Bildungsminimum* geht von der Annahme aus, dass jede Person das Recht auf ein menschenwürdiges Leben hat. Dies schließt ein, dass sie/er am sozialen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben teilhaben kann. Um dies zu gewährleisten, ist es erforderlich, dass jeder ein bestimmtes Bildungsniveau erreicht und Basiskompetenzen erwirbt. Diese Konzeption greift den *Capabilities-Ansatz* von Sen und Nussbaum auf (vgl. Otto & Ziegler, 2010; Stojanov, 2011, S. 38) und wurde von Giesinger (2007) in die pädagogische Forschung eingebracht. Grundlagen gesellschaftlicher Teilhabe sind hierbei nicht allein formale Rechte oder materielle Ressourcen, sondern Befähigungen bzw. Verwirklichungschancen (*Capabilities*), die ein selbstbestimmtes Leben erlauben. Verwirklichungschancen sind „die umfassenden Fähigkeiten und realen Chancen der Menschen, ein Leben führen zu können, für das sie sich mit guten Gründen entscheiden konnten und das die Grundlagen ihrer Selbstachtung auf keinen Fall in Frage stellt“ (Volkert, Klee, Kleimann, Scheurle & Schneider, 2003, S. 60).

Bildung als Schlüssel zu Verwirklichungschancen

Für Nussbaum ist Bildung der Schlüssel zu den Verwirklichungschancen („*Education is key to all human capabilities*“, Nussbaum, 2006; zitiert nach Walker, 2010, S. 121). Aus der *Capabilities*-Perspektive wird Bildung vor allem als Prozess der Entwicklung von Verwirklichungschancen der Individuen (*Capabilities*) verstanden und geht damit über die ökonomische Funktion der Produktion von Humankapital hinaus (Oelkers, Orro & Ziegler, 2010, S. 87).

Auf theoretischer Ebene werden derzeit vor allem analytische und praktische Schwächen des Chancengleichheitsprinzips erörtert (Giesinger, 2007; Stojanov, 2008, 2011; Zirfas, 2008; zur Kritik am Egalitarismus allgemein siehe Krebs, 2000). Als Schwächen des Chancengleichheitskonzepts werden beispielsweise gesehen, dass die im Standardverständnis vorge-

nommene Trennung von Anlagen und Umwelt analytisch und empirisch nicht möglich ist und Begabungen und Leistungen immer das Produkt von Anlage und Umwelt sind. Weiters ist die unterschiedliche Behandlung von Faktoren, für die eine Person jeweils nicht verantwortlich ist, schwer legitimierbar. Kritisiert wird auch, dass zu sehr in die Rechte von Familien eingegriffen wird (Giesinger, 2007), dass die Umsetzung stigmatisierend wirken kann und praktisch nicht vollständig realisierbar ist (Krebs, 2000).

Daher wird für weitere Gerechtigkeitskonzepte plädiert (Zirfas, 2008; Liebau & Zirfas, 2008). Hier ist u. a. die Forderung nach *Anerkennungsgerechtigkeit* zu erwähnen, bei der es als die Aufgabe der Schule verstanden wird (Stojanov, 2011), jede/n Schüler/in zu befähigen, ein autonomes Handlungssubjekt zu sein und ihre/seine Herkunft überwinden (transzendieren) zu können. Mit Anerkennungsgerechtigkeit ist der emanzipatorische Anspruch verbunden, dass jede/r Schüler/in mit ihrer/seiner individuellen Biographie in der Schule anerkannt und ihr/ihm mit Respekt begegnet wird. Strukturelle Voraussetzung ist, dass die Schule von der Selektionsfunktion entlastet wird (Stojanov, 2008).

Die hier nur exemplarisch angeführten gerechtigkeits-theoretischen Erörterungen zeigen, dass auf diesem Feld derzeit interessante und anspruchsvolle Diskussionen stattfinden, als deren Fazit festgehalten werden kann, dass Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum zwar gerechtigkeits-theoretisch begründbar sind, aber keine Alleinstellung beanspruchen können. Beim Konzept der Chancengleichheit werden beträchtliche analytische Probleme geortet; Chancengleichheit wird aber nicht prinzipiell abgelehnt, abgelehnt wird nur ihre Vorrangstellung. (Krebs, 2000).

1.4 Das Verhältnis von Chancengleichheit und Bildungsminimum

Eine wichtige theoretische, politische und praktische Frage ist jene nach dem Verhältnis der Ziele von Chancengleichheit und Bildungsminimum zueinander. Schließen sich diese gegenseitig aus, sind sie voneinander unabhängig oder fördern sie sich gegenseitig?

Empirisch lässt sich festhalten, dass die Forderungen nach herkunftsunabhängiger Chancengerechtigkeit und einem garantierten Bildungsminimum vereinbar sind. In Ländern mit einer höheren Chancengleichheit ist auch mehr Teilhabegerechtigkeit verwirklicht (siehe Web-Dokument 5.1 und OECD, 2012a). Für die OECD-Länder gilt: Je stärker die Testleistungen von den untersuchten Herkunftsmerkmalen abhängen, desto größer ist auch der Anteil der Risikoschüler/innen. Inhaltlich bedeutet dieses Ergebnis, dass durch eine Reduktion der Chancenungleichheit auch der Anteil der Risikoschüler/innen zurückgehen würde. Diese beiden Gerechtigkeitskonzepte bedingen sich also gegenseitig. In der englischsprachigen Literatur werden sie daher unter dem Begriff „Equity“ zusammengefasst, der mitunter als Chancengerechtigkeit übersetzt wird. Gemeint ist damit (herkunftsunabhängige) Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit (OECD, 2007a, S. 11).

In Ländern mit einer größeren Chancengleichheit ist auch mehr Teilhabegerechtigkeit verwirklicht

1.5 Zwischenfazit und weiteres Vorgehen

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass beide hier behandelten Ziele in der österreichischen Verfassung verankert sind und sich die österreichische Regierung national und international zu deren Verfolgung verpflichtet hat. Beide Konzepte lassen sich zudem in ökonomischer, politischer und sozialer Hinsicht sowie mit Verweis auf allgemeine Gerechtigkeits-theorien begründen, was die Wichtigkeit der Ziele unterstreicht, aber nicht deren Alleinstellung rechtfertigt. Im nachfolgenden Abschnitt wird untersucht, inwiefern diese beiden bildungspolitischen Ziele in Österreich verwirklicht sind und von welchen Faktoren die Zielerreichung abhängt. Dazu wird zunächst ein Literaturüberblick gegeben und daran anschließend die Ergebnisse der empirischen Analysen dargestellt, die – soweit möglich – auf den Baseline-Erhebungen der Bildungsstandards (BIST-BL) basieren. Dabei wird der Wissens- und Forschungsstand zu Chancengleichheit und Bildungsarmut durch die erstmalige

Verwendung der BIST-Daten erweitert; erwartet werden Antworten auf Fragen zu den Effekten der sozialen Zusammensetzung von Schulen.

2 Forschungsstand und theoretische Ansätze

2.1 Forschungsstand in Österreich

In den vergangenen Jahren wurden Bildungsungleichheiten in den meisten europäischen Ländern eingehend untersucht. Beispielhaft können die Arbeiten von Jackson, Erikson, Golthorpe und Yiash (2007) für England und Wales, von Erikson und Rudolphi (2009) für Schweden, von Kloosterman, Ruiter, de Graaf und Kraaykamp (2009) für die Niederlande und von Contini, Scagni und Riehl (2008) für Italien genannt werden. Für Deutschland liegt eine Vielzahl von Studien vor, eine Zusammenschau nehmen beispielsweise Maaz, Baumert und Trautwein (2010) sowie Bacher, Leitgöb und Weber (2012) vor. Für Österreich sind ebenfalls Untersuchungen verfügbar (einen Überblick gibt Bacher, 2008), wobei erst relativ spät auf Daten der internationalen Bildungsstudien zurückgegriffen wurde. Zunächst wurde mit Daten zum Bildungsstand aus der Volkszählung (z. B. Bauer, 2005; Kast, 2006), dem Mikrozensus (z. B. Spielauer, Schwarz & Schmid, 2002) und EU-SILC³ (Bacher, 2003) gerechnet.

Bildungsungleichheiten in Österreich hinsichtlich des Kompetenzerwerbs und der Schullaufbahn gut dokumentiert

Generell lässt sich bezüglich des Forschungsstands zu Bildungsungleichheiten in Österreich sagen, dass diese sowohl hinsichtlich des Kompetenzerwerbs (vgl. z. B. PISA 2006, Schreiner & Schwantner, 2009) als auch der Schullaufbahn (z. B. Lassnigg & Vogtenhuber, 2009) gut dokumentiert sind. Auch in Hinblick auf die Ursachen liegen Befunde vor (zusammenfassend bei Bacher, 2008; Bacher et al., 2012), allerdings gibt es hier auch noch weiteren Forschungsbedarf (siehe Abschnitt 4).

Alte und neue Ungleichheitsdimensionen

In der Forschung zur Chancengleichheit wird bezüglich der Ungleichheitsdimensionen häufig zwischen sogenannten *alten* und *neuen Ungleichheitsdimensionen* unterschieden (Geißler, 1990; Dahrendorf, 1994). Die alten Ungleichheitsdimensionen Bildung, Beruf und Einkommen gewannen während der Industrialisierung an Bedeutung. Charakteristisch für sie ist, dass sie mit Benachteiligungen in allen Lebensbereichen verbunden sind. Als neue Ungleichheitsdimensionen werden alle Ungleichheitsmerkmale angesehen, die in der nachindustriellen Gesellschaft verstärkt Beachtung finden. Dazu gehören Geschlecht, Religion, Ethnie, regionale Herkunft, Nationalität, Migrationshintergrund, Wohnort usw. Diese Ungleichheitsdimensionen sind nicht durchgehend mit Benachteiligungen verbunden, verschließen sich aber möglicherweise – im Unterschied zu den Konflikten entlang der alten Ungleichheitsdimensionen – produktiver individueller und kollektiver Konfliktregulierungen (Dahrendorf, 1994). Einen Überblick zur Forschung bezüglich von Ungleichheiten im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit bieten Herzog-Punzenberger und Schnell (2012) in diesem Band. Im Vergleich alter und neuer Ungleichheiten mit Blick auf Bildungsungleichheiten zeigt sich, dass die alten Ungleichheitsdimensionen nach wie vor von zentraler Bedeutung sind (Bacher, 2003, 2005; Bacher et al., 2012).

Kapitaltheorien als Erklärung für Unterschiede in den Schulleistungen

Unterschiede in den Schulleistungen in Abhängigkeit von der Herkunft werden in der Literatur häufig durch auf Coleman (1988) und Bourdieu (1983) zurückgehende Kapitaltheorien erklärt (Maaz, Hausen, Köller & Trautwein, 2006; Becker & Lauterbach, 2008; Jungbauer-Gans, 2004; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007). Dabei werden *ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital* unterschieden und *soziale Schicht* wird durch das Ausmaß der Verfügbarkeit der unterschiedlichen Kapitalformen definiert. Schichtabhängige Leistungsunterschiede, die u. a. bereits vor der Einschulung bestehen (Bradley & Corwyn, 2002),

³ EU-weite jährliche Erhebung zu Einkommen, sozialer Eingliederung und Lebensbedingungen (*Statistics on income, social inclusion and living conditions* [SILC]).

werden durch das Ausmaß erklärt, in dem Eltern die verfügbaren Kapitalsorten in die Entwicklung ihrer Kinder investieren bzw. investieren können. In Bezug auf die Schulleistungen wird vor allem das soziale und das kulturelle Kapital in den Blick genommen (Jungbauer-Gans, 2004; Baumert et al., 2003; Lee & Bowen, 2006). Gerade das kulturelle Kapital hat sich als wichtige intervenierende Variable (z. B. Bacher, 2005; Bacher et al., 2012) sowohl für alte als auch neue Ungleichheiten erwiesen. Als bedeutsam zeigten sich in Studien auch die Variablen Bildungsaspirationen, d. h., die von den Eltern und Jugendlichen angestrebten Bildungsabschlüsse (Bacher et al., 2008; Schlögl, 2009), sowie das Freizeitverhalten (Leirgöb, Paseka, Bacher & Altrichter, 2012). Schließlich ist das soziale Kapital zu nennen (Eder & Dämon, 2012), wobei speziell der Komponente der Familienbeziehung eine substantielle Bedeutung zukommt.

Zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten bei Bildungswegentscheidungen wird in der Forschung meist Bezug auf Boudons (1974) *Differenzierung von primären und sekundären Schichteffekten* genommen (Bacher 2005, 2009; Bacher et al., 2012; Maaz et al., 2009; Jackson et al., 2007; Stocké, 2010). Primäre Ungleichheitseffekte entstehen dadurch, dass Schüler/innen aus unteren sozialen Schichten aufgrund schlechterer Schulleistungen mit geringer Wahrscheinlichkeit Schulen besuchen, die auf den Erwerb formal höherer Abschlüsse ausgerichtet sind (maturaführende Schulen der Sekundarstufe II bzw. Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), die ohne weiteren Übergang zur Matura führen kann). Sekundäre Ungleichheitseffekte sind nachgelagert und liegen vor, wenn sich Schüler/innen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen trotz gleicher Leistungen mit einer unterschiedlichen Wahrscheinlichkeit für eine formal höhere Schule entscheiden. Als Gründe für solche Unterschiede gelten: Die Kosten des Besuchs einer formal höheren Schule werden subjektiv unterschiedlich bewertet, die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Besuch einer formal höheren Schule wird geringer eingestuft und/oder der Bildung wird ein geringerer Wert zugesprochen.

Weniger gut erforscht ist in Österreich die Entstehung von Ungleichheiten innerhalb der Schule und zwischen den ausdifferenzierten Bildungseinrichtungen. Nach Maaz et al. (2010) sind neben den Bildungsübergängen und außerschulischen Faktoren zwei zentrale Ebenen zu beachten, in denen Ungleichheiten entstehen: Die Wechselwirkung zwischen Statusmerkmalen und dem Angebot bzw. der effektiven Nutzung von schulischen Lerngelegenheiten und die Wirkungen der Ausdifferenzierung innerhalb oder zwischen Schulformen auf Ungleichheiten.

Zur Erklärung von Unterschieden in der effektiven Nutzung von schulischen Lerngelegenheiten spielen Habitustheorien eine besondere Rolle. Unter dem Begriff *Habitus* werden von Bourdieu Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zusammengefasst. Der Habitus, das von Kindern verinnerlichte kulturelle Kapital, wirkt nach Bourdieu (1973) auch innerhalb der Bildungsinstitutionen. Zwischen dem Habitus unterer sozialer Schichten und den in der Schule wirksamen Mittelschichtsnormen beispielsweise besteht eine Diskrepanz, die der Kompetenzerwicklung bei Kindern aus unteren sozialen Schichten entgegensteht (Bourdieu & Passeron, 1971; Maaz et al., 2010).

Für Österreich wenig erforscht ist die Frage der *Institutionellen Diskriminierung*, d. h. die Benachteiligungen von sozialen Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte (Normen, Regeln und Routinen) sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückzuführen sind, wobei jedoch keine Diskriminierungsabsichten vorausgesetzt werden (Hasse & Schmidt, 2012, S. 881). In der deutschen Bildungsforschung wurde das Konzept von Gomolla und Radke (2002) aufgegriffen, um die Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Blick zu nehmen. Über die gesamte Schullaufbahn hinweg tragen Diskriminierungen entlang einer Erwartung von Normalität bezüglich Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie der christlich sozialisierten Mittelschicht entsprechen, zu einer Verringerung der Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund bei (Gomolla, 2008, S. 23).

Differenzierung von primären und sekundären Effekten

Entstehung von Ungleichheiten innerhalb und zwischen den Schulen weniger gut erforscht

Habitustheorien

Wenig erforscht ist die Frage der Institutionellen Diskriminierung

C

Gomolla und Radke (2002) illustrieren institutionelle Diskriminierungsmechanismen etwa an den Schulwahlentscheidungen am Übergang in die Sekundarstufe I, die als Folge von Übergangsempfehlungen stark die Deutschkenntnisse und die Unterstützungsmöglichkeiten des Elternhauses berücksichtigen.

Forschung zu
Risikoschülerinnen /
Risikoschülern und frühen
Schulabgängerinnen /
Schulabgängern
stehen unverbunden
nebeneinander

Bezüglich der Bildungsarmut sind Forschungsbefunde zu den zwei zentralen Aspekten von Bildungsarmut – nämlich für die Gruppe der Risikoschüler/innen (z. B. Bergmüller, 2010; Neureiter & Schreiner, 2009; Schmich, 2009) und der frühen Schulabgänger/innen (Steiner, 2009a; Bacher & Tamesberger, 2011, 2012; Niederberger, 2012) verfügbar. Beide Forschungsstränge stehen aber unverbunden nebeneinander⁴, u. a. deshalb, da unterschiedliche Datenquellen Verwendung finden. Analysen zu den Risikoschülerinnen und -schülern erfolgen unter Nutzung von Daten aus Schulleistungstests ohne entsprechende Informationen über die weitere schulische und berufliche Karriere. Untersuchungen zu den frühen Schulabgängerinnen und -abgängern auf Basis des Mikrozensus können die Arbeitsmarktsituation gut beschreiben, nicht aber die vorausgehende Bildungslaufbahn.

Bekannt sind die Größen der Gruppen, spezifische Risikofaktoren, und für die frühen Schulabgänger/innen auch die Folgen hinsichtlich gesellschaftlicher Integration (Steiner, 2009a; Bacher & Tamesberger, 2012). Individuelle Einflussfaktoren und Systemfaktoren werden von Steiner (2009a) diskutiert.

Österreichische Forschungsbefunde liegen auch zu Systemfaktoren vor (Bacher, 2007; Bacher & Leitgöb, 2009; Bacher & Stelzer-Orthofer 2008; Steiner 2009a). Untersucht wurden u. a. der Einfluss der frühen Erstselektion, der schulischen Autonomie, der Kindergartenbesuchsdauer und des Wohlfahrtsstaatsregimes. Auf internationaler Ebene werden Systemfaktoren ausführlich von der OECD (z. B. 2004, 2007b, 2010, 2012) mit Hilfe von PISA-Daten empirisch analysiert. Zu nennen sind ferner die Forschungsarbeiten von Schütz und Wößmann (2005) und Hanushek und Wößmann (2005) sowie in Hinblick auf Migration jene von Crul und Vermeulen (2003) sowie Crul et al. (2012).

Forschungsdefizite
bezüglich der
Bedeutung von
Kompositionseffekten

Forschungsdefizite bestehen u. a. bezüglich der Bedeutung von sogenannten *Kompositionseffekten*. Damit ist gemeint, welchen Einfluss die soziale Zusammensetzung der Klasse oder Schule auf die Schullaufbahn hat. Kompositionseffekte wurden für die PISA-Daten von Radinger (2005) und von Wroblewski (2012) untersucht. Für diese Zwecke ist die Verwendung der PISA-Daten zu Schülerinnen und Schülern der ersten Stufe der Sekundarstufe II aber problematisch, da die Untersuchung von *Kompositionseffekten* auf der Annahme beruht, dass die erfassten Testleistungen in der derzeit besuchten Schule erworben werden. Diese Annahme ist für PISA unrealistisch, da die meisten Schüler/innen die Schule im Herbst vor der Testung gewechselt haben und ihre Fähigkeiten auch von dem vorausgehenden Schulbesuch abhängen. Mit den Daten der Bildungsstandards (siehe dazu Abschnitt 3) muss diese einschränkende Annahme nicht getroffen werden. Der Einfluss der sozialen Zusammensetzung der Klasse bzw. Schule wird am Ende der vierten und achten Schulstufe erfasst, also jeweils vor dem Übergang.

3 Ist-Situation: Empirische Ergebnisse zu den Gerechtigkeitszielen

In den folgenden beiden Abschnitten wird die Ist-Situation in Österreich an den Gelenkstellen des Schulsystems, das heißt am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I dargestellt. Datenbasis sind Ausgangsmessungen (Baseline) für die Überprüfung der Bildungsstandards für die 4. und 8. Schulstufe (BIST-BL4, 2010 und BIST-BL8, 2009) sowie ergänzend PISA 2009. Durch die Erhebungen der BIST-BL wurden die Kompetenzen der

⁴ Eine zusammenfassende Sichtung hat bisher erst Schlögl (2009) vorgenommen.