

Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.)

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012

Band 2

Fokussierte Analysen bildungspolitischer
Schwerpunktthemen

Leykam



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5 / 1014 Wien

Hergestellt und gedruckt im Auftrag und mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121 / 5020 Salzburg

Direktoren: Mag. DI Dr. Christian Dorninger & DDr. Günter Haider

www.bifie.at

In Österreich gehört die Erstellung des Nationalen Bildungsberichts, die vom Bundesministerium in Auftrag gegeben wird, zu den gesetzlichen Kernaufgaben des BIFIE in Salzburg.

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2
Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen
Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.)
Graz: Leykam 2012
ISBN 978-3-7011-7855-1

Einbandgestaltung und Layout:
Die Fliegenden Fische, Salzburg &
Andreas Kamenik, BIFIE | Zentrales Management & Services

Satz: Medienmanagement, BIFIE | Zentrales Management & Services
Druck: Medienfabrik Graz GmbH, 8020 Graz

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG, Graz 2012

www.leykamverlag.at

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort



Im Jahre 2009 hat Österreich zum ersten Mal einen Nationalen Bildungsbericht veröffentlicht. Die damalige Pilotversion stellt seit ihrem Erscheinen eine vielzitierte Grundlage für bildungspolitische Diskussionen dar und hat zudem in wissenschaftlichen Fachkreisen wie bei vielen bildungspolitisch Interessierten ein reges Echo gefunden. Auch im Ausland wurde der Bericht mit großem Interesse zur Kenntnis genommen, da einige Länder innerhalb der EU wie auch der OECD über das Instrument der nationalen Bildungsberichterstattung verfügen, allerdings mit Konzeptionen, die oft von der österreichischen deutlich abweichen.

Der Nationale Bildungsbericht 2012 entspricht im ersten Band, dem „Indikatoren-Band“, weitgehend der Pilotversion von 2009. Einige weitere Indikatoren wurden aufgenommen, vor allem aber wurde hier auf Kontinuität geachtet, um schulische Entwicklungen in Österreich möglichst langfristig beobachten zu können.

Im zweiten Band, der gegenüber der Pilotversion 2009 mit nunmehr 10 Beiträgen deutlich komprimierter ausfällt, greift der NBB in den Themenkomplexen „Steuerungsformen“, „Kompetenzen und Standards“, „Chancengerechtigkeit“, „Qualitätsentwicklung“ und „Schulformen im Brennpunkt“ wesentliche Fragen des österreichischen Schulwesens auf.

Die entsprechenden Themen wurden bereits 2010/11 unter Einbeziehung der Bildungssprecher/innen der im Nationalrat vertretenen Parteien und der Wissenschaft formuliert. Im Anschluss wurden die Leitfragen an die HerausgeberInnen des NBB im BIFIE übermittelt, die die Autor/innen ausgewählt haben. Die nun vorliegenden Artikel reflektieren die Sichtweise österreichischer BildungswissenschaftlerInnen auf die Stärken und Schwächen in den genannten Themenkomplexen.

In den letzten Jahren haben wir zentrale Schulentwicklungsprozesse eingeleitet, die nun konsequent umgesetzt werden müssen. In den meisten Artikeln werden die laufenden Reformvorhaben meines Ressorts – etwa die Einführung der Neuen Mittelschule, die Ganztageschule, Bildungsstandards, Inklusion oder LehrerInnenbildung neu – als unbedingt notwendige Verbesserungsschritte mit dem Ziel einer höheren Leistungsfähigkeit und einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit des österreichischen Schulwesens dargestellt. In der Gestaltung dieser Reformvorhaben wird auch deutlich, dass die österreichische Schulpolitik in den vergangenen Jahren wesentlich stärker internationale Erfahrungen, die insbesondere durch unsere Beteiligung an EU-Bildungsprogrammen und OECD-Aktivitäten gemacht wurden, in die Steuerung der österreichischen Schulen hat einfließen lassen. Ich bin zutiefst überzeugt davon, dass Österreichs Schulen auf diesem Weg – konsequente Umsetzung der laufenden Reformvorhaben verbunden mit der intensiven Nutzung nationaler und internationaler Expertise und Rückmeldung – in den kommenden Jahren wesentliche Fortschritte machen werden.

Auch wenn zentrale und unbedingt erforderliche Schulentwicklungsprozesse eingeleitet wurden, so stehen wir jetzt und in Zukunft vor großen Herausforderungen und werden uns für mehr Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem einsetzen. Durch Bildung schaffen wir die Grundlagen für ein demokratisches Zusammenleben und eine starke Zivilgesellschaft sowie für Wachstum und Beschäftigung. Auf diesem Fundament müssen alle

Menschen, unabhängig von sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund, aufbauen können.

Bei den Herausgeberinnen und Herausgebern des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2012 wie auch bei den beteiligten Autorinnen und Autoren möchte ich mich sehr herzlich für ihre Arbeit bedanken. Ihr Bericht stellt eine Grundlage dar, um die aktuellen Diskussionen und notwendigen Entscheidungen im Schulwesen auf sachlicher Ebene zu unterstützen.



Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Inhalt

- 5 Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber
Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg
- 7 Hinweise und Abkürzungen
- 12 Einleitung
Barbara Herzog-Punzenberger
-
- 17 A Kompetenzen der Schüler/innen**
- 17 1 Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz
Alfred Schabmann, Karin Landerl, Michael Bruneforth & Barbara Maria Schmidt
- 71 2 Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven
Ferdinand Eder & Franz Hofmann
-
- 111 B Kompetenzen der Lehrer- und Leitungspersonen**
- 111 3 Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern
Barbara Schober, Julia Klug, Monika Finsterwald, Petra Wagner & Christiane Spiel
- 143 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
-
- 189 C Chancengerechtigkeit und Mehrsprachigkeit**
- 189 5 Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich
Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher
- 229 6 Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich
Barbara Herzog-Punzenberger & Philipp Schnell
-
- 269 D Schulformen**
- 269 7 Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft
Gabriele Hörl, Konrad Dämon, Ulrike Popp, Johann Bacher & Norbert Lachmayr
- 313 8 Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse
Lorenz Lassnigg

355 E Neue Steuerungsformen

- 355 9 Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen:
Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule
Herbert Altrichter & Anna Kanape-Willingshofer
- 395 10 Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und
Maria Gutknecht-Gmeiner

429 Anhang

- 429 Anhang zu Kapitel 3
- 430 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Der vorliegende Bildungsbericht ist der zweite seiner Art in Österreich. Wie im Vorwort beschrieben, handelt es sich bei der Langfassung um ein zweibändiges Werk, das auf fast 700 Seiten mit rund 200 Abbildungen und Tabellen aktuelle Daten, Fakten und Problemstellungen für eine evidenzbasierte bildungspolitische Diskussion in Österreich aufbereitet. Er konnte als Nachfolgeprodukt des ersten Nationalen Bildungsberichts 2009 (NBB 2009) von diesem in vollem Ausmaß profitieren und behielt viele konzeptuelle Grundentscheidungen bei. Hinzu kommt eine Kurzfassung, die Informationen über die wichtigsten Indikatoren enthält und jedes Kapitel des Bands 2 überblicksartig auf zwei Seiten darstellt. Diese Kurzfassung soll in der deutschen Fassung nicht nur einen ersten Überblick geben, sondern vor allem als Entscheidungshilfe für die weitere Vertiefung dienen, in der englischen Fassung für internationale Diskussionsforen eine Grundlage bieten.

Der Bericht folgt im Aufbau der in der ersten Ausgabe erarbeiteten Konzeption und besteht erneut aus zwei Bänden, die sich ergänzen. So wird sichergestellt, dass der Bericht seine drei Hauptfunktionen erfüllen kann: Erstens die Unterstützung moderner Bildungspolitik durch daten- und faktenbasiertes Systemwissen und -verständnis. Zweitens gegenüber der Öffentlichkeit und dem Gesetzgeber Rechenschaft hinsichtlich des Zustands des Schulwesens abzulegen und drittens, bildungspolitische Reformpläne zu begleiten.

Band 1 präsentiert Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich; er bringt die Daten verschiedenster relevanter Datenquellen zusammen und bietet damit eine Gesamtschau des statistischen Wissens zum Bildungsbereich. Er vereint Indikatoren der nationalen und internationalen Schul- und Bildungsfinanzstatistik, der nationalen und internationalen Schulleistungstests, stichprobenbasierter Studien (wie dem Mikrozensus) und der Erwerbsstatistik. Durch die systematische Zusammenführung dieser Datenquellen ergänzt der Band die jährliche Bildungsberichterstattung der verschiedenen Datenproduzenten, insbesondere der Statistik Austria (Bildung in Zahlen), der OECD (Bildung auf einen Blick) und des BIFIE (Berichterstattung zu den Bildungsstandards und internationalen Studien). Mit der Herstellung des Indikatorenbands befassten sich Expertinnen und Experten des Instituts für Höhere Studien (IHS), des BIFIE und der Statistik Austria.

Band 2 bietet Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftler/innen zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens. Die Auswahl dieser Themen geschah in Wechselwirkung zwischen den Bedürfnissen der politischen Akteurinnen und Akteure, artikuliert durch das BMUKK, und der Bewertung durch Expertinnen und Experten. Für jedes Thema wurden Wissenschaftlergruppen zur Bearbeitung gewonnen. Die Arbeit wurde von einer/einem Qualitätsverantwortlichen begleitet, die Entwürfe durch die am Bericht beteiligten Wissenschaftlergruppen bei den Autorentreffen diskutiert und die vorgelegten Texte durch Gutachter/innen aus dem deutschsprachigen Raum in einem Peer-Review-Verfahren kommentiert. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Expertisen wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sind und die aktuelle Literatur zum Thema aus dem nationalen und internationalen Bereich reflektiert wurde. Die Herstellung des zweiten Bands war insofern ein komplexes Unternehmen, als hier mehr als 30 Wissenschaftler/innen in zehn Gruppen in einem verbindlichen Prozedere der Texterstellung und der Qualitätssicherung zusammenarbeiteten.

Um diesen Prozess zu ermöglichen, wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet. Hierfür konnten neben den verantwortlichen BIFIE-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern drei Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Forschungsbereichen und Universitätsstandorten gewonnen werden. In der Steuerungsgruppe wurden die inhaltlichen Entscheidungen diskutiert und vorbereitet sowie die redaktionelle Betreuung und Qualitätsverantwortung abge-

wickelt. Mitglieder dieser Steuerungsgruppe waren Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher (Universität Linz) und Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder (Universität Salzburg) sowie Univ.-Prof.ⁱⁿ DDr. Christiane Spiel (Universität Wien). Den Mitgliedern dieser Gruppe ist an dieser Stelle besonders dafür zu danken, dass sie die Herausgeberschaft wesentlich unterstützt und für die Qualität der Beiträge Mitverantwortung übernommen haben.

Dank gebührt auch den Autorinnen und Autoren dafür, dass sie den oft mühevollen Ablauf von Texterstellung – Rückmeldung – Überarbeitung – externen Reviews – Wiederüberarbeitung – Lektorat – Endkorrektur annahmen und dennoch die engen Deadlines für die Fertigstellung einhielten.

Speziell zu Dank verpflichtet sind wir Frau Regina Radinger, Christian Auer und Harald Gumpoldsberger von der Statistik Austria, Mark Nemet vom BMUKK und Stefan Vogtenhuber (IHS) für ihren Beitrag zum Gelingen des ersten Bands. Ebenso danken wir Markus Schwabe für die Durchsicht der Entwürfe zum Band 1.

Dank geht an dieser Stelle auch an DDr. Günter Haider, Direktor des BIFIE, und Dr. Claudia Schreiner, Leiterin des BIFIE-Zentrum Salzburg, nicht zuletzt für die administrative Unterstützung und die budgetäre Abwicklung des Projekts. Besonders herzlicher Dank geht an Frau Mag. Saya Gurtner-Reinthal für die sachkundige Abwicklung organisatorischer Aufgaben und insbesondere für die Übernahme des anspruchsvollen Endlektorats der Texte von Band 2. Ohne sie wäre der enge Zeitplan kaum einzuhalten gewesen. Ebenso unentbehrlich für die Bearbeitung der Grafiken sowie für das Lektorat der Texte in Band 1 war Frau Barbara Fageth, MA, der wir auch zu herzlichem Dank verpflichtet sind. Außerdem bedanken wir uns für die Kooperation bei der Medienabteilung, der Organisationsassistentin Gudrun Frauenschuh sowie der IT-Abteilung für die Berücksichtigung unserer besonderen Wünsche beim Webauftritt.

Dank ergeht schließlich auch an Herrn Mag. Florian Sobanski, für dessen Funktion als Schnittstelle zwischen Herausgeber und Auftraggeber, dem Unterrichtsministerium, ebenso an die Beamtinnen und Beamten des Ministeriums und an die Ressortleitung selbst: Die Vorstellung der Themenwahl stieß auf konstruktive Kritik und provozierte wichtige Verbesserungsvorschläge. Von dem Zeitpunkt an, an dem die Wissenschaftlergruppen mit der Arbeit an den Beiträgen begannen, gab es keinerlei Versuche, auf diese Arbeit Einfluss zu nehmen, so dass die Autorinnen und Autoren in der Textgestaltung und inhaltlichen Ausarbeitung ihrer Themen völlig frei waren. Gleichzeitig bedanken wir uns für die Unterstützung durch die Fachreferentinnen und Fachreferenten des BMUKK für die vielfältigen Informationen, die sie auf Nachfrage den Autorinnen und Autoren zur Verfügung stellten.

Die Herausgeberin und Herausgeber dieses zweiten Berichts konnten in vielen Bereichen auf entscheidende Vorarbeiten und Weichenstellungen der Verantwortlichen der ersten Ausgabe im Jahre 2009 aufbauen. Großer Dank gilt daher Werner Specht für die durch den NBB 2009 gelegte Basis und seine Vorarbeiten zur zweiten Ausgabe im Jahr 2011. Ebenso wurden, aus Gründen der Kontinuität, viele Indikatoren des ersten Bands auf Basis der Vorlagen des NBB 2009 erstellt. Daher bedanken wir uns auch bei den Autorinnen und Autoren der vorherigen Ausgabe, insbesondere bei Simone Breit, Günter Haider und Stefan Vogtenhuber, für deren Beiträge zur ersten Ausgabe, die der Konzeption der nun vorliegenden zweiten Ausgabe mit zugrunde liegen.

Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg,
Salzburg und Wien, im November 2012

Hinweise für Leserinnen und Leser

Die Balken am äußeren Seitenrand dienen der Übersichtlichkeit innerhalb des Bands. Je zwei Kapitel sind in einem thematischen Block gruppiert, die Blöcke werden mit den Buchstaben A, B, C, D und E bezeichnet.

Marginalien am Rand jeder Seite heben die wichtigsten Kernaussagen der jeweiligen Textpassagen hervor.

Häufig verwendete Abkürzungen sind im folgenden Verzeichnis der Abkürzungen aufgelistet. Spezifische Abkürzungen zu den jeweiligen Schwerpunktthemen werden mit deren erster Erwähnung im Text eingeführt.

Für alle Kapitel wurde eine einheitliche Genderschreibweise verwendet. Diese sieht vor, dass die vorderen Wortteile von Komposita nicht gegendert werden, wenngleich sowohl Frauen als auch Männer gleichermaßen gemeint sind. Dies betrifft z. B. folgende Ausdrücke: *Lehrerbildung*, *Lehrer- und Schulleiterkompetenzen*, *Schülerbewertungen*, *Schülerkompetenzen*.

Es werden immer die grammatikalisch richtigen Formen verwendet, entweder durch das Einsetzen von Schrägstrichen im Wort oder durch das Ausschreiben beider Formen, die mittels „und“ oder bei Aufzählung mittels Schrägstrich verbunden sein können.

Vertiefende Materialien, Hintergrunddokumente oder Langfassungen werden in einigen Kapiteln in Form von Web-Dokumenten bereitgestellt. Im Text wird auf das jeweilige Web-Dokument mit Angabe der Kapitelnummer und einer fortlaufenden Ziffer verwiesen. In jenen Kapiteln, in denen ein oder mehrere Web-Dokumente verlinkt sind, wird im Anschluss an den Text (und unmittelbar vor dem Literaturverzeichnis) in einem „Verzeichnis der Web-Dokumente“ auf die Online-Informationen hingewiesen.

Auf www.bife.at/nbb stehen sämtliche Informationen und Inhalte des Nationalen Bildungsberichts Österreich zur Verfügung.

Im Literaturverzeichnis sind elektronische Quellen mit dem jeweiligen Zugriffsdatum und dem Zusatz „Zugriff am ...“ angegeben, sofern es sich um direkte Verlinkungen handelt. Dient ein Online-Link als Zusatzinformation zu einer Publikation, die auch in Druckform vorliegt, wird darauf unter Angabe von „[Verfügbar am ... unter ...]“ hingewiesen. Auch allgemeine Internetseiten, von denen aus auf die zitierte Quelle zugegriffen werden kann, weisen diesen Zusatz auf.

Abkürzungsverzeichnis

Datengrundlagen

BIST-BL	Baseline-Erhebungen zur Überprüfung der Bildungsstandards in Schulstufe 8 (2009) und in Schulstufe 4 (2010)
EU-SILC	EU-weite, jährliche Erhebung zu Einkommen, sozialer Eingliederung und Lebensbedingungen (engl. Statistics on income, social inclusion and living conditions).
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
PIRLS	IEA - Progress in International Reading Literacy Study
PISA	OECD – Programme for International Student Assessment
TALIS	OECD – Teaching and Learning International Survey
TEDS-M	IEA – Teacher Education and Development Study in Mathematics
TIMSS	IEA – Trends in International Mathematics and Science Study

Institutionen und Organisationen

BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BMWFJ	Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland
EU	Europäische Union
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development

Programme, Initiativen, strategische Maßnahmen

EBIS	Entwicklungsberatung in Schulen (http://ebis.sqa.at)
EU 2020	EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum (http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm)
ET 2020	Education and Training 2020. Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung 2020 (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_de.htm)
LLL:2020	Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lllarbeitpapier_ebook_gross.pdf)
QUIMS	Qualität in Multikulturellen Schulen, Zürich, Schweiz (http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html)
QIBB	QualitätsInitiative Berufsbildung (https://www.qibb.at/)
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung (http://www.sqa.at/)

Gesetzliche Grundlagen

B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
JASG	Jugendausbildungs- Sicherungsgesetz
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
StV v. St. Germain	Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye

Schulformbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

VS	Volksschulen
NMS	Neue Mittelschulen
KMS	Kooperative Mittelschulen
HS	Hauptschulen
PTS	Polytechnische Schulen
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen/Neue Mittelschulen/Kooperative Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen)
ASO	Allgemeine Sonderschulen
SPZ	Sonderpädagogisches Zentrum

Berufsbildende Schulen

BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
HAK	Handelsakademie
HTL	Höhere technische Lehranstalt
BS	Berufsschulen

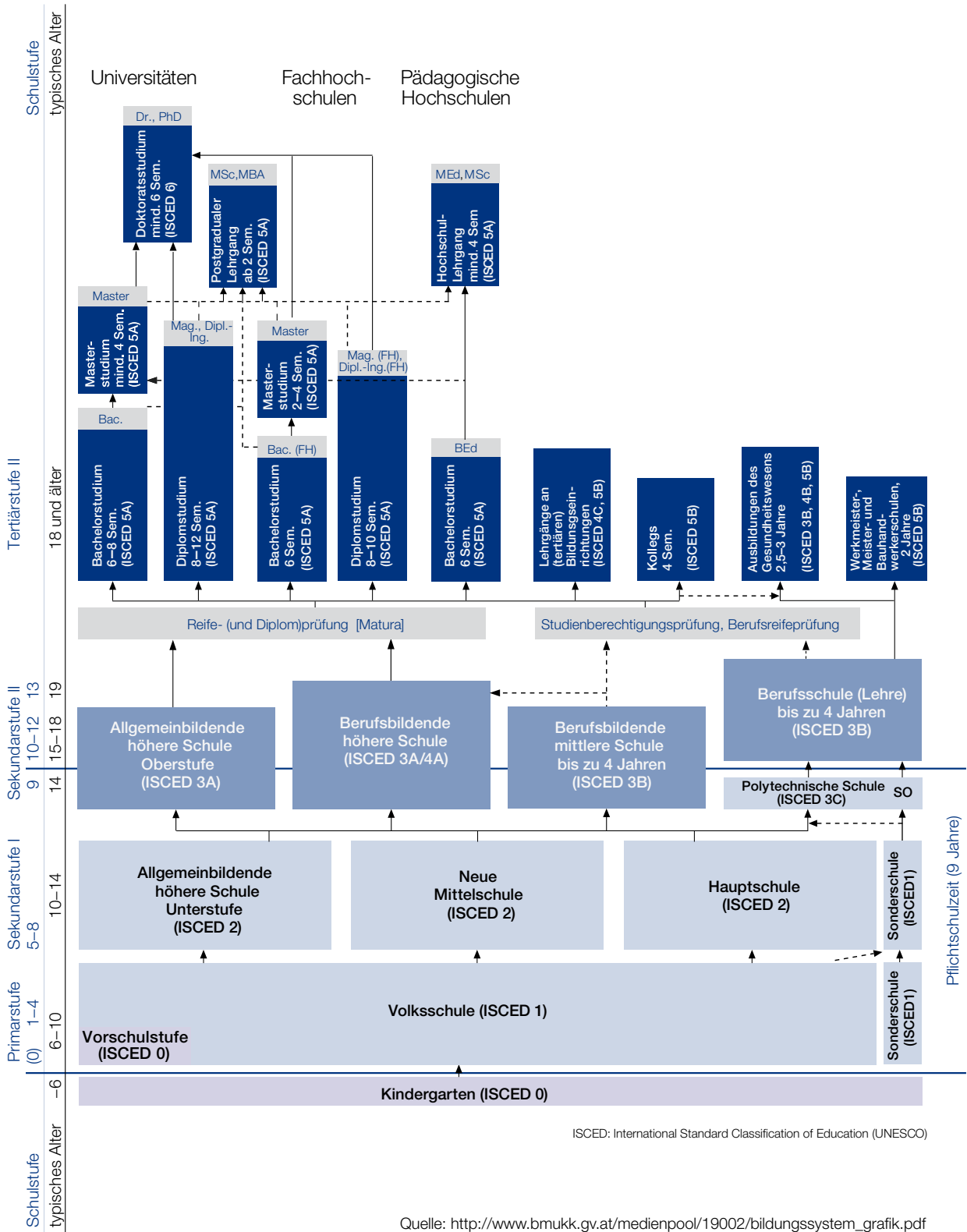
Pädagogische Ausbildungsinstitutionen

BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
PH	Pädagogische Hochschulen

Hochschulen

FH	Fachhochschulen
UNI	Universitäten

Österreichisches Bildungssystem



Internationale Bildungsklassifikation

ISCED-Ebene	Bildungsbereich	Bildungseinrichtungen
ISCED 0	Elementarstufe	vorschulische Erziehung ab 3 Jahren in Kindergärten; Vorschulstufe an Volksschulen für schulpflichtige Kinder ohne Schulreife ab 6 Jahren
ISCED 1	Primarstufe 1.–4. Schulstufe	Volksschulen, Sonderschulen
ISCED 2	Sekundarstufe I (unterer Sekundarbereich) 5.–8. Schulstufe	Hauptschulen, allgemeinbildende höhere Schulen (Unterstufe), Sonderschulen
ISCED 3A	Sekundarstufe II (oberer Sekundarbereich) ab 9. Schulstufe	Allgemeinbildende höhere Schulen (Oberstufe), berufsbildende höhere Schulen (bis einschließlich 4. Jahrgang)
ISCED 3B	Sekundarstufe II ab 9. Schulstufe bzw. 10. Schulstufe in Berufsschulen	Berufsschulen, berufsbildende mittlere Schulen
ISCED 3C	Sekundarstufe II 9. bzw. 10. Schulstufe	Polytechnische Schulen, ein- bis zweijährige berufs- bildende mittlere Schulen, Sonderschulen
ISCED 4A	Postsekundärer nichttertiärer Bereich	Berufsbildende Höhere Schulen (5. Jahrgang), Aufbau- lehrgänge für BHS
ISCED 4B	Postsekundärer nichttertiärer Bereich	Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst
ISCED 5A,6	Hochschulischer Tertiärbereich	Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen
ISCED 5B	Außerhochschulischer Tertiärbereich	Kollegs; Meister-, Werkmeister- und Bauhandwerker- schulen; Berufsbildende Akademien; Lehrerbildende Akademien; Kurzstudien

Einleitung

Barbara Herzog-Punzenberger

Der vorliegende Bildungsbericht ist der zweite seiner Art in Österreich. Wie im Vorwort beschrieben, handelt es sich um ein zweibändiges Werk, das aktuelle Daten, Fakten und Problemstellungen für eine evidenzbasierte bildungspolitische Diskussion in Österreich aufbereitet. Er konnte als Nachfolgeprodukt des ersten Nationalen Bildungsberichts 2009 (NBB 2009) von diesem in vollem Ausmaß profitieren und behielt viele konzeptuelle Grundentscheidungen bei. Hinzu kommt eine Kurzfassung, die Informationen über die wichtigsten Indikatoren enthält und jedes Kapitel des Bands 2 überblicksartig auf zwei Seiten darstellt. Diese Kurzversion soll in der deutschen Fassung nicht nur einen ersten Überblick geben, sondern vor allem als Entscheidungshilfe für die weitere Vertiefung dienen, in der englischen Fassung für internationale Diskussionsforen eine Grundlage bieten.

Parallele Struktur von Kontinuität und Flexibilität

Fortgesetzt wurde die parallele Struktur der zwei Bände der Langfassung, wonach Band 1 sich wesentlich an der Stabilität und Kontinuität der Indikatoren orientiert und Band 2 aktuelle bildungspolitische Fragen behandelt. Zu den Aufgaben der indikatorengestützten Bildungsberichterstattung zählt die evaluative Gesamtschau der Prozesse und Akteure, Bezugssysteme und Ziele des Bildungssystems. Dies wird in Band 1 mit einem weiten Indikatorenbegriff verfolgt, bei dem jeder Indikator aus einer Anzahl von einzelnen Kennzahlen besteht, die in einem weiteren Zusammenhang präsentiert werden (vgl. die Einleitung zu Band 1 von Michael Bruneforth und Lorenz Lassnigg). Diese Kennzahlen stellen für manche Kapitel des Bands 2 unmittelbare Ergänzungen dar, worauf dann auch an Ort und Stelle verwiesen wird. Der vorliegende Band 2 enthält zehn Kapitel mit unterschiedlichen Themenstellungen, die in der Folge kurz skizziert werden. Es werden dabei gänzlich neue Themenstellungen aufgegriffen, wie etwa eine vertiefende Betrachtung des Lesenlernens, die Behandlung der überfachlichen Kompetenzen, der Ganztagesformen von Schule, der Berufsbildung und der europäischen Ebene in ihrer Wechselwirkung mit der österreichischen Schule und Schulpolitik. Bei anderen Themen zeigt sich erwartete Kontinuität, wie etwa in den drängenden Fragen der Chancengerechtigkeit, die sich am Thema der mehrsprachigen Schüler/innen besonders zuspitzt. Des Weiteren sind die institutionelle Verankerung der Fachdidaktiken, die Kompetenzorientierung in der Ausbildung der Lehrkräfte und Schulleiter/innen sowie die Steuerung des Schulwesens durch die Bildungsstandards hochaktuelle Themen.

Kurzbeschreibung der Kapitel

A Kompetenzen der Schüler/innen

Im Fokus des ersten Kapitels von *Alfred Schabmann*, *Karin Landerl*, *Michael Bruneforth* und *Barbara Maria Schmidt* steht mit dem Lesen eine elementare Kulturtechnik, die für alle inhaltlichen Bildungsbereiche relevant ist. Die Verfasser/innen analysieren, ausgehend von einer Zusammenstellung der Erkenntnisse der Grundlagenforschung zum Lesenlernen, die Ist-Situation in Österreich und leiten aus den sichtbaren Schwächen, die sich sowohl auf die Primarstufe als auch auf die Sekundarstufe I beziehen, eine Reihe konkreter Maßnahmen ab. Handlungsbedarf besteht demnach in der im Bereich kognitiver Lesepsychologie und Lese-didaktik sehr uneinheitlichen Lehrerbildung, aber auch in der Fort- und Weiterbildung zu den komplexen Prozessen der Leseentwicklung. Inhaltlichen Bildungszielen widmet sich auch der zweite Beitrag. *Ferdinand Eder* und *Franz Hofmann* knüpfen an dem breiten Bildungsverständnis der Bundesverfassung (Art. 14 Abs. 5a B-VG) an, um die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen in der Konzeption der österreichischen Schule zu diskutieren. Sie stellen sich der Herausforderung, die überfachlichen Kompetenzen zu systematisieren, zu

operationalisieren und damit messbar zu machen. Die empirischen Befunde zur Frage, inwieweit die Schule derzeit überfachliche Kompetenzen vermittelt, werden dargestellt und die Rahmenbedingungen, die die Vermittlung verbessern könnten, analysiert.

B Kompetenzen der Lehr- und Leitungspersonen

Das Erreichen inhaltlicher und formaler Bildungsziele setzt unterschiedliche Kompetenzen der Lehrkräfte und Schulleitungen voraus. Über welche Kompetenzen sie verfügen sollten, um die Qualität einer Schule zu sichern und weiterzuentwickeln, untersucht der Beitrag von *Barbara Schober, Julia Klug, Monika Finsterwald, Petra Wagner* und *Christiane Spiel*. Die Verfasserinnen entwickeln ein allgemeines Kompetenzmodell und gehen darauf aufbauend der Frage nach, inwiefern in der derzeitigen Grund- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen der Vermittlung dieser Kompetenzen Beachtung geschenkt wird. Sie stellen dabei eine deutliche Diskrepanz zwischen Institutionen, aber auch zwischen der Grund- und Weiterbildung generell fest und sehen auch bei der Schulleiterbildung Optimierungsbedarf. Die Forschungsgruppe um *Konrad Krainer* setzt sich mit der Institutionalisierung der Fachdidaktiken in Österreich unter Einbeziehung der internationalen Situation auseinander. Sie skizzieren zunächst die allgemeinen Potenziale der Fachdidaktik, beschreiben daran anschließend auf der Grundlage einer eigenen empirischen Erhebung für ausgewählte Fachbereiche den Ist-Zustand in Österreich und betrachten exemplarisch die Fachdidaktiken Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Wirtschaftspädagogik und Politische Bildung im Detail. Ein besonderes Defizit stellen sie in der institutionellen Verankerung und Forschung zur Grundschuldidaktik fest.

C Chancengerechtigkeit und Mehrsprachigkeit

Mit der Verwirklichung von Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit setzen sich *Michael Bruneforth, Christoph Weber* und *Johann Bacher* in ihrem Kapitel auseinander. Sie präzisieren beide Ziele und untersuchen, in welchem Umfang sie verwirklicht sind, wo besondere Defizite bestehen und was getan werden könnte, um diese zu reduzieren. Analysiert werden Bildungsungleichheiten entlang der Differenzachsen des sozioökonomischen Hintergrunds, des Migrationshintergrunds, des Geschlechts, der Familienform und des Wohnorts. Während im internationalen Vergleich die Zertifikatsarmut in Österreich nicht besonders stark ausgeprägt ist, ist dies aber bei der Kompetenzarmut besonders deutlich der Fall. Eine weitere Ungleichheitsachse betrifft die Sprache. Im Beitrag von *Barbara Herzog-Punzenberger* und *Philipp Schnell* rücken die mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in den Fokus. Ihre Situation wird in einem ersten Schritt mit der Frage der Mehrsprachigkeit in der österreichischen Schule und Gesellschaft sowie im Unterricht verknüpft. Unter dem Aspekt der Chancengleichheit werden anhand der verfügbaren Daten die Bildungsteilnahme und -verläufe von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Österreich und im internationalen Vergleich einschließlich der sie beeinflussenden Faktoren untersucht. Hingewiesen wird dabei auf die wenig beachteten Diskrepanzen zwischen Schulformen im berufsbildenden Schulwesen.

D Schulformen

Die beiden nachfolgenden Kapitel haben bestimmte Schulformen im Blick, die jeweils ihren Beitrag zur simultanen Erreichung mehrerer Bildungsziele leisten können. *Gabriele Hörl, Konrad Dämon, Ulrike Popp, Johann Bacher* und *Norbert Lachmayr* beschreiben unterschiedliche Organisationsformen ganztägiger Bildung in Österreich und die damit verbundenen pädagogischen, bildungs- und sozialpolitischen Erwartungen. Auf der Grundlage einer Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern wird die aktuelle Situation in Österreich analysiert, die Ausweitung der ganztägigen Betreuung aufgezeigt und die Vorteile einer Verschränkung und Rhythmisierung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit entlang pädagogischer, entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse diskutiert. Die berufliche Bildung

wiederum hat in Österreich eine lange Tradition. *Lorenz Lassnigg* untersucht, inwieweit die berufliche Bildung die ihr zugeschriebenen Erwartungen noch erfüllt. Nach wie vor ist die Bereitstellung alternativer Wege zum Erwerb eines Abschlusses auf der Sekundarstufe II wie auch die Reduktion sozialer Selektivität und regionaler Ungleichheit beim Zugang zur Matura eine wichtige Funktion der berufsbildenden höheren Schulen. Während in den berufsbildenden Schulformen die Vermittlung beruflicher Kenntnisse für eine erfolgreiche Einmündung in den Arbeitsmarkt im Zentrum steht, mangelt es oft an der (zuvor versäumten) Förderung der Grundkompetenzen. Es wird erörtert, was getan werden müsste, um aktuelle und zukünftige Anforderungen besser bewältigen zu können.

E Neue Steuerungsformen

Bildungsstandards werden als ein wichtiges Instrument der in der Verfassung angesprochenen Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung betrachtet. Mit ihnen setzt sich der vorletzte Beitrag von *Herbert Altrichter* und *Anna Kanape-Willingshofer* auseinander. Sie gehen der Frage nach, welche Erwartungen in ausgewählten Ländern mit externer Messung von Schülerkompetenzen und Bildungsstandards verbunden sind, ob sich diese erfüllt haben und welche Konsequenzen sich daraus für Österreich ergeben. Der abschließende Beitrag von *Maria Gutknecht-Gmeiner* setzt sich mit der Europäisierung der österreichischen Bildung und Bildungspolitik auseinander. Hier werden zwei Ebenen betrachtet: Erstens die Europäisierung von unten auf der Ebene der Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleiter/innen, die an europäischen Bildungsprogrammen teilnehmen und die national vorhandenen Ressourcen weitgehend ausschöpfen. Zweitens wird die Europäisierung von oben auf der Ebene der Strukturen und Rahmenbedingungen betrachtet. Im Unterschied zu anderen Politikbereichen findet der europäische Prozess im Bereich der Schulpolitik in der offenen Methode der Koordinierung statt und ist somit in Form von Soft-Governance-Prozessen strukturiert. Die Autorin weist dabei auf die Wechselwirkung zwischen Mitgestaltung der europäischen Bildungspolitik durch nationale Expertinnen und Experten in den einschlägigen Gremien und der Beeinflussung des nationalen Agenda-Settings durch Indikatoren und Benchmarks auf der EU-Ebene hin.

Verbreitung des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2012

Eine der wichtigen Lehren infolge des ersten NBB 2009 besteht in der Notwendigkeit verbesserter Rezeption und damit auch Dissemination des Berichts. Zu den wichtigen Adressatenkreisen gehören die in der Bildungspolitik und -verwaltung tätigen Akteurinnen und Akteure auf Bundes- und Landesebene. Besonders auf Bundesebene wurde gerade durch die Themengenerierung in Abstimmung mit dem Bedarf in den Fachabteilungen des Unterrichtsministeriums versucht, das Interesse an den behandelten Fragestellungen sicherzustellen. Ebenso sehr besteht die Hoffnung, für die Auseinandersetzung und Weiterentwicklung auf der in Österreich äußerst wichtigen Landesebene Daten, Fakten und Analysen bereitstellen zu können. Hier gilt es neben der Politik, Verwaltung und Schulaufsicht die Schulpartner und die Fachreferentinnen und -referenten der Sozialpartnerschaft sowie anderer im Bildungsbereich involvierter zivilgesellschaftlicher Organisationen zu erreichen. Der zweite wichtige Kreis setzt sich aus denen, die Pädagoginnen und Pädagogen aus- und weiterbilden, also den Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, zusammen. Mit ihnen sollen Veranstaltungen zu ausgewählten Themen vor Ort organisiert werden, da sie durch ihre Schlüsselposition in der Erstausbildung aber auch Fortbildung die Zukunft der österreichischen Schule wesentlich mitgestalten. Der dritte Kreis an Rezipientinnen und Rezipienten besteht aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die unter anderem durch einschlägige Tagungen und Workshops an den jeweiligen Standorten der Autorinnen und Autoren einbezogen werden sollen.

Wie der Herausgeber des NBB 2009, Werner Specht, schrieb, ist die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Verwaltung im Rahmen der Erstellung eines Nationalen Bildungs-

berichts als länger andauernder Lernprozess zu verstehen. In einem nächsten Schritt sollte überdies auch die Praxis miteinbezogen werden. Wir hoffen, mit dem NBB 2012 einen Schritt weitergekommen zu sein, auch wenn bei der Erstellung immer wieder offensichtlich wurde, wie unterschiedlich die Produktionslogiken des wissenschaftlichen Betriebs und der öffentlichen Verwaltung sowie Politik sind. Die Aussicht, dass es eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten von allen Seiten geben könnte, ist aber einfach auch darin begründet, dass das Produkt des Nationalen Bildungsberichts nun schon einen Bekanntheitsgrad erreicht hat, der den des Jahres 2009 deutlich übersteigt.

Nicht zuletzt lebt die öffentliche Auseinandersetzung von einer guten Aufbereitung durch die Medien. Gerade mit den Akteurinnen und Akteuren im Medienbereich sollte eine Wechselbeziehung bestehen. Einerseits hoffen wir, durch ihre engagierte Berichterstattung eine verbesserte Dissemination zu erreichen, und andererseits soll ihnen der NBB als Basis für eine kritische Kommentierung bildungspolitischer Diskussionen in den behandelten Themenkreisen dienen und insbesondere Band 1 die Funktion eines Nachschlagewerks erfüllen.

Elektronische Bereitstellung des NBB 2012

Im Sinne der größtmöglichen Verbreitung werden alle Produkte auch elektronisch zur Verfügung gestellt. Sowohl die einzelnen Kapitel der Langfassung als auch die Kurzfassung sind von der BIFIE- Homepage in PDF-Format, aber auch kostenlos als E-Book herunterzuladen. In Band 2 werden auch die Möglichkeiten des Internets für zusätzliche Hintergrundinformationen genutzt, die den Umfang eines gedruckten Werks sprengen würden. So findet sich am Ende jedes Kapitels ein Verzeichnis der zusätzlichen Materialien mit den Web-Adressen, sofern die Autorinnen und Autoren solche bereitgestellt haben. In manchen Fällen werden auch Langfassungen der Kapitel zur Verfügung gestellt.

Abschließend soll der Hoffnung Ausdruck verliehen werden, dass mit dem NBB 2012 ein Beitrag für die wissenschaftlich fundierte Diskussion bildungspolitischer Alternativen und Entwicklungen in Österreich geleistet wird.

1 Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz

Alfred Schabmann, Karin Landerl, Michael Bruneforth & Barbara Maria Schmidt

Einleitung

Zielsetzung des vorliegenden Beitrags ist es einerseits, theoretische Grundlagen der Leseentwicklung darzustellen, und – abgeleitet aus diesen – andererseits die Situation im österreichischen Schulsystem darzulegen, auf Stärken und Schwächen hinzuweisen und mögliche Ansatzpunkte für Veränderungen herauszuarbeiten. Die Autoren fühlen sich der empirischen evidenzbasierten Bildungsforschung verpflichtet und fassen die Problemstellung primär aus psychologischer Sicht auf. Andere Fachgebiete wie Soziologie, Kommunikationswissenschaften etc. sind für den Beitrag von untergeordneter Bedeutung. In die Analyse der Ist-Situation fließen neben Studien und Recherchen auch eigene jahrelange Erfahrungen aus Kontakten mit der schulischen Praxis ein.

1. Leseleistungen im internationalen Vergleich

Wenn man von „Leseleistungen“ spricht, so sind damit mehrere aufeinander aufbauende Bereiche gemeint. Einerseits stehen Kinder im Rahmen des Erstleseunterrichts vor der Aufgabe, die Wörter richtig zu erkennen (Dekodieren) und ihnen Sinn zuzuordnen. Die Basis des Lesens ist also das korrekte Wortlesen. Etwa ab der 2. Klasse der Grundschule kommt ein weiterer Aspekt hinzu, nämlich das flüssige Lesen, also das *rasche und korrekte* Lesen der Wörter. Während Kinder im Durchschnitt (und zu einem großen Teil auch die schwächeren Leser/innen) in einer regulären Schriftsprache wie dem Deutschen relativ bald nur noch wenige Fehler machen, braucht es etwas länger, bis auch die Lesegeschwindigkeit ansteigt. In diesem Bereich liegen zumeist auch die Probleme schwacher Leser/innen. Ein weiterer sehr wichtiger Bereich des Lesens – und das eigentliche Ziel des Leseunterrichts – betrifft das Sinn verstehende Lesen (Leseverständnis). Hier geht es darum, einem Text Inhalte zu entnehmen und diese entsprechend weiterzuverarbeiten, z. B. in Handlungen umzusetzen oder daraus neue (Lern-) Erkenntnisse zu gewinnen. Dazu sind z. T. recht unterschiedliche Kompetenzen erforderlich, je nachdem, ob es sich um einen narrativen Text, einen Sachtext oder um einen so genannten „Gebrauchstext“ (z. B. Tabellen oder beschriftete Abbildungen) handelt. In den großen Bildungsmonitorings wie PISA¹ und PIRLS wird hauptsächlich das Leseverständnis erhoben, wobei die Dimensionen der Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit hier in die Messungen eingehen.

Dimensionen von
Leseleistungen

1.1 Vergleich der Leseleistungen am Ende der Volksschul- und Pflichtschulzeit

Die Teilnahme Österreichs an den Schulleistungsstudien PIRLS (2006)², für die 4. Schulstufe und PISA (2009) für Schüler/innen am Ende der Pflichtschulzeit erlaubt es, die Leseleistung der Schüler/innen international vergleichend zu bewerten. Hier zeigt sich das Abschneiden Österreichs mit Ergebnissen im Mittelfeld der EU-/OECD-Staaten für PIRLS 2006 und unterdurchschnittlichen Ergebnissen in PISA 2009 für beide Schulstufen als nicht zufriedenstellend.

1 PISA: Programme for International Student Assessment; PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study.

2 Die Ergebnisse der PIRLS-2011-Studie wurden erst nach Abschluss der Arbeit an diesem Kapitel verfügbar. Die Resultate sind in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator D4, dargestellt.

Die Vergleichbarkeit von Ergebnissen von PIRLS und PISA ist inhaltlich und methodisch eingeschränkt (vgl. Artelt, Drechsel, Bos & Stubbe, 2009), eine Verknüpfung der Ergebnisse für jene Länder, die an beiden Studien teilnahmen, ist allerdings möglich (siehe Box 1.1). Die Leseleistungen der Schüler/innen in Österreich am Ende der Grundschulzeit liegen laut PIRLS 2006 ziemlich genau im Mittelfeld der EU-/OECD-Länder. Österreich liegt auf Platz 12 des Ländervergleichs der 25 relevanten Länder mit Daten für beide Studien und bleibt damit hinter den Möglichkeiten eines Landes, das das sechstwohlhabendste Land der Gruppe ist, zurück. Der Lesemittelwert ist nahezu identisch mit dem Schnitt der 25 Länder. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei PISA 2009 ein düsteres Bild: Österreich liegt auf Platz 22 unter den 25 Ländern, die an beiden Studien teilnahmen. Die mittlere Leseleistung in Österreich liegt ein Fünftel einer mittleren Länderstandardabweichung hinter denen der 25 Vergleichsländer. Dieser Rückstand entspricht dem Lernzuwachs von ca. sechs Monaten Beschulung für Jugendliche des getesteten Alters (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011, S. 27). Österreichs Schüler/innen liegen nach neun Jahren Schule in der Lesefähigkeit mithin um ein Schuljahr hinter Schüler/innen aus Kanada, Neuseeland und den Niederlanden. Nur in zwei Ländern der Vergleichsgruppe, in Bulgarien und Rumänien, schneiden die getesteten Schüler/innen signifikant schlechter ab als in Österreich (vgl. Tabelle 1.1). Von den zusätzlichen 13 EU- bzw. OECD-Ländern, die an PISA, aber nicht an PIRLS teilnahmen, schneiden nur zwei schlechter ab als Österreich (Chile und Mexiko), aber acht besser. Österreich belegt somit den 32. Platz unter den 38 teilnehmenden EU-/OECD-Staaten.

Box 1.1: Verknüpfung von Ergebnissen PIRLS und PISA

Für diesen Beitrag sollen Ergebnisse von PISA 2009 und PIRLS 2006 im Vergleich dargestellt werden. Beide Studien benutzen ähnlich geeichte Skalen mit Mittelwerten von 500 und Standardabweichungen von 100, doch die Normierung basiert auf sehr unterschiedlichen Ländergruppen, wobei PIRLS mehrere weniger entwickelte Bildungssysteme einschließt. Das Ländermittel und damit der Referenzwert 500 bezieht sich daher auf unterschiedlich starke Gesamtpopulationen und verbietet einen direkten Vergleich der Skalen. Für diesen Beitrag werden die Ergebnisse der beiden Studien jeweils relativ zu einer konstanten Gruppe von 24 Vergleichsländern dargestellt, um die relative Position Österreichs in beiden Studien zu vergleichen. Dies sind die 24 EU- bzw. OECD-Länder, die sowohl an PIRLS 2006 als auch an PISA 2009 teilgenommen haben: Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Island, Israel, Italien, Kanada, Lettland, Litauen, Luxemburg, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Ungarn und die USA.

Die PISA- und PIRLS-Ergebnisse werden so transformiert, dass der Nullpunkt der Skala den Mittelwert der 24 Vergleichsländer anzeigt. Jeweils eine Einheit entspricht der mittleren Standardabweichung dieser 24 Länder. Ein Wert größer null liegt somit über dem Mittel der 24 Länder, die an beiden Studien teilnahmen, ein Abstand zwischen zwei Punkten kleiner bzw. größer als eins zeigt, dass ein Abstand kleiner bzw. größer ist als die mittlere Standardabweichung der Vergleichsländer. Gleiche Werte auf der Skala für PIRLS und für PISA zeigen daher an, dass sich Schüler/innen mit diesen Werten auf gleicher Position relativ zu den 24 Vergleichsländern befinden. Alle Länder gehen mit gleichem Gewicht in die Analysen ein.

Die transformierten Skalen von PISA und PIRLS erlauben zwar keine Aussagen über Lernzuwächse, weil es sich nicht um längsschnittliche Daten handelt, geben jedoch Auskunft darüber, wie sich die Leistungsverteilungen am Ende der Primar- und Sekundarstufe I in Österreich von jenen der Länder der Referenzgruppe unterscheiden. Wären die Verschiebungen zwischen PIRLS und PISA in Österreich und der Vergleichsgruppe ähnlich, würde sich die relative Position der Schüler/innen eines bestimmten Prozentrangs nicht wesentlich unterscheiden.

Zwar sind die Kohorten, aus denen die PISA- und PIRLS-Stichproben gezogen wurden, nicht identisch, doch liegen nur zwei Jahre zwischen dem regulären Schuleintrittsalter der beiden Kohorten: PIRLS testete 2006 Viertklässler/innen, die die Schule im Regelfall 2002 begannen, zwei Jahre nach dem Schuleintritt der Schüler/innen, die 2009 als 15-/16-Jährige für PISA getestet wurden. Es ist also anzunehmen, dass sich die Schulsysteme zwischen dem Grundschulbesuch der PISA- und der PIRLS-Kohorte nur geringfügig unterscheiden.

Um in PISA 2009 relativ zu den Vergleichsländern eine ähnliche Position im Leistungsvergleich zu erreichen wie in PIRLS, hätte das österreichische Leistungsniveau etwa um ein Viertel der mittleren Standardabweichung (ca. 25 PISA-Punkte) bzw. um ca. zwei Drittel Schuljahre Lernzuwachs höher ausfallen müssen.

Wesentliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen für die 4. Schulstufe laut PIRLS und jenen für die 15-/16-Jährigen laut PISA zeigen sich vor allem beim Vergleich der Verteilungen der Leistungen. Das im Vergleich zu PIRLS sehr schwache Abschneiden Österreichs in PISA erklärt sich hauptsächlich durch die extrem schwachen Leistungen der Schüler/innen in der unteren Hälfte der Leistungsverteilung.

Abbildung 1.1 stellt für die 4. Schulstufe (PIRLS) und für die 15-/16-jährigen Schüler/innen (PISA) die Leseleistungen in Österreich relativ zu Schüler/innen in den Vergleichsländern dar. Für PIRLS zeigt sich, dass die schwachen österreichischen Leser/innen im Vergleich mit den schwächsten Leserinnen und Lesern in anderen Ländern relativ gut dastehen. Schüler/innen mit einer Leistung auf dem 10. Prozentrang innerhalb Österreichs liegen ein Viertel einer mittleren Standardabweichung über den schwächsten 10 % der Schüler/innen in den Vergleichsländern. Dieser Leistungsvorsprung findet sich, von Stufe zu Stufe geringer werdend, für die gesamte untere Hälfte der Leistungsverteilung bis zum Median. Die schwächsten Leser/innen in Österreich sind, laut PIRLS, relativ gesehen nicht so schwach wie der gleiche Anteil schwacher Leser/innen in den Vergleichsländern. Österreich zeigt am Ende der Grundschulzeit eine vergleichsweise geringe Leistungsstreuung: Gute Schüler/innen sind näher am Mittelwert als in anderen Ländern und liegen damit nur leicht hinter den guten Leserinnen und Lesern der Vergleichsländer zurück.

Unterschiede zwischen
PIRLS- und PISA-
Ergebnissen

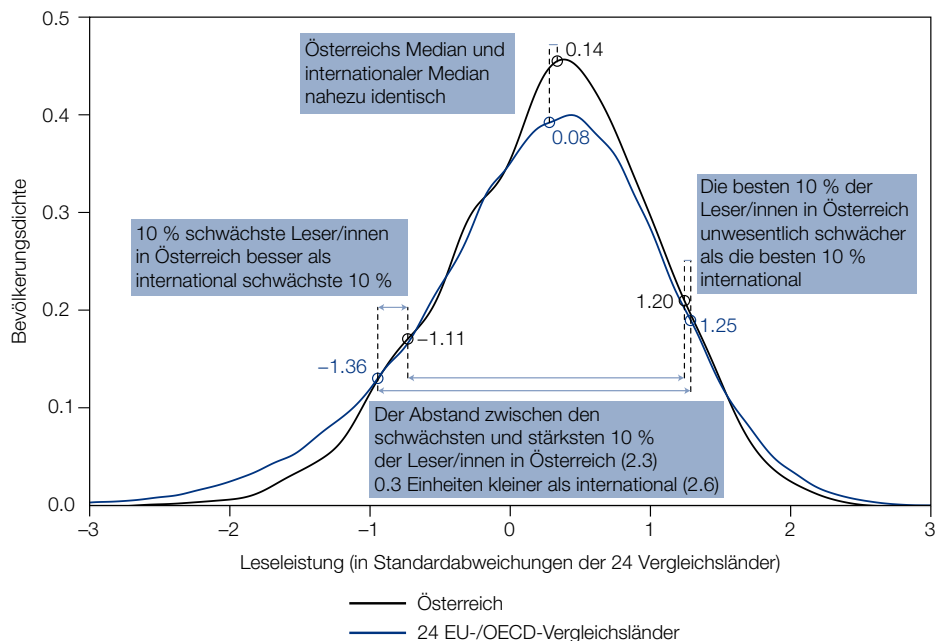
Derselbe Vergleich für die 15-/16-Jährigen in PISA 2009 zeigt ein verändertes Bild: Die schwachen Leser/innen in Österreich sind, verglichen mit den schwachen Leser/innen der Vergleichsgruppe, deutlich schwächer. Die schwächsten 10 % der österreichischen 15-/16-jährigen Schüler/innen liegen eine halbe Standardabweichung weiter unter dem internationalen Mittelwert als die schwächsten Leser/innen in PIRLS. Der in PIRLS beobachtete leichte Vorsprung schwacher Leser/innen gegenüber den internationalen schwachen Leserinnen/Lesern ist verloren, die schwächsten Österreicher/innen liegen nun eine viertel Standardabweichung hinter den schwachen Leserinnen/Lesern vergleichbarer Position in den Vergleichsländern. Interpretiert man den Vergleich zwischen PIRLS und PISA vereinfacht als synthetischen Längsschnitt, bedeutet dies: Die schwächsten 10 % der Schüler/innen in Österreich fallen vom Ende der Volksschule bis zum Ende der Sekundarstufe I international um 0,5 Standardabweichungen zurück, mehr als ein Jahr des typischen Lernzuwachses laut PISA (OECD, 2011) oder PIRLS (Bos et al., 2003, S. 99).

Die Position der starken Leser/innen in Österreich ist hingegen in PISA nur wenig schlechter, als für PIRLS beobachtet. Sie liegen, wie auch am Ende der Volksschule, nur knapp hinter ihren internationalen Peers zurück.

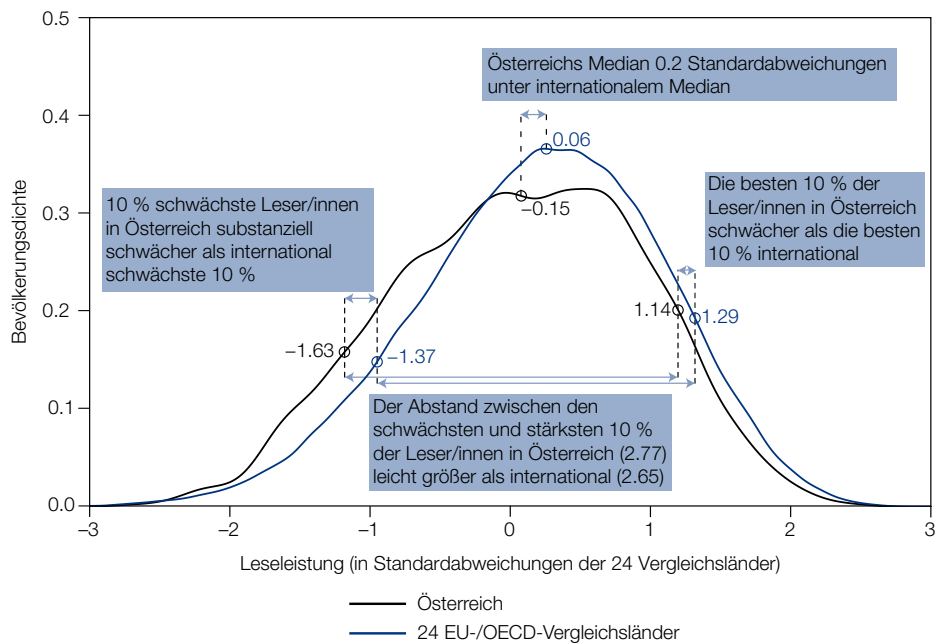
A

Abb. 1.1: Relative Position der Schüler/innen Österreichs in PIRLS 2006 und PISA 2009 im Vergleich zu 24 EU-/OECD-Ländern

Verteilung der Leseleistungen am Ende der 4. Schulstufe, PIRLS 2006



Verteilung der Leseleistungen am Ende der 15-/16-Jährigen, PISA 2009



Anmerkung: siehe Box 1.1.

Quelle: Datensatz PISA 2009, Datensatz IEA-PIRLS 2006. Eigene Berechnung und Darstellung.

Tab. 1.1: Zusammenfassung internationaler Studien

		Originalscores		Standardisiert für EU-/OECD-Länder in PIRLS und PISA		Rang für EU-/OECD-Länder in PIRLS und PISA	
Land	Vergleichsgruppe	Studie PISA 2009	Studie PIRLS 2006	Studie PISA 2009	Studie PIRLS 2006	Studie PISA 2009	Studie PIRLS 2006
Teilnehmer/innen in PISA 2009 und PIRLS 2006		488	532				
Belgien	OECD & EU	506	526	0,19	-0,07	4	17
Bulgarien	EU	429	547	-0,63	0,20	24	7
Dänemark	OECD & EU	495	546	0,08	0,19	12	9
Deutschland	OECD & EU	497	548	0,10	0,21	10	6
Frankreich	OECD & EU	496	522	0,08	-0,16	11	18
Großbritannien	OECD & EU	494	538	0,06	0,08	13	13
Island	OECD	500	511	0,13	-0,30	7	23
Israel	OECD	474	512	-0,14	-0,28	20	22
Italien	OECD & EU	486	551	-0,02	0,27	15	2
Kanada	OECD	524	550	0,38	0,24	1	4
Lettland	EU	484	541	-0,05	0,12	16	10
Litauen	EU	468	537	-0,21	0,07	23	14
Luxemburg	OECD & EU	472	557	-0,18	0,35	21	1
Neuseeland	OECD	521	532	0,35	-0,02	2	15
Niederlande	OECD & EU	508	547	0,21	0,20	3	7
Norwegen	OECD	503	498	0,16	-0,47	5	24
Österreich	OECD & EU	470	538	-0,19	0,08	22	12
Polen	OECD & EU	500	519	0,13	-0,17	6	20
Rumänien	EU	424	489	-0,67	-0,60	25	25
Schweden	OECD & EU	497	549	0,10	0,22	9	5
Slowakei	OECD & EU	477	531	-0,11	-0,02	19	16
Slowenien	OECD & EU	483	522	-0,06	-0,16	17	18
Spanien	OECD & EU	481	513	-0,08	-0,27	18	21
Ungarn	OECD & EU	494	551	0,06	0,26	14	2
Vereinigte Staaten von Amerika	OECD	500	540	0,12	0,10	8	11

Quelle: Datensatz PISA 2009, Datensatz IEA-PIRLS 2006. Eigene Berechnung und Darstellung.

1.2 Leseschwache Schüler/innen – Risikoschüler/innen

Sowohl PISA als auch PIRLS benutzen ein Lesekompetenzmodell, das die Leistungen der Schüler/innen durch eine Beschreibung von Fähigkeiten charakterisiert, die spezifischen Kompetenzstufen zugeordnet werden (Schwantner & Schreiner, 2010b). Als Risikoschüler/innen am Ende der Volksschule werden Schüler/innen klassifiziert, die nur die PIRLS-Kompetenzstufe 1 erreichen oder dahinter zurückbleiben. Diese zeigen im Allgemeinen nur grundlegende Lesefertigkeiten: Sie erkennen und lokalisieren Textteile und geben explizit genannte Details aus Texten wieder – insbesondere dann, wenn diese am Beginn stehen. Weiters können sie Aufgaben lösen, die eine einfache Schlussfolgerung verlangen. Die Leistungen jener Schüler/innen, die die erste Kompetenzstufe nicht erreichen, können inhaltlich nicht charakterisiert werden, da diese Schüler/innen selbst die einfachsten Aufgaben nicht oder nur unzureichend lösen können.

Merkmale schwacher
Leser/innen

A

Verteilung der schwachen
Leser/innen in Österreich

In Österreich besitzen 14 % der Schüler/innen nur die Fähigkeiten der Kompetenzstufe 1 und weitere 2 % verfehlen diese Minimalleistungen. Jeder/jede sechste Schüler/in ist am Ende der Grundschulzeit als Risikoschüler/in einzustufen, auf die Gesamtzahl der Viertklässler/innen umgerechnet haben ca. 11.000 Schüler/innen am Ende der 4. Schulstufe nur grundlegende Lesefertigkeiten und ca. 1500 nicht einmal diese. Allerdings liegt der Anteil der Risikoschüler/innen in Österreich unter dem Schnitt von 20 % der 24 EU-/OECD-Länder der Vergleichsgruppe. Nur in Luxemburg und in den Niederlanden gibt es signifikant geringere Anteile, während 11 der 24 Länder signifikant höhere Anteile aufweisen (siehe Abbildung 1.2).

In einer Schulklasse mit 25 Schülerinnen/Schülern finden sich also im Schnitt 4 Schüler/innen mit gravierenden Leseschwierigkeiten. Allerdings verteilen sich diese Schüler/innen nicht gleichmäßig auf alle Klassen. Definiert man für die 2010 durchgeführte Ausgangsmessung der Bildungsstandards der 4. Schulstufe (BIST-BL4; eigene Berechnungen) die Grenze für Risikoschüler/innen wie für PIRLS³, so zeigt sich, dass sich nur in jeder 10. Grundschulklasse mit mehr als 15 Schülerinnen/Schülern keine Risikoschüler/innen finden, in 45 % der Klassen finden sich 1 bis 3, in jeder 5. Klasse jedoch 6 oder mehr Schüler/innen mit minimalen Leseleistungen.

Der Stadtschulrat Wien hat 2011 erstmalig die Lesefähigkeit aller Schüler/innen der 4. und 8. Schulstufe mit dem Wiener Lesetest (Stadtschulrat für Wien, 2012) abgeprüft. Schüler/innen der untersten Kompetenzstufe wurden somit für weitere Leseförderung identifiziert. Jeder/jede vierte Wiener Schüler/in am Ende der Volksschule wurde als leseschwach, d. h. förderbedürftig identifiziert, im Schnitt fünf Schüler/innen pro Klasse, in jeder fünften Klasse mehr als acht Schüler/innen.

Laut PISA 2009 liegt der Anteil der leseschwachen Schüler/innen zum Ende der Pflichtschulzeit in Österreich nach internationalen Kriterien weitaus höher: Während sich der Anteil der Risikoschüler/innen der 24 Vergleichsländer im Schnitt kaum von PIRLS unterscheidet (20 %), werden in Österreich 28 % der Schüler/innen dieser Gruppe zugeordnet (Abbildung 1.2). Signifikant höhere Anteile finden sich nur in 2 der 24 Länder, 19 hingegen haben signifikant niedrigere Anteile. In Polen, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden und Kanada ist der Anteil kaum halb so groß wie in Österreich. In Anbetracht der Tatsache, dass 5,6 % der 15-/16-Jährigen zum Zeitpunkt der PISA-Testung die Schule bereits verlassen hatten (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010, S. 188), ist der Anteil an leseschwachen Jugendlichen noch größer (siehe Abschnitt 4, Abbildung 1.5).

Als Lese-Risikoschüler/innen klassifizierte 15-/16-Jährige können grundlegende Leseaufgaben nicht routinemäßig lösen. Sie schaffen es in der Regel nicht, Informationen zu lokalisieren. Sie erkennen die Hauptidee und Zusammenhänge eines Textes oder die Bedeutung begrenzter Textteile nicht, wenn die Informationen nicht leicht sichtbar sind und wenig anspruchsvolle Schlüsse gezogen werden müssen. Sie sind nicht in der Lage, ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten, Vergleiche anzustellen oder Zusammenhänge zwischen dem Text und außertextlichem Wissen zu erkennen.

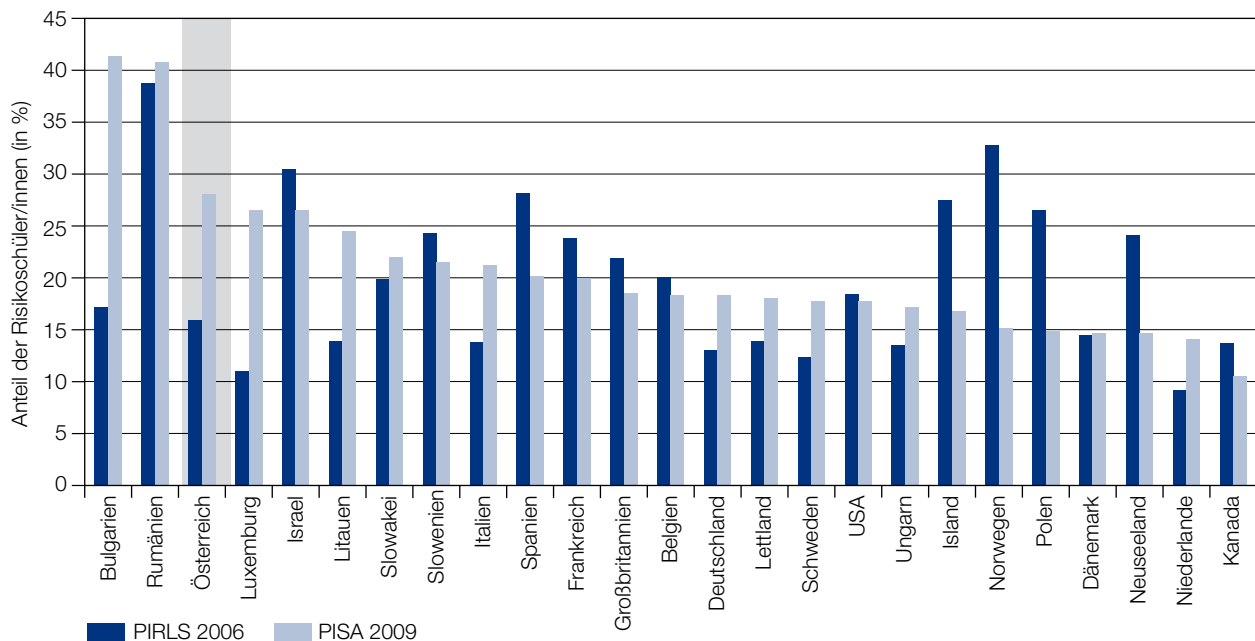
1.2.1 Wer sind die leseschwachen Schüler/innen?

Sozioökonomischer Status und Migration

Häufig geht man bei der Beschreibung des sozialen Risikos so vor, dass man die verschiedenen sozialen Gruppen hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, Leseprobleme zu entwickeln, vergleicht (siehe auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator D7). Dieser Ansatz betont die sozialen Disparitäten im Sinne eines weit verbreiteten Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit, indem er jene sozialen Gruppen in den Fokus rückt, die im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil den größten Anteil leseschwacher Schüler/innen aufweisen. Die Herangehensweise

³ Da für die Baseline-Erhebung keine Kompetenzstufen definiert werden konnten, können hier nur relative Grenzwerte gesetzt werden. In diesem Fall wurde derselbe Prozentrang wie in PIRLS als Grenzwert angenommen.

Abb. 1.2: Anteil der Risikoschüler/innen in der 4. Schulstufe und für 15-/16-Jährige



Quelle: Datensatz PISA 2009, Datensatz PIRLS 2006.

bringt aber mit sich, dass zahlenmäßig kleine soziale Gruppen, die ein großes Maß an Benachteiligung erfahren, die Diskussion um die Förderung von leseschwachen Kindern dominieren, während andere, vergleichsweise größere Gruppen leseschwacher Kinder eine weit geringere Aufmerksamkeit bekommen. Daher sollte die Betrachtung der Herkunft leseschwacher Schüler/innen idealerweise beide Perspektiven einnehmen und das differenzielle Risiko innerhalb der sozialen Gruppen ebenso in den Blick nehmen wie die absoluten Anteile der sozialen Gruppenzugehörigkeiten an den Leseschwachen. Eine Beschreibung des sozialen Hintergrunds von Leseschwachen sollte zudem die Komplexität der Herkunftsmerkmale berücksichtigen. Eine vereinfachend dichotome Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern als Migrantinnen und Migranten oder von als bildungsfern bezeichneten Elternhäusern verdeckt die Überlappung der sozialen Gruppeneigenschaften und verstellt den Blick auf die Wechselwirkungen multipler Risiken.

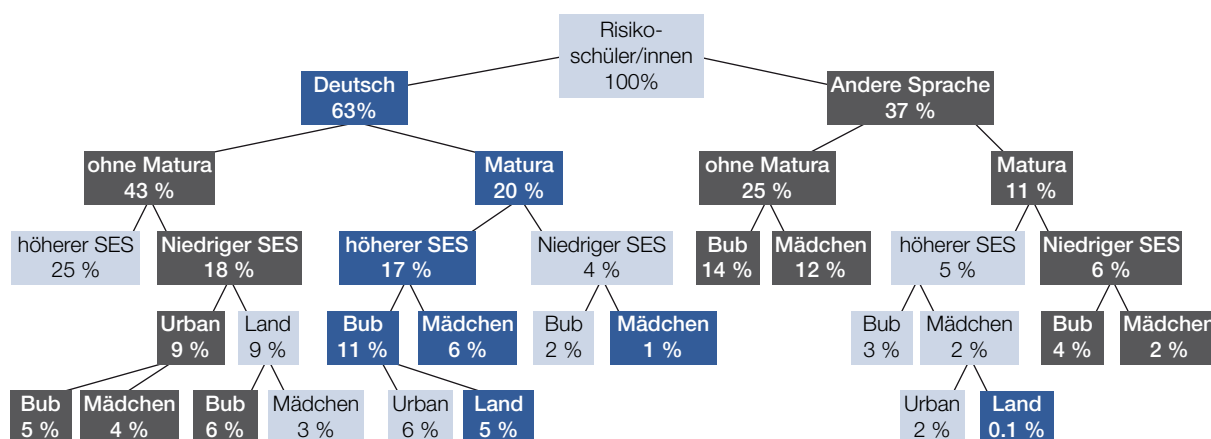
Die Daten der BIST-BL4 von 2009 erlauben eine mehrdimensionale Beschreibung der Herkunft leseschwacher Schüler/innen. Für die 4. Schulstufe werden fünf Herkunftscharakteristika verwendet: Die im Alltag gesprochene Sprache, die Bildung der Eltern, der soziale Status der Eltern, das Geschlecht und die geographische Lage der Schule.

Abbildung 1.3 zeigt die Zusammensetzung der leseschwachen Schüler/innen 4. Klassen nach sozialen Gruppen. Jede Gabelung des Baumes zeigt eine immer feinere Partitionierung der Schülerschaft nach dem Merkmal mit dem jeweils größten RisikoPotenzial. Die Abfolge der Herkunftsmerkmale in der Baumstruktur zeigt die relative Stärke des Einflusses der jeweiligen Merkmale an. In der 4. Schulstufe ist die Alltagssprache der Schüler/innen das wichtigste Herkunftsmerkmal im Hinblick auf das Risiko als ‚leseschwach‘ diagnostiziert zu werden, gefolgt vom Bildungsniveau der Eltern. Das Geschlecht und die regionale Herkunft sind Merkmale, die einen vergleichsweise geringeren Einfluss auf den Risikostatus haben. Kinder aus sozialen Gruppen, deren Risiko für eine Leseschwäche signifikant über dem Risiko des Bevölkerungsschnitts liegt (grau markiert), sind zwar überproportional häufig unter den Leseschwachen vertreten, stellen aber in absoluten Zahlen möglicherweise nur einen kleineren Anteil der leseschwachen Schüler/innen dar. Für die Diskussion der erforderlichen Fördermaßnahmen sollte daher auch die Größe der jeweiligen Gruppen leseschwacher Kinder in

A

Betracht gezogen werden, die in Abbildung 1.3 jeweils zeilenweise abzulesen ist. Die Gruppen mit den größten Risiken sind in der Regel zahlenmäßige Minderheiten. Schüler/innen nicht-deutscher Alltagssprache haben zwar das größte Risiko, bilden aber insgesamt nur ein Viertel der Schüler/innen der 4. Schulstufe (siehe auch Band 1, Indikator B2). In der 4. Schulstufe sind ca. zwei Drittel aller leseschwachen Schüler/innen deutscher Alltagssprache. 43 % aller leseschwachen Schüler/innen sind Kinder deutscher Sprache aus Haushalten ohne Eltern mit Matura, 25 % sind Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache aus Haushalten ohne Eltern mit Matura und immerhin 20 % sind Kinder deutscher Sprache aus Haushalten mit mindestens einem Elternteil mit Matura.

Abb. 1.3: Verteilung der leseschwachen Schüler/innen nach sozialer Herkunft und Geschlecht, 4. Schulstufe.



- Anteil der Leseschwachen in der Gruppe ohne signifikanten Unterschied zur Bevölkerung
- Anteil der Leseschwachen in der Gruppe ist signifikant geringer als in der Bevölkerung
- Anteil der Leseschwachen in der Gruppe ist signifikant höher als in der Bevölkerung

Quelle: BIST-BL4. Eigene Berechnung und Darstellung.

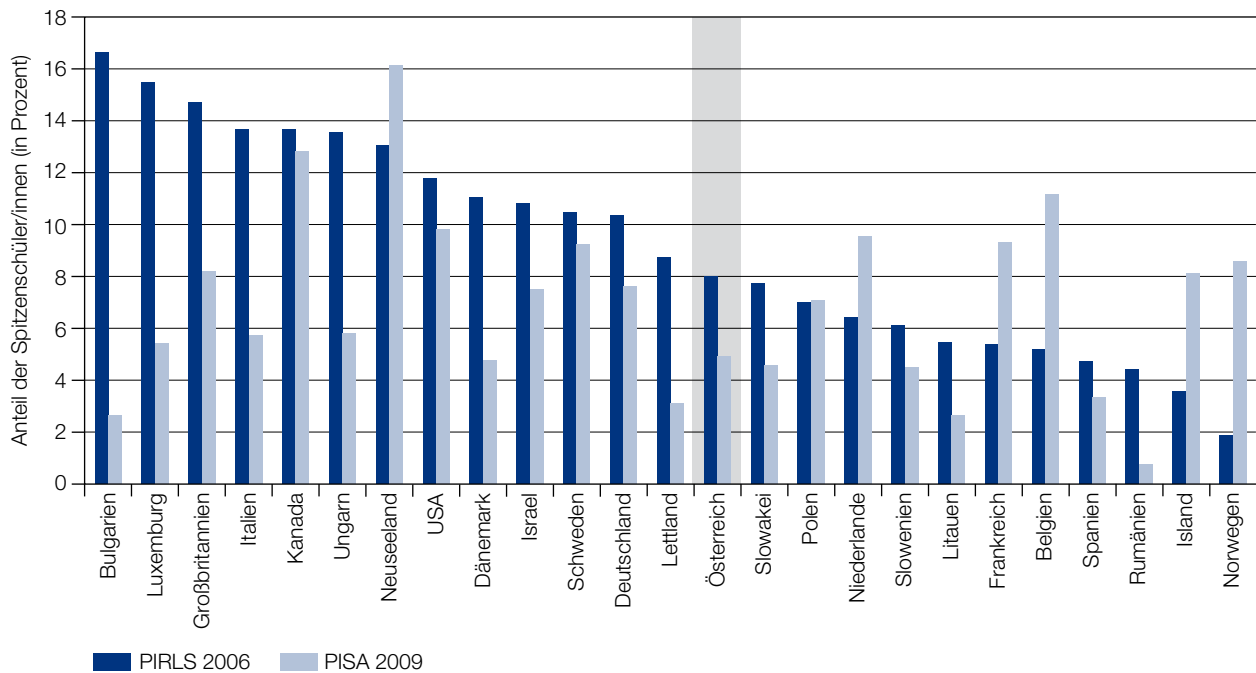
1.3 Leseelite – Spitzenschüler/innen

Der Fokus auf die Risikoschüler/innen in den Auswertungen von PISA oder PIRLS sollte nicht verdecken, dass Österreich auch bei der Ausbildung einer Leistungselite international zurückfällt.

In Österreich werden nach internationalen Definitionen 8 % der Schüler/innen der 4. Schulstufe (PIRLS) und 5 % der 15-/16-Jährigen als Spitzenschüler/innen klassifiziert (Abbildung 1.4). In der Mehrzahl der 24 EU-/OECD-Vergleichsländer ist der Anteil der 15-/16-jährigen Spitzenschüler/innen signifikant höher als in Österreich, nur fünf der teilnehmenden Länder haben einen signifikant geringeren Anteil als Österreich.

Eine alternative internationale Sichtweise auf den Anteil lesestarker Schüler/innen im selektiven Schulsystem ist es, Schüler/innen aus maturaführenden Schulen in Österreich mit Schülerinnen/Schülern aus ähnlichen auf die Universität vorbereitenden Schulen anderer Länder zu vergleichen. Auch aus dieser Perspektive zeigt sich, dass der Anteil starker Leser/innen in Österreich vergleichsweise klein ist. Hierzu werden mit PISA-Daten die Leistungen der Schüler/innen der Oberstufe allgemeinbildender höherer Schulen (AHS) sowie der berufsbildenden höheren Schulen (BHS; 52 % der gewichteten Stichprobe) und der AHS-Oberstufe alleine (22 % der Stichprobe) mit Schülerinnen/Schülern in Deutschland, Ungarn und den Niederlanden in den Schultypen verglichen, die auf die Universität vorbereiten. In Deutschland sind dies

Abb. 1.4: Anteil der Spitzenschüler/innen in der 4. Schulstufe und für 15-/16-Jährige



Quelle: PIRLS 2006, PISA 2009.

Gymnasien und Gymnasialzweige der Gesamtschulen⁴ (42 % der Stichprobe), in Ungarn die nichtberufsbildenden Schulen (38 %) und für die Niederlande die voruniversitären Bildungsgänge („voorbereidend wetenschappelijk onderwijs“, nachfolgend VWO, 21 %). Schüler/innen aus BHS und AHS kombiniert erreichen im Schnitt 530 Punkte auf der PISA-Skala und liegen damit mehr als 25 Punkte hinter den Schülerinnen und Schülern in den deutschen Gymnasien, den ungarischen nichtberufsbildenden Schulen oder den niederländischen VWO. Die Schüler/innen der AHS alleine erreichen 547 Punkte, der Rückstand zu den selektiven Schulen in Deutschland und Ungarn ist nicht signifikant, diese Schultypen haben allerdings einen erheblich größeren Anteil der Schülerschaft. Verglichen mit den niederländischen VWO, die auch von etwa 20 % der Schüler/innen besucht werden, liegen Österreichs AHS-Schüler/innen 57 Punkte zurück.

Verteilung von Spitzenleserinnen und -Lesern im internationalen Vergleich

Nimmt man die mittlere Leseleistung der AHS-Schüler/innen, 547 Punkte, als Maßstab, um eine Leseelite zu identifizieren, umfasst die Spitzengruppe in Österreich 24 % der Schüler/innen, darunter auch 4 % der Schüler/innen nichtmaturaführender Schulen. Allerdings bleibt Österreich auch mit diesem Maßstab hinter den anderen Staaten zurück, die Gruppe mit AHS-äquivalenten Leistungen ist in 22 der 38 EU-/OECD-Länder, die an PISA 2009 teilnahmen, signifikant größer als in Österreich. Das finnische Schulsystem erreicht im Gesamtschnitt das Leistungsniveau der AHS. In Südkorea, Neuseeland, Japan und Kanada erbringen mehr als 40 % der Schüler/innen Leistungen über dem AHS-Schnitt in Österreich. Zwar zeigen AHS-Schüler/innen damit keine konkreten Leseschwächen, aber es scheint, dass Österreichs Schüler/innen in AHS und BHS zumindest im Lesen hinter den Möglichkeiten der talentiertesten Kinder eines Landes zurückbleiben. Die Notwendigkeit, nach Wegen zur Verbesserung der Leseleistungen in Österreich zu suchen, betrifft somit auch die Verantwortlichen der maturaführenden Schulen. Neben der Frage, ob das selektive Schulsystem Nachteile für schwache Schüler/innen mit sich bringt, muss auch hinterfragt werden, ob es das System ermöglicht, die Leistungen der talentiertesten Schüler/innen voll zu entfalten.

⁴ und Waldorfschulen

1.4 Leseteilbereiche

Ändern von Leseaufgaben

Die PISA- und PIRLS-Studien erlauben die Unterscheidung verschiedener Ebenen des Leseverständnisses.

Die PIRLS-Subskala textimmanenter Verstehensprozesse umfasst Leseaufgaben für Grundschüler, die es verlangen, explizit angegebene Informationen zu erkennen, wiederzugeben und einfache Schlussfolgerungen zu ziehen. Wissensbasierte Verstehensleistungen hingegen verlangen vom/ von der Leser/in, komplexe Schlussfolgerungen zu ziehen und zu begründen, das Gelesene zu interpretieren und zu bewerten. Österreichische Grundschüler/innen zeigen bei den einfacheren, textimmanenten Prozessen deutlich bessere Leistungen als bei den anspruchsvolleren, wissensbasierten Verstehensleistungen. Mit 544 Punkten liegt Österreich bei textimmanenten Verstehensprozessen deutlich über dem Schnitt der 24 EU-/OECD-Vergleichsländer, während es bei Aufgaben mit wissensbasierten Verstehensleistungen mit 530 Punkten hingegen signifikant darunter liegt. Ein ähnlich deutlicher Abfall der Leistungen bei komplexeren wissensbasierten Verstehensprozessen im Vergleich zu textimmanenten Prozessen zeigt sich außer in Österreich nur in Luxemburg, Deutschland und Island (Bos et al., 2007).

Teilkompetenzen bei den österreichischen Schülerinnen und Schülern

Eine Analyse von Leseteilbereichen in PISA bestätigt die Schwächen von Österreichs Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf Verstehensleistungen. Abbildung 1.5 zeigt die Leistungen in den PISA-Subskalen „Kombinieren und Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ im Vergleich zu der Skala „Suchen und Extrahieren im internationalen Vergleich (OECD, 2010, S. 41–50). Österreichs 15-/16-Jährige liegen bei der getrennten Betrachtung der Leseprozesse für das „Reflektieren und Bewerten“ im Schnitt 15 Punkte weiter hinten als auf der Skala „Suchen und Extrahieren“. Auch der Bereich des Kombinierens und Interpretierens fällt Österreichs Schülerinnen und Schülern relativ schwerer als das Suchen und Extrahieren.

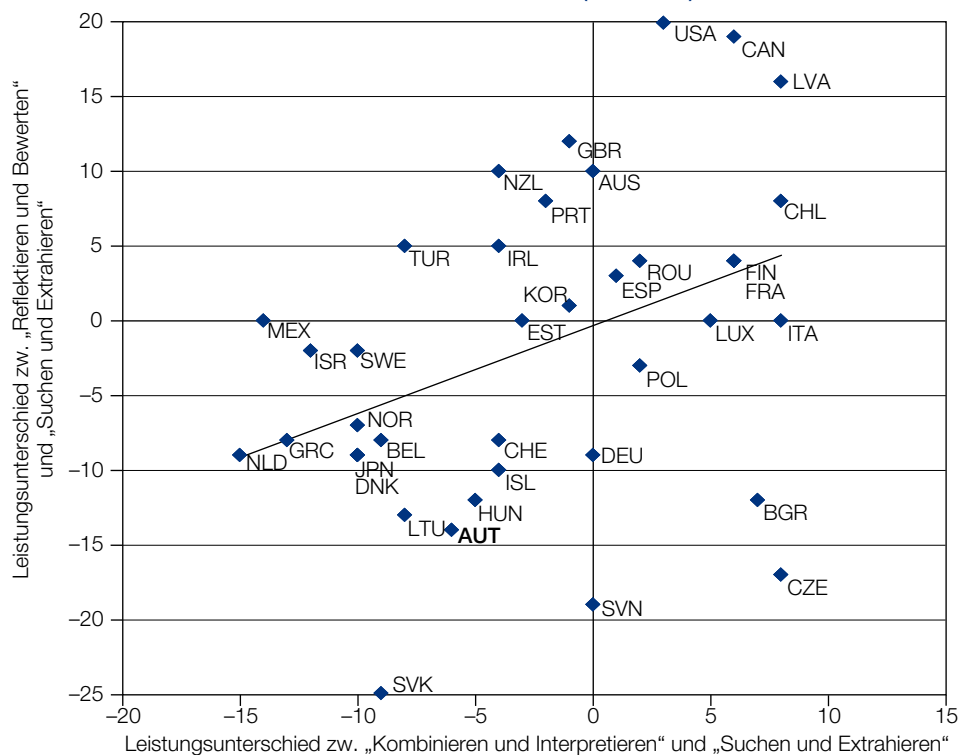
Ergänzend wurde in PISA 2009 die Fähigkeit der Jugendlichen getestet, elektronische Texte zu lesen. Unterschiede zum Lesen gedruckten Materials treten insbesondere in Bezug auf Makroaspekte des Lesens auf, wie etwa beim Zugriff auf spezifische Texte, beim Vergleichen von Informationen über Texte hinweg oder bei der Beurteilung von Texten hinsichtlich ihrer Qualität und Glaubwürdigkeit. Diese Fähigkeiten sind zwar sowohl beim Lesen gedruckter als auch elektronischer Medien erforderlich, jedoch stellen elektronische Medien aufgrund ihrer vorab beschriebenen Eigenschaften wie der Navigationsmöglichkeiten, der nichtlinearen Strukturen, ihrer ständigen Veränderbarkeit sowie der umfassenden Fülle an generierbaren Informationen komplexere Anforderungen an die Leserschaft (Schwantner & Schreiner, 2011).

Österreichs Jugendliche zeigen hierbei die schlechtesten Ergebnisse aller 15 teilnehmenden EU-/OECD-Staaten, wobei jedoch alle diese Staaten auch im Lesen gedruckten Materials bessere Ergebnisse als Österreich zeigen (Abbildung 1.6). Österreich zählt zu jenen fünf EU-/OECD-Ländern, in denen Jugendliche beim Lesen elektronischer Medien signifikant schlechter abschneiden als beim Lesen gedruckter Medien.

Nur 3 % der Jugendlichen in Österreich erreichen die höchste Kompetenzstufe des elektronischen Lesens, d. h. sie können Informationen in elektronischen Texten, die sich auf einen nicht vertrauten Kontext beziehen und mehrdeutig sein können, lokalisieren, analysieren und kritisch bewerten. Darüber hinaus navigieren sie sicher über mehrere Webseiten und beherrschen ein detailliertes Durchsuchen von Texten in unterschiedlichen Formaten. Im OECD-Schnitt wird diese Kompetenzstufe von 8 % der Schüler/innen erreicht, in Korea, Neuseeland und Australien von mehr als 17 %. Im Gegensatz dazu werden 28 % der österreichischen Jugendlichen diesbezüglich als Risikoschüler/innen klassifiziert (Schwantner & Schreiner, 2011).



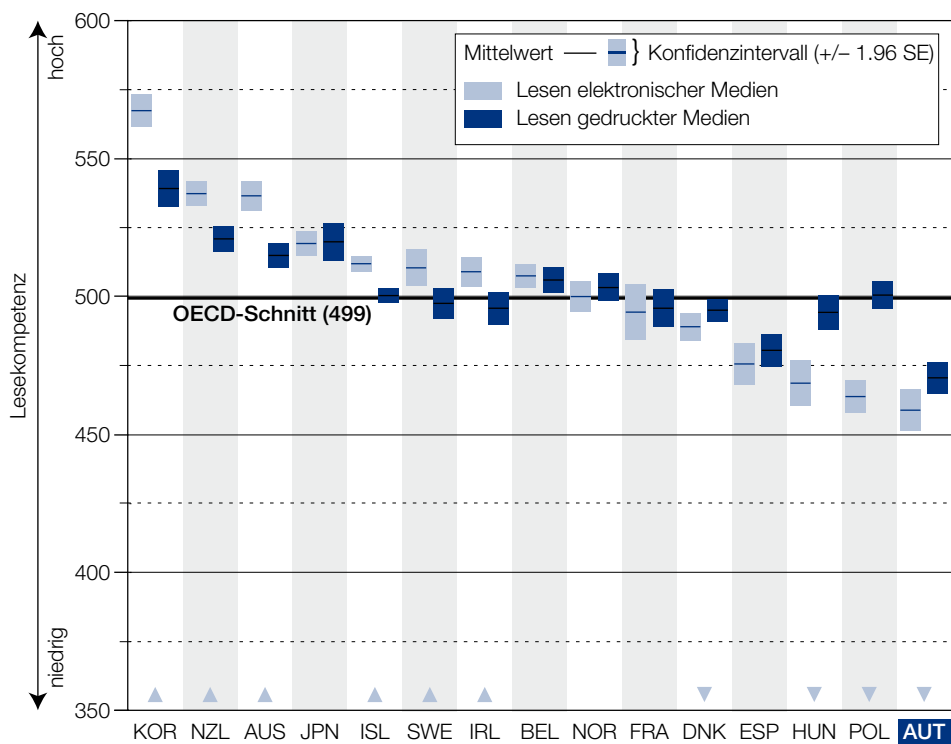
Abb. 1.5: Stärken und Schwächen in den Leseteilbereichen (PISA 2009)



Anmerkung: Länderkürzel siehe Glossar, Band 1.

Quelle: OECD (2010).

Abb. 1.6: Fähigkeit der Jugendlichen, elektronische Medien zu lesen



Anmerkung: Länderkürzel siehe Glossar, Band 1.

Quelle: Schwantner & Schreiner (2011, S. 18).

A

Bedingungsgefüge für das
Zustandekommen von
Leseleistungen

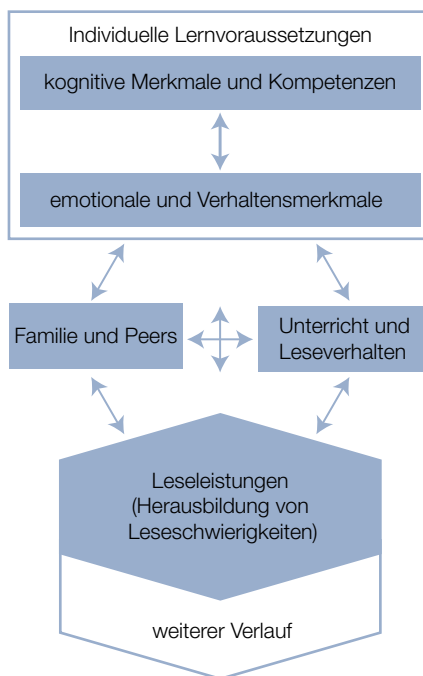
2 Wie kommen Leseleistungen zustande?

Am Zustandekommen verschiedenartiger Leseleistungen, wie etwa dem lauten flüssigen Lesen unter Beachtung der Betonungsmuster oder dem Sinn verstehenden Lesen, sind mehrere Komponenten beteiligt (Klicpera, Humer & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 166). Sie liegen entweder im/in der Schüler/in oder gehen mit schulischen, kulturellen oder familiären (sozialen) Bedingungen einher. Allerdings besteht hier z. T. eine enge Wechselwirkung: So kann z. B. eine mangelnde Unterstützung durch die Schule oder ein ungeeignetes didaktisches Vorgehen beim Erstleseunterricht Konsequenzen im Hinblick auf bestimmte kognitive Voraussetzungen für das Lesen beim/bei der einzelnen Schüler/in nach sich ziehen (Schabmann, Schmidt, Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Klingebiel, 2009). Entsprechend sind auch Entstehung und Aufrechterhaltung von Leseschwierigkeiten durch diese Faktoren beeinflusst. Im (hier etwas ergänzten) Modell von Klicpera et al. (2010) kommen neben den individuellen Lernvoraussetzungen vor allem der Schule bzw. dem Erstleseunterricht und der Familie eine zentrale Rolle zu (Abbildung 1.7).

Entwicklung des Lesens

Die Entwicklung der Lesefähigkeit beginnt mit dem Erstleseunterricht, wo – vom Worterkennen ausgehend – basale Lesefertigkeiten (als *condicio sine qua non* für das Sinn verstehende Lesen) vermittelt werden. Allerdings ist der Prozess des Schriftspracherwerbs damit noch lange nicht abgeschlossen, sondern er setzt sich bis zum Ende der Schullaufbahn fort und bedarf auch nach der Grundschule der schulischen Förderung. Hier stehen die Weiterentwicklung des sinnerfassenden Lesens und der Erwerb von Lesestrategien im Mittelpunkt. Die basalen Lesefähigkeiten, wie das individuelle Lesetempo, die Genauigkeit und der Automatisierungsgrad des Dekodierens sowie eine angemessene Phrasierung müssen aber – vor allem bei Kindern mit Leseschwierigkeiten – weiterhin gezielt gefördert werden. Hier besteht allerdings die Gefahr, dass es mit dem Übergang zur Sekundarstufe zu einem Bruch des Leseunterrichts kommt und dass die Verantwortlichkeit für den Unterricht in basalen Lesefähigkeiten verloren geht.

Abb. 1.7: Bedingungsgefüge zum Zustandekommen von Leseleistungen und Leseschwierigkeiten



Anmerkung: Grafik adaptiert und ergänzt nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 166.

2.1 Individuelle Lernvoraussetzungen

2.1.1 Neurokognitive Lernvoraussetzungen und Kompetenzen

Vorläuferfertigkeiten für das Lesen: Nicht zuletzt, um Risikokinder möglichst frühzeitig identifizieren zu können, werden in der Literatur verschiedene Vorläuferfertigkeiten für den Erwerb des Lesens diskutiert (vgl. Klicpera et al., 2010, Kapitel 1). Zu den wichtigsten Vorläuferfertigkeiten zählen neben der sprachlichen Kompetenz die Phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit. Unter der Phonologischen Bewusstheit versteht man die Fähigkeit zur Einsicht in die Lautstruktur einer Sprache (z. B. Landerl, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, die beim Schuleintritt bereits ein Grundverständnis der phonologischen Struktur der Sprache mitbringen, Vorteile beim Erlernen des Lesens haben. Allerdings ist diese Sichtweise nicht unwidersprochen geblieben. Alternativ nehmen manche Autorinnen und Autoren an, dass sich vor allem die *Phonembewusstheit*, also die Einsicht in die lautliche Gliederung der Sprache (d. h. die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn), erst mit dem Lesenlernen – also im Zusammenhang mit der Buchstaben-Laut-Zuordnung – herausbildet (Schabmann et al., 2009). Wenn Phonembewusstheit allerdings auch im Kontext des Erstleseunterrichts nicht induziert werden kann, sind möglicherweise langfristige Schwierigkeiten im Leseerwerb zu erwarten (Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer, 1991). Andere Befunde legen wiederum nahe, dass die Phonologische Bewusstheit eher als Vorläuferfähigkeit für das *Rechtschreiben* angenommen werden sollte, während für das Lesen das rasche Benennen einer Abfolge von Bildern oder Farben (Benennungsgeschwindigkeit) relevant ist (Moll, Fussenegger, Willburger & Landerl, 2009; Moll, Wallner & Landerl, 2012; Schabmann et al., 2009; Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000).

Phonologische Bewusstheit
und Benennungsgeschwindigkeit

Neben den metasprachlich mit dem Lesen verknüpften Vorläuferfertigkeiten wird der Einfluss weiterer Variablen diskutiert, die z. T. auch zu Prognosezwecken verwendet werden. Darunter fallen einerseits das (sprachgebundene) Arbeitsgedächtnis, die Geschwindigkeit des Abrufs aus dem Langzeitgedächtnis sowie die visuelle Aufmerksamkeit (vgl. Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1999). Für andere in der Literatur diskutierte Vorläuferfähigkeiten wie Blickbewegungsstörungen und auditive Schwächen ist die Befundlage unklar bis negativ (vgl. Klicpera et al., 2010).

Weitere
Vorläuferfertigkeiten

Kompetenzen, die für das Worterkennen nötig sind: Obwohl das Leseverständnis mit einer gewissen Berechtigung als das eigentliche Ziel des Leseunterrichts gesehen wird, bildet das sichere und rasche Worterkennen die Grundlage, ohne die ein sinnerfassendes Lesen von Texten nicht möglich ist. Häufig haben Probleme beim Leseverständnis ihre Ursachen in einer mangelnden Fähigkeit im Wortlesen. Im Rahmen der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 wurde in einem nationalen Teilprojekt (Landerl & Reiter, 2002) auch die basale Leseflüssigkeit erhoben, die ein wesentlicher Indikator der Sicherheit und Effizienz der basalen Enkodierprozesse ist. Schüler/innen, die aufgrund basaler Defizite in der Worterkennung eine besonders niedrige Leseflüssigkeit aufwiesen, waren bei den PISA-Leseverständnisaufgaben zu 62 % auf den niedrigsten Kompetenzstufen von 1 oder unter 1 zu finden, niemand erreichte die höchste Kompetenzstufe 5. Umgekehrt ist eine sichere Worterkennung offenbar eine gute Basis für sinnerfassendes Lesen: Von jenen 10 % der Schüler/innen mit der höchsten Leseflüssigkeit war lediglich 1 % auf Kompetenzstufe 1 oder darunter zu finden und beachtliche 73 % auf Level 4 oder 5. Insgesamt zeigte sich eine hochsignifikante Korrelation von .64. Auch bei einer im Jahr 2011 an allen Wiener Schülerinnen und Schülern durchgeführten Lesetestung hatten von den Schülerinnen und Schülern mit Verständnisschwierigkeiten etwa 58 % massive Schwierigkeiten beim Worterkennen (Dekodieren; Daten des Wiener Lesetests, Berechnungen durch die Autoren und Autoren).

Leseflüssigkeit

Mit dem Begriff „Worterkennen“ sind im Wesentlichen zwei sich nacheinander (z. T. auch parallel) ausbildende Fähigkeiten angesprochen. Zunächst geht es um das sichere (d. h. fehlerfreie) Erkennen des Wortes. Dies geschieht erstens zu Beginn des Erstleseunterrichts primär über

Automatisierung des
Lesens

die Ausnutzung des alphabetischen Prinzips: Die Grapheme eines Wortes werden konsekutiv den entsprechenden Phonemen zugeordnet (Phonologische Rekodierung). Dieser Prozess wird im weiteren Verlauf des Leseunterrichts (bzw. bei den zunehmend selbstständigen Leseaktivitäten) zweitens immer weiter automatisiert. Dies geschieht vor allem dadurch, dass hervorstechende oder häufige Wortteile und schließlich ganze Wörter unmittelbar und ohne „Umweg“ über den Prozess der phonologischen Rekodierung erkannt werden können (Klicpera et al., 2010, S. 30). Diese Automatisierung führt in der Folge zu einer enormen Steigerung der Lesegeschwindigkeit. So fanden Schabmann et al. (2009) eine Steigerung der Geschwindigkeit (beim lauten Lesen) von 21 Wörtern pro Minute am Ende der 1. Klasse auf 97 Wörter pro Minute am Ende der 4. Klasse der Grundschule. Einen ähnlichen Anstieg (in Silben pro Minute gemessen) fanden Landerl und Wimmer (2008). Am Ende der 1. Klasse konnten die Kinder 72 Silben pro Minute lesen, in der 4. Klasse bereits 174 und am Ende der 8. Schulstufe waren es bereits 267 Silben beim lauten und 486 Silben beim leisen Lesen.

Modelle des Leseverständnisses

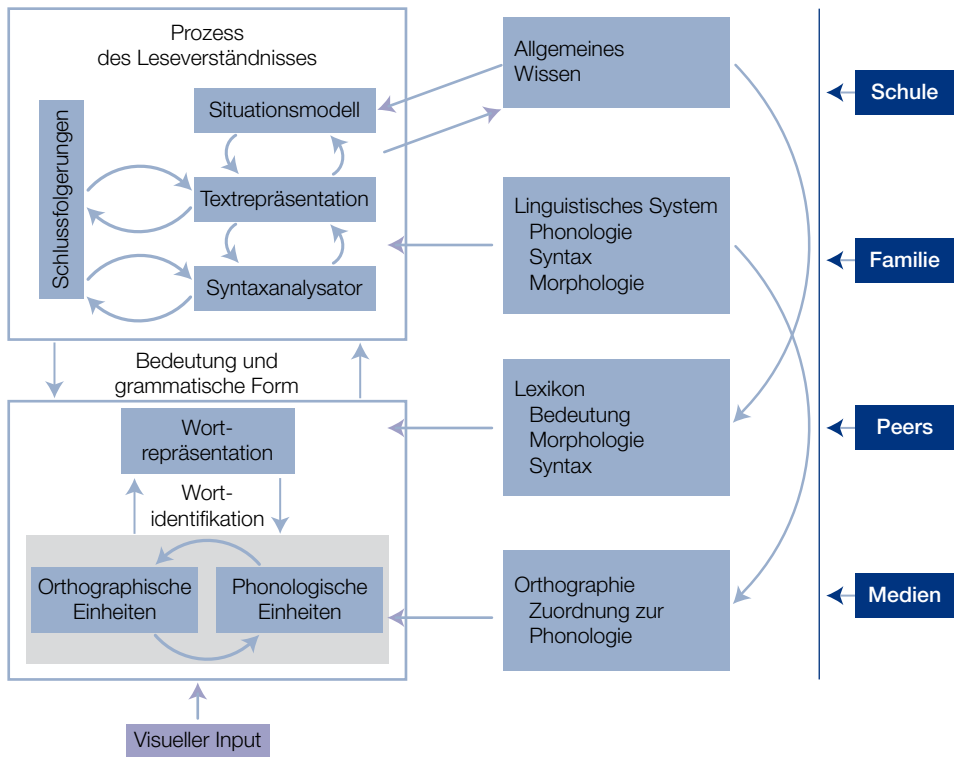
Leseverständniskompetenzen: Obwohl, wie gesagt, das basale Worterkennen eine *condicio sine qua non* für das Sinn verstehende Lesen darstellt, reichen Wortlesekompetenzen allein nicht aus, um einen Text adäquat zu verarbeiten (z. B. Schabmann & Kabicher, 2007). So wird etwa in dem sog. DIME-Modell (direct and inferential mediation model; Cromley & Azevedo, 2007) eine kausale Abfolge von Kompetenzen postuliert, wobei Wissen um die Wortbedeutung und Lesestrategien sowie (davon abhängig) die Fähigkeit, Inferenzen zu bilden, als wichtige Zwischenglieder zwischen dem Leseverständnis und dem Vorwissen sowie der Wortlesefähigkeit fungieren. Perfetti, Landi und Oakhill (2005) veranschaulichen in ihrem Modell das Zusammenspiel verschiedener Fertigkeiten beim Sinn verstehenden Lesen (Abbildung 1.8). Nach diesem Modell baut das Leseverständnis zwar auf der Wortidentifikation auf und interagiert mit ihr, es werden aber eigene, stark voneinander abhängige Verarbeitungseinheiten angenommen, die primär der Sinnerfassung und Bedeutungskonstruktion dienen, wie ein Abbild bzw. Modell der beschriebenen Situation, des Textes selber und die Analyse der Syntax. Damit ein Text verstanden wird, müssen bestimmte Kompetenzen vorhanden und bestimmte Wissenskomponenten aktiviert sein. Darüber hinaus sind motivationale Komponenten und Unterrichtskomponenten von Bedeutung, wie etwa die Setzung von (Lese-)Zielen oder die Zusammenarbeit der Studierenden im Diskurs. Guthrie (2001) fasst dies unter dem Begriff „Engagement zum Lesen“ zusammen.

Lesestrategien

Wichtig ist zu bemerken, dass die Beherrschung von Lese- und Lernstrategien einen wesentlichen Beitrag zum Leseerfolg – vor allem beim Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten wie dem Lesen von Tabellen und Karten – leisten kann. Da Lese(verständnis)strategien durchaus lehr- und lernbar sind, liegt hier ein wichtiger Unterrichtsbereich, auch über den Erstleseunterricht hinaus. Für die OECD-Staaten zeigt sich dies in einem positiv ausgeprägten Zusammenhang zwischen der Leseleistung und der Nutzungshäufigkeit von in PISA erfassten Lesestrategien (OECD-Durchschnitt $r = .28$ für die Nutzung von Kontrollstrategien; Artelt, Naumann & Schneider, 2010, S. 91). Bemerkenswert ist allerdings, dass sich dieser Zusammenhang für 15-/16-Jährige in Österreich in den PISA-Ergebnissen kaum manifestiert. So zeigt sich für Österreich nur ein schwacher Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit und der Anwendung von Kontrollstrategien, mit $r = .17$ hat Österreich zusammen mit Ungarn den niedrigsten Wert aller OECD-Staaten. Für die anderen beiden durch PISA erfassten Lesestrategien zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang. Dies kann damit zusammenhängen, dass es in Österreich offenbar nicht nachhaltig gelingt, wirksame Lesestrategien zu vermitteln. Im Unterricht werden offenkundig andere Ziele verfolgt, was aber für mehrere Länder gelten dürfte. So zeigen beispielsweise Suchaň und Breitfuß-Muhr (2009), dass in Österreich wie in manchen anderen EU-Ländern die Vermittlung von Lese- und Dekodierungsstrategien in der 4. Schulstufe im Vergleich zur Erweiterung des Wortschatzes im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle spielt. Im Schnitt arbeiten jeweils ca. 40 % der Schüler/innen mindestens einmal in der Woche an Lese- oder Dekodierungsstrategien, während mit über 90 % der Schüler/innen mindestens wöchentlich am Wortverständnis in neuen Texten gearbeitet wird.



Abb. 1.8: Komponenten des Leseverständnisses



Anmerkung: Adaptiert nach Perfetti, Landi & Oakhill (2005).

2.1.2 Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch

Die Ergebnisse der BIST-BL4 von 2010 zeigen erneut für die 4. Schulstufe, dass der Anteil der besonders schwachen Leser/innen unter Schülerinnen/Schülern mit einer anderen Alltagssprache als Deutsch besonders hoch ist. 46 % der schwächsten Leser/innen⁵ in der 4. Schulstufe haben eine andere Alltagssprache als Deutsch, ein Anteil, der nahezu doppelt so hoch ist, wie der Anteil dieser Schülergruppe an der Schülerschaft (25 %) erwarten ließe. Das Risiko bleibt erhöht, auch wenn Ausbildung und sozioökonomischer Status der Eltern kontrolliert werden⁶: Bei gleichem Sozialstatus der Eltern ist das Risiko der Schüler/innen mit anderer Alltagssprache 1,8-mal größer. Bei geeigneter sprachlicher Förderung sind vermutlich entsprechende Verbesserungen der Leseleistung zu erwarten. Lesen kann und soll natürlich auch wesentlich im Bereich der Sprachförderung zur Erweiterung des Wortschatzes und anderer sprachlicher Verarbeitungskomponenten genutzt werden.

Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache

Die häufig mangelnden Kompetenzen in der Unterrichtssprache von Schülerinnen/Schülern mit anderer Alltagssprache als Deutsch sind der wesentliche Faktor für den beobachteten Leserückstand der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Wird der in der Baseline-Erhebung 2009 gemessene Leistungsunterschied zwischen Kindern von Migrantinnen und Migranten und anderen Kindern nicht nur bezüglich sozioökonomischem Status und Bildung, sondern auch bezüglich deren Alltagssprache kontrolliert, reduziert sich der Einfluss des Migrationshintergrunds um drei Viertel und wird nahezu bedeutungslos.

5 Als „leseschwach“ wurden für die Baseline (BL) in Ermangelung von Kompetenzstufen die unteren 15 % definiert. Das entspricht dem Anteil der Leseschwachen in PIRLS, d. h. derjenigen unter Kompetenzstufe 2.
6 Es wird ungewichtet eine logistische Regression berechnet, die als abhängige Variable das Merkmal „schwache Leserin/schwacher Leser“ und als unabhängige Variablen den Bildungsstand der Eltern (dummy-kodiert), den höchsten sozioökonomischen Status der Eltern (HISEI), einen Faktor zur kulturellen Praxis der Familie und einen Faktor zu Buch- und Kinderbuchbesitz hat.

A

Unterschiede zwischen Kindern mit/ohne Migrationshintergrund im internationalen Vergleich

Der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Österreichs Schülerinnen/Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ist am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich auffällig groß. Laut PISA liegen in Österreich 15-/16-jährige Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf der PISA-Lese-Skala 67 Punkte hinter einheimischen Schülerinnen/Schülern, das ist ein um 24 Punkte größerer Unterschied als im OECD-Mittel. Auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status bleibt der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leseleistung stärker als in 22 der 33 berichteten OECD- und EU-Staaten (OECD, 2011, S. 76). Überraschend ist daher, dass Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe (2007, S. 264) für die 4. Schulstufe einen absolut sehr bedeutsamen, aber im internationalen Vergleich eher geringen Zusammenhang zwischen Leseleistung und Migration zeigen. Nach Kontrolle des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Eltern beträgt der Rückstand der Kinder mit Migrationshintergrund nur 16 Punkte auf der PIRLS-Skala, 10 Punkte weniger als in Deutschland und nur unterschritten im französischen Belgien und in Frankreich.

Kinder mit Deutsch als Muttersprache

Mangelnde Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch stellen allerdings auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache einen häufigen Risikofaktor im Zusammenhang mit dem Lesenlernen dar. Dies zeigt die 2008 in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien durchgeführte Sprachstandsfeststellung, für die 24.327 Kindergartenkinder und 579 externe Kinder getestet wurden, das entspricht einer Rücklaufquote von etwa 63 % (Breit & Schneider, 2009). In dieser Studie wurden nicht nur 60 % der Kinder nichtdeutscher Erstsprache als förderungsbedürftig identifiziert, sondern auch 10 % der Kinder mit deutscher Erstsprache. Zur Veranschaulichung: Nimmt man diese Anteile für die 82.900 Schüler/innen der 1. Schulstufe des Schuljahres 2010/2011 an, von denen ca. 62.900 Schüler/innen Deutsch als Erstsprache und 20.000 eine andere Erstsprache haben, würde dies bedeuten, dass nicht nur ca. 12.000 Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache spezielle Fördermaßnahmen im Jahr vor Schuleintritt benötigt hätten, sondern auch 6300 Kinder mit deutschem Sprachhintergrund (Berechnung durch die Autorinnen/Autoren auf Basis von Statistik Austria, 2012). Vertiefende Analysen von Breit und Schneider (2009) zeigen, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs in bedeutendem positivem Zusammenhang mit einer geringeren Förderbedürftigkeit steht (punktbiseriale Korrelation zwischen Sprachkompetenz zu Beginn der Schullaufbahn und Kindergartenbesuch: $r = .3$).

2.1.3 Der Zusammenhang von Leseschwierigkeiten und emotionalen Problemen bzw. Verhaltensproblemen

Arten von Verhaltensauffälligkeiten

Der Zusammenhang zwischen *Leseschwierigkeiten* und Verhaltensauffälligkeiten (bzw. emotionalen Problemen) ist aus der schulpsychologischen Praxis und den Erfahrungen an klinischen Einrichtungen längere Zeit bekannt. Diskutiert werden in der Literatur vor allem dissoziale Verhaltensweisen, Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme, emotionale Störungen (insbesondere Depression) sowie soziale Anpassungsschwierigkeiten bzw. erfahrene Ablehnungen durch die Peer-Group. Eine Moderatorenrolle dürfte der Geschlechtszugehörigkeit zukommen. So konnten zuletzt in der nationalen Zusatzerhebung zu PISA 2009 (Strohmeier, Grading, Schabmann & Spiel, in Druck) in Hinblick auf Gewalt in der Schule Unterschiede in der Lesekompetenz in Abhängigkeit von der Betroffenheit (als Täter oder als Opfer) für Mädchen, nicht aber für Burschen bestätigt werden. In der Studie von Schabmann und Schmidt (2009) wurden allerdings geschlechtsspezifische Unterschiede nur in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und den Lehrereinschätzungen der Leseleistungen gefunden, weniger für den Zusammenhang der Verhaltensauffälligkeiten mit den Schülerleistungen selbst.

Kausalrichtung des Zusammenhangs

Was die Kausalrichtung der Zusammenhänge betrifft, ist die Befundlage in der Forschung relativ uneinheitlich. Unterschiedliche Beziehungen sind denkbar: Zum einen können Leseschwierigkeiten *als Folge* von bestimmten Verhaltensproblemen (z. B. Hyperaktivität) auftreten, zum anderen ist umgekehrt denkbar, dass Leseschwierigkeiten zu bestimmten Verhaltensauffälligkeiten bzw. emotionalen Beeinträchtigungen (z. B. Depression) führen. Drittens kann

eine Wechselwirkung gegeben sein, in dem Sinn, dass Verhaltensprobleme und Leseschwierigkeiten einander gegenseitig verstärken, und schließlich ist auch möglich, dass beide lediglich gemeinsame Vorläufer haben, etwa eine ungünstige sozioökonomische Situation in der Familie (für einen Überblick siehe Hinshaw, 1992). Neurobiologisch wird auch eine genetisch verankerte Komorbidität der beiden Störungen diskutiert, wobei die Beeinträchtigung der kognitiven Verarbeitungsgeschwindigkeit als die den beiden gemeinsam zugrundeliegende Problematik angesehen wird (Kain, Landerl & Kaufmann, 2008).

In der Wiener Längsschnittuntersuchung aus dem Jahr 1993 (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; siehe Box 1.2) konnten die beobachteten Korrelationen zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Leseschwierigkeiten großteils auf beiden gemeinsame Prädiktoren, vor allem soziale Faktoren, zurückgeführt werden. Nur zu Beginn des Erstleseunterrichts fanden sich Effekte in dem Sinn, dass Verhaltensprobleme spätere Leseschwierigkeiten zu einem geringen Teil vorhersagen konnten, vor allem hyperaktives Verhalten und Aufmerksamkeitsstörungen. Eine spätere Untersuchung (2. Wiener Längsschnittuntersuchung, siehe Box 1.2), bei der auch Verhaltensdaten der Kinder vor Schuleintritt einbezogen waren, ergab ein etwas differenzierteres Bild (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006; Schabmann & Klicpera, 2005): Berücksichtigt man, dass sich Kinder bereits in der Vorschulzeit in ihrem Verhalten deutlich unterscheiden, so findet man, dass der Zusammenhang zwischen Leseschwierigkeiten und Verhalten primär von den Leistungen (dem Lesen) ausgeht, d. h., Kinder mit Problemen im Lesen entwickeln zum Teil mit der Zeit zusätzlich (andere) Verhaltensauffälligkeiten. In erster Linie manifestiert sich dies in oppositionellem Verhalten, noch stärker aber in Rückzug, Depression und Viktimisierung, d. h. Kinder mit Leseschwierigkeiten werden im Laufe der Zeit häufiger zu Opfern von Gewalthandlungen. Zudem sinkt die soziale Beliebtheit von Kindern mit Leseschwierigkeiten in der Peer-Group bis zum Ende der Grundschulzeit deutlich ab. Dies dürfte in Zusammenhang mit einem immer ungünstigeren Selbstkonzept stehen. Allein für das Verhaltensmerkmal der Hyperaktivität findet man einen direkten Einfluss auf das Lesen. Die betroffenen Kinder sind zwar schon vor Schulbeginn auffällig, jedoch kommt es zu einer weiteren Verschlechterung (wobei nicht selten auch umgekehrt die hyperaktiven Symptome über die Grundschulzeit deutlich an Stärke zunehmen). Interessanterweise zeigen die Ergebnisse dieser Studie weiters, dass der Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Leseschwierigkeiten in verschiedenen Klassen stark unterschiedlich ausgeprägt ist (bisweilen sogar die Richtung ändert) und dass substantielle Korrelationen mit Variablen des unterrichtlichen Lehrverhaltens bestehen (z. B. sozialer Rückzug und Häufigkeit der offenen Lehrformen: $r = .60$; sozialer Rückzug und Schaffung von Regeln für das Zusammenleben $r = .42$; sozialer Rückzug und Häufigkeit von Team- und Gruppenarbeiten $r = .20$).

Box 1.2: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen

In der ersten Wiener Längsschnittuntersuchung (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993) wurde eine Stichprobe von 535 Wiener Schülerinnen und Schülern vom Beginn der 2. Klasse bis zum Ende der 8. Schulstufe wiederholt in den Bereichen Wortlesen (jährlich), Leseverständnis und Rechtschreiben (jährlich) getestet. Zudem wurden Eltern- und Lehrerfragebögen über das Verhalten im Unterricht und die Unterrichtsgestaltung vorgegeben. Ziel war es, die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens vom Beginn der Volksschule bis zum Ende der Schulpflicht allgemein und speziell bei schwachen Schülerinnen und Schülern sowie die Wechselwirkung zwischen Schulleistungen und Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten zu analysieren.

Die zweite Wiener Längsschnittuntersuchung (z. B. Gasteiger-Klicpera et al., 2006) ist ähnlich aufgebaut, allerdings wurde der Zeitrahmen nach unten ausgeweitet, d. h. es wurden bereits im Kindergarten Vorläuferfertigkeiten des Lesens (und Rechtschreibens) sowie Einschätzungen des Verhaltens erhoben. Die Erhebungen in der Schule wurden zwei Mal in der 1. Klasse sowie in der 2. und 4. Klasse der Grundschule durchgeführt.

Insgesamt wurden vier Einschulungsjahrgänge mit insgesamt 844 Kindern (452 im Kindergarten) in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Leseverständnis in der Umgebung von Wien getestet sowie wiederum das Verhalten im Unterricht und die Unterrichtsgestaltung mittels Fragebögen erhoben. Der Fokus der Studie lag einerseits auf der frühen Erkennung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, andererseits wiederum auf der Interaktion von Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben sowie auf der Gestaltung des Erstleseunterrichts.

2.1.4 Geschlecht

Ein konsistenter Befund über alle OECD-Studien und -Länder hinweg ist, dass Mädchen über bessere Lesekompetenzen verfügen als Buben (für Österreich: PIRLS 2006: 9.8 Punkte, PISA 2009: 41 Punkte Unterschied). Weiters ist innerhalb der Risikogruppe der Anteil der Buben höher als jener der Mädchen (PIRLS 2006: 15 % vs. 12 %; PISA 2009: 35 % vs. 20 %), allerdings macht die Analyse in Abschnitt 1.2.1 deutlich, dass dem Geschlecht hier im Vergleich zu sozialen Faktoren (Bildungsstand der Eltern, sozioökonomischer Hintergrund der Familie) eine untergeordnete Rolle zukommt.

Unterschiede in den Lesegewohnheiten

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich auch deutlich in ihren Lesegewohnheiten. In PIRLS 2006 gaben 46 % der Mädchen an, regelmäßig (ein- bis zweimal pro Woche oder häufiger) außerhalb der Schule Geschichten und Romane zu lesen, aber nur 25 % der Buben. Demgegenüber zeigten sich keine deutlichen Geschlechtsunterschiede bezüglich der Häufigkeit des außerschulischen Lesens von Informationstexten (Suchań, Wallner-Paschon, Stöttinger & Bergmüller, 2007). Während Mädchen vorwiegend (37 %) ein vielfältiges Leseprofil angeben, das sowohl literarische als auch Sachtexte umfasst, ist das vorherrschende Leseprofil bei Buben informationsorientiert (33 %). Bedenklich ist, dass bereits im Alter von 9 bis 10 Jahren 32 % der Buben einem lesefernen Profil zugeordnet werden (Bergmüller & Böck, 2009). Auch in PISA 2009 (Böck, 2012) wurde für 24 % der männlichen gegenüber 12 % der weiblichen Teilnehmer/innen ein distanzierteres Leseprofil identifiziert. Mehr als die Hälfte der Buben (52 %) wurden einem pragmatisch orientierten Leseprofil zugewiesen, welches vor allem durch die Nutzung von Zeitungen und Zeitschriften, E-Mail und Chat sowie Angeboten des Social Web charakterisiert ist, wohingegen erzählende Literatur nur selten gelesen wird. Demgegenüber wurde für den relativ größten Anteil der Mädchen (47 %) überdurchschnittlich hoher Zeitaufwand für Lesen zum Vergnügen und häufiges Lesen einer Vielfalt von Lesestoffen identifiziert mit einem besonders hohen Stellenwert der Lektüre von erzählender Literatur (literarisch orientierte Leservielfalt). In PISA 2009 gaben beachtliche 64 % der Buben und 40 % der Mädchen an, nicht zum Vergnügen zu lesen, wobei sich hier die Frage stellt, inwiefern sich das Konzept des Lesevergnügens in der allgemeinen Wahrnehmung auf literarische Texte beschränkt und das Lesen von Computerzeitschriften oder Jugendmagazinen von vornherein ausschließt.

Deutschunterricht

Im Rahmen des Deutschunterrichts liegt der Schwerpunkt der Leseerziehung traditionell auf literarischen Texten, welche offenbar eher dem Leseinteresse von Mädchen entgegenkommen. Im Rahmen einer Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der PISA-2009-Studie über die Lesetexte, die im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I (Hauptschule [HS] und AHS-Unterstufe) häufig gelesen wurden (Saxalber, Witschel & Edtstadler, 2012), wurden demgemäß von 82 % der Befragten Geschichten/Erzählungen/Sagen und von 59 % der Befragten Jugendbücher genannt. Sachbücher und Sachtexte wurden von einem deutlich geringeren Prozentsatz der Schüler/innen (27 % und 36 %) genannt.

Informationsorientiertes Lesen, das dem Leseinteresse von Buben offenkundig entgegenkommt, muss auch in jenen Unterrichtsfächern explizit geübt werden, in denen Informationen vermittelt werden (z. B. naturwissenschaftliche Fächer) im Sinne der Leseerziehung als Unterrichtsprinzip.

Anregungen für eine gendersensible Auswahl der Lesestoffe und -medien finden sich bei Böck (2007) oder Fenkart (2010).

2.2 Soziale Einflüsse

Der in Österreich besonders starke Einfluss sozialer Gegebenheiten auf Schulleistungen ist vielfältig durch empirische Studien für alle untersuchten Schulfächer und Kompetenzbereiche belegt (siehe Kapitel 5 in diesem Band: Bruneforth, Weber & Bacher, 2012; vgl. auch Band 1, Indikator D7) und betrifft auch Leseleistungen im Speziellen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Für die BIST-BL8-Testung auf der 8. Schulstufe 2009 lassen sich 13 % der Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in der Leseleistung durch deren soziale Herkunft erklären. Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Leseleistung ist damit nicht nur höher als für Mathematik (11 %), sondern auch höher als für andere Teilkompetenzen des Fachs Deutsch, d. h. höher als für das Verfassen von Texten (8 %) und marginal für die Sprachbetrachtung (12 %). Allerdings zeigt sich für das Schulfach Englisch ein wesentlich stärkerer Zusammenhang (20 %; Berechnungen durch die Autorinnen/Autoren).

Sozioökonomische
Einflüsse

Die Art und Weise des Einflusses ist vielfältig, man unterscheidet eher allgemeine Einflussfaktoren wie den sozioökonomischen Hintergrund von spezifischen Lebensbedingungen bzw. Interaktionen in der Familie:

Armut: Besonders hoch wird in der Fachliteratur der Einfluss von extrem prekären Lebensverhältnissen (Armut) eingeschätzt (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 189). Dabei sind vor allem Ausmaß und Dauer der Armut von Bedeutung, wobei oft schon eine vergleichsweise geringe Verbesserung der ökonomischen Bedingungen zu einer deutlichen Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder allgemein führt. Als ungünstig und in Zusammenhang mit Leseproblemen stehend haben sich zum Beispiel mit Armut einhergehende beengte Wohnbedingungen herausgestellt, bei denen für das Kind kein eigener Arbeitsplatz vorhanden ist, wo es in Ruhe lernen kann (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Allerdings ist materielle Armut nicht per se dafür verantwortlich, dass Kinder schlechter lesen, sondern die verschiedenen Faktoren, die häufig mit Armut einhergehen. Genannt werden hier (Klicpera et al., 2010, S. 189):

- Begrenztheit der personellen und zeitlichen Ressourcen in der Familie zur Unterstützung der Kinder (hier besteht auch ein gewisser Zusammenhang mit der Familiengröße, z. B. Stevenson & Fredman, 1990),
- geringer Gebrauch der schriftlichen und gedruckten Sprache in der Familie,
- geringe Leseressourcen (Bücher, Zeitschriften),
- wenige Lese- und Vorleseaktivitäten.

Mit Armut einhergehende
Faktoren

Viele dieser Faktoren (und auch Armut selbst) hängen mit dem Bildungsstand der Eltern zusammen und können daher teilweise auch unabhängig von materieller Armut auftreten und die Leseleistung entsprechend beeinflussen.

Lebensbedingungen und Interaktionen in der Familie: Das Einkommen der Familie spiegelt nur zum Teil die Bedingungen wider, unter denen ein Kind aufwächst. Einen besonders großen Einfluss auf die Leseleistung hat die Lesenähe der Familie, d. h. die Ausstattung mit Büchern und das Leseverhalten in der Familie, welches auch stark mit dem Bildungsstand der Eltern korreliert (Dehn, 2011; Hurrelmann, 2004). Es wurde schon erwähnt, dass darüber hinaus bei Kindern mit Leseproblemen förderliche Elemente der Eltern-Kind-Interaktion, wie z. B. vorlesen oder später sich vom Kind vorlesen lassen, seltener (oder gar nicht) beobachtet werden. Die mangelnde Förderung hat zur Folge, dass diese Kinder oft schon mit schlechteren Eingangsvoraussetzungen in die Schule kommen. Wenn es dem Unterricht nicht gelingt, hier auszugleichen, so vergrößert sich der Leistungsunterschied zwischen den betroffenen Kindern und ihren Peers im Verlauf der Schulzeit (der sog. Matthäus-Effekt, Stanovich, 1986).

2.3 Leseverhalten und Medienkonsum

Zeit für das Lesen

Leseverhalten: Studien belegen, dass vor allem das Lesen außerhalb des Unterrichts eine gute Möglichkeit der Übung und damit der Automatisierung des Lesens darstellt. Zum Beispiel zeigten Walberg und Tsai (1984) in einer sehr aufwändigen Tagebuchstudie, dass durchschnittliche Leser/innen außerhalb des Unterrichts etwa 13 Minuten täglich mit Lesen verbringen, wodurch sie im Jahr etwa mit 600.000 Wörtern konfrontiert sind. Besonders eifrige Leser/innen, die etwa 90 Minuten täglich lesen, kommen hingegen auf 4,5 Millionen Wörter. In der Studie wurde zudem ein deutlicher Zusammenhang zwischen der mit außerschulischem Lesen verbrachten Zeit und der Leseleistung gefunden. Dieser Zusammenhang ist besonders stark am unteren Ende der Skala bei den Kindern, die sehr wenig oder gar nicht lesen, sodass man annehmen kann, dass schon eine Steigerung der Lesezeit um wenige Minuten (etwa 10 Minuten täglich) zu einer deutlichen Verbesserung des Wortlesens und auch des Leseverständnisses führen würde. Angesichts der herausragenden Bedeutung des außerschulischen Lesens ist das sinkende Interesse österreichischer Kinder und Jugendlicher am Lesen besorgniserregend. Der Anteil der befragten 15-/16-Jährigen, die angegeben haben, nie zum Vergnügen zu lesen, stieg zwischen den Jahren 2000 und 2009 von 44 % auf über 50 %, den höchsten Wert aller OECD-Staaten, wobei männliche Jugendliche erheblich öfter gar nicht lesen als weibliche (Artelt, Naumann & Schneider, 2010; Böck, 2012). Bemerkenswert ist zudem die Veränderung des Leseverhaltens Jugendlicher durch die zunehmende Bedeutung digitaler Kommunikation. Laut Böck (2012) ist davon auszugehen, dass Jugendliche heute am häufigsten digitale Texte, z. B. E-Mails oder SMS, lesen und auch schreiben.

Unklar ist, inwieweit das Leseverhalten durch sozioökonomische Bedingungen determiniert ist. In einigen Untersuchungen (z. B. Böck, 2012; Schwantner & Schreiner, 2010a) wurden hier Zusammenhänge gefunden, es gibt allerdings auch widersprüchliche Befunde. So konnten Schabmann und Kabicher (2007) zeigen, dass soziale Faktoren eher einen Einfluss auf die Einstellung zum Lesen haben, während die Intelligenz stärker das Leseverhalten bedingt.

Fernsehkonsument und Computerspiele: Fernsehkonsum und Computerspiele *per se* sind dem Lesen nicht unbedingt abträglich, wenngleich die Befundlage hier relativ inkonsistent ist (z. B. Beentjes & van der Voort, 1988; Koolstra, van der Voort & van der Kamp, 1997; Ritchie, Price & Roberts, 1987). Neben dem schädigenden wird auch das förderliche Potenzial des Fernsehens diskutiert (z. B. Rice, Huston, Truglio & Wright, 1990). Neuere Studien beschreiben allerdings eher einen negativen Effekt (z. B. Ennemoser & Schneider, 2007), vor allem, wenn es um das Anschauen von „Unterhaltungsprogrammen“ geht. Problematisch ist die Tatsache, dass Kinder, die häufiger fernsehen, weniger lesen („Verdrängungshypothese“, vgl. Gold, 2011, S. 145–147), wobei es hier eine kritische Grenze geben dürfte. In mehreren Untersuchungen wird dafür eine Dauer von ca. 30–35 Stunden pro Woche angegeben (vgl. Williams, Haertel, Haertel & Walberg, 1982).

Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status gehören eher zur Gruppe der Vielseher als Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status (z. B. Hurrelmann, Hammer & Stelberg, 1996). Interessanterweise scheint sich ein hohes Ausmaß an Fernsehkonsum aber bei Kindern aus Familien mit relativ hohem sozioökonomischem Status stärker negativ auf die Entwicklung der Leseleistungen auszuwirken (Ennemoser, Schiffer, Reinsch & Schneider, 2003). In der Wiener Längsschnittuntersuchung (Klicpera et al., 1993) wurde weiters darauf hingewiesen, dass ein wichtiger Einflussfaktor das Vorhandensein von konsistenten Regeln bezüglich des Fernsehkonsums ist, auf deren Einhaltung von den Eltern geachtet wird.

Computerspiele

Der spezifische Einfluss von Computerspielen auf den Leseerwerb ist bisher noch kaum wissenschaftlich untersucht, das Grundprinzip dürfte aber ähnlich sein: Computerspiele und Spielkonsolen stellen attraktive Alternativen der Freizeitgestaltung dar, sodass sich die Zeit, die mit Lesen verbracht wird, insgesamt reduziert. Eine aktuelle US-amerikanische Längsschnittstudie (Lee, Bartolic & Vandewater, 2009) konnte demgemäß zeigen, dass bei 5- bis

8-jährigen Kindern sowohl der Fernsehkonsum als auch die am Computer verbrachte Zeit signifikante Prädiktoren für die mit Lesen verbrachte Zeit im Alter von 10 bis 13 Jahren sind (allerdings zeigte sich kein direkter Zusammenhang mit der aktuell mit Lesen verbrachten Zeit). Ebenso prädizierte die am Computer verbrachte Zeit (aber nicht mehr der Umfang des Fernsehkonsums) bei 9- bis 12-jährigen Schülerinnen und Schülern die in diesem Alter mit Lesen verbrachte Zeit. Hier zeigte sich aber keine längsschnittliche Prädiktion auf das Leseverhalten fünf Jahre später. Diese Befunde lassen eine gewisse Dominanz der Computernutzung in der frühen Adoleszenz erkennen, also zu dem Zeitpunkt, zu dem viele Kinder erstmals Zugang zu diesem Medium haben. Als konsistentester längsschnittlicher Prädiktor der Zeit, die Kinder und Jugendliche mit dem Lesen verbringen, erwies sich in dieser Studie übrigens die Zeit, die fünf Jahre vorher mit dem Lesen verbracht wurde.

Lee et al. (2009) erhoben lediglich den Zeitumfang, der mit bestimmten Aktivitäten (Fernsehen, Computer, Videospiele, Lesen) verbracht wurde, aber nicht die Art der Aktivität. Viele Aktivitäten am Computer erfordern spezifische Lesekompetenzen, darüber hinaus gibt es auch spezielle Lernsoftware zur Leseförderung. Das Medium des Fernsehens oder Computers an sich ist also wohl nicht der kritische Einflussfaktor, vielmehr ist die Art der Nutzung entscheidend.

2.4 Schulische Bedingungen

Schulische Bedingungsfaktoren für das Erlernen des Lesens nehmen insofern eine Sonderstellung ein, als der Unterricht alle bisher beschriebenen Bedingungen bzw. Voraussetzungen für das Lesenlernen berücksichtigen muss. Aufgabe von Schule ist, allen Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihrer individuellen und sozialen Bedingungen in (mindestens) ausreichendem Umfang Lesekompetenz und Möglichkeiten zum Umgang mit unterschiedlichen Textsorten zu vermitteln. Dies erfordert gegebenenfalls intensive Übungs- und Trainingsmaßnahmen, in jedem Fall aber die Berücksichtigung der individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler/innen.

Der Einfluss des Unterrichts auf die Leistungsentwicklung im Lesen ist in Abhängigkeit von der Klassenstufe und der betrachteten Teilfertigkeit (Worterkennung oder Leseverständnis) unterschiedlich groß. In einer in Wien durchgeführten Längsschnittuntersuchung betrug beim Worterkennen der Anteil der interindividuellen Unterschiede in den Leistungen, die durch den Unterricht erklärt werden können, in der 1. Klasse etwa 30 %, ab der 2. Klasse bis zum Ende der Grundschulzeit jedoch nur noch etwa 10 % bis 15 % (Schabmann & Klingebiel, 2010). Für das Leseverständnis wurden an der gleichen Stichprobe am Ende der 4. Klasse etwa 14 % Varianzaufklärung gefunden.

Einfluss des Unterrichts

Die Forschung hat sich in letzter Zeit eingehender mit den verschiedenen Unterrichtsfaktoren befasst, die für das Erlernen des Lesens relevant sind. Diskutiert werden ein Katalog von Einzelmaßnahmen, wie etwa die Verwendung von Lautgebärden, aber auch grundlegende didaktische Vorgangsweisen im Erstleseunterricht.

2.4.1 Grundlegende didaktische Herangehensweisen an den Erstleseunterricht

Lautorientierung: Als eine – vor allem zu Beginn der Grundschulzeit – bedeutsame Komponente des Erstleseunterrichts hat sich die systematische Buchstaben-Laut-Instruktion erwiesen. Lehrer/innen unterscheiden sich z. T. recht erheblich darin, welchen Wert sie der systematischen Einführung der Buchstaben beimessen. Obwohl die extreme Ausprägung des so genannten „ganzheitlich orientierten Erstleseunterrichts“ (vgl. Klicpera et al., 2010), bei dem die Buchstaben kaum explizit eingeführt werden und die Kinder gleich (einfache) Wörter erlernen sollen, recht selten geworden ist, existieren in den Klassen „Mischformen“, wobei zwar mit Wörterlisten gearbeitet wird, aber manche Buchstaben extra eingeführt werden. Die Befunde zeigen, dass ein expliziter Buchstaben-Laut-Unterricht den Kindern ihre Aufgabe vor allem zu Beginn des Lesenlernens deutlich erleichtert (Schabmann et al., 2009). Längerfristig scheinen Kinder

Ganzheitlicher
vs. synthetischer
Leseunterricht

aufgrund der hohen Regelmäßigkeit der Buchstaben-Laut-Zuordnung in der deutschen Orthographie das alphabetische Prinzip auch in einem eher ganzheitlich orientierten Unterricht aber recht gut zu erlernen, wobei jedoch schwache Leser/innen noch längere Zeit Probleme haben. Diese zeigen sich in erster Linie in ihren Schreibungen von unbekanntem Wörtern.

Buchstaben lernen

Geschwindigkeit im Erstleseunterricht: Interessanterweise hat die Geschwindigkeit, mit der Buchstaben eingeführt werden, bislang wenig Beachtung in der Auseinandersetzung mit den didaktischen Gegebenheiten im Erstleseunterricht gefunden. Lehrer/innen unterscheiden sich sehr stark darin, wie rasch sie vorgehen. Ein eher langsames Vorgehen hat den Vorteil, dass vor allem schwächere Schüler/innen nicht überfordert werden. Andererseits ermöglicht die frühe Einführung von mehreren Buchstaben es den Kindern, schon bald auch außerhalb der Schule zu lesen. Aus den Daten einer Untersuchung an Wiener Schülerinnen und Schülern (Schabmann, 2007) ergab sich, dass beide Extreme – zu rasches und zu langsames Vorgehen – eher hinderlich sind, wobei allerdings berücksichtigt werden muss, dass Lehrer/innen, die rascher vorgehen, dem Lesen auch insgesamt mehr Zeit im Unterricht widmen, wodurch die Nachteile zumindest zum Teil wieder kompensiert werden.

Zu berücksichtigen ist hier auch, dass die Variabilität der Leseleistungen innerhalb einer Klasse extrem hoch sein kann. Landerl und Wimmer (2008) berichten etwa für eine Zufallsstichprobe von 115 Kindern im Großraum Salzburg am Ende der 1. Schulstufe einen Leistungsbereich von nur 19 Silben pro Minute bis zu beachtlichen 175 Silben pro Minute, was der Leseleistung eines durchschnittlichen Kindes am Ende der 4. Schulstufe entspricht. Der Erstleseunterricht muss dieser hohen Bandbreite gerecht werden und sowohl die besonders schwachen Kinder ausreichend unterstützen als auch geeignete Anregungen für die Kinder mit bereits sehr gut entwickelten Leseleistungen anbieten.

2.4.2 Einzelmaßnahmen, die das Lesenlernen erleichtern

Phonologische Bewusstheit

Übungen zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit: Unterrichtspraktiker/innen schlagen eine Reihe von Übungen vor, die im Rahmen des Erstunterrichts den Aufbau einer sicheren Lauterkennung gewährleisten sollen. Das Spektrum der Übungen ist relativ breit, etwa Übungen zum Erkennen von Einzellauten in Wörtern, Positionsbestimmen von Lauten, Auf- und Abbauübungen von Wörtern. Allerdings ist ihre Effektivität im Deutschen primär im Zusammenhang mit dem Erstleseunterricht gesichert, d. h. die Übungen sollten immer eng an häufiges Lesen im Unterricht geknüpft sein. Nachdem viele dieser Übungen von den Lehrerinnen und Lehrern eher als Zusatz angesehen werden, gibt es große Unterschiede zwischen Klassen in der Häufigkeit, mit der sie eingesetzt werden (vgl. Schabmann, 2007).

Lautgebärden

Lautgebärden: Es sind unterschiedliche Systeme entwickelt worden, das Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnungen durch Handzeichen zu unterstützen (vgl. Blumenstock, 1979). In manchen Systemen erinnern die Zeichen eher an die Buchstabenform, in anderen werden Empfindungen hervorgehoben, die bei der Aussprache der Laute ausgedrückt werden sollen („Empfindungslaute“). Wieder andere Systeme stellen den Artikulationsort bzw. die Mundstellung in den Vordergrund. Die empirischen Befunde dazu sind recht kontrovers, in der oben zitierten zweiten Wiener Studie konnten nur recht geringe Effekte gefunden werden. Möglicherweise ist der Einsatz von Lautgebärden nur bei jenen Kindern angezeigt, die Probleme mit dem Erwerb der Buchstaben-Laut-Zuordnungen zeigen – hier kann eine multisensorische Absicherung in Form von Gebärden eine gute Gedächtnisstütze sein.

Analogien

Bewusstmachen von Analogien: Manche Autorinnen und Autoren – allerdings in erster Linie in weniger regelmäßigen Orthographien wie dem Deutschen – gehen davon aus, dass es für das Lesenlernen von Vorteil ist, wenn Kinder angewiesen werden, auf die Ähnlichkeiten von Wörtern zu achten und sich bei der Aussprache danach zu richten (Goswami, 2001). Vor allem sollten die Kinder für den Auslaut, d. h. den sich reimenden Teil eines Wortes, sensibilisiert werden. Allerdings gibt es im deutschen Sprachraum nur wenige Befunde darüber, wie weit

diese Methode in den Unterricht integriert ist, und auch der Erfolg konnte noch nicht klar belegt werden. In der schon zitierten Längsschnittuntersuchung in Wien wurde bei etwa einem Drittel der Lehrer/innen ein an der Silbe orientiertes Vorgehen beim Lesenlernen festgestellt, wobei allerdings unklar ist, inwieweit hier explizit auf Analogien aufmerksam gemacht wurde. Der Effekt war allerdings bestenfalls gering.

Erhöhung der Lesegeschwindigkeit: Während die Kinder in der 1. Klasse primär die sichere Buchstaben-Laut-Zuordnung erlernen sollen, wird für die zweite Hälfte der 2. und eventuell auch für die 3. Klasse empfohlen, Unterrichtszeit auch für das Trainieren des flüssigen Lesens aufzuwenden (Klicpera et al., 2010). Dabei sollten – zuerst vor allem häufige – Wörter wiederholt in Texten (in Einzelfällen auch spielerisch aus Listen) gelesen werden. Das kann auf verschiedene Arten geschehen. Eine Möglichkeit ist das so genannte „Echolesen“, bei dem der/die Lehrer/ in eine Textpassage vorliest und die Kinder dann weiterlesen. Auch das abwechselnde laute Lesen der Kinder ist möglich. Wichtig ist dabei allerdings, dass die schwächeren Leser/innen dabei nicht übergangen werden und sie genug Zeit haben, ihrem Arbeitstempo gemäß zu lesen. Empirisch hat sich auch das von den Eltern angeleitete Lesen von sehr häufigen Wörtern und Wortteilen als effektiv erwiesen (Schabmann, Loidl & Sijer, 2012). Wichtig ist auch dafür Sorge zu tragen, dass die Kinder eigenständig daheim lesen. Empfohlen wird eine Mindestlesedauer von 15 bis 20 Minuten täglich.

Lesegeschwindigkeit

2.4.3 Unterricht im Leseverständnis

Der Unterricht im Leseverständnis bestand lange Zeit lediglich darin, dass über Texte gesprochen wurde. Selten erhielten die Schüler/innen explizit Anleitungen, wie man bei der Erarbeitung eines Textes vorgehen könnte. In der Literatur hat sich seit den frühen Achzigerjahren, als zum ersten Mal auf dieses Problem aufmerksam gemacht wurde, einiges in den Vorstellungen darüber, wie ein guter Leseverständnisunterricht aussehen sollte, geändert (z.B. Palincsar & Brown, 1984). Allerdings sind die neuen Befunde nur teilweise in den praktischen Unterricht eingegangen (vgl. Abschnitt 3). Typischerweise stehen zwei Strategien im Vordergrund, nämlich einerseits den Wortschatz der Kinder zu erweitern und andererseits strukturelle textbezogene *Verständnisstrategien* zu vermitteln. Auf der motivationalen Seite wird man zusätzlich versuchen, Freude am Lesen zu vermitteln, was etwa durch das „Anlesen“ von Büchern oder durch Bibliotheksbesuche mit der ganzen Klasse geschehen kann.

Wortschatzerweiterung: Zahlreiche Befunde aus der Literatur legen die Vermutung nahe, dass ein Unterricht, der die explizite Erweiterung des Wortschatzes zum Inhalt hat, das Leseverständnis vor allem von schwachen Schülerinnen und Schülern, die die Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend beherrschen, verbessern kann. Es hat sich gezeigt, dass auf diese Weise eine größere Anzahl an Wörtern vermittelt werden kann. Dabei kommt es darauf an, den Kindern einerseits auch Strategien beizubringen, wie sie eigenständig die Bedeutung neuer Wörter lernen können (z. B. durch Verwendung von Nachschlagewerken), andererseits sollten neben Informationen über die Wortbedeutung auch Beispiele für die Anwendung der Wörter in unterschiedlichen Kontexten gegeben werden.

Strategisches Lesen: Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Sinn verstehendes Lesen immer auch ein *strategisches* Lesen ist. Insofern wird seit einigen Jahren dazu geraten, den Kindern schon in der Grundschule, etwa ab der 2. oder 3. Klasse, erste einfache Strategien (wie z. B. überlegen, wie es im Text weitergehen könnte) zu vermitteln, die ihnen helfen, die wichtigsten Aussagen eines Textes zu erfassen und zu strukturieren. Am wichtigsten scheint dabei die Strategie des Hinterfragens des eigenen Verständnisses zu sein: Passt die Aussage eines Textes mit meinem Wissen zusammen und ergibt sie Sinn? Vor allem bei Texten mit hoher Informationsdichte muss diese Strategie explizit instruiert werden. Auch die bildliche Darstellung des Textinhalts und Zusammenfassungen sind adäquate Mittel.

Strategieunterricht

In der Literatur werden einige konkrete didaktisch-methodische Ansätze diskutiert, wie Maßnahmen zur Verbesserung des Leseverständnisses in den Regelunterricht integriert werden können. Zu den meistbeachteten zählt der Ansatz des reziproken Unterrichts (Palincsar & Brown, 1984). Bei diesem Ansatz sollen den Kindern im Rahmen eines Kleingruppensettings vier wesentliche Verständnisstrategien vermittelt werden: Vorhersagen über den Fortgang eines Textes treffen, Fragen zum Text formulieren, Suche nach einer Klärung, wenn etwas unklar ist, und einen Textabschnitt zusammenfassen. Andere Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass es günstig ist, Verständnisstrategien in einer bestimmten Abfolge zu vermitteln (z. B. Pressley, 2000). Die Lehrperson sollte zuerst die jeweilige Strategie vorstellen und selbst an einem Text demonstrieren. Dann sollten die Schüler/innen angeleitet werden und unter Geben von Rückmeldungen die Strategie selber ausprobieren, wobei wichtig ist herauszuarbeiten, unter welchen Umständen der Einsatz der Strategie sinnvoll ist. Dieser Ansatz wurde weiterentwickelt, sodass er auch für die längerfristige Vermittlung einer größeren Zahl von Strategien geeignet ist („transaktionaler Strategieunterricht“; Pressley, 2000).

Einsatz von Lesestrategien

Mit PISA 2009 wurde erstmals international das Wissen Jugendlicher über Lernstrategien bei der Bearbeitung von Texten sowie die Nutzungshäufigkeit von Strategien abgefragt (Artelt et al., 2010). Für österreichische Jugendliche zeigen sich hier eine vergleichsweise hohe Nutzungshäufigkeit und ein ausgeprägtes Lesestrategiewissen mit Ergebnissen, die signifikant über dem OECD-Schnitt liegen (Artelt et al., 2010). Dieser positive Befund erstaunt angesichts des oben aufgezeigten, im internationalen Vergleich ungewöhnlich geringen Zusammenhangs zwischen Leseleistung und der Verwendung von Kontrollstrategien in Österreich. Da Lese(verständnis)strategien durchaus lehr- und lernbar sind, wäre es von Bedeutung besser zu verstehen, warum sich in Österreich gute Strategiekennnisse nicht stärker auf die Leseleistungen auswirken. Spekulativ ist denkbar, dass die Umsetzung des Wissens zwar stattfindet, aber auf eine nicht adäquate Weise und nicht mit der nötigen Rückmeldung durch die Lehrer/innen (so könnte z. B. die Strategie „Textstellen markieren“ zwar von den Schülerinnen und Schülern ausgeführt werden, aber sie erhalten kein Feedback darüber, ob es ihnen wirklich gelungen ist, die wesentlichen Textstellen zu markieren, also die Bedeutungsinhalte in Hauptinhalte und Details zu differenzieren). Allerdings ist in dieser Frage noch weitere Forschungs- bzw. Analysearbeit nötig.

Lesemotivation: Wie erwähnt, wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren die Bedeutung der Lesemotivation besonders betont. Auch in Österreich existieren einige Projekte, die eine Motivationsförderung zum Ziel haben (vgl. Schabmann, 2009). Besonders hervorgehoben – und in Österreich auch als Unterrichtsprinzip formuliert – wird die Einbindung des Leseunterrichts in den Sachunterricht bzw. in der Sekundarstufe auch in andere Schulfächer. Auf diese Weise sollen das Konzeptwissen und der Gebrauch von Lesestrategien – und letztlich auch die Lesemotivation – gesteigert werden. Ein anderer Ansatz ist es, die Schüler/innen an gewissen Unterrichtsentscheidungen teilhaben zu lassen und ihnen z. B. Mitsprache bei der Auswahl des Lesestoffs einzuräumen. Zu diesem Ansatz gehört auch, die Teamarbeit unter den Schülerinnen und Schülern zu fördern und eine Bewertungsform zu wählen, die dem Beitrag des Einzelnen gerecht wird. Guthrie, McGough, Bennett und Rice (1996) haben in einer Studie gezeigt, dass mit derartigen Maßnahmen (Concept Oriented Reading Instruction) die Lesehäufigkeit der Schüler/innen und auch ihre Lesekompetenz gesteigert werden konnte.

3 Konsequenzen für den allgemeinen Leseunterricht

Konsequenterweise sollte das bereits gesicherte Wissen über den Schriftspracherwerb in den Leseunterricht einfließen. Dies betrifft zum einen den allgemeinen Erstleseunterricht und den weiterführenden Leseunterricht, andererseits auch die besondere Förderung von Kindern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Der zweite Aspekt wird unten erörtert.

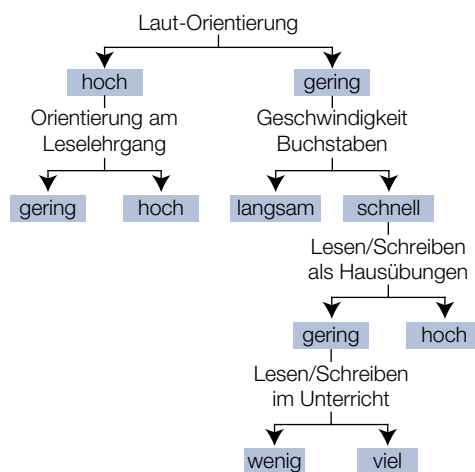
3.1 Unterrichtliche Förderung der basalen Leseprozesse:

Das oben skizzierte Wissen über das Zustandekommen von Leseleistungen hat einige Konsequenzen für den Erstleseunterricht: Zum einen zeigt sich, dass vor allem für schwache Leser/innen ein lautorientierter Unterricht von Vorteil ist und vom Einsatz „ganzheitlicher“ oder „ganzheitlich wortorientierter“ Methoden eher abzuraten ist. Zudem hat sich gezeigt, dass eine relativ strikte Orientierung am Lesebuch von Vorteil ist. Diese zwei Komponenten können allein schon deutliche Unterschiede in der Leistungsentwicklung zwischen den Schulklassen erklären (Schabmann, 2007; vgl. Abbildung 1.9). Bei einer geringeren Lautorientierung des Unterrichts kommen hingegen Aspekte wie die Geschwindigkeit beim Erlernen der Buchstaben oder das Ausmaß der Hausübungen sowie des Lesens/Schreibens im Unterricht zum Tragen.

Gute Unterrichts-Praxis

A

Abb. 1.9: Komponenten für einen erfolgreichen Erstleseunterricht



Anmerkung: Weiter oben stehende Komponenten sind hierarchisch bedeutsamer. Grafik adaptiert aus Schabmann (2007).

Für die späteren Klassen der Volksschule sollte sich der Unterricht immer mehr auf das flüssige und raschere Lesen konzentrieren und auch auf die Instruktion in Leseverständnisstrategien. Was das flüssige Lesen betrifft, so gibt es einige Vorschläge in der Literatur, die auch gut im Regelunterricht eingesetzt werden können, wie etwa Übungen mit einer kurzfristigen Präsentation von Wörtern (auch am Computer) oder Maßnahmen des wiederholten Lesens, häufig auch in (paarweisen) tutoriellen Settings (vgl. Klicpera et al., 2007). Bei der Methode des Lesetandems (Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold, 2011) liest ein etwas besserer Leser als Modell zusammen einem schwächeren die vorgegebenen Texte wiederholt synchron halblaut vor, wobei der schwächere Leser sich an dem Textfluss des Tutors orientieren, aber auch eigene Fehler korrigieren soll. Allen diesen Übungen ist gemein, dass versucht wird, einen Sichtwortschatz von Wörtern aufzubauen, die von den Kindern rasch und sicher erlesen werden können. Hilfreich kann zusätzlich das Üben von (häufigen) Silben sein (Huemer, Aro, Lyytinen & Landerl, 2010). Für einen Überblick über Möglichkeiten der (basalen) Leseförderung siehe Klicpera et al. (2010) oder Gold (2011).

Methoden

3.2 Unterricht im Leseverständnis:

Aus der Sichtweise heraus, dass Strategien zum Sinn verstehenden Lesen lehr- und trainierbar sind, ergibt sich selbstverständlich für den fortgeschrittenen Leseunterricht die Anforderung, entsprechende Strategien aus der Fachliteratur anzunehmen und im Unterricht umzusetzen. So gibt es eine Reihe von Konzepten, die alle ein „strategisches Lesen“ im oben genannten Sinn zum Ziel haben und auch empirisch überprüft sind, wie z. B. „Reciprocal Teaching“

(Palincsar & Brown, 1984), „Informed Strategies Learning“ (Paris, Cross & Lipson, 1984), „Transactional Strategies Instruction“ (Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald & Brown, 1998); für eine Beschreibung dieser Ansätze siehe z. B. Klicpera et al., 2010; Souvignier, 2009). Ein bewährtes deutschsprachiges Programm zum Training der Textlesefähigkeit, das stark auf die Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien sowie die Berücksichtigung von Aspekten der kognitiven und motivationalen Selbstregulation ausgerichtet ist, ist das Programm „Textdetektive“⁷ (z. B. Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski & Souvignier, 2004; Gold, 2010).

Elemente des Unterrichts im Leseverständnis

Duke und Pearson (2002) geben eine Übersicht über die Schlüsselemente des Leseverständnisunterrichts in fünf Phasen:

1. Die explizite Beschreibung der Strategie und wie sie angewendet werden soll.
2. Der/die Lehrer/in bzw. ein/e Schüler/in sollen die Strategie vorführen.
3. Gemeinsame Anwendung der Strategie.
4. Angeleitetes Üben der Strategie mit graduell steigender Selbstständigkeit der Schülerin/des Schülers.
5. Unabhängige Anwendung der Strategie durch den/die Schüler/in.

Als typische Lesestrategien gelten die z. T. oben schon genannten Methoden, die das Verständnis und das Behalten eines Textes erleichtern sollen, z. B. die Vorhersage, was als Nächstes in einer Geschichte geschehen wird, das laute Nachdenken von Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern über einen Text und das Formulieren eigener Fragen dazu, die Analyse der Textstruktur, der Aufbau einer visuellen Textrepräsentation (z. B. mind-maps), das Zusammenfassen von Textabschnitten. Souvignier (2011) analysiert in einer Metaanalyse die Effektivität von Interventionen und kommt zu dem Schluss, dass vor allem die Vermittlung konkreter Strategien zum Erreichen eines Leseziels positive Effekte zeigt: Zusammenfassen von Textstellen, Selbst-Überwachung, explizite Strategievermittlung, Strategien zur Identifikation eines Themas, Umstrukturierung von Texten. Zudem sind jene Interventionen am effektivsten, wenn sie in einem sonderpädagogischen Setting mit eigenen Testmaterialien der Untersucher durchgeführt wurden und nicht von zu langer Dauer sind (< 13 Stunden).

Fächerübergreifender Leseunterricht

Im Sekundarbereich besteht die Möglichkeit, ein Leseverständnistraining mit der Vermittlung fachlicher Inhalte zu verknüpfen (vgl. Artelt & Dörfler, 2010). Dies hat den Vorteil, dass viele spezifische Komponenten (vor allem das Vorwissen, aber auch die Diskursform/en in Sachtexten) leichter berücksichtigt werden können. Damit ist der Ansatz von fächerübergreifender Leseerziehung angesprochen, der in Österreich mit dem „Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung“ formuliert wurde (für die Umsetzung siehe Abschnitt 4).

3.3 Lesemotivation

Es ist sicherlich wichtig, die Kinder im Unterricht explizit zum Lesen zu motivieren und somit eine Erhöhung der Lesehäufigkeit zu erreichen, weil das häufigere Lesen wiederum deutlich mit einer Verbesserung der Lesekompetenz einhergeht (z. B. Cunningham & Stanovich, 1997). Vor allem die folgenden Aspekte sind hier von Relevanz (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999):

- Häufiges Lesen führt zu einer Vermehrung des Vorwissens, was wiederum das Textverstehen erleichtert.
- Durch häufiges Lesen werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das Selbstkonzept als Leser/in erhöht, wodurch in der Folge anspruchsvollere Texte gewählt werden. Dies führt zu einer Steigerung der Lesekompetenz.

7 Vgl. <http://www.textdetektive.de/> [zuletzt geprüft am 31. 10. 2012].

- Durch Steigerung der basalen Fertigkeiten und der Leseeffektivität (Lesen macht weniger Mühe) stehen mehr Ressourcen für (metakognitive) Lesestrategien zur Verfügung.
- Vielleser/innen können sich ihrer unterschiedlichen Leseziele besser bewusst werden und auch bei geringer intrinsischer Motivation (z. B. bei Pflichtlektüre) Strategien anwenden, die sie in Situationen des Lesens aus Freude trainiert haben.

Allerdings ist Lesefreude nicht 1:1 mit Lesehäufigkeit gleichzusetzen, weshalb der (direkte) Effekt von Lesemotivation auf die Leseleistungen nicht überschätzt werden darf. In der PIRLS-2006-Studie (Wallner-Paschon & Schneider 2009) konnten nur etwa 15 % der Varianz in den Leseleistungen durch Faktoren der Lesemotivation (Lesefreude und Selbstkonzept als Leser/in) erklärt werden. Aus diesem Blickwinkel müssen Förderprogramme, die hauptsächlich (oder ausschließlich) auf eine Erhöhung der Lesemotivation abzielen, kritisch betrachtet werden. Ganz deutlich zeigt die Studie von Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010), dass Viellesen der Schüler/innen *allein* nicht zu einer besseren Leseleistung (hier Textverständnis) führt. Weitaus effektiver war ein explizites Training der Leseflüssigkeit mit der Methode der Lautlese-Tandems. Zudem stehen Lesemotivation und Leseleistungen in einem reziproken Verhältnis: Kinder, die Probleme beim Lesen haben, lesen ungerne und wenig, weshalb es zu einem Mangel an Übung kommt, was wiederum für eine Verbesserung der Leseleistung hinderlich ist. Aus diesem Grund sollten Förderprogramme eine explizite Anleitung zum strategischen Lesen und gegebenenfalls ein Training der basalen Lesefertigkeit vorsehen (vgl. Abschnitt 5).

Notwendigkeit expliziter
Leseinstruktion

4 Leseförderung von Schülerinnen und Schülern im österreichischen Schulsystem: Problembereiche

4.1 Lehrerwissen über die Grundlagen der Leseverarbeitung

In Österreich ist es den ausbildenden Institutionen weitgehend selbst überlassen, ob sie Kurse zur Lesentwicklung und zu den Grundlagen des Lesens im Rahmen der Lehrerbildung anbieten. Mittels österreichweiter Onlinerecherche für den vorliegenden Beitrag wurde aus den Curricula, Prüfungsordnungen, Modulübersichten und Lehrveranstaltungsverzeichnissen eine Übersicht der Lehrveranstaltungen für die Volksschullehrer an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen erstellt und aufgrund der Veranstaltungstitel alle Veranstaltungen zum Lesen identifiziert. Es zeigt sich folgendes Bild: Von insgesamt 295 erfassten Pflichtkursen (Modulen) an den Pädagogischen Hochschulen hatten 59 (20 %) in irgendeiner Form das Lesen in der Beschreibung, wobei aber nur 13 (4 %) sich – bei sehr großzügiger Auslegung – mit den Grundlagen des Lesens bzw. des Lesenlernens auseinandersetzten. In der Mehrzahl der Module ging es um die (neue) Rechtschreibung oder allgemein um Lesemotivation bzw. häufig auch um den Zweitspracherwerb.

Grundlagenwissen der
Lehrer/innen

Man kann also davon ausgehen, dass ausreichendes Grundlagenwissen bei den österreichischen Lehrerinnen und Lehrern keineswegs gesichert ist. Damit wird aber ein – auf wissenschaftlicher Basis fundierter – Leseunterricht schwierig und auch die notwendigen Hilfestellungen für Schüler/innen, die Probleme beim Erlernen des Lesens haben, bleiben aus oder stützen sich auf recht fragwürdige Methoden. Die Probleme betreffen verschiedene Bereiche:

4.2 Mangelnde diagnostische Kompetenz bei den Lehrerinnen und Lehrern

Von den oben angeführten Kursen an den Pädagogischen Hochschulen befassen sich nur sechs (2 %) explizit mit dem Erkennen von Kindern, die Probleme beim Lesenlernen haben. Entsprechend gering ist die Treffsicherheit der österreichischen Lehrer/innen. Schmidt und Schabmann (2010) zeigen in ihrer Studie die große Unsicherheit bei der Identifizierung von Schülerinnen und Schülern mit beginnenden Leseproblemen auf. So wurden die weitaus meisten Kinder (86 %), die am Ende der 1. Klasse zu den 15 % schwächsten Leserinnen und

Lesern gehörten, von den Lehrerinnen und Lehrern im vorangegangenen Dezember/Jänner als *gute* oder *eher gute* Leser/innen eingestuft und nur bei 11 % wurden leichte, bei 3 % schwerwiegendere Probleme mit dem Lesen attestiert. Die Treffsicherheit der Lehrer/innen verbessert sich kaum, wenn man spätere Zeitpunkte als Kriterium nimmt. Dazu kommt, dass die Lehrer/innen bei drei von vier schwachen Lesern davon ausgehen, dass die Probleme „vorübergehen“ würden. Zum Teil sind derartige Fehleinschätzungen darauf zurückzuführen, dass Lehrer/innen „sachfremde“ Informationen, wie etwa bestimmte Verhaltensauffälligkeiten zur Beurteilung der Lesekompetenz eines Kindes heranziehen, in erster Linie die leicht sichtbaren externalisierenden Verhaltensstörungen wie das oppositionelle Verhalten oder die Hyperaktivität (Schabmann & Schmidt, 2009).

4.3 Große Heterogenität in der Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im basalen Lesen (Wortlesen)

Interessanterweise hat im deutschsprachigen Raum das (basale) Lesen bei den Pädagoginnen und Pädagogen offenbar einen geringeren Stellenwert als das Rechtschreiben. So können z. B. Lehrer/innen Leistungen im Rechtschreiben etwas besser vorhersagen als künftige Leseleistungen (Schabmann & Schmidt, 2009). Insgesamt wird in Österreich relativ wenig Unterrichtszeit für das Lesen verwendet. Wallner-Paschon und Schneider (2009) vergleichen im Rahmen der PIRLS-Studie die für lesebezogene Aktivitäten verwendete Zeit. Hier liegt Österreich an letzter Stelle von 13 Vergleichsländern, was den Anteil der Schüler/innen betrifft, die mehr als sechs Stunden pro Woche im Unterricht lesen. Zwar werden in Österreich viele sprachbezogene Unterrichtsaktivitäten gesetzt, der Anteil der Leseaktivitäten daran ist mit 38 % jedoch ebenfalls der geringste in den Vergleichsländern.

Strukturierter Leseunterricht

Es zeigen sich deutlich erkennbare Unterschiede zwischen Klassen im Leseunterricht. In der Erhebung von Schabmann (2007) gab es Lehrer/innen, die das Lesebuch so gut wie nie verwendeten, und solche, die es regelmäßig einsetzten und vollständig mit den Kindern durcharbeiteten. Die letztgenannten Lehrer/innen waren deutlich die erfolgreichereren, wenn man die Lesefähigkeit der Schüler/innen als Kriterium nahm. Dies spricht einerseits für die Qualität der (meisten) Schulbücher, andererseits zeigt es die Bedeutung eines gut strukturierten Leseunterrichts. Dies betrifft auch die grundsätzliche didaktische Orientierung. Zu Beginn des Erstleseunterrichts ist eine stärker lautorientierte Leselehre (synthetische Methode) einer – zugleich zumeist weniger strukturierten – wortorientierten, „ganzheitlichen“ Methode deutlich überlegen, vor allem, wenn es um die Förderung schwacher Leser/innen geht (Schabmann et al., 2009). Dennoch nehmen manche Lehrer/innen immer wieder Elemente des wortorientierten Unterrichts auf oder favorisieren diesen Zugang.

Was den Umgang mit den schwächeren Leserinnen und Lesern betrifft, so konnte Edlmann (2008) in einer Begleitstudie zur oben genannten Wiener Längsschnittuntersuchung am Beispiel des lauten Lesens einzelner Schüler/innen zeigen, dass in manchen Klassen gerade die schwächsten Leser/innen (und auch die besten) relativ viel (unter Anleitung der Lehrerin/des Lehrers) laut lesen durften, während es in anderen Klassen umgekehrt war: Dort hatten die schwächsten Leser/innen im Unterricht kaum Gelegenheit zu üben. Die Anzahl der Tage, an denen es Einzelbetreuung für schwächere Leser/innen durch die Lehrerin oder den Lehrer gab, reichte von 0 bis 7 von insgesamt 10 erfassten Unterrichtstagen, d. h. es gab Klassen, in denen schwache Schüler/innen keinerlei individualisierte Hilfe erhielten. Ebenso große Unterschiede wurden hinsichtlich der Benutzung des Schulbuchs gefunden.

Methodenfreiheit

Diese Heterogenität im Unterricht ist einerseits erstaunlich, zumal in der Literatur, wie anhand der Beispiele dargelegt, bestimmte aussichtsreiche – und umgekehrt problematische – didaktische Methoden schon längere Zeit bekannt sind (für eine Darstellung siehe z. B. Klicpera et al., 2010; vgl. Abschnitt 5). Andererseits muss gesagt werden, dass die Freiheiten der einzelnen Lehrerin oder des Lehrers in der Gestaltung des Leseunterrichts in Österreich zu Recht sehr

groß sind. Dies betrifft sowohl die Auswahl der Unterlagen als auch der jeweiligen Methoden. Der Lehrplan gibt nur grundsätzliche Ziele vor, macht aber keine Aussagen über die Methoden zur Erreichung der Ziele. Dies scheint im Sinne der oben beispielhaft beschriebenen Problematik und mit Blick auf eine Professionalisierung des Unterrichts nicht unproblematisch. Dazu kommt, dass die Erfolge des Erstleseunterrichts an den Schulen in Österreich so gut wie nicht evaluiert werden (vgl. Abschnitt 5.3.2).

Ein weiteres Problem stellt die spezielle (schulische) Betreuung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens dar. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) zeigten bereits, dass der damals in Wien durchgeführte sog. „Legasthenikerförderkurs“ aufgrund von Zuordnungsmängeln (?) und eines fragwürdigen Konzepts von Leseschwäche (?) höchst ineffektiv war. Nachfolgende Bemühungen dürften teilweise auf kaum veränderten Konzepten beruhen (bzw. wurde die Unterstützung wie in Wien in der früheren Form aufgegeben). Hier sind aufgrund von Unterschieden in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen starke regionale Unterschiede zu vermuten, wobei nach unserem Wissen darüber keine empirisch eindeutige Evidenz vorliegt.

Ineffektive
Fördermaßnahmen

4.4 Wenig strukturierte Förderung im Leseverständnis

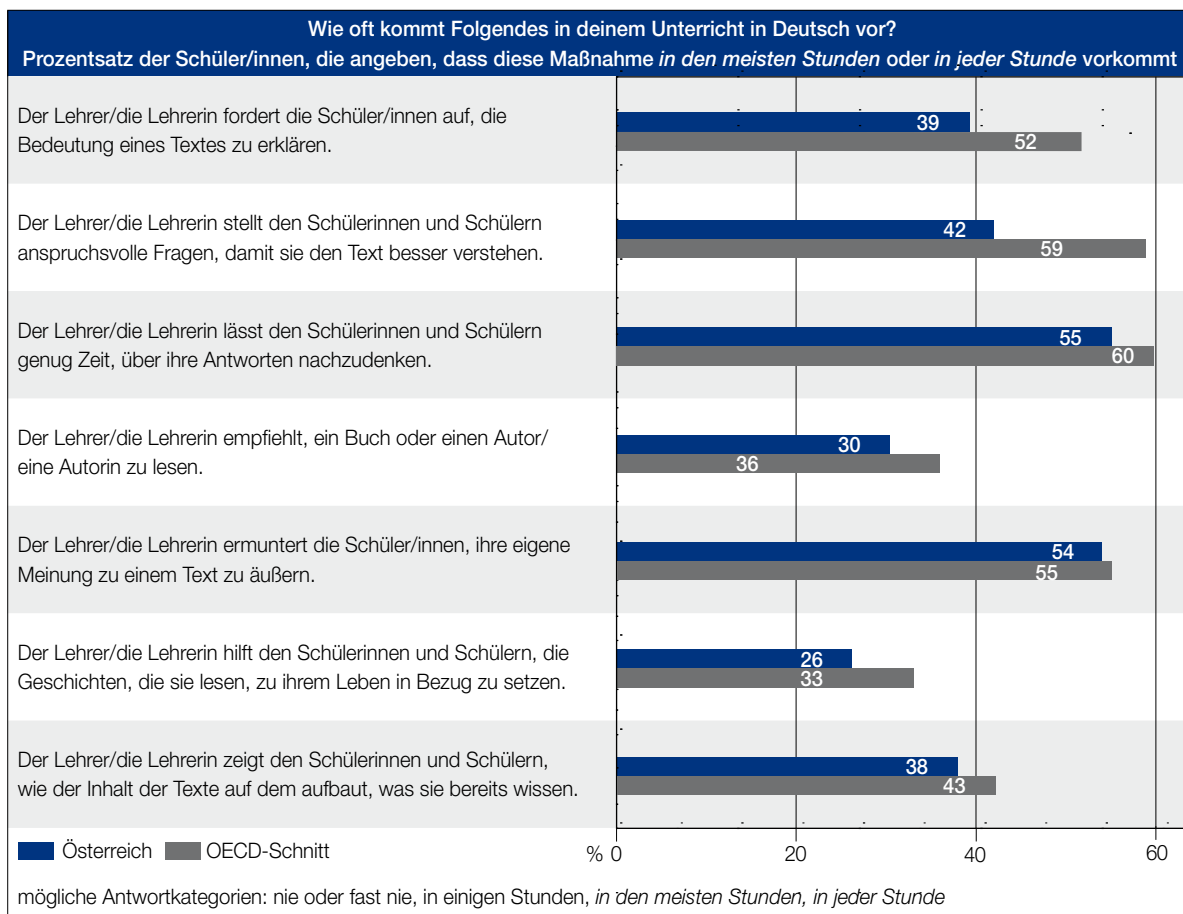
Die explizite und strukturierte Förderung des Leseverständnisses hat in Österreich im Unterricht so gut wie keine Tradition. Dies liegt zum einen an Defiziten in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen, zum anderen besteht beim Lesen in den höheren Schulstufen ein Übergewicht an Erzähltexten gegenüber Sachtexten und es ist bei vielen Lehrerinnen und Lehrern eine tradierte Meinung, dass diese Texte „für sich selbst“ sprechen sollten und man den Schülerinnen und Schülern zuerst einmal eher wenig Zusatzinformationen geben soll. So geben bei einer Zusatzanalyse zu PISA 2009 nur etwa die Hälfte der Schüler/innen an, dass beim Lesen eines Textes von den Lehrerinnen und Lehrern in irgendeiner Weise Vorwissen aktiviert wird und nur 41 % der Schüler/innen sagen, dass schwierige Begriffe erklärt werden (Saxalber et al., 2012). Die Analysen zu PISA 2009 ergeben weiters, dass Österreich in der Anwendung aller didaktischen Methoden zur direkten Förderung des Leseverständnisses, die abgefragt wurden (bei PISA im Kontext *Leseengagement* berichtet), z. T. deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt (Schwantner & Schreiner 2010; Abbildung 1.10).

Geringe Förderung des
Leseverständnisses in
Österreich

Konzepte zur Förderung des Leseverständnisses werden in Österreich zudem eher kleinteilig in Form von (informellen) Projekten umgesetzt, selten wird großflächig in den Unterricht eingegriffen. Suchań und Breitfuß-Muhr (2009) untersuchen auf der Basis der PIRLS-Studie den Leseunterricht an den Volksschulen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern. Sie zeigen, dass in Österreich Schulen verhältnismäßig stark auf (informelle) schulinterne Initiativen wie Buchklubs oder Lesewettbewerbe setzen, die ca. 90 % der Schüler/innen erreichen. Diese Initiativen zielen vornehmlich auf die motivationale Dimension des Lesens. Im Gegensatz dazu verfolgen relativ wenige Schulen strukturierte Initiativen, die direkt in den formellen Leseunterricht eingreifen. Nur 29 % der Schüler/innen besuchen Schulen mit eigenen Richtlinien zur Koordination des Leseunterrichts und sehr wenige Schüler/innen (7 %) gehen in eine Schule mit einer schuleigenen schriftlichen Ausarbeitung eines Leselehrplans. Schulen in den EU-Ländern⁸ mit signifikant besseren Ergebnissen als Österreich setzen hingegen weniger auf informelle Initiativen und wesentlich häufiger auf eine Koordination des Leseunterrichts und schuleigene Leselehrpläne.

8 Luxemburg, Italien, Ungarn, Schweden, Deutschland, die Niederlande, Belgien (flämisch) und Dänemark.

Abb. 1.10: Förderung des Leseverständnisses



Anmerkung: Grafik adaptiert nach Schwantner & Schreiner (2010).

4.5 Lesen als Unterrichtsprinzip ist nicht verwirklicht

Mit dem „Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Leselerziehung“ wurde 1999 versucht, der grundlegenden Bedeutung des Lesens für *alle* Fächer gerecht zu werden und die Lesedidaktik auch auf das Lernen außerhalb des Deutschunterrichts auszuweiten. Zugleich sollte der Erlass den Lehrerinnen und Lehrern aller Unterrichtsgegenstände und Schularten Richtlinien geben, um

- die Freude am und die Bereitschaft zum Lesen zu fördern,
- Lesen als selbstbestimmte, lebensbegleitende Tätigkeit zu vermitteln,
- die Kooperation mit (öffentlichen) Bibliotheken zu intensivieren,
- einen kompetenten Umgang mit Textträgern unter Einbeziehung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zu vermitteln und um
- an der Entwicklung einer schulischen Lesekultur als wichtiger Beitrag zur Schulqualität mitzuwirken (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 1999).

Lesen als Unterrichtsprinzip
kaum umgesetzt

Allerdings ist auch hier zu sagen, dass dieses Vorhaben bislang in den Schulen kaum umgesetzt werden konnte (Saxalber et al., 2012). Einer der Gründe liegt darin, dass Lesedidaktik nicht Teil der Ausbildung der Lehrer/innen in den betroffenen Fächern – also allen Fächern mit Ausnahme Deutsch – ist (für die spezielle Situation in Hauptschulen siehe Saxalber et al., 2012) und somit entsprechende Kompetenzen zur Umsetzung fehlen. Zudem dürften viele Lehrer/innen auch fürchten, dass durch die Beschäftigung mit dem Lesen selbst Zeit für die Aufarbeitung der fachlichen Inhalte verloren geht.

4.6 Sprachförderung im Rahmen des Leseunterrichts

Wie beschrieben sind Probleme beim Erlernen des Lesens bei einem Teil der Kinder mit Migrationshintergrund (aber auch bei einem nicht unbeträchtlichen Teil der Kinder *ohne* Migrationshintergrund) auf eine mangelhafte Beherrschung der deutschen Unterrichtssprache zurückzuführen. Hier ist eine den Erstleseunterricht begleitende Sprachförderung indiziert.

Sprachförderung im Rahmen des Erstleseunterrichts wird im österreichischen Volksschullehrplan beschrieben. Es sollen gezielte Maßnahmen zur Sprachentwicklung gesetzt werden. Das Lesenlernen und der Sprachunterricht sollen einander ergänzen und sich wechselseitig erleichtern (siehe BGBl. Nr. 134/1963 idF BGBl. II Nr. 402/2010 vom 9. Dezember 2010). Allerdings werden lediglich allgemein formulierte Maßnahmen genannt, die recht breit angelegt sind und zu wenig auf die Bedürfnisse von Kindern mit geringen sprachlichen Kompetenzen ausgerichtet sind. Dies trifft speziell für Kinder mit Migrationshintergrund zu. Die Lehrpläne sind meist auf monolinguale deutschsprachige Kinder ausgerichtet. So wird auch im österreichischen Volksschullehrplan die besondere Herausforderung der Mehrsprachigkeit lediglich in einem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, in dem Bildungs- und Lehraufgaben beschrieben werden, die auch mit Teilbereichen aus dem Hauptlehrplan (Hörverstehen und Sprechen – Teil der Vorschulbildung; Lesen- und Schreibenlernen; Weiterführendes Lesen; Weiterführendes Schreiben; Sprachbetrachtung) korrespondieren, nicht aber konkret auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache eingegangen. Die Umsetzung des Zusatz-Lehrplans obliegt, nach Bedarf und Berücksichtigung der lernorganisatorischen Modelle, der jeweiligen Schule. Der Zusatz ist nicht nach Schulstufen gegliedert, sondern ist als ein mehrjähriges Lernkonzept anzusehen, wobei auch Teilbereiche übersprungen werden können. Konkrete und strukturierte Förderprogramme werden nicht erwähnt. Dennoch sind Bemühungen auch vonseiten des Ministeriums vorhanden, Materialien zur Verfügung zu stellen.⁹ In welchem Ausmaß gefördert wird, ist auch dadurch bestimmt, ob der/die Schüler/in als ordentliche respektive außerordentliche Schülerin bzw. ordentlicher respektive außerordentlicher Schüler eingeschult wurde. Nach höchstens zwei Jahren kann – dem Lehrplan zufolge – davon ausgegangen werden, dass die Schüler/innen dem Unterricht folgen können. Allerdings ist die Frage, inwieweit die Ressourcen an den Schulen die notwendige Förderung der betroffenen Schüler/innen ermöglichen bzw. zulassen (Stanzel-Tischler, 2011a).

Geringe Sprachförderung
im Unterricht

4.7 Mangelnde Evaluation

Die oben genannten Probleme werden häufig entweder – recht indirekt und wenig spezifisch – über groß angelegte Bildungsmonitorings wie PISA oder PIRLS oder aber über auf spezielle Problemstellungen angelegte wissenschaftliche Studien, wie sie beispielhaft oben genannt wurden, bekannt. Weniger bis gar nicht gelangen Erkenntnisse in die (öffentliche) Debatte, die aus Evaluationen der Schule/n und des Unterrichts selbst gewonnen wurden. Eine *Kultur* regelmäßiger Evaluationen besteht in Österreich nicht oder erst seit Kurzem und wenn, dann liegt der Fokus zumeist auf dem Lehrer-Schüler-Verhältnis, den Aktivitäten außerhalb des Lehrplans und dem Feedback von Eltern (Rieß, Meließnig & Laimer, 2009), weniger auf den Unterrichtsmethoden und den erzielten Leistungen (Ausnahme Bildungsstandards, siehe unten). Mit 58 % der Lehrer/innen, die in den letzten fünf Jahren *keine* Evaluation ihres Unterrichts gehabt haben, steht Österreich sowohl bei der externen als auch bei der internen Evaluation an vorletzter Stelle von 19 Vergleichsländern (Sekundarstufe I). Rückmeldungen an die Lehrer/innen finden eher über die Schulleiter/innen statt. Dies ist in Österreich bei 82 % der Lehrer/innen der Fall, was über dem OECD-Durchschnitt liegt. Ebenso gehört Österreich zu den Ländern, die nur selten und unregelmäßig objektive Schüler(leistungs)daten

Fehlende Evaluationskultur

9 Z. B. unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/info_ref_migration_schule.xml [zuletzt geprüft am 20. 10. 2012].

für interne Informations- und Benchmarkingprozesse *und* zur bildungspolitischen Entscheidungsfindung nutzen (OECD, 2010).

Eine gewisse Änderung konnte durch die Einführung der Bildungsstandards (auch für das Lesen bzw. das Fach Deutsch) für die 4. und 8. Schulstufe erreicht werden. Diese Standards definieren, welche Fähigkeiten/Kenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden sein sollen. Sie sollen damit den „Lehrkräften den kontinuierlichen Abgleich zwischen dem Ist-Stand der Kompetenzen ihrer Schüler/innen und dem angestrebten Soll (Bildungsstandards) ermöglichen. Dieser konkrete Vergleichsmaßstab bietet eine gute Grundlage für individuelle Fördermaßnahmen. Die Kompetenzen der Schüler/innen können unter Zugrundelegung der Bildungsstandards für die 4. bzw. die 8. Schulstufe kontinuierlich beobachtet und analysiert werden“ (BIFIE, 2012). Allerdings bezieht sich der Begriff „kontinuierlich“ eher auf die wiederholte Testung der Klassen, nicht auf die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler. Vor allem für den frühen Leseerwerb dürfte dieses „Netz“ zu breitmaschig sein, solange nicht sichergestellt wird, dass Schüler/innen mit Leseproblemen rechtzeitig – also schon in den ersten Phasen des Leseerwerbs – identifiziert werden können (siehe Kapitel „Bildungsstandards“ in diesem Band: Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012).

5 Schulpolitische Konsequenzen, Forderungen für den allgemeinen Leseunterricht und die Unterstützung für Kinder mit Lesedefiziten

5.1 Lehrerbildung

Theoretische Lehrer/innen-Ausbildung

Um Schüler/innen in ihrem Leseerwerb kompetent begleiten und differenziert unterstützen zu können, müssen Lehrpersonen über eine ganze Reihe von lesedidaktischen Kompetenzen und Kenntnissen verfügen: Im Erstleseunterricht geht es vor allem darum, zu erfassen, wie genau Schrift gesprochene Sprache abbildet. Es reicht nicht aus, die Buchstaben-Laut-Beziehungen nach Vorkommenshäufigkeit oder gemäß einem nicht reflektierten Leselehrgang in den Unterricht einzuführen. Vielmehr muss linguistisch fundiertes Wissen über die Prinzipien der deutschen Orthographie sowie über österreichische Aussprachevarianten von Lauten und Wörtern vorhanden sein, um die Schwierigkeiten und Fehler der Kinder geeignet interpretieren und produktiv in den weiteren Lernprozess integrieren zu können. Volksschullehrer/innen müssen mit der lesepsychologischen Grundproblematik des lautierenden Lesens vertraut sein: Wie kann es gelingen, eine Abfolge von isolierten Lauten in eine kohärente Aussprache zu integrieren? Die Lautsynthese beim lautierenden Lesen stellt linguistisch ein größeres Problem dar als die Lautanalyse beim lautorientierten Schreiben – unsere Erfahrungen zeigen, dass sich Lehrer/innen dessen in vielen Fällen nicht bewusst sind und oft auch nicht wissen, wie sie Kinder unterstützen können, denen dieser zentrale Entwicklungsschritt im Rahmen des normalen Leseunterrichts nicht gelingen mag.

Der Leseunterricht muss Kindern ausreichend Möglichkeiten zum Aufbau eines umfassenden Wortlexikons bieten, das in weiterer Folge für eine flüssige und automatisierte Worterkennung beim Lesen von Texten genutzt werden kann. Dieser wichtigen Konsolidierungsphase, die bei vielen Schülerinnen und Schülern bis weit in die Sekundarstufe hineinreicht, wird vermutlich oft keine ausreichende Bedeutung beigemessen.

In der Sekundarstufe werden die technischen Lesefertigkeiten vorausgesetzt und sind zumeist nicht mehr expliziter Unterrichtsgegenstand, nicht zuletzt, weil vermutlich vielen Lehrpersonen die didaktischen Kompetenzen in diesem Bereich fehlen. Aber auch die Implikationen des Unterrichtsprinzips Lesen, dass Lesen nicht nur im Fach Deutsch, sondern quer durch alle Fächer geeignet zu unterrichten und zu fördern ist, scheinen nicht durchgängig bekannt zu sein. Gerade Strategien zur Verbesserung des Leseverständnisses (vgl. Abschnitt 4) können

natürlich auch sehr gut an Texten trainiert werden, die etwa im Rahmen des Biologie- oder Physikunterrichts gelesen werden.

Der Schwerpunkt der Lesedidaktikausbildung liegt traditionell eher im Bereich der Lesemotivation.¹⁰ Der Lesemotivation und der Auswahl geeigneten Lesematerials kommt ohne Zweifel eine wichtige Bedeutung zu – nur wenn Lesen Spaß macht, werden Kinder auch außerhalb der Schule ihre Zeit mit Büchern und anderen Leseaktivitäten verbringen und so ihre Lesekompetenzen erweitern. Eine gute Lesemotivation kann allerdings nur geeignete Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Leseerwerb herstellen, mehr nicht. Vielfach werden die Fertigkeiten und Strategien, die Leser/innen brauchen, um motivierend anmutenden Texten geeignet Sinn zu entnehmen, nicht ausreichend unterrichtet.

Insgesamt ist unklar, wie viel Zeit angehende Lehrpersonen im Rahmen ihres Studiums auf Themen aus dem Bereich Leseentwicklung und Lesererziehung verwenden, demgemäß bestehen derzeit zwischen Lehrkräften auch große Unterschiede in ihren Kompetenzen im Bereich des Leseunterrichts. Erwägenswert ist die Festlegung einer einheitlichen Mindestanzahl von ECTS-Punkten¹¹ in den Studienplänen, die verpflichtend für den Bereich Lesen (linguistische und entwicklungspsychologische Grundlagen, Modelle und Erkenntnisse der kognitiven Lesepsychologie, Modelle und Methoden der Lesedidaktik sowie Erkennen von Kindern mit Leseproblemen) absolviert werden müssen. Besonders die Themenbereiche Lesedefizite/Legasthenie sind an einigen Pädagogischen Hochschulen nicht Gegenstand der Grundausbildung von Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrern, sondern werden erst im Rahmen der Lehrerfortbildung angeboten. Angesichts der Tatsache, dass im Schnitt in jeder Volksschulklasse ein bis zwei Kinder von Legasthenie und vier von Leseschwäche betroffen sind (vgl. Abschnitt 2), werden die angehenden Lehrpersonen derzeit nicht ausreichend auf ihre didaktischen Aufgaben vorbereitet.

Einseitige Ausrichtung auf die Lesemotivation

A

5.2 Erkennung und Förderung von leseschwachen Schülerinnen und Schülern

Zentral für die Verbesserung der Situation leseschwacher Kinder ist die frühzeitige und sichere Identifikation der individuellen Problematik durch den/die Klassenlehrer/in. Weiters ist zu gewährleisten, dass Schüler/innen mit schwachen Leseleistungen während ihrer gesamten Schullaufbahn eine maßgeschneiderte Förderung erhalten. Im Volksschulbereich gibt es unseres Wissens derzeit große Unterschiede zwischen den Bundesländern bezüglich des Prozederes für Erkennung und Umsetzung geeigneter Fördermaßnahmen (z. B. Cavric, Gütl & Hörmann, 2012). Noch problematischer ist die Situation in der Sekundarstufe – hier liegen bisher keinerlei abgestimmte Vorgangsweisen vor. Wie mit Leseschwäche umgegangen wird, hängt weitgehend von der jeweiligen Schule bzw. Lehrperson ab (siehe Schabmann, 2009).

Aktuell wird die Handreichung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zur schulischen Behandlung der Lese-/Rechtschreibschwäche von einer Arbeitsgruppe von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aus allen Bundesländern in Kooperation mit zwei Autoren dieses Kapitels (Prof. Landerl und Prof. Schabmann) überarbeitet und auf den neuesten wissenschaftlichen Stand gebracht. Diese Handreichung enthält Empfehlungen für die Erkennung und Förderdiagnostik von Leseproblemen, die bereits in der Mitte der 1. Schulstufe ansetzen und eine langfristige Begleitung und Unterstützung betroffener Kinder vorsehen.

10 Vgl. etwa die Homepage des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt, <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/inhalt/528.htm> [zuletzt geprüft am 30. 10. 2012], oder die sehr ansprechend gestaltete Website www.literacy.at [zuletzt geprüft am 30. 10. 2012] des BMUKK.

11 ECTS: European Credit Transfer System.

Differenzierte Überprüfung
von Lesekompetenzen

Eine wesentliche Maßnahme, die in dieser Handreichung empfohlen wird, besteht in der differenzierten Überprüfung basaler Kompetenzen in der Worterkennung und dem lautierenden Lesen anhand der bereits gelernten Buchstaben bereits wenige Monate nach Einsetzen des schulischen Leseunterrichts. Kinder, die bereits mit diesen ersten, grundlegenden Schritten im Leseerwerb Schwierigkeiten haben, sollen unmittelbar einer gezielten Förderung zugeführt werden. Angesichts der wiederholt belegten hohen Persistenz von Leseschwierigkeiten (Klicpera et al., 1993; Landerl & Wimmer, 2008) ist von einem Zuwarten, ob die Kinder von selbst diese basalen Schritte bewältigen, dringend abzuraten. Klicpera et al. (1993) identifizierten etwa in ihrer Längsschnittstudie in der 2. Schulstufe eine Gruppe von auffällig schwachen Leserinnen/Lesern und verfolgten sie längsschnittlich. Sechs Jahre später lagen die Leistungen dieser Gruppe nach wie vor im untersten Quartil der Kohorte. Besonders eindrucksvoll war der Befund, dass die Leseflüssigkeit dieser Gruppe früh identifizierter Leseschwacher in der 8. Schulstufe der von durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern der 2. Schulstufe entsprach, ihre Leseentwicklung war also nun um sechs Jahre verzögert. Diese Kinder hätten von Anfang an dringend unterstützender Maßnahmen für ihren Leseerwerb bedurft. In der 1. Schulstufe ist die Identifikation von Problemen im Leseerwerb nur über eine individuell mit jedem Kind durchgeführte Lernwegsanalyse zu leisten, hier kommt den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern also eine große Verantwortung zu. Vor dem Hintergrund der Bedeutung des frühen Leseerfolges für das erste Schuljahr ist die frühe Anwendung einer individuellen Diagnostik durch ein etwa 5- bis 10-minütiges lautes Vorlesen von speziell vorbereiteten Wörtern und Pseudowörtern empfehlenswert und scheint auch praktikabel in Zeiten, in denen sich der Rest der Klasse sinnvoll still beschäftigt. Für einige Leselehrgänge gibt es mit dem Wiener Früherkennungstest (z. B. Klicpera, Humer, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 2008) hierzu bereits normierte Vorlagen. Ab dem Ende der 1. Schulstufe können standardisierte Lesescreenings (z. B. Salzburger Lesescreening 1–4, Mayringer & Wimmer 2003; Würzburger Leise-Leseprobe, Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011; Lesen 6–7/8–9, Bäuerlein, Lenhard & Schneider, 2012a, 2012b), die zumeist in kurzer Zeit durchzuführen sind, eingesetzt werden. Diese Verfahren können der Lehrperson helfen, Leseschwächen zu identifizieren, die bisher im Unterricht vielleicht noch nicht offenkundig geworden sind. Diesen Zweck verfolgt auch das BMUKK mit der verpflichtenden Durchführung des Salzburger Lesescreenings in der 3. Schulstufe. Eine Vorverlegung auf einen früheren Zeitpunkt wird derzeit diskutiert und erscheint sinnvoll, um eine möglichst frühzeitige Identifikation der Schüler/innen mit Förderbedarf im Lesen zu gewährleisten, sodass die Volksschulzeit für gezielte Fördermaßnahmen effizient genutzt werden kann. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, mithilfe des Ansatzes des Curriculum-based-Measurement relativ engmaschig den Lernfortschritt der Schüler/innen – auch computerbasiert – zu verfolgen (vgl. Walter, 2011).

Verfahren

Zwei Aspekte sind für den geeigneten Einsatz von Klassenscreenings wichtig:

(1) Diese Verfahren sollen die Fachkompetenz der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers ergänzen, aber keinesfalls ersetzen (vgl. Abschnitt 4). Kinder, deren Leistungen bei einem Klassenscreening deutlich von den Erwartungen der Lehrkraft abweichen, sollten grundsätzlich individuell beobachtet und einer klärenden Diagnostik zugeführt werden. Dies gilt sowohl für Schüler/innen, die beim Screening Schwierigkeiten zeigen, aber bisher nicht als leseschwach wahrgenommen wurden, als auch für Schüler/innen, die im Unterricht Leseschwierigkeiten erkennen lassen, aber beim Lesescreening altersgemäße Leistungen zeigen.

(2) Die Diagnose einer Leseschwäche und die Erstellung eines geeigneten Förderplans können keinesfalls auf einem Klassenscreening alleine basieren. Hierfür ist die individuelle Durchführung eines differenzierten Verfahrens zur Abklärung der unterschiedlichen Teilkomponenten schriftsprachlicher Leistungen (z. B. Lese- und Rechtschreibtest SLRT II, vgl. dazu Moll & Landerl, 2010) durch eine diagnostisch geschulte Person erforderlich.

Die Empfehlungen in der neuen Handreichung des BMUKK sehen auch eine regelmäßige Überprüfung der Lernwege von Kindern mit Schwierigkeiten im Leseerwerb (und/oder

Schreiberwerb) sowie der auf sie abgestimmten Förderpläne vor. Für Schüler/innen, deren Leistungen trotz unterstützender Leseförderung keine ausreichenden Verbesserungen zeigen bzw. bei denen zusätzliche Probleme (Aufmerksamkeitsdefizite, Schulangst, emotionale Beeinträchtigungen) deutlich werden, sind schulische und außerschulische Ressourcen (z. B. schulpsychologische oder klinisch-psychologische Diagnostik) in Anspruch zu nehmen. Die langfristige Förderung während der gesamten Schullaufbahn sowie die Berücksichtigung der individuellen Defizite in allen Unterrichtsfächern sind jedenfalls zu gewährleisten. Besonders kritisch sind hier die Übergänge vom Kindergarten in die Volksschule und von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Es müssen Wege gefunden werden, wie relevante Informationen über Entwicklungsstand sowie bisherige und sinnvolle zukünftige Fördermaßnahmen geeignet über diese Schnittstellen hinweg transferiert werden können.

5.3 Qualitätssicherung in Förderung und Therapie

Derzeit gibt es unseres Wissens kaum innerschulische Maßnahmen und Mechanismen, die Lehrer/innen in der Auswahl von geeigneten wissenschaftlich fundierten Ansätzen zur Lese-/Rechtschreibförderung unterstützen. Diese Orientierungslosigkeit ist angesichts einer recht eindeutigen Befundlage kaum nachvollziehbar. So konnten Ise, Engel & Schulte-Körne (2012) in einer Metaanalyse von 16 aktuellen Studien zur Leseförderung eine mittelhohe Effektstärke für symptom-spezifische Lesetrainings belegen. Dagegen konnten keine positiven Auswirkungen von Wahrnehmungs- und Funktionstrainings (bei denen der Fokus nicht auf dem Lesen liegt) auf die Leseleistung festgestellt werden. Interventionen, die symptomorientierte Leseübungen mit Übungen aus dem Bereich allgemeiner Wahrnehmungs- und Funktionstrainings kombinieren, berichten zwar ähnliche Effekte wie Förderprogramme, die ausschließlich am Lesen/Rechtschreiben ansetzen, allerdings nur bei deutlich längerer Durchführungsdauer. Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sich der Einsatz von Wahrnehmungs- und Funktionsübungen nicht lohnt, sie können die Effektivität von gezielten Lesetrainings offenbar nicht steigern.

5.3.1 Evidenzbasierte LRS-Förderung

Huemer, Pointner und Landerl (2009) erstellten im Auftrag des BMUKK einen Überblick zu Ansätzen und Materialien zur Förderung bei Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS), deren Effizienz im Rahmen von empirischen Studien belegt werden konnte. Diese Aufstellung evidenzbasierter Fördermethoden kann als Grundlage für die Zusammenstellung eines individuell abgestimmten Förderplans dienen. Der Bericht von Huemer et al. (2009) zeigt, dass es im deutschsprachigen Raum nur wenige umfassende Förderansätze gibt, die einer wissenschaftlich kontrollierten Evaluierung unterzogen werden und dass die durchgeführten Studien oft nicht den methodischen Anforderungen an eine qualifizierte Überprüfung der Wirksamkeit entsprechen. Zwar liegen umfassende Befunde vor, welche methodischen Zugangsweisen geeignet sind, Kinder mit LRS in ihrem Schriftspracherwerb effizient zu unterstützen, allerdings handelt es sich hier oft um Studien, die im englischen Sprachraum durchgeführt wurden. Für den deutschen Sprachraum ist aktuell ein eklatanter Mangel an theoretisch fundierten und empirisch evaluierten LRS-Förderansätzen zu konstatieren – eine Intensivierung der Evaluationsforschung im Bereich der LRS-Förderung ist dringend angezeigt.

Wenige evidenzbasierte
Förderansätze

5.3.2 Kenntnisse über Grundlagen der Evaluationsforschung

Es lässt sich annehmen, dass österreichische Lehrer/innen häufig nur geringe Kenntnisse über die methodischen Anforderungen der Evaluationsforschung haben, obwohl ihnen die wichtige Rolle zukommt, die zu überprüfenden Förderprogramme im schulischen Alltag umzusetzen. Wenn im Rahmen von Studien Trainings durchgeführt werden, so ist es wichtig, dass diese Durchführung wie vereinbart erfolgt und nicht während des Trainings individuelle Abwandlungen und Anpassungen des Programms vorgenommen werden. Lehrer/innen könnten dies oft als Eingriff in ihre pädagogische Verantwortung empfinden. Es wäre wünschenswert, dass im Rahmen der Ausbildung ein grundlegendes Verständnis für den Weg des empirischen

Qualitätssicherung in der LRS-Förderung

Erkenntnisgewinn erworben werden kann, sodass Lehrkräfte eine grundsätzliche Bereitschaft zur Mitarbeit in solchen Projekten mitbringen und kompetent an guten Rahmenbedingungen für die Umsetzung derartiger Studien mitarbeiten können.

5.3.3 Qualitätssicherung in der außerschulischen Förderung

Lehrer/innen sind für Eltern zumeist auch die ersten Ansprechpartner/innen, wenn zur Ergänzung der schulischen Förderung außerschulische Therapiemaßnahmen in Anspruch genommen werden sollen. Auch für diesen Bereich gibt es in den letzten Jahren sehr ernsthafte Bemühungen im Bereich der Qualitätssicherung. Insbesondere ist hier der Deutsche Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie e. V. zu nennen, der wissenschaftlich begründete Mindestanforderungen für die Ausbildung von LRS- und Dyslexie-Therapeutinnen/Therapeuten spezifiziert hat und eine Zertifizierung von Ausbildungscurricula vornimmt, die diese Anforderungen erfüllen. Innerhalb Österreichs bemühen sich etwa der „Berufsverband der Akademischen LRS-Therapeuten“ und der „Bundesverband Legasthenie“ um einheitliche Qualitätsstandards.

Allerdings ist es so, dass in Österreich die Lehrer/innen und auch die Eltern bislang damit überfordert scheinen, adäquate Therapieansätze vom allgemeinen „Psychomarkt“ zu unterscheiden. Somit ist eine sofortige adäquate Hilfe nicht immer gewährleistet. Als Beispiel zur Verdeutlichung der Problematik sei die Studie von Szasz (2012) angeführt, die Daten von 23 Kindern in einer Legasthenietherapie im Raum Wien erhoben hat. In der Studie vergingen zwischen Erstdiagnose Lese-/Rechtschreibstörung und Therapiebeginn 0 bis 36 Monate. Die Kinder waren – bevor sie in eine strukturierte Therapie kamen – in 0 bis 10 (!) anderen „Therapien“, darunter so fragwürdige Ansätze wie Kinesiologie und Homöopathie.

Der außerschulische „Fördermarkt“ unterliegt derzeit keinerlei Kontrolle und Eltern orientieren sich allzu oft an haltlosen Versprechungen einer raschen Leistungsverbesserung ohne anstrengendes Üben. Von Suchodoletz (2006) gibt einen guten Überblick über derartige „alternative“ Fördermethoden, deren Wirksamkeit nicht geprüft wird. Da die Lese-/Rechtschreibstörung im ICD-10¹², dem Diagnosemanual der Weltgesundheitsorganisation (WHO; Dilling, Mombour & Schmidt, 2011), als Diagnose (F 81.0) geführt wird, wäre eine Qualitätssicherung der außerschulischen Interventions- und Therapieangebote durch das Gesundheitsministerium sinnvoll.

6 Spezielle Problemstellungen

6.1 LRS/Legasthenie

Definition von LRS

In der Diagnostik wird traditionell die Unterscheidung zwischen so genannten spezifischen und unspezifischen Lese- und Rechtschreibstörungen besonders beachtet. Bei spezifischen Lese- und Rechtschreibstörungen, im deutschen Sprachraum Legasthenie genannt, stehen die geringen Fortschritte beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in auffälliger Diskrepanz zu den sonst durchschnittlichen und guten intellektuellen Leistungen. Allerdings dürfte die Art der Schwierigkeiten, die das Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens Kindern unterschiedlicher Intelligenz bereitet, sehr ähnlich sein (Marx, 2004). Auch ist bisher keine differenzielle Vorgehensweise im Rahmen der Intervention bekannt, wenn man davon absieht, dass bei Kindern mit niedriger Intelligenz zumeist umfassendere sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich sein werden, wohingegen bei Kindern mit umschriebener LRS eine gezielte Lese-/Rechtschreibintervention ausreicht. Wichtig ist, dass jedes leseschwache Kind eine maßgeschneiderte Förderung erhält.

¹² ICD: International Classification of Diseases.

Auch bei gezieltem Einsatz evidenzbasierter Förderansätze ist damit zu rechnen, dass ein Teil der geförderten Schüler/innen die Leseleistungen nicht im erwünschten Ausmaß verbessern kann. So berichten Denton und Mathes (2003), dass bis zu 30 % schwacher Leser/innen auch nach einer frühzeitigen Intervention keine altersgemäßen Leseleistungen erzielen konnten. Insbesondere Defizite der Leseflüssigkeit sind beständig und auch bei intensivem Üben wird der Rückstand zum Altersdurchschnitt oft nicht aufgeholt, selbst wenn sich die Lesegenauigkeit verbessert (Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl, 2004; Torgesen, Alexander & Wagner, 2001). Vor Beginn der Förderung eine Vorhersage zu treffen, wer von dieser Maßnahme profitieren wird und wer eher nicht, ist ausgesprochen schwierig. Ein wichtiger Faktor ist offenbar die Benennungsfähigkeit für Bilder oder Ziffern („rapid automatized naming“ [RAN], Wolf & Bowers, 1999). Kinder, die bei dieser Aufgabenart altersgemäße Leistungen zeigen, profitieren eher von einer Förderung – möglicherweise sind ihre Leseschwierigkeiten eher auf mangelnde Anregung/Übung zurückzuführen als auf eine neurobiologisch verursachte Legasthenie (Levy, Bourassa & Horn, 2003). Bei Kindern, die von Anfang an nicht wesentlich von der Förderung profitieren, sind auch längerfristig persistierende Probleme zu erwarten: Die Leistungsverbesserung innerhalb eines Trainings ist ein signifikanter Prädiktor der weiteren Leseentwicklung (Denton & Mathes, 2003; Vellutino, Scanlon & Jaccard, 2003).

Förderresistente Schüler/
innen

A

6.2 Rückstand in der Leseentwicklung aufgrund mangelnder Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch

Wie bereits ausgeführt spielen die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten eine zentrale Rolle im Leseerwerb, schließlich bildet Schrift sprachliche Texte ab, die in ihrer Komplexität oft höher sind als im gesprochenen Diskurs üblich. Angesichts des deutlich zunehmenden Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in ihrem Umfeld wenig oder gar kein Deutsch sprechen, ist die Unterrichtspraxis mit neuen Aufgaben konfrontiert: Ca. 37 % aller Volksschüler/innen in Österreich besuchen Klassen mit mehr als einem Viertel an Mitschülerinnen/Mitschülern mit nichtdeutscher Alltagssprache und 8 % der Schüler/innen sind in Klassen, in denen dies auf drei Viertel der Mitschüler/innen zutrifft. Aus Sicht der Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache sind diese Anteile allerdings höher, jedes zweite Kind nichtdeutscher Alltagssprache wird in Klassen unterrichtet, in denen die Mehrheit der Mitschüler/innen ebenso eine nichtdeutsche Alltagssprache spricht (Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator B2; BIST-Baseline, eigene Berechnungen). Starke Segregation von Migrantinnen und Migranten in den Wohnvierteln und der Schulwahl führt dazu, dass, aus der Perspektive der Migrantinnen und Migranten, deutschsprachige Mitschüler/innen häufig die Ausnahme bleiben: Ca. die Hälfte der Schüler/innen mit anderer Alltagssprache als Deutsch befinden sich in Klassen, in denen Sprecher/innen von Deutsch als Alltagssprache in der Minderheit sind (siehe Band 1, Indikator B2). Derart segregierte Schulklassen mit Kindern unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft stellen aufgrund der hohen Diversität in den Deutschkenntnissen große Herausforderungen an Lehrpersonen.

Leseerwerb gleichzeitig mit dem Erwerb der zu lesenden Sprache ist grundsätzlich gut möglich, das zeigen etwa kanadische „French-immersion“-Schulen, in denen Kinder mit englischer Muttersprache vom Vorschuljahr oder von der 1. Klasse an in Französisch unterrichtet werden (Kruk & Reynolds, 2012). Allerdings sind die Kompetenzen in der Unterrichtssprache Französisch bei diesen Kindern relativ homogen, die Anforderungen an den Unterricht sind also anders geartet als bei einer kulturell und sprachlich stark durchmischten Schulpopulation. Es sind also Wege zu finden, wie mit dieser Diversität konstruktiv umgegangen werden kann, sodass sowohl Kinder, die erst in der Schule Deutsch lernen, als auch Mitschüler/innen, die mit deutscher Muttersprache aufgewachsen sind, von diesem Unterricht profitieren.

Selbstverständlich ist auch für Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache zu erwarten, dass Legasthenie mit einer Prävalenz von etwa 4 % bis 6 % auftritt, also ebenso häufig wie bei Kindern mit deutscher Alltagssprache. Die Diagnose, ob bei einem Kind, das nicht Deutsch als Alltagssprache hat, eine originäre Leseschwäche/Legasthenie vorliegt oder ob Leseprobleme

LRS bei Kindern
mit nichtdeutscher
Muttersprache

eine reine Folgeerscheinung von allgemeinen sprachlichen Beschränkungen sind, ist allerdings schwierig. Die Durchführung eines deutschsprachigen Lesetests würde die Leistungen dieses Kindes sehr wahrscheinlich unterschätzen, weil es hier direkt mit Normierungstichproben aus deutschsprachig aufwachsenden Kindern verglichen würde. Die Durchführung eines Lesetests in der jeweiligen Alltagssprache scheitert zum einen daran, dass für viele Sprachen keine geeignet standardisierten Verfahren vorliegen. Zum anderen würde auch hier der Vergleich mit Normstichproben von Kindern, die auch ihren schulischen Unterricht in der Muttersprache erhalten, die Leistungen des Kindes unterschätzen, schließlich hat es diesen Unterricht nicht genossen. Eine separate Normierung deutschsprachiger Testverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund würde nur bedingt Abhilfe schaffen, weil diese Vorgehensweise vernachlässigt, dass „Migrationshintergrund“ eine sehr inhomogene Bevölkerungsgruppe bezeichnet, die aus Personen mit unterschiedlichen Herkunftsländern, Erstsprachen und soziokulturellen Hintergründen zusammengesetzt ist. Vermutlich wird es einer differenzierten begleitenden Sprachstandsdiagnostik bedürfen, um die Testleistungen von Zuwandererkindern in standardisierten Lesetests angemessen interpretieren zu können.

6.3 Schüler/innen aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen

Bildung und Lesenähe

Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Lesekompetenz ist in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern besonders hoch (Schwantner & Schreiner, 2010a). Eltern mit höherer Bildung sind insgesamt besser in der Lage, ihre Kinder in ihrer schulischen Entwicklung zu unterstützen. Speziell Kinder mit LRS aus bildungsfernen Familien können weniger Hilfe von den Eltern erwarten. Eltern können häufig die Probleme gar nicht erkennen (Schmidt & Schabmann, 2011) und besitzen, wie Lesekompetenztests für Erwachsene nahelegen, selbst substanziell geringere Lesekompetenzen. Darüber hinaus fehlt in Familien mit niedrigem Bildungshintergrund häufig die Hinführung und Anleitung zum Lesen etwa durch Vorlesen spannender Geschichten oder gemeinsames Anschauen von Bilderbüchern sowie die Vorbildfunktion von Erwachsenen, die Freude am Lesen als Freizeitaktivität empfinden. So ist der Index der LeseEinstellung der Eltern, erhoben mit PIRLS 2006, für Eltern ohne Bildungsabschluss der Sekundarstufe II um 0,8 Standardeinheiten geringer als für Eltern mit höheren Abschlüssen. In Familien mit Eltern, die maximal einen Pflichtschulabschluss haben, finden sich im Schnitt, nach Angaben der Eltern, erheblich weniger Bücher (45 vs. 121) und weniger Kinderbücher (23 vs. 57) als in Familien mit höheren Abschlüssen, und vorschulische Leseaktivitäten finden wesentlich seltener statt als in Familien mit höherem Bildungsstand (Effektstärke der Unterschiede, siehe Tabelle 1.2). Geringere Unterschiede finden sich hingegen bei der Leseförderung während der Schulzeit.

Obleich die Bevölkerungsgruppe der Personen mit Migrationshintergrund insgesamt sehr inhomogen ist, ist der Anteil der Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status höher als in der Gesamtpopulation. Dieser Faktor trägt wesentlich zu den insgesamt schlechteren Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei (Schwantner & Schreiner, 2010a).

7 Schulpolitische Forderungen in Hinblick auf spezielle Problemstellungen

7.1 LRS/Legasthenie

Bei schwerwiegenden Beeinträchtigungen der Leseleistung (LRS/Legasthenie) sind Maßnahmen in zwei Bereichen wichtig, um betroffenen Schüler/innen eine angemessene Bildungslaufbahn zu ermöglichen:

Individualisierte Förderung

(1) Eine durchgängige, dem individuellen Leistungsniveau angepasste Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen ist jedenfalls zu gewährleisten. Entgegen dieser offenkundigen

Tab. 1.2: Unterschiede in der Leseumgebung und häuslichen Leseförderung für Kinder mit Eltern mit maximal Sekundarstufe-I-Abschluss und anderen Familien, PIRLS 2006

	Schulbildung Eltern maximal Sekundarstufe I		Schulbildung Eltern Sekundarstufe II oder höher		Effektstärke des Unterschieds
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	
Index der LeseEinstellung der Eltern	11,76	3,51	15,01	3,87	0,84
Anzahl Bücher zu Hause	45,79	67,09	121,96	107,29	0,71
Anzahl Kinderbücher zu Hause	22,66	27,30	57,31	44,34	0,79
Vorschulische Aktivitäten (oft = 2, manchmal = 1, nie = 0)					
Bücher lesen	1,05	0,62	1,49	0,59	0,75
Über etwas sprechen, was Eltern gelesen haben	0,97	0,69	1,23	0,64	0,41
Eine Bücherei besuchen	0,51	0,63	0,60	0,73	0,12
Leseaktivitäten während der Schulzeit (oft = 2, manchmal = 1, nie = 0)					
Kind beim Vorlesen zuhören	0,79	0,89	0,94	0,85	0,18
darüber sprechen, was das Kind gerade für sich alleine liest	0,81	1,00	0,79	0,85	-0,03
die Dinge besprechen, die das Kind im Unterricht liest	0,87	1,02	0,77	0,99	-0,11
Kind beim Lesen für die Schule helfen	0,82	1,10	0,50	1,15	-0,28

Anmerkung: SD: Standardabweichung.

Quelle: PIRLS 2006, Angaben der Eltern; eigene Berechnung durch die Autorinnen/Autoren.

Notwendigkeit wurden in den meisten Bundesländern unseres Wissens in den letzten Jahren spezifische Förderstunden für Kinder mit LRS gänzlich abgeschafft oder deutlich reduziert – diese Entwicklung ist kritisch zu hinterfragen. Fördermaßnahmen auf Klassenniveau setzen für Schüler/innen mit LRS oft zu hoch an und sind nicht effizient. Nichtsdestotrotz verbringen die Kinder natürlich den großen Teil ihres Schultages in ihrem Klassenverband, daher sind ihre Bedürfnisse vom/von der Klassenlehrer/in unbedingt zu berücksichtigen. Wünschenswert ist darüber hinaus eine sinnvolle Verschränkung inner- und außerschulischer Fördermaßnahmen.

(2) Es ist durch geeignete Maßnahmen Sorge zu tragen, dass betroffene Schüler/innen trotz umschriebener Lernstörungen angemessene Bildungschancen vorfinden. Eine Beachtung der LRS im Deutschunterricht ist hierfür nicht ausreichend, vielmehr muss die Störung in allen Fächern, die schriftsprachliche Leistungen erfordern (z. B. schriftliche Tests, selbstständiges Erarbeiten von Schulbuchinhalten, Textaufgaben im Mathematikunterricht) Berücksichtigung finden. Auch legasthenietypische Beeinträchtigungen des kognitiven Profils, die sich negativ auf die Schulleistung auswirken können, sind zu beachten. Dazu zählen Probleme beim Abspeichern von Faktenwissen oder im Fremdsprachenunterricht durch Defizite in der phonologischen Verarbeitung und im phonologischen Arbeitsgedächtnis.

Berücksichtigung der Störung

Die bereits angeführte neue Handreichung des BMUKK zur schulischen Behandlung der LRS enthält ein Rahmencurriculum für Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Schülerinnen und Schülern mit LRS arbeiten. Dieses Curriculum setzt sich aus einer umfassenden Beschäftigung mit den Grundlagen des typischen und atypischen Schriftspracherwerbs sowie aus Möglichkeiten der Lernwegsanalyse und Förderdiagnostik und der darauf abgestimmten evidenzbasierten Förderung der Lese- und Rechtschreibleistungen zusammen. Dazu kommt ein Praxisteil, in

dem Kursteilnehmer/innen Gelegenheit haben sollen, sich diese Techniken und Förderansätze unter inter- und supervidierender Begleitung zu erarbeiten. Eine adäquate Umsetzung dieser Empfehlungen durch Pädagogische Hochschulen kann die Situation für leseschwache Schüler/innen wesentlich verbessern.

7.2 Förderung der Grundkompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch

Mangelnde Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch sind ein wesentlicher Risikofaktor für Probleme im Leseerwerb. Dies gilt sowohl für Kinder, die mit einer anderen Muttersprache aufwachsen als auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, die eine verzögerte oder gestörte Sprachentwicklung durchlaufen. Seit einigen Jahren wird in Österreich verpflichtend mit allen Fünfjährigen eine Sprachstandserhebung durchgeführt, die Aufschluss geben soll, ob die Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch sicher entwickelt sind oder ob hier Förderbedarf gegeben ist.

7.2.1 Sprachstandserhebung

Ungeeignete Methoden der Sprachstandserhebung

Dabei handelt es sich um ein nur teilstandardisiertes Beobachtungsverfahren, das von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen durchgeführt wird (Breit & Schneider, 2009). Oft wird fälschlicherweise angenommen, dass die Beobachtung von Kindern geringere methodische Anforderungen an die/den Durchführende/n stellt als die Durchführung und Auswertung eines standardisierten Testverfahrens, allerdings ist es eher umgekehrt: Die kompetente Durchführung un- oder nur teilstrukturierter (hochinferenter) Beobachtungen und die Einschätzung des Sprachentwicklungsstands auf Basis dieser Beobachtung erfordert sichere linguistische Expertise und es stellt sich die Frage, ob die für Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen angebotenen Materialien und Fortbildungen für eine ausreichende Qualifikation sorgen. Befunde darüber, dass dieses Beobachtungsverfahren die Identifikationsrate von sprachauffälligen Kindern (sowohl mono- als auch bilingual) gegenüber der unspezifischen Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten erhöhen kann, liegen bisher nicht vor, wiewohl das Verfahren zumindest einigen testtheoretischen Kriterien genügt (Breit & Schneider, 2009). Auch wenn die Entwicklung eines standardisierten Sprachentwicklungstests für dieses Alter aufgrund der stark variierenden sprachlichen und dialektalen Hintergründe der in Österreich aufwachsenden Kinder kaum sinnvoll und machbar erscheint, könnte das Beobachtungsverfahren zumindest in einigen Bereichen (v. A. Sprachverständnis) durch geeignete, standardisiert durchzuführende Aufgaben, die auch einer zuverlässigen Normierung unterzogen werden würden, erweitert werden.

Ein Problem im Zusammenhang mit der Sprachstandserhebung im Kindergarten ist, dass es zumeist kaum zu einem Informationsaustausch mit der Volksschule kommt. Dies hängt zum Teil jedoch mit Datenschutzbestimmungen zusammen, die einen Austausch kindbezogener Informationen nicht erlauben.

Im Rahmen einer begleitenden Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ wurden auch Lehrer/innen und Schulleiter/innen darüber befragt, inwieweit sie über frühe Sprachförderung (Sprachstandserhebung, Maßnahmen usw.) informiert sind. Außerdem wurde die Wahrnehmung von Auswirkungen der Maßnahmen und Kooperationen zwischen Kindergarten und Schule beim Übertritt erhoben (z. B. Stanzel-Tischler, 2011a, 2011b). Es zeigte sich, dass bei der Einschulung häufig erneut (und wiederum häufig auf Basis von bloßen Einschätzungen) über die Sprachentwicklung bzw. den sprachlichen Status des Kindes entschieden wird. Hier gibt es auch keine einheitlichen Richtlinien. Im Zuge des genannten Projekts wurden „Tipps zur Feststellung der Sprech- und Sprachkompetenz der Kinder im Rahmen der Schülereinschreibung“ sowie „Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht“ erstellt. Allerdings zeigen die Studien von Stanzel-Tischler (2011a, 2011b), dass diese dem Großteil der befragten Lehrer/innen nicht bekannt sind (bei

Schulleiterinnen und Schulleitern etwas höherer Bekanntheitsgrad), obwohl sie bundesweit an die Schulen übermittelt wurden.

7.2.2 Sprachförderung

Es besteht Konsens darüber, dass Sprachförderprogramme im Elementarbereich so früh wie möglich angesetzt werden sollen, um Sprachrückstände zu vermindern und den damit einhergehenden schulischen Problemen entgegenzuwirken (z. B. Metz & Petermann, 2010). Wenngleich es eine Vielzahl von Konzepten zur Sprachförderung gibt, genügt nur eine geringe Anzahl dieser Programme den Mindestansprüchen in Konstruktion, Anwendung und Evaluation. Die weitaus meisten Programme sind eher Handreichungen als standardisierte, evidenzbasierte Interventionen, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist (Metz & Petermann, 2010). Hofmann, Polotzek, Roos und Schöler (2008) haben für Deutschland verschiedene Sprachförderkonzepte für den Elementarbereich evaluiert. Sie kommen zu dem Schluss, dass Kinder trotz Sprachförderung häufig das Sprachniveau der nicht förderbedürftigen Kinder *nicht* erreichen, und zwar unabhängig davon, ob die Förderung spezifisch (nach bestimmten Programmen/Konzeptionen unter bestimmten Rahmenbedingungen) bzw. unspezifisch (Förderung im Kindergartenalltag) stattgefunden hat. Zu betonen ist, dass auch förderbedürftige Kinder, welche nicht an einem Programm teilgenommen haben, ebenfalls signifikante Zuwächse in ihrer Sprachentwicklung aufweisen (aber eben hinter den anderen zurückbleiben).

Wenige evaluierte
Förderprogramme

Wirksame Sprachförderprogramme müssten längerfristig angelegt sein, d. h. sowohl in der Elementar- als auch in der Primarstufe, und bei Bedarf auch noch in den höheren Schulstufen durchgeführt werden (Gogolin, 2005; Metz & Petermann 2010). Mit der Klassenstufe steigen die Komplexität der Unterrichtssprache und somit auch die kognitiven Anforderungen an die Kinder. Darüber hinaus sollte eine effektive Sprachförderung nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in den anderen Fächern stattfinden. Durch die Vermittlung von sprachlichen Inhalten im jeweiligen Unterrichtsfach (z. B. eines speziellen fachbezogenen Wortschatzes) ist eine generelle Erweiterung und Festigung sprachlicher Kompetenzen möglich. Deshalb fordert Knapp (2003) die Einführung des „Unterrichtsprinzips Sprachunterricht“. Anders als die Leseförderung existiert Sprachförderung in Österreich nicht als Unterrichtsprinzip.

Es gibt einige Modellprogramme – speziell auch für die Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund. So wurde in dem Projekt „Programm für sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ an der Universität Hamburg (FÖRMIG)¹³ versucht, die oben genannten Forderungen umzusetzen. Anzumerken ist, dass FÖRMIG nicht im eigentlichen Sinne ein Interventionsprogramm darstellt, sondern Rahmenbedingungen formuliert, in denen die Institutionen selbstbestimmt über die Mittel und Wege der Förderung entscheiden (Gogolin, 2011). Zwei zentrale Begriffe des Programms sind: (1) Bildungssprache und (2) durchgängige Sprachbildung. Erstgenannter meint eine bestimmte sprachliche Teilkompetenz, bei der bestimmte Anforderungen – an den Regeln der Schriftsprache orientiert – gestellt werden, welche meist nur implizit vermittelt werden. Bei Letzterem geht es um die Förderung allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten, sowohl vertikal (Förderung wird nach dem Übergang in einen anderen Bildungsbereich weitergeführt) als auch horizontal (Ausdehnung der Förderung auf die Lern- und Lebenswelt der Kinder und nicht nur beschränkt auf den Deutschunterricht). Viele Kinder besitzen die Fähigkeit sich auszudrücken und verstehen die Sprache, dennoch fehlt es ihnen an wichtigen Teilkompetenzen (z. B. sprachliche Korrektheit, gehobene Alltagssprache). Diese Kompetenzen sollen durch die Förderung schrift- und bildungssprachlicher Aktivitäten erworben werden. In einem weiteren Schritt wird die Entwicklung literaler Kompetenzen gefördert. Hier wird sowohl der rezeptive Wortschatz als auch der produktive Umgang mit Schriftwerken unterstützt, was gleichzeitig auch der Lese- und Schreibmotivation dienlich sein soll, was allerdings nach Wissen der Autorinnen/Autoren nicht evaluiert ist.

FÖRMIG

13 Vgl. <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/org/index.html> [zuletzt geprüft am 31. 10. 2012].

Basisorientierung
für Vorlesen und
Lesen in sprachlich-
kulturell heterogenen
Grundschulklassen

Als eine weitere Möglichkeit zur Förderung sprachlicher Kompetenzen in heterogenen Klassen sei das Programm „Basisorientierung für Vorlesen und Lesen in sprachlich-kulturell heterogenen Grundschulklassen“ von Schröder-Lenzen (2009) erwähnt, das eng am reziproken Lernen (vgl. Abschnitt 3) angelehnt ist. Konsequenzen, die sich aus der Heterogenität der Schulklassen speziell für den Leseunterricht ergeben, werden bei Ehlers (2009) beschrieben. In der Vorschule und im Anfangsunterricht soll durch Reim- und Klangspiele sowie durch Vorlesen und Geschichtenerzählen die phonologische Bewusstheit verbessert werden und dadurch mögliche mangelnde Erfahrungen mit Sprache und Literalität im Elternhaus ausgeglichen werden. Das Lese- und Textmaterial soll dem Niveau des Lesestands angepasst sein bzw. etwas höher liegen und es soll – um eine Binnendifferenzierung zu ermöglichen – Aufgabenmaterial in unterschiedlichem Schweregrad eingesetzt werden. Auch der Aspekt des interkulturellen Lernens (Einbeziehung von Texten und Autorinnen und Autoren anderer Herkunftskulturen) soll fester Bestandteil sein. Die Integration von zweisprachendidaktischen Elementen (z. B. sprachliche Vereinfachung von Lesetexten usw.) soll nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben, sondern auf andere Unterrichtsfächer ausgeweitet werden. Hier werden Ansatzpunkte für systematische Leseförderung gegeben, von denen nicht nur Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache profitieren.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Befunde zur (frühen) sprachlichen Förderung – wenn die entsprechenden Programme überhaupt evaluiert sind – wenig ermutigend sind bzw. noch einer genaueren Evaluation bedürften, und dass es auch kaum bewährte standardisierte Testverfahren gibt, vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund (eine mögliche Ausnahme ist das Verfahren von Schulz & Tracy (2011).

7.3 Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien

Steigerung der
Lesehäufigkeit

Die Lesehäufigkeit innerhalb und außerhalb der Schule ist ein zentraler Prädiktor der weiteren Leseentwicklung (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Cunningham & Stanovich, 1997). Dem schulischen Leseunterricht kommt die zentrale Aufgabe zu, ungleiche Leseanregungen aufgrund unterschiedlicher Herkunft geeignet zu berücksichtigen und – soweit das möglich ist – auszugleichen. Wichtig sind hier Programme zur allgemeinen Leseanregung, sowohl in der Schule als auch in der Freizeit. Ziel solcher Programme ist es, Lesesituationen zu kreieren, die geeignet sind, Leseinteresse und Lesemotivation zu erzeugen. Ein möglicher Weg ist, auch Familien mit insgesamt geringem Leseinteresse zu gemeinsamer Leseaktivität anzuhalten. Allerdings werden Eltern, die selbst über eine niedrige Lesemotivation und vermutlich in vielen Fällen auch nur über eine niedrige Lesekompetenz verfügen, mit dieser Aufgabe häufig überfordert sein. Besser geeignet scheinen hier diverse Modelle von Lesepartner- oder -partnerschaften zu sein, in denen Lesesituationen mit lesebegeisterten Erwachsenen oder auch älteren Schülerinnen und Schülern geschaffen werden, die diese Lesefreude auch vermitteln können (Elbaum, Vaughan, Hughes & Moody, 2000). Der Buchklub der Jugend bietet hier in seinem Programm „Family Literacy“ gute Anleitungen. Wichtige Aspekte bei der Einrichtung geeigneter Lesepartnerschaften sind (1) eine gute Beratung bei der Auswahl geeigneter Literatur, (2) die Schaffung geeigneter zeitlicher Rahmenbedingungen und (3) eine systematische Begleitung der Lesepartnerschaften durch Expertinnen und Experten.

Ad (1) Der gewählte Lesestoff muss nah an den Interessen und der Lesekompetenz der Schülerin/des Schülers liegen. Dies scheint nahezu selbstverständlich, allerdings zeigen Erfahrungen mit Lesepartnerprogrammen (Landerl & Moser, 2006), dass Lehrkräfte ganz gerne die betreuenden Lesepartner/innen anhalten, den aktuell in der Klasse bearbeiteten Lesestoff nachzuarbeiten, womit den Lesepartnerschaften die Funktion von Nachhilfestunden zukommt, die nur selten den eigentlichen Zweck der Induzierung von Lesefreude erfüllen können.

Ad (2) Um eine Überforderung leseschwacher Kinder zu vermeiden, sollten Lesepartnerschaften zeitlich eher kurz gehalten werden (15–20 Minuten), aber regelmäßig, idealerweise täglich

stattfinden. Innerhalb der Schulzeit erfordert die Umsetzung einer derartigen zeitlichen Struktur also eine Priorisierung der Leseförderung für schwache Schüler/innen, die besonders in der Sekundarstufe nur schwer durchzusetzen ist.

Ad (3) Lesepartner/innen müssen in ihren Bemühungen um die Lesekompetenz schwacher Leser/innen kontinuierlich angeleitet und unterstützt und dürfen keinesfalls sich selbst überlassen werden. Die Leseaktivitäten sollten abwechslungsreich sein und auch schwachen Leserinnen und Lesern ermöglichen, Interesse am Fortgang einer Geschichte oder am Inhalt eines informativen Textes zu entwickeln. Lautes Vorlesen durch den/die Schüler/in ist für leseschwache Kinder sehr anstrengend und nur allzu oft bleibt aufgrund der hohen Belastungen im Wortlesen nur wenig kognitive Kapazität für das Erfassen des Sinnzusammenhangs übrig. Lesefreude kommt eher auf, wenn der/die Lesepartner/in auch selbst im Wechsel mit dem Kind die Rolle der Vorleserin/des Vorlesers übernimmt, wobei das Kind hier die Möglichkeit haben soll, im Text mitzulesen.

Landerl und Moser (2006) haben ein derartiges Lesepartner/innen-Programm evaluiert und konnten zeigen, dass bei konsequenter Umsetzung innerhalb von drei Monaten nahezu die Hälfte der 38 betreuten Schüler/innen der 2. bis 8. Schulstufe ihre Leseleistungen deutlich verbessern konnten. Bei diesen Kindern waren die schwachen Leseleistungen vermutlich vor allem eine Folge von bisher mangelnder Anregung gewesen, die durch die Lesepartnerschaften effizient ausgeglichen werden konnte. Für die anderen Kinder waren am Ende des Programms allerdings keine wesentlichen Leistungsverbesserungen zu konstatieren. Hier lagen vermutlich tiefgreifendere Probleme im Leseerwerb vor, die durch allgemeine Leseanregung nicht ausgeglichen werden können, sondern im Rahmen einer gezielten Förderung behandelt werden müssen. Relativ unspezifische Programme zur allgemeinen Leseanregung, die gut an unterschiedliche Altersgruppen sowie Sprach- und Lesekompetenzstufen angepasst werden können, sind also auch als ein effizienter erster Schritt (Screening) zur Abklärung geeignet, ob eine längerfristige, intensivere Leseförderung erforderlich ist.

8 Zusammenfassung

Der Outcome des österreichischen Schulsystems im Bereich Lesen entspricht nicht den Erwartungen an eine Kultur- und moderne Wirtschaftsnation. In den internationalen Vergleichen liegen Österreichs Schüler/innen bestenfalls im Mittelfeld, besonders im Sekundarbereich aber auch deutlich darunter. Diese insgesamt unbefriedigenden Leistungen sind nicht nur auf einen verhältnismäßig hohen Anteil von Risikoschülerinnen und Risikoschülern mit besonders schwachen Leseleistungen zurückzuführen, vielmehr kann auch die Leistungsspitze der besonders kompetenten Leser/innen im internationalen Vergleich nur bedingt mithalten.

Eine Verbesserung der Lesekompetenzen und der Lesekultur erfordert insbesondere eine Professionalisierung der Lehrerschaft, die diese Kompetenzen geeignet vermitteln soll. Lehrpersonen benötigen eine umfassende Ausbildung in lesepsychologischen und -didaktischen Grundlagen, sowohl in Bezug auf die Entwicklung basaler Lesekompetenzen (v. a. Worterkennung und Leseflüssigkeit) als auch in Bezug auf die Vermittlung von Strategien für effizientes sinnerfassendes Lesen und das möglichst frühe Erkennen von Schülerinnen und Schülern mit Leseschwierigkeiten. Allerdings ist dies nicht ausschließlich Sache der Volksschule. Mit effizienten Maßnahmen zur Förderung der Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs muss bereits im Kindergarten begonnen werden. Die Aufgaben einer effizienten Förderung des Textverstehens reichen weit in die Sekundarstufe hinein. Auch hier ist bei schwachen Leserinnen/Lesern die Entwicklung der basalen Lesefertigkeiten nach wie vor in geeigneter Weise anzuregen. Systematische Maßnahmen zur Leseförderung müssen entsprechend auch in der Sekundarstufe umgesetzt werden. Family-Literacy-Angebote besonders für Kinder aus bildungsbenachteiligtem Milieu dienen zur Unterstützung und Erweiterung der schulischen Maßnahmen.

Ebenso wenig wie Leseförderung mit dem Ende der Grundschule aufhören kann, darf sich der Leseunterricht nicht auf das Fach Deutsch beschränken. Gelesen wird in allen Fächern. Deshalb macht es das Unterrichtsprinzip Lesen erforderlich, dass Lehrkräfte in allen Fächern über lesedidaktische Kompetenzen und über leseprozessbezogene Kenntnisse verfügen. Pädagoginnen und Pädagogen sollten im Rahmen ihres Studiums auf die aktuellen Gegebenheiten in Österreichs Klassenzimmern (z. B. steigender Anteil von Schülerinnen/Schülern mit mangelnden Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch) vorbereitet werden, damit sie in der Lage sind, flexibel und differenziert auf die Zusammensetzung der aktuell zu unterrichtenden Klasse zu reagieren.

Schüler/innen mit Schwierigkeiten beim Leseerwerb müssen frühzeitig identifiziert und unterstützt werden. Im vorliegenden Beitrag wurden sowohl Maßnahmen im Rahmen des allgemeinen Unterrichts als auch spezielle Fördermaßnahmen ergänzend zum Unterricht dargestellt, für die geeignete Rahmenbedingungen geschaffen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen. Bei persistierenden Lesedefiziten ist eine langfristige Förderung während der gesamten Schulzeit zu gewährleisten. Weiters ist dafür Sorge zu tragen, dass die Qualität der (außerschulischen) Intervention bei diagnostizierten Lese-/Rechtschreibstörungen sichergestellt wird.

Eine gute Leseerziehung umfasst selbstverständlich auch ein vielfältiges Angebot an anregendem Lesematerial (Schulbibliotheken) und Lesesituationen. Aber ebenso wie die österreichischen Spitzenleistungen im Skisport nicht allein auf das Vorhandensein geeigneter Skigebiete, sondern vielmehr auf den engagierten Einsatz kompetenter Trainer/innen zurückzuführen sind, werden gute Rahmenbedingungen für den Leseerwerb und lesemotivierende Maßnahmen nur dann zum Erfolg führen, wenn zugleich dafür Sorge getragen wird, dass Lehrkräfte über geeignete Kompetenzen verfügen, diese Anregungen auch nutzen zu können.

Eine positive Veränderung der Lesekultur unter Österreichs Kindern und Jugendlichen setzt ein klares Commitment des Bildungssystems voraus. Lesekompetenz ist eine wesentliche Grundlage für Informationserwerb, Teilhabe am kulturellen und politischen Leben sowie für lebenslanges Lernen. Die Vermittlung dieser Grundlage ist eine zentrale Aufgabe des Schulsystems.

Literatur

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.

Anderson, R. G., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285–303.

Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W. & Stubbe, T. C. (2009). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 35–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Artelt, C. & Dörfler, T. (2010). Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In H. Ruch, Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *ProLesen – Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 13–36). Donauwörth: Auer.

Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.

Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012a). *Lesen ermöglicht Sinnentnahme 6–7 (LESEN 6–7)*. Göttingen: Hogrefe.

Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012b). *Lesen ermöglicht Sinnentnahme 8–9 (LESEN 8–9)*. Göttingen: Hogrefe.

Beentjes, J. W. J. & Voort, T. H. A. van der (1988). Televisions impact on children's reading skills: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 23, 389–413.

Bergmüller, S. (2007a). Lesefreude und das Lesen literarischer Texte außerhalb der Schule. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen – Erste Ergebnisse: Lesen in der Grundschule* (S. 54–55). Graz: Leykam.

Bergmüller, S. (2007b). Lesen von Informationstexten außerhalb der Schule. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen – Erste Ergebnisse: Lesen in der Grundschule* (S. 56–57). Graz: Leykam.

Bergmüller, S. & Böck, M. (2009). Lesegewohnheiten der 9-/10-Jährigen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* [Onlineversion]. Zugriff am 16. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/875/7>

Blumenstock, L. (1979). *Prophylaxe der Lese-Rechtschreibschwäche*. Weinheim: Beltz.

Böck, M. (2007). *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: BMUKK.

Böck, M. (2012). Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 15–59). Münster: Waxmann.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K., Faust, G., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. et al. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU* (S. 69–142). Münster: Waxmann.

Breit, S. & Schneider, P. (2009). Ergebnisse der Sprachstandfeststellung. In S. Breit (Hrsg.), *Frühkindliche Sprachstandfeststellung Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten* (S. 22–44). Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2012). *Bildungsstandards*. Zugriff am 05. 11. 2012 unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (1999) *Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung*. Erlass des BMUKK: GZ 29.540/4-V/3c/99. Zugriff am 05. 11. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>

Cavric, S., Gütl, K. & Hörmann, K. (2012). *Fördermethoden bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Poster präsentiert auf der AESF-Tagung 2012 vom 19.–20. Oktober 2012, Graz.

Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 311–325.

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.

Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 129–151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Denton C. & Mathes P. (2003). Intervention for struggling readers. In B. R. Foorman (Hrsg.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (S. 229–252). Timonium, MD: York Press.

Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien* (8. Aufl.). Bern: Huber.

Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. K. Samuels (Hrsg.), *What research has to say about reading instruction* (3. Aufl., S. 205–243). Newark, DE: International Reading Association.

Edelmann, D. (2008). *Spezielle Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Schülern, bei denen das Risiko besteht, Leseschwierigkeiten zu entwickeln*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Ehlers, S. (2009). Heterogenität und Literalität. In C. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswald (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität* (S. 97–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Elbaum, B., Vaughan, S., Hughes, M. T. & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, 605–619.

Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C. & Schneider, W. (2003). Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter: Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 12–26.

Ennemoser, M. & Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 349–368.

Fenkart, G. (2010). Sachtexte und Sachbücher im Unterricht aller Fächer: Geschlecht und Textsorte in der Leserziehung. In G. Fenkart, A. Lembens & E. Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.), *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 195–212). Innsbruck: StudienVerlag.

Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung vom Kindergarten bis zur 4. Klasse Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 55–67.

Gasteiger-Klicpera, B., Schmidt, B. M. & Schabmann, A. (2012). Sprachdefizite und Verhaltensauffälligkeiten: Spielt der Migrationshintergrund eine Rolle? Eingereicht zur Publikation in *Heilpädagogische Forschung*.

Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit* (S. 13–24). Weinheim: Juventa.

Gogolin, I. (2008). „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig“ – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 1, 65–75.

Gogolin, I. (2011). Durchgängige Sprachbildung an bildungsbiografischen Übergängen. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* (S. 61–77). Baden-Württemberg: Francke.

Gold, A. (2010). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive. Arbeitsheft und Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Goswami, U. (2001). Rhymes are important: a comment on Savage. *Journal of Research in Reading*, 24, 19–29.

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

- Guthrie, J. T. (2001, March). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8). Zugriff am 01. 09. 2012 unter http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L. & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivation and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking, (Hrsg.), *Developing engaged readers in school and home communities* (S. 165–190). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127–155.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291–300.
- Huemer, S., Aro, M., Lyytinen, H., & Landerl, K. (2010). Repeated reading of syllables among Finnish-speaking poor readers. *Scientific Studies of Reading*, 14, 317–340.
- Huemer, S., Pointner, A. & Landerl, K. (2009). *Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LSR-Förderung zum Einsatz kommen.* [Zugriff am 31. 10. 2012 unter http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/lrs_evidenzbasiert.pdf].
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Stelberg, K. (1996). *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 122–136.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Kain, W., Landerl, K. & Kaufmann, L. (2008). Komorbidität bei ADHS. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 156, 757–767.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Unter Mitarbeit von A. Schabmann. Bern: Huber.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., Rainer, S. & Gelautz, N. (2007). Paarweises Tutoring im Leseunterricht – eine wirksame Methode zur Förderung der Lesegeschwindigkeit. In G.

Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft* (S. 59–70). Bochum: Winkler.

Klicpera, C., Humer, R., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (2008). *WFT – Wiener Früherkennungstest. Leselehrgangspezifisches Verfahren zur Früherkennung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Schuleingangsbereich*. Wien: E. Dorner.

Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie – LRS* (3. aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt.

Knapp, W. (2003). Sprachunterricht als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Sieber-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch* (Bd. 2, S. 589–601). Paderborn: Schöningh.

Koolstra, C. M., Voort, T. H. A. van der & Kamp, L. J. T. van der (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3 year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128–152.

Kruk, R. S. & Reynolds, K. A. (2012). French immersion experience and reading skill development in at-risk readers. *Journal of Child Language*, 39, 580–610.

Landerl, K. (2008). Schriftspracherwerb. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 577–586). Göttingen: Hogrefe.

Landerl, K. & Moser, E. (2006). Lesepartner – ein 1:1 Tutoring Programm zur Förderung der Leseflüssigkeit. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 27–38.

Landerl, K. & Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA PLUS 2000: Thematische Analysen nationaler Projekte* (S. 61–66). Innsbruck: StudienVerlag.

Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and orthographic spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150–161.

Lee, S. J., Bartolic S. & Vandewater, E. A. (2009). Predicting children's media use in the USA: differences in cross-sectional and longitudinal analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 123–143.

Levy, B. A., Bourassa, D. C. & Horn, C. (1999). Fast and slow namers: Benefits of segmentation and whole word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 115–138.

Marx, P. (2004). *Intelligenz und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Macht es Sinn, Legasthenie und allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche zu unterscheiden?* (Schriften zur pädagogischen Psychologie, Bd. 15). Hamburg: Kovac.

Mayringer, H., & Wimmer, H. (2003). *SLS 1–4 – Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4*. Bern: Hans Huber.

Mayringer, H., Wimmer, H. & Landerl, K. (1998). Die Vorhersage früher Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Schwächen als Prädiktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 57–69.

Metz, D. & Petermann, F. (2010). Sprachdiagnostik und -förderung im Grundschulalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 11, 1125–1136.

- Moll, K. Fussenegger, B., Willburger, E. & Landerl, K. (2009). RAN is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies of Reading*, 13, 1–25.
- Moll, K. & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13, 277–289.
- Moll, K. & Landerl, K. (2010). *SLRT II Lese- und Rechtschreibtest: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Bern: Hans Huber.
- Moll, K., Wallner, R. & Landerl, K. (2012). Kognitive Korrelate der Lese-, Leserechtschreib- und der Rechtschreibstörung. *Lernen und Lernstörungen*, 1 (1), 7–19.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, Bd. 1)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Bd. 2)*. Paris: Herausgeber.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Zugriff am 02. 11. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/39437980.pdf>
- Palincsar, A. & Brown A .L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Paris, S.G., Cross, D. R. & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239–1252.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading* (S. 227–247). Oxford: Blackwell.
- Pichler, K. & Wimmer, L. (2006). *Entwicklung eines Screeninginstruments zur Erfassung der Lesefertigkeit für die Klassenstufen 2 bis 9*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Hrsg.), *Handbook of reading research* (Bd. 3, S. 545–561). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Wharton-McDonald, R. & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (S. 42–56). New York: Guilford.
- Rice, M. L., Huston, A.C., Truglio, R. & Wright, J. (1990). Words from „Sesame Street“: Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26, 421–428.
- Rieß, C., Meliefßnig, C. & Laimer, G. (2009). Schulevaluation und Lehrer-Beurteilung sowie deren Auswirkung auf Schule und Lehrer/innen. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS*

2008: *Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 54–65). Graz: Leykam.

Ritchie, D., Price, V. & Roberts, D. F. (1987). Television, reading, and reading achievement: a reappraisal. *Communication Research*, 14, 292–315.

Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 16 (28), 33–58.

Saxalber, A., Witschel, E. & Edtstadler, K. (2012). Fachdidaktische Analysen zum Lesunterricht an österreichischen Schulen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 59–99). Münster: Waxmann.

Schabmann, A. (2007). Erstleseunterricht und Lese-Rechtschreibleistungen – Ergebnisse einer Wiener Längsschnittuntersuchung. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft* (S. 59–70). Bochum: Winkler.

Schabmann, A. (2009). Schüler/innen mit schwer wiegenden Entwicklungsproblemen als Herausforderung an die Schule: Unterstützungssysteme bei Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 287–304). Graz: Leykam.

Schabmann, A. & Kabicher, R. (2007). Auswirkungen früher Leseschwierigkeiten – Leseverständnis, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen am Ende der Grundschulzeit. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 155–166.

Schabmann, A. & Klicpera, C. (2005). *Die Interaktion von Verhaltensauffälligkeiten und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Eine Längsschnittuntersuchung über die Grundschulzeit*. 10. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Pädagogische Psychologie am 26.–28. 09. 2005, Halle-Wittenberg.

Schabmann, A. & Klingebiel, K. (2010). Entwicklung von Lesekompetenz. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 106–110). Göttingen: Hogrefe.

Schabmann, A., Loidl, A. & Sijer, J. (2012). *Training häufiger Silben zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit*. Manuskript in Vorbereitung.

Schabmann, A. & Schmidt, B. M. (2009). Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*, 35, 133–145.

Schabmann, A., Schmidt, B. M., Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Klingebiel K. (2009). Does systematic reading instruction impede prediction of reading a shallow orthography? *Psychological Science Quarterly*, 51, 315–338.

Schmidt, B. M. & Schabmann, A. (2010). „Es ist vorübergehend!“ Lehrereinschätzungen über mögliche Lese- Rechtschreibprobleme. Eine klassifikatorische Analyse. *Heilpädagogische Forschung*, 36, 106–115.

Schmidt, B. M. & Schabmann, A. (2011). Wie gut können Eltern den Leistungsstand ihrer Kinder im Lesen beurteilen – Akkuratheit der Einschätzung und Prädiktoren. *Heilpädagogische Forschung*, 37, 178–187.

Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011). *WLLP-R Würzburger Leise Leseprobe – Revision: Ein Gruppentest für die Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.

- Schründer-Lenzen, A. (2009). Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 121–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulte-Körne, G. (2007). Genetik der Lese- und Rechtschreib-Störung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155, 328–336.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010a). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010b). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht*. BIFIE. [Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1293>].
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (2011). PISA 2009 – Lesen im elektronischen Zeitalter. Die Ergebnisse im Überblick. BIFIE. Zugriff am 02. 11. 2012 unter <https://www.bifie.at/node/284>
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Förderung der Lesekompetenz. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (Tests und Trends, Bd. 7, S. 185–207). Göttingen: Hogrefe.
- Stadtschulrat für Wien. (2012). *Wiener Lesetest 2012*. Zugriff am 31. 10. 2012 unter <http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid168/off0>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stanzel-Tischler, E. (2011a). *Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“*. Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen (BIFIE-Report 8/2011). Graz: Leykam.
- Stanzel-Tischler, E. (2011b). *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011*. Graz: Leykam
- Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11*. Wien: Herausgeber.
- Stevenson, J. & Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 681–698.
- Strohmeier, D., Gradinger, P., Schabmann, A. & Spiel, C. (in Druck). Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann.
- Suchań, B. & Breitfuß-Muhr, G. (2009). Leseunterricht an Österreichs Volksschulen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* (S. 177–192). Graz: Leykam.

Suchań, B., Wallner-Paschon, C. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2009). *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam.

Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Suchodoletz, W. von (2006). *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Szasz, D. (2012). Versorgungslage für legasthene Kinder in Wien und deren (Um-)Wege zur LRS Therapie. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Thaler, V., Ebner, E., Wimmer, H. & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, 89–113.

Torgesen, J., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and longterm outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33–58.

Vellutino, F., Scanlon, D. & Jaccard, J. (2003). Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: A two year follow-up of difficult to remediate and readily remediated poor readers. In B.R. Foorman (Hrsg.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (S. 73–120). Timonium, MD: York.

Walberg, H. J. & Tsai, S. (1984). Reading achievement and diminishing returns to time. *Journal of Educational Psychology*, 76, 442–451.

Wallner-Paschon, C. & Schneider, P. (2009). Merkmale der Lesemotivation. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* [Onlineversion]. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/875/8/2>

Walter, J. (2011). Die Entwicklung eines auch computerbasiert einsetzbaren Instruments zur formativen Messung der Lesekompetenz. *Heilpädagogische Forschung*, 37, 106–127.

Williams, P. A., Haertel, E. D., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1982). The impact of leisure-time television on school learning: A research synthesis. *American Educational Research Journal*, 19, 19–50.

Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40, 219–249.

Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668–680.

Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415–438.

A

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

Ferdinand Eder & Franz Hofmann

A

Vorbemerkung

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

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

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

1 Zur aktuellen Bedeutung überfachlicher Kompetenzen als Bildungsziele

1.1 Die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für die Qualität des Bildungswesens

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

Überfachliche Kompetenzen reichen über die Inhalte einzelner Fächer hinaus

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

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

Kompetenzen
verbinden Können und
Handlungsbereitschaft

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

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

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

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

1.1.1 Verankerung überfachlicher Kompetenzen in der Legistik der österreichischen Schule

Überfachliche
Kompetenzen
repräsentieren wichtige
Ziele der Schule

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

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

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

Lehrpläne und
Didaktische Grundsätze

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

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

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

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

Unterrichtsprinzipien und
Bildungsanliegen

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

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

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

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

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

Überfachliche
Kompetenzen verbinden
Schule und Leben

1.1.2 Umsetzung in der Praxis

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

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

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

In der Praxis wenig
Verbindlichkeit

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

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

Eine derartige Beschränkung erscheint aus mehreren Gründen problematisch:

Einseitige Ausrichtung
der Schule

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

1.2 Neuere Entwicklungen und Erkenntnisse

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

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

1.2.1 Transformationen des sozialen Systems als Ganzes

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

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

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

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

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

Gesellschaftliche
Veränderungen steigern die
Bedeutung überfachlicher
Kompetenzen

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

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

1.2.2 Verstärkte Aufgabenzuschreibungen an die Schule

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

Der Schule werden
zunehmend neue Aufgaben
zugeschrieben

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

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

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

1.2.3 Entwicklungen in der bildungswissenschaftlichen Forschung

Bildungswissenschaftliche Forschung zeigt die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für das Lernen

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

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

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

1.2.4 Folgerungen

Wesentliche Kompetenzen sind in der Schule nicht repräsentiert

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

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

1.3 Überfachliche Kompetenzen im schuladministrativen Kontext

1.3.1 Der Stellenwert überfachlicher Kompetenzen in Entwicklungsprojekten des BMUKK

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

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

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

Überfachliche
Kompetenzen haben
keinen hohen Stellenwert in
der Schulentwicklung

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

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

1.3.2 Initiativen und Umsetzungsversuche im Regelsystem

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

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

Reformansätze zielen
auf eine überschaubare
Struktur überfachlicher
Kompetenzen

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

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

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

2 Forschungslage

2.1 Zur Theorie und Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

2.1.1 Klassifikation überfachlicher Kompetenzen

Überfachliche
Kompetenzen sind
uneinheitlich definiert

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

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

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

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

Ein Ordnungsschema
für überfachliche
Kompetenzen

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

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

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

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

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



Abb. 2.1: Ordnungsschema zur Kategorisierung von UFK

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

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

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

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

Selbstregulation bildet den Kern überfachlicher Kompetenzen

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

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

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

Für den vorliegenden Bericht soll diese Struktur zwei Funktionen erfüllen:

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

2.1.2 Zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen können ohne Inhalte nicht gelernt werden

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

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



Tab. 2.1: Vermittlungssituationen für UFK in der Schule

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

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

Trägerfächer erleichtern das Lernen

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

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

Modelle zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

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

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

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

2.1.3 Messung und Evaluierung überfachlicher Kompetenzen

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

Einbindung in die Leistungsbeurteilung

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

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

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

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

Ansätze zu einem Systemmonitoring

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

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

¹¹ *Programme for International Student Assessment*.

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

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

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

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

Überfachliche
Kompetenzen: Struktur –
Didaktik – Befunde zur
Realisierung

2.2.1 Demokratische Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

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

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

Demokratische Kompetenz:
Wissen um Strukturen –
Haltung – Partizipation

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

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

(c) Empirische Befunde zum Status quo

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

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

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

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

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

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

Mittelmäßige Ergebnisse
im OECD-Vergleich –
Schule als Lernraum

2.2.2 Unternehmerische Kompetenz (Entrepreneurship Education)

(a) Kompetenzbeschreibung

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

Unternehmerorientierung
und Gründungsneigung

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

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

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

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

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

(c) Empirische Befunde zum Status quo

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

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

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

2.2.3 Berufswahlkompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

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

Kongruente Laufbahnentscheidung – eine aktuell bedeutsame Kompetenz

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

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

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

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

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

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

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

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

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

(c) Empirische Befunde zum Status quo

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

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

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

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

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

Eigenes Unterrichtsfach
ist besser als Delegation an
viele Fächer

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

Handlungsbedarf:
Geringes berufliches
Wissen – wenig kongruente
Laufbahnentscheidungen

A

2.2.4 Kulturelle Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

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

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

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

(c) Empirische Befunde zum Status quo

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

Kulturelle Kompetenz:
Angebote kennen –
partizipieren – sich kulturell
engagieren

2.2.5 Soziale und interkulturelle Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

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

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

und aufbauend auf diesen Elementen:

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

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

Soziale Kompetenz:
Perspektivenwechsel –
Empathie – prosoziales
Agieren

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten:

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

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

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

Förderung in Rollen-
und Planspielen

(c) Empirische Befunde zum Status quo

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

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

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

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

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

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

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

Schule als bedeutsamer Lernort: Schulklima – Klassenatmosphäre – individuelle Freundschaften

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

2.2.6 Selbstregulationskompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

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

Lifelong Learning: Lernfreude und Ziele sowie Strategien definieren können

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

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

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

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

Erfolgszuversicht und Selbstwirksamkeitserwartungen als Basis

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

(c) Empirische Befunde zum Status quo

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

Lernen lernen im Unterricht: Chancen und Risiken

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

2.2.7 Gesundheitskompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

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

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

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

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

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

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

Prävention durch Stärkung des Selbstwertgefühls

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

(c) Empirische Befunde zum Status quo

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

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

Höhere Schulzufriedenheit – geringeres Risiko

2.2.8 Umweltkompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

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

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

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

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

Ökologisches Wissen –
ökologisches Verhalten –
Unterstützung durch
zahlreiche Initiativen

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

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

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

Initiativen zur Förderung
der Umweltkompetenz

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

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

(c) Empirische Ergebnisse zum Status quo

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

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

OECD-Ergebnisse
im Mittelfeld – Defizite
bei komplexeren
Zusammenhängen

2.3 Zusammenfassung der wissenschaftlichen Befundlage

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

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

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

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

Selbstregulation stärken –
Integration von UFK mit
Stoffzielen als Desiderat

2.4 Forschungsausblick – Anregungen für die Bildungsforschung zur gegenständlichen Thematik

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

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

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

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

A

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

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

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

3 Entwicklungsoptionen für die österreichische Schule

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

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

Überfachliche Kompetenzen in anderen Schulsystemen

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

1. Aufschließen für gesellschaftliche Grund- und Zeitfragen – Politische Bildung	2. Hilfen zur persönlichen Lebensgestaltung	3. Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben
<ul style="list-style-type: none"> ■ Menschenwürde, Menschenrechte ■ Frieden – Freiheitliche Ordnung ■ Interkulturelle Erziehung ■ Umwelt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gesundheit ■ Zusammenleben mit anderen ■ Sexualität, Partnerschaft, Elternschaft, Familie ■ Freizeit ■ Verbraucherverhalten ■ Medien 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verkehrserziehung und Sicherheits-erziehung ■ Wirtschaft ■ Technik ■ Informationstechnische Bildung ■ Berufliche Orientierung

Überfachliche Ziele als Leitziele für das Curriculum

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



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

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

Ziele (key capacities)	Lernsituationen (experiences and outcomes)	Lernfelder (curriculum areas)
<ul style="list-style-type: none"> ■ successful learners ■ confident individuals ■ responsible citizens ■ effective contributors 	<ul style="list-style-type: none"> ■ curriculum areas and subjects ■ interdisciplinary learning ■ ethos and life of the school ■ opportunities for personal achievement 	<ul style="list-style-type: none"> ■ expressive arts ■ health and wellbeing ■ languages ■ mathematics ■ religious and moral education ■ sciences ■ social studies ■ technologies

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

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

Verzicht auf Beurteilung

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

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

Übergeordnete Zielsetzungen, Freiraum für die Schulen bei der Umsetzung

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

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

3.2 Implikationen aus den durchgeführten Analysen

Widersprüche und Inkonsistenzen

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

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

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

Individualdiagnostik vs. standardisierte Messung?

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

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

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

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

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

3.3 Schritte zur Verbesserung der Situation

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

Stärkere Verbindung von fachlichem und überfachlichem Lernen als Ziel

3.3.1 Empfehlungen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen aufgrund des Status quo

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

Ansätze für kurzfristige Verbesserungen

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

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

3.3.2 Perspektiven für eine Weiterentwicklung des Systems

Theoretische Vorarbeiten

Didaktische Modelle,
Prozess-Standards und
Dokumentation von
Ergebnissen

(1) „Verdichtung“ der überfachlichen Kompetenzen.

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

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

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

(3) Erarbeitung von Prozess-Standards.

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

(4) Möglichkeiten der Dokumentation individueller Kompetenzen.

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

Kontinuierlicher Aufbau von Ergebnisverantwortung

Standortbezogene
Umsetzungsstrategie

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

(1) Klare Kommunikation der Erwartungen.

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

(2) Explizite Beauftragung der Lehrpersonen.

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

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

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

(4) Entwicklung eines begleitenden Fortbildungsangebots.

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

Systemmonitoring und Diagnoseverfahren

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

Kontinuierliches
Systemmonitoring

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

4 Ausblick

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

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

Überfachliche
Kompetenzen sind
„Lebenskompetenzen“

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht: Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. Salzburg: ÖZEPS. [Verfügbar am 05. 07. 2012 unter http://www.oezeps.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.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf]
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- Kriegseisen, G. (2003). *Wirkung des Berufsorientierungsunterrichtes in der siebten Schulstufe*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Kromer, I. & Hatwagner, K. (2005). *Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Umweltkompetenz. Ergebnisse eines österreichischen Forschungsprojekts*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung: Eine Einführung*. (Lernen für Europa, Bd. 10). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 51). Münster: Waxmann (Zugl.: Berlin, Freie Universität, Dissertation, 2004).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Neuhauser, G. (2007). Das Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen und die Sicherung der Nachhaltigkeit neuer Lernformen. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 5, S. 273–284). Wien: LIT.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Green at Fifteen: How 15-year-olds perform in environmental science and geoscience in PISA 2006*. Zugriff am 05. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/52/12/42467312.pdf>
- Oser, F. & Patry, J. L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts* (Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 89). Freiburg: Universität Pädagogisches Institut.
- Page, M., Schagen, S., Fallus, K., Bron, J., Coninck, C. de, Maes, B. et al. (CIDREE Hrsg.). (2005). *Cross-curricular themes in secondary education. Report of a CIDREE collaborative project*. [Verfügbar am 03. 07. 2012 unter http://www.cidree.org/publications/reports_and_studies]
- Paseka, A. (2011). Wozu ist die Schule da? – die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 105–122). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2007). Combining values and knowledge education. In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Hrsg.), *Values education and lifelong learning* (S. 160–179). Dodrecht: Springer.
- Peez, G. (2011). *Kunstunterricht – fächerverbindend und fachüberschreitend: Ansätze, Beispiele und Methoden für die Klassenstufen 5 bis 13*. München: kopaed.
- Posch, P. & Thonhauser, J. (1982). Lehrplanbedingte Erosion affektiver Ziele. *Unterrichtswissenschaft, 10* (3), 212–224.
- Print, M. (2010). Benchmarking and democratic citizenship education for schools. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung* (1. Aufl., S. 330–345). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rahm, S. (2011). Bildungsstandards – Individualisierung: produktive Spannungsfelder der Schulentwicklung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.), *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (S. 29–46). Münster: LIT.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen: Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Auer.
- Roczen, N., Kaiser, F. G. & Bogner, F. (2010). Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung. Projekt Umweltkompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung* (S. 126–134). Weinheim: Beltz.
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25* (1), 7–12.
- Sarasin, S. (1995). *Das Lernen und Lehren von Lernstrategien: Theoretische Hintergründe und eine empirische Untersuchung zur Theorie „Choreographien unterrichtlichen Lernens“*. (Schriftenreihe Erziehung – Unterricht – Bildung, Bd. 38). Hamburg: Kovac (Zugl.: Freiburg, Universität, Dissertation, 1995).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stern, T. (ÖZEPS Hrsg.) (2008). *Förderliche Leistungsbewertung*. Zugriff am 05. 07. 2012 unter <http://www.oezeps.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 Handlungsperiode* (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. Qesal (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 fühnbare 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

B

Nötige Kopplung neuer Steuerungsformen an veränderte Kompetenzen und Rahmenbedingungen

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 Leitideen* 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).

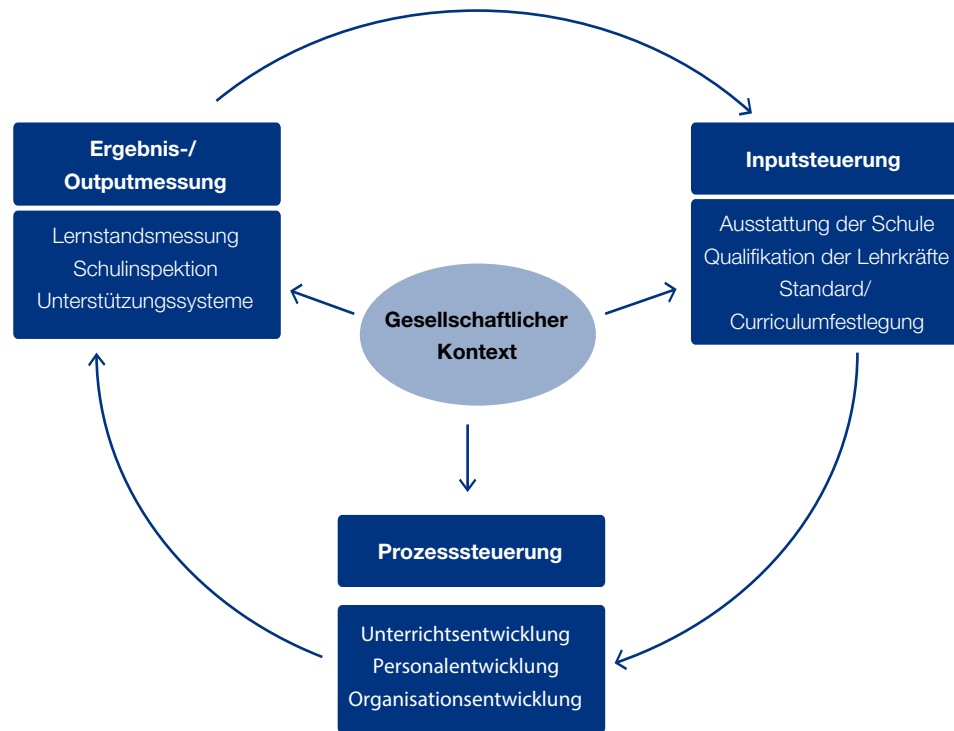
Kritik an einseitiger Umsetzung neuer Steuerungsformen

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:

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.

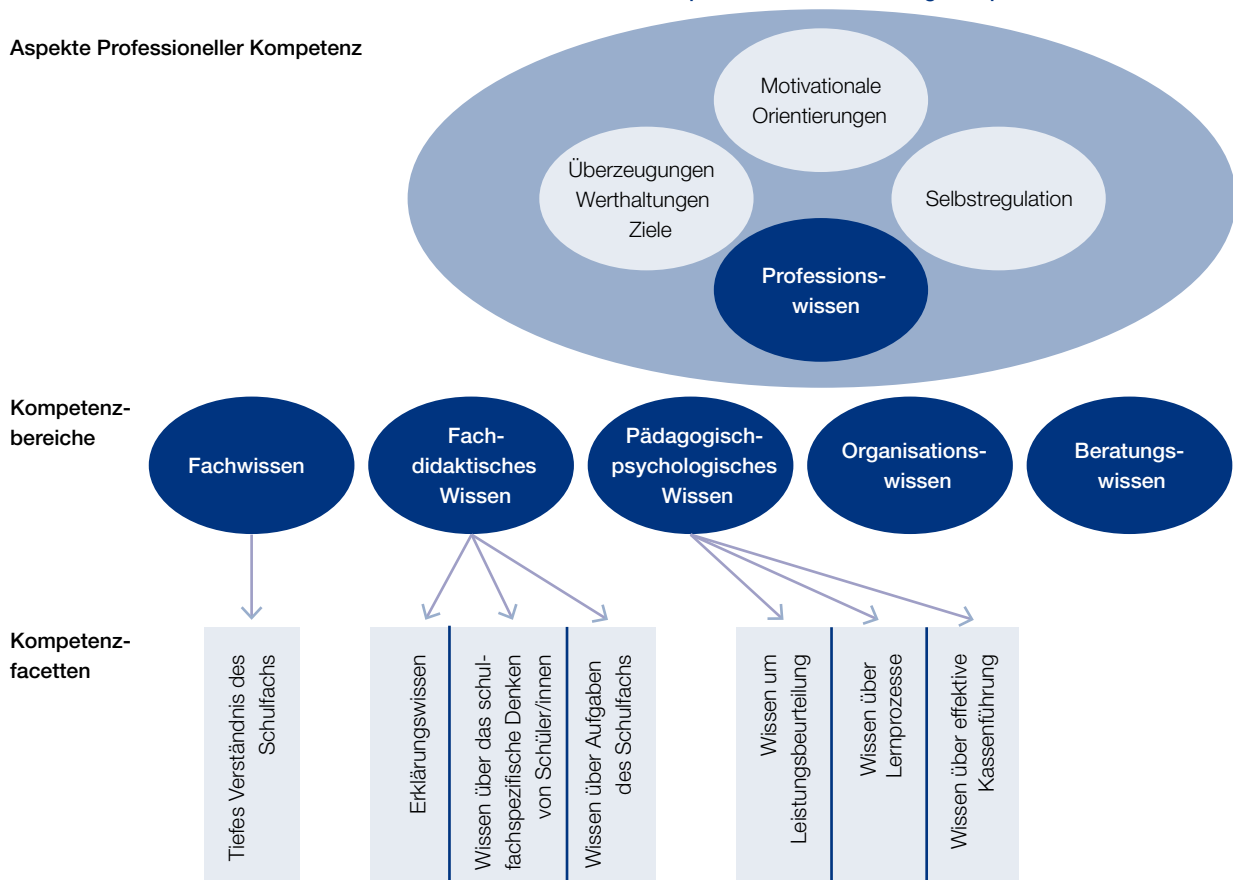
Auch in diesem Modell, in dem Motivationale Orientierungen, Überzeugungen, Selbstregulation (bzw. Selbstreguliertes Lernen [SRL]) und Professionswissen zentral sind, wird die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule nicht explizit miteinbezogen. Relevante Voraussetzungen von Lehrerinnen und 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

Aspekte Professioneller Kompetenz



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. Bonsen & Bos, 2010; Huber, 2008; Schmich & 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) Lehrkräfteprofessionalisierung 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. Bonsen & Berkemeyer, 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 Schulleitungsf Fortbildung 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 & Schnell, 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
B 1 Evaluative Grundhaltung 2 Verantwortungübernahme 3 Selbstwirksamkeit/Selbstwert	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

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.

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.

Dürftige empirische Datenlage zu Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung in Österreich

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:

Ergebnisse aus TALIS 2008 zu Evaluationen in Schulen

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

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

war die Lage laut den Lehrkräften noch düftiger: 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.

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.

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 verwerten 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.

Bewertung des Unterrichts
an Schulen

B

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

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

B

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

B

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 Leseart 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

B

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. Etwas 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 Datenlage 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 noch 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 Daten). 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 supervidierter 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 Lehrerausbildung 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 Lehrerausbildung 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 & Lucyshyn, 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 beruht 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 Evaluatoreninnen 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 objektivierte 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.

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).

Analyse europäischer Ansätze im Hinblick auf Stärken und Probleme ganzheitlicherer Modelle

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 Unterrichtens. 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 Veränderung 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 vielzählig 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., Kemethofer, 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 Ergebnisrückmeldung 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 Steuerungshandeln 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 Mesoebene: 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 (KoKoHs)*. 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_endbericht.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 Ergebnisrückmeldungen 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 Diskussionslinien 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“. *wissenplus* 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 RFTE 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. Hilligis & 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/pbneu_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. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–115). Münster: Waxmann.

Wottawa, 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

B

Zunehmende Emanzipation vom Fach

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).

Lehrkräfte als Key Stakeholder

Durch große internationale Studien wie TIMSS und PISA (Schülerebene) oder TALIS und TEDS-M (Lehrerebene) sowie nationale (Bildungs-)Standardentwicklungen und Leistungstests 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

Wissenschaft vom Lehren und Lernen eines Fachs

Obleich 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).

Beziehung zwischen den Lernenden und dem Fach

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.

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.

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 Wittmann (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, Teddlie & 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 Ergebnissen empirischer Unterrichtsforschung ableiten lassen (vgl. z. B. überblicksmäßig Helmke, Helmke & Schrader, 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

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.

Geringer Status der
Lehrerbildung

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.

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. Anstellungsstatus 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 Datenlieferung verweigerten. Diese Aspekte sind bei der Interpretation der Daten 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

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	ØSt	%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.



	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.

B

	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	254	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	254	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

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

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?“ hervorgeht. Deswegen ist es den Befragten ein wichtiges Anliegen, dass in Zukunft ein kritischer Dialog und Austausch der beiden Wissenschaften häufiger stattfindet.

Fächerübergreifende
 Vergleiche

Fachdidaktik und
 Fachwissenschaft:
 Gemeinsamkeiten und
 Unterschiede

B

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 Forschungsfeld angaben, 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.

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, Kongresse) 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 Lehrerbildung 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 Qualitätsent-

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					
Involvement 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

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).

Schrittweiser Aufbau
wissenschaftlicher
Kapazitäten

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.-Prof. Deutschdidaktik	School of Education als De-facto-Fakultät
Salzburg	Fachgebiet/ Germanistik	Ass.-Prof. Deutschdidaktik	School of Education (PLUS) als Koordinationsplattform
Wien	Abteilung/ Germanistik Fachbereich DaF/DaZ/ Germanistik	Dr. phil. Germanistik Univ.-Prof. DaZ	Forschungsplattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)“ der Uni Wien

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) Schreiberverbände: 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 Grundausrüstung 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 tiefgehenden Verwissenschaftlichung des Lehrens und Lernens von Mathematik, die unübersehbare 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 bestausgestattetes 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 Gutachter Tätigkeiten und zeitintensiven Arbeiten in (internationalen) Arbeitsgruppen, Tagungskomitees oder Herausgebergremien etc. So sind größere Forschungsvorhaben und aufwändigere (internationale) Forschungskooperationen 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 Journalen 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

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, Curriculumsentwicklung und Forschung zum authentischen forschenden Lernen, Kompetenzorientierung sowie Entwicklung des Professionswissens von Lehrkräften.

AECCs für Biologie,
Chemie und Physik

B

Einige dieser Forschungsvorhaben werden dabei durch kompetitiv eingeworbene Drittmittel gefördert.

Fachdidaktische Lehre

Fachdidaktische Lehre

Selbstverständlich korreliert die forschende Ausrichtung der einzelnen fachdidaktischen Arbeitsbereiche 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 (Wirtitsch, 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 % (Filzmaier & 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 Wirtitsch, 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

Die geringe institutionelle Verankerung der Didaktik der Politischen Bildung in Österreich bedingt eine relativ geringe wissenschaftliche Fundierung (Hellmuth, 2012, S. 25–26), obwohl 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 einesteiils 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.

dern 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 Berufseinstellung 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.

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.

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
Habilitierte 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

Ausgeprägter Fachbezug
in den Studien

Curriculare
Integration durch die
wirtschaftspädagogischen
Organisationseinheiten

B

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 Hinsehen 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 forschungsgeleitet.

Fachdidaktik ist die
Wissenschaft vom Lehren
und Lernen eines Fachs

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 Lernmöglichkeiten. Um solides Wissen über das Schaffen von solchen Lernmöglichkeiten 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-

bücher, Tagungen und Zeitschriften, Professuren und Doktorandenprogramme, qualitätsvolle 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 Lehramt 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

B

- 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 folgendem

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 auszubildenden 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/Mediziner 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. Lebramt 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. & Tanzer, 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 126. 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. Stock (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.

Kattmann, 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 Lehrerwissen. 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 Präsenz.

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.

Wirtsch, 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 Schüssel-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/bfg/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, Otto & 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 gerechtigkeitstheoretischen Erörterungen zeigen, dass auf diesem Feld derzeit interessante und anspruchsvolle Diskussionen stattfinden, als deren Fazit festgehalten werden kann, dass Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum zwar gerechtigkeitstheoretisch 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 Gerechtigkeitstheorien 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 (Leitgöb, 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 Kompetenzentwicklung 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

C

Entstehung von Ungleichheiten innerhalb und zwischen den Schulen weniger gut erforscht

Habitusatheorien

Wenig erforscht ist die Frage der Institutionellen Diskriminierung

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.

Schüler/innen zum Zeitpunkt der gesetzlichen Verordnung der Bildungsstandards – also vor deren Implementierung im Unterricht – erhoben. Die BIST-BL bilden damit eine wichtige Vergleichsbasis für die ab 2012 bzw. 2013 stattfindenden Standardüberprüfungen. Hierzu wurden Leistungstests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (nur 8. Schulstufe) in einer repräsentativen Stichprobe von 9.500 Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe in 267 Schulen und 10.700 Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe in 204 Schulen durchgeführt (Breit & Schreiner, 2010a, 2010b). Auswertungen auf Basis von PISA 2009 ergänzen die Auswertung um eine Analyse des Übergangs nach der Sekundarstufe I, da die BIST-BL8-Daten keine Angaben zum weiteren Schulbesuch enthalten.

In den Analysen werden die in Übersicht 5.2 angeführten Ungleichheitsmerkmale untersucht:

- der höchste Bildungsabschluss der Eltern,
- die Stellung der Familie in der Sozialstruktur,
- der Migrationshintergrund und die Alltagssprache der Schüler/innen,
- die Erwerbstätigkeit der Mutter,
- das Geschlecht.

Übersicht 5.2: Untersuchte Ungleichheitsmerkmale

Merkmale	Operationalisierung	Wichtige Verteilungskennwerte
Höchste Bildung der Eltern	Verwendet wird eine Hierarchie der Abschlüsse	Etwa 18 % der Eltern in BIST-BL4 und PISA 2009 sowie 21 % in BIST-BL8 kommen aus einem Akademikerhaushalt
Stellung der Familie in der Sozialstruktur	Verwendet wird der Index der höchsten beruflichen Position der Eltern (HISEI) nach Ganzeboom, De Graaf und Treiman (1992)	Die Einteilung in Quintil-Gruppen basiert auf den Quintilsgrenzen der Variable HISEI in der BIST-BL4
Geschlecht		Bei BIST-BL4 sind 48 % der untersuchten Schüler/innen weiblich, bei BIST-BL8 50 % und bei PISA 2009 51 %
Migrationshintergrund	Verwendet wird die OECD-Definition, wonach ein Migrationshintergrund vorliegt, wenn die Eltern im Ausland geboren sind	Je ca. 17 % der Schüler/innen in BIST-BL4 und BIST-BL8 haben einen Migrationshintergrund, bei PISA 2009 15 %
Erwerbstätigkeit der Mutter	Unterschieden wird, ob die Mutter nicht oder zumindest in Teilzeit erwerbstätig ist	Ca. 77 % der Schüler/innen in BIST-BL4 haben eine zumindest in Teilzeit erwerbstätige Mutter, in PISA 2009 sind es 76 %

Anmerkung: HISEI: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (höchster sozio-ökonomischer Status der Eltern, berechnet aus deren Berufs- und Bildungsstatus).

Die Alltagssprache mehrsprachiger Kinder, hauptsächlich jener mit Migrationshintergrund, ist für die Untersuchung von Schulleistungsunterschieden in der Regel ein Indikator dafür, dass die Kinder häufig auch Mängel in der Beherrschung der Unterrichtssprache haben. Nicht die Mehrsprachigkeit, sondern diese Mängel sind als wesentliche Ursache für Benachteiligungen anzunehmen. Für die BIST-BL8 wurden die Schüler/innen zur Beherrschung des Deutschen befragt. Für die 4. Schulstufe konnte dieser Faktor allerdings nicht direkt gemessen werden und daher wurde die Angabe „eine andere Alltagssprache als Deutsch zu sprechen“ als ein Indikator verwendet. Bei der Interpretation des Einflusses der *Alltags- bzw. Familiensprache* hingegen ist generell Vorsicht geboten. Es ist zumindest fraglich, ob in Familien, in denen die Eltern über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, die Verwendung von Deutsch als Familiensprache das Risiko der Kompetenzarmut vermindert, wenn dies zulasten der muttersprachlichen Sprachfähigkeit geht (vgl. de Cillia, 2011).



Eine detaillierte Beschreibung der Sozialstruktur der Familien der Schüler/innen der 4. Volksschule findet sich in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts (NBB), Indikator A2.

Als Merkmale der Klassen und Schulen werden zusätzlich untersucht:

- der Anteil der Mädchen in der Klasse,
- die Klassengröße,
- Gemeindegöße des Schulstandorts,
- der Schulträger (öffentlich versus privat),
- der Status als Sprengelschule,
- die soziale Zusammensetzung der Schulen.

Index der sozialen Benachteiligung zur Messung der sozialen Belastung von Schulen

Die soziale Zusammensetzung der Schule wird durch einen *Index der sozialen Benachteiligung* gemessen. Hierzu werden für jede Schule die folgenden Merkmale der Schüler/innen berechnet: i) Anteil der Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur, ii) Anteil der Kinder von Eltern mit nur Pflichtschulabschluss, iii) Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, und iv) Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache. Der Mittelwert der vier Merkmale bildet die Basis für den Index der sozialen Benachteiligung. Eine Schule mit folgender Zusammensetzung

- 40 % Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur,
- 20 % Kinder aus bildungsfernen Gruppen,
- 60 % Kinder mit Migrationshintergrund,
- 40 % Kinder mit anderer Muttersprache,

In der 4. Schulstufe finden sich 19 % der Schüler/innen in hoch oder sehr hoch belasteten Schulen

hat einen Mittelwert von $40 = ((40 + 20 + 60 + 40)/4)$. Zu diesem Mittelwert wird eine Basiszahl von 100 addiert, um den Index zu erhalten. Je höher der Indexwert, desto benachteiligter ist die Schule. Tabelle 5.1 zeigt die Verteilung der Schulen und Schüler/innen nach den Kategorien des Index der sozialen Benachteiligung. Auf dieser Basis sind rund 14 % der Schulen der Sekundarstufe I als hoch (9,3 %) oder sehr hoch (5,1 %) belastet zu bewerten; diese werden von 12 % der Schüler/innen besucht (7,9 % in hoch belasteten, 4,1 % in sehr hoch belasteten Schulen). Für jüngere Schülerjahrgänge steigt der Anteil der Kinder aus sozialen Gruppen mit Bildungsrisiken an, ein Trend zu einer stärkeren Belastung der Schulen ist abzusehen. In der 4. Schulstufe finden sich rund 19 % der Schüler/innen in hoch (10,4 %) oder sehr hoch (8,4 %) belasteten Schulen.

Tab. 5.1: Verteilung der Schulen und Schüler/innen nach sozialer Belastung der Schulen

Belastung (Index der sozialen Benachteiligung)	4. Schulstufe	8. Schulstufe		
	Volksschule	Alle	Allgemeinbildende höhere Schulen	Hauptschule
Schulen (%)				
gering (100–115)	71,7	56,5	92,1	48,4
mittel (115–1259)	17,6	29,1	3,9	34,8
hoch (125–135)	6,0	9,3	4,0	10,6
sehr hoch (>135)	4,7	5,1		6,3
Schüler/innen (%)				
gering (100–115)	59,8	64,9	94,7	53,1
mittel (115–1259)	21,4	23,1	3,1	31,1
hoch (125–135)	10,4	7,9	2,2	10,1
sehr hoch (>135)	8,4	4,1		5,8

Anmerkung: Neue Mittelschulen (NMS) in BIST8 nicht vorhanden, daher kann dieser Schultyp hier nicht ausgewertet werden.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.

3.1 Chancengleichheit im Kompetenzerwerb und in der Schulwahl

3.1.1 Auswirkungen der Ungleichheitsmerkmale auf Kompetenzerwerb und die Schulwahl

Der folgende Abschnitt untersucht den Einfluss der individuellen Ungleichheitsmerkmale auf den Kompetenzerwerb in den Fächern Deutsch und Mathematik und die Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.2 und Abbildung 5.1 dargestellt. Deskriptive Statistiken zur Schulwahl finden sich in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator C1.

Tab. 5.2: Leistungsunterschiede in äquivalenten Schulmonaten in Abhängigkeit der Ungleichheitsdimensionen

	4. Schulstufe		8. Schulstufe	
	Deutsch	Mathematik	Deutsch	Mathematik
Stellung der Familie in der Sozialstruktur				
Unteres Quintil	-14,0 (-8,4)	-14,2 (-8,9)	-11,1 (-6,4)	-10,0 (-5,3)
2. Quintil	-8,6 (-6,3)	-9,2 (-6,5)	-7,5 (-4,9)	-7,3 (-5,4)
3. Quintil	Referenzgruppe			
4. Quintil	3,3 (1,0)	2,1 (0,5)	4,4 (2,7)	3,0 (0,9)
Oberes Quintil	10,7 (4,1)	9,3 (3,4)	10,2 (5,2)	10,2 (5,1)
Höchste Bildung der Eltern				
Maximal Pflichtschule	-21,7 (-14,7)	-20,9 (-14,1)	-16,4 (-10,8)	-16,5 (-11,4)
Lehrabschluss/mittlere Schule	-8,9 (-7,4)	-8,1 (-6,6)	-8,0 (-6,6)	-7,8 (-6,1)
Meisterausbildung	-2,9 (-3,7)	-0,9 (-1,5)	-5,3 (-4,0)	-3,8 (-3,0)
Schule mit Matura	Referenzgruppe			
Universität/FH/PÄDAK	9,1 (5,3)	8,7 (5,0)	5,8 (3,5)	5,3 (3,0)
Migrationshintergrund				
Nein	Referenzgruppe			
Ja	-14,4 (-8,4)	-13,6 (-7,8)	-16,2 (-12,8)	-16,0 (-12,9)
Geschlecht				
Männlich	Referenzgruppe			
Weiblich	7,2 (7,7)	-5,5 (-5,0)	12,2 (11,7)	-1,4 (-1,9)
Mutter erwerbstätig				
Nein	Referenzgruppe			
Ja	2,7 (-0,1)	2,5 (-0,3)	nicht verfügbar	

Anmerkung: Dargestellt sind Differenzen in Schulmonaten. Angenommen wurde, dass ein Schuljahr 10 Schulmonate umfasst. Laut OECD (2011b, S. 27) entspricht ein Schuljahr dem Kompetenzzuwachs von 40 PISA-Punkten bzw. 0,4 Standardeinheiten. Ein Schulmonat entspricht daher ungefähr einer Punktedifferenz von 4 Punkten. Lesebeispiel: In der vierten Schulstufe beträgt der Deutschunterschied zwischen Kindern von Eltern mit Matura und Kindern von Eltern mit einem Lehrabschluss bzw. Abschluss einer mittleren Schule 9 Schulmonate, also rund ein Schuljahr (= 10 Monate). D. h., diese Kinder müssten im Schnitt den Kompetenzzuwachs etwa eines Jahres aufholen, um auf Kinder von Eltern mit Matura aufzuschließen. Werte in Klammer sind Differenzen in Schulmonaten nach Kontrolle aller anderen Ungleichheitsmerkmale.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.

Soziale Herkunft
als zentrale
Ungleichheitsdimension

Zusammenfassend zeigt sich folgendes Bild zur Chancengleichheit. Die soziale Herkunft ist die zentrale Ungleichheitsdimension. Sie wirkt sich durchgehend in der Bildungslaufbahn auf den Kompetenzerwerb und den Schulbesuch aus. Ihre Wirkung bleibt auch bestehen, wenn der Einfluss anderer Merkmale statistisch kontrolliert wird. Die anderen Merkmale folgen mit deutlichem Abstand in der Bedeutung:

Kinder von Eltern mit
geringer Bildung sind im
Lernfortschritt 2 Schuljahre
zurück

- Kinder von Eltern mit geringer Bildung zeigen in der 4. Schulstufe deutlich schwächere Leistungen. Ihr Rückstand im Lernfortschritt liegt bei mehr als zwei Schuljahren (21,7 Schulmonate) hinter den Kindern von Eltern mit Maturaabschluss. Für die 8. Schulstufe ergeben sich ähnliche Befunde. Auch bei Kontrolle anderer Einflussfaktoren bleiben diese Leistungsdifferenzen bestehen. Sie reduzieren sich um rund ein Drittel.
- Während 69 % der Schüler/innen, deren Eltern einen tertiären Bildungsabschluss haben, angeben, nach der Volksschule in eine AHS-Unterstufe zu wechseln, erwarten nur 16 % der Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen, die AHS-Unterstufe zu besuchen. Für den Übergang in die maturaführenden Schulen der Sekundarstufe II wird ein Verhältnis von 24 % zu 82 % berechnet.
- Für die Stellung der Familie in der Sozialstruktur fallen die Ergebnisse ähnlich wie bei der Bildung aus.

Migrationshintergrund für
die Schulwahl erst am
Ende der Sekundarstufe I
relevant

Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund sind durch die gesamte Schullaufbahn hindurch beobachtbar. Das empirisch gemessene Ausmaß reduziert sich, wenn die Bildung der Familien und ihre Stellung in der Sozialstruktur statistisch berücksichtigt werden. Bei der Schulwahl wird der Migrationshintergrund erst am Ende der Sekundarstufe I relevant, der Zugang zu maturaführenden Schulen von Kindern von Migranten ist geringer:

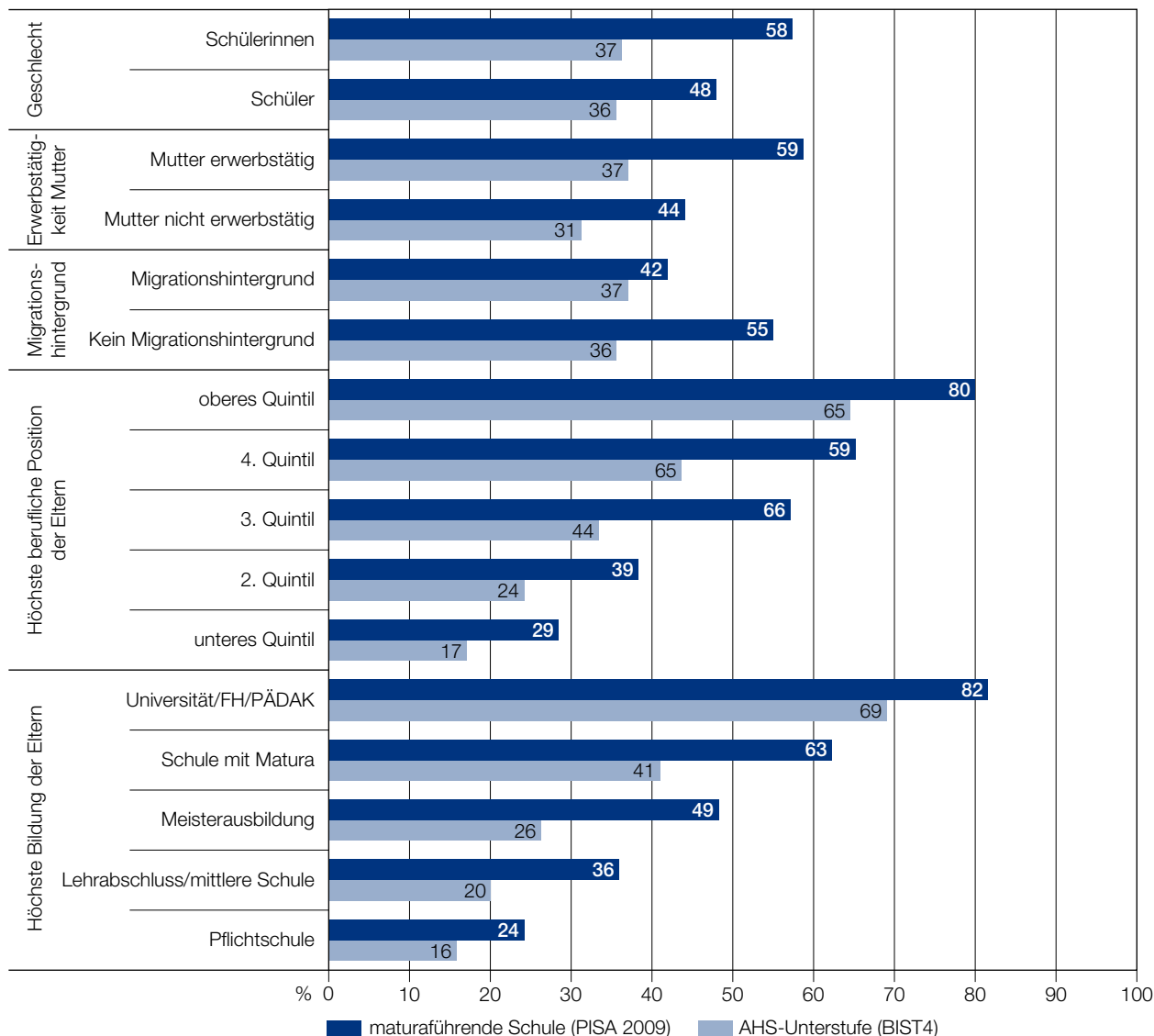
- Der durchschnittliche Lernrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund entspricht etwa 14 Schulmonaten. Diese Unterschiede bleiben in der 8. Schulstufe bestehen. Die Differenzen reduzieren sich in der 4. Schulstufe um rund 40 % und in der 8. Schulstufe um etwa ein Fünftel. Ebenso verringern sich die Leistungsunterschiede, wenn die Alltagssprache der Schüler/innen Deutsch ist bzw. die Schüler/innen ihre Beherrschung der deutschen Sprache als sehr gut einschätzen⁵.
- Der Migrationshintergrund hat keinen Einfluss darauf, ob nach der Volksschule eine AHS besucht wird. Dies ändert sich beim Übergang in die Sekundarstufe II. 55 % der einheimischen Schüler/innen, aber nur 42 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund wechseln in eine maturaführende Schule.

Geschlechterunterschiede in den Leistungen bestehen in unterschiedlicher Richtung je nach Fach schon in der Volksschule. Allerdings verschwindet am Ende der Sekundarstufe I der Vorsprung der Buben in Mathematik nahezu, während sich der Vorsprung der Mädchen in Deutsch in der Sekundarstufe verstärkt. Bei der Schulwahl zeigen sich ab der Sekundarstufe I deutliche Unterschiede. Mädchen besuchen häufiger eine maturaführende Schule (58 % vs. 48 %).

Für die Erwerbstätigkeit der Mutter zeigen sich zwar bivariat Wirkungen für den Besuch einer maturaführenden Schule, diese verschwinden aber bei multivariater Betrachtung.

⁵ Für BIST-BL 4 ist die gesprochene Alltagssprache bekannt, bei der BIST-BL 8 wurden die Muttersprache und die Selbsteinschätzung der Sprachbeherrschung des Deutschen erfasst und in die Analysen einbezogen.

Abb. 5.1: Besuch einer AHS-Unterstufe bzw. maturaführenden Schule in Abhängigkeit der Ungleichheitsdimensionen



Anmerkung: Auf PISA 2009 musste zurückgegriffen werden, da in BIST-BL8 der nach der 8. Schulstufe geplante Schulbesuch nicht erfasst wird.

Quelle: BIST-BL4 (geplanter Schulbesuch), PISA 2009 (realisierter Schulbesuch).

3.1.2 Auswirkungen des Schulstandorts und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft

Neben den oben diskutierten Ungleichheitsdimensionen erweist sich die Gemeindegröße als zentrale Determinante eines AHS-Besuchs nach der Volksschule. Während 23 % der Schüler/innen aus Schulstandorten mit 5.000 oder weniger Einwohnerinnen und Einwohnern in eine AHS wechseln, macht der entsprechende Anteil in Großstädten (mehr als 100.000 Einwohner/innen) 57 % aus. Der Zusammenhang bleibt auch nach statistischer Kontrolle anderer Ungleichheitsmerkmale bestehen (siehe Tabelle 5.3) und bildet die unterschiedliche Versorgung mit Gymnasien in städtischen und ländlichen Gebieten ab. Weiters zeigt sich in der 4. Schulstufe ein negativer Einfluss der Gemeindegröße auf die durchschnittliche Mathematikleistung. Unter sonst konstanten Voraussetzungen fällt die Durchschnittsleistung in größeren Gemeinden schlechter aus. Dieser Effekt kann in der 8. Schulstufe in der

Gemeindegröße als zentrale Determinante eines AHS-Besuchs nach der Pflichtschule

Hauptschule (HS) sowohl für Deutsch und Mathematik beobachtet werden. Unter sonst gleichen Voraussetzungen sind die Durchschnittsleistungen in städtischen Hauptschulen schlechter.

Je höher die soziale Benachteiligung einer Schule, desto schlechter die Leistungen

Der Schulindex der sozialen Benachteiligung wirkt sich negativ auf die durchschnittliche Deutsch- und Mathematikleistung aus. Dies gilt sowohl für die 4. Schulstufe als auch für AHS und HS in der 8. Schulstufe. Bei sonst konstanten Bedingungen bedeutet das: Je höher das durchschnittliche Ausmaß der sozialen Benachteiligung einer Schule, desto schlechter sind die durchschnittlichen Leistungen. Als Folge reduziert sich auch die Übergangsquote von der Grundschule in die AHS-Unterstufe. Sozial benachteiligte Kinder in Schulen mit höherem Anteil benachteiligter Kinder sind derzeit doppelt benachteiligt. Zum einen individuell, da ihre schlechteren Startbedingungen in der Schule nicht kompensiert werden, zum anderen, da sie Klassen mit schwierigeren Rahmenbedingungen besuchen, die zusätzlich mit schlechteren Lernerfolgen einhergehen

Tab. 5.3: Einfluss der Kompositionsmerkmale und Schulmerkmale auf die Deutsch- und Mathematikleistung und auf den Besuch einer AHS-Unterstufe

	Mathematik*	Deutsch*	Übergang zur AHS**
Volksschule (4. Schulstufe)			
Schulkontext Gemeindegröße	-0,277	-0,193 ^f	0,682
Schulkomposition Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,250	-0,238	n. s.
Hauptschule (8. Schulstufe)			
Schulkontext Gemeindegröße	-0,472	-0,382	–
Schulkomposition Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,260	-0,297	–
AHS (8. Schulstufe)			
Schulkontext Gemeindegröße	n. s.	n. s.	–
Schulkomposition Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,651	-0,537	–

Anmerkung.: Standardisierte Koeffizienten. Mit dem Symbol *f* sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9–.95) gekennzeichnet, nicht signifikant (n. s.; $p > .10$), alle anderen Koeffizienten sind signifikant.

*Auf Individualebene wurden Bildung der Eltern, Position der Eltern in der Sozialstruktur, Nationalität, nichtdeutsche Alltagssprache und Geschlecht der Schüler/innen kontrolliert.

**neben den genannten Merkmalen wurden auch die Deutsch- und Mathematikleistungen kontrolliert. VS = Volksschule; HS = Hauptschule; AHS = Allgemeinbildende höhere Schulen.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8, NMS-Schulen in BIST8 nicht vorhanden, daher kann dieser Schultyp hier nicht ausgewertet werden.

3.1.3 Primäre und sekundäre Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen

Wie in Abschnitt 2.1 diskutiert, ist es eine wichtige Frage, inwieweit sich die aufgezeigten Unterschiede in der Schulwahl durch Leistungsunterschiede (primäre Effekte) bzw. durch leistungsunabhängige Unterschiede in den Schulwahlentscheidungen der Herkunftsgruppen (sekundäre Effekte) erklären lassen.

Tab. 5.4: Primäre und sekundäre Effekte

	4. Schulstufe			9. Schulstufe (15- bis 16-Jährige)		
	Gesamt*	Primär**	Sekundär***	Gesamt*	Primär**	Sekundär***
Stellung der Familie in der Sozialstruktur	.202	.059 (29 %)	.143 (71 %)	.244	.154 (63 %)	.090 (37 %)
Höchste Bildung der Eltern	.257	.075 (29 %)	.182 (71 %)	.202	.098 (49 %)	.104 (51 %)
Migrationshintergrund	.017	-.041 (41 %) ^{****}	.058 (59 %) ^{****}	-.030	-.112 (58 %) ^{****}	.082 (42 %) ^{d****}
Geschlecht (weiblich)	.020	-.009 (24 %) ^{****}	.029 (76 %) ^{****}	.098	.028 (29 %)	.070 (72 %)
Mutter erwerbstätig	.010	.001 (10 %)	.009 (90 %)	.055	.017 (31 %)	.038 (69 %)

Anmerkung:

*Gesamteffekte sind die partiellen Effekte unter Kontrolle aller Ungleichheitsmerkmale.

**Der primäre Effekt ergibt sich als Gesamteffekt minus sekundärem Effekt. Er misst den Einfluss der Ungleichheitsmerkmale über die Leistungskomponenten. Als Leistungskomponenten wurden für die 4. Schulstufe die Mathematikkompetenz und die Deutschkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören erfasst, für die 15-/16-Jährigen Mathematikkompetenz und Lesekompetenz erfasst.

***Der sekundäre Effekt ergibt sich, wenn zusätzlich die erzielten Testleistungen kontrolliert werden.

****Strenggenommen ist die Berechnung von relativen Anteilen nicht möglich, da der primäre und sekundäre Effekt ein umgekehrtes Vorzeichen haben. Um dennoch eine Vorstellung von der relativen Stärke der beiden Effekte zu erhalten, wurde mit Absolutbeträgen gerechnet.

Quelle: BIST-BL4, PISA.

Aus Tabelle 5.4 lassen sich folgende Effekte für den Übergang nach der Volksschule erkennen:

- Starke sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Bildung und Stellung in der Sozialstruktur) bei der Wahl der Schulform der Sekundarstufe I. Die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Besuchs der AHS-Unterstufe sind zu 71 % durch die Wahlentscheidung erklärbar und nur zu 29 % durch Leistungsunterschiede. Allerdings sind hier Benotungsunterschiede noch nicht berücksichtigt. Berücksichtigt man diese, so reduziert sich der sekundäre Effekt zwar auf etwa 60 %, ist aber immer noch bedeutsam.
- Geringe Effekte des Migrationshintergrunds, wobei die sekundären Effekte die negativen primären Effekte, d. h. geringere Schulleistungen, ausgleichen.

Soziale Ungleichheiten beim AHS-Besuch nur zu 29 % durch Leistungsunterschiede erklärt

Für den Übergang in die Sekundarstufe II lassen sich folgende Effekte erkennen:

- Im Vergleich zur Schulwahl nach der Volksschule schwächere sekundäre Effekte der sozialen Herkunft. Die Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II im Zusammenhang mit der Stellung der Familie in der Sozialstruktur lassen sich zu 37 % auf Wahlentscheidungen zurückführen. Hinsichtlich der Bildung der Eltern ist die Schulwahl nur zur Hälfte durch die Leistung bedingt. Zu beachten ist hier aber, dass in den primären Effekten die Leistungsunterschiede enthalten sind, die eventuell infolge der ersten Wahlentscheidung nach der Grundschule entstanden sind.
- Ein relativ starker sekundärer Effekt des Migrationshintergrunds. Bei gleichen Leistungen wechseln Kinder im Ausland geborener Eltern häufiger in eine maturaführende Schule, was eine etwas höhere Bildungsaspiration dieser Familien anzeigt. Allerdings wird der sekundäre Effekt, durch die schlechteren Leistungen (primärer Effekt) mehr als ausgeglichen, sodass sich insgesamt ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Besuch maturaführender Schulen ergibt.
- Ein relativ starker Gesamteffekt des Geschlechts. Dies kann zu 72 % durch die Wahlentscheidung (sekundärer Effekt) erklärt werden. Vermutlich ist ein wichtiger Faktor zur

Geschlechterunterschiede in der Schulwahl nach der 8. Klasse zu 72 % aufgrund sekundärer Effekte

Erklärung des starken sekundären Effekts die deutlich höhere Bildungsaspiration der Mädchen am Ende der Pflichtschulzeit. Ein weiterer Grund könnte schließlich sein, dass für Burschen die berufliche Bildung attraktivere Alternativen bietet. Bacher et al. (2008) bestätigen das allerdings nicht. Schließlich könnten auch Benotungsunterschiede eine Rolle spielen, die in PISA nicht berücksichtigt werden können.

Effekte aufgrund der Erwerbstätigkeit der Mutter fallen nach Kontrolle der anderen Ungleichheitsmerkmale bei beiden Bildungsentscheidungen sehr schwach aus und sind zu vernachlässigen.

3.1.4 Kompensatorische Wirkung von Neuer Mittelschule und berufsbildenden höheren Schulen?

BHS kommt kompensatorische Wirkung hinsichtlich der Bildung und des Berufs der Eltern zu

Für den Übergang in die Sekundarstufe II wird der seit Mitte der 1970er Jahre verstärkt ausgebauten berufsbildenden höheren Schule (BHS) eine kompensatorische Wirkung zugeordnet. Die BHS soll soziale und regionale Ungleichheiten verringern (Bacher, 2003; Kast, 2010). Während sich Kast (2010) kritisch zur kompensatorischen Wirkung äußert, stützten die Ergebnisse von Bacher et al. (2012) die angesprochenen Funktionen der BHS. Im Detail zeigt sich, dass der BHS eine kompensatorische Wirkung hinsichtlich der Bildung und des Berufs der Eltern zukommt. Bei einer multivariaten Betrachtung ist nur mehr die Bildung der Eltern signifikant. Bacher (2003) weist zusätzlich eine kompensatorische Wirkung hinsichtlich des Wohnorts nach. Die BHS reduziert somit soziale und regionale Ungleichheiten. Hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund und Familienstruktur kommt der BHS aber derzeit keine kompensatorische Funktion zu.

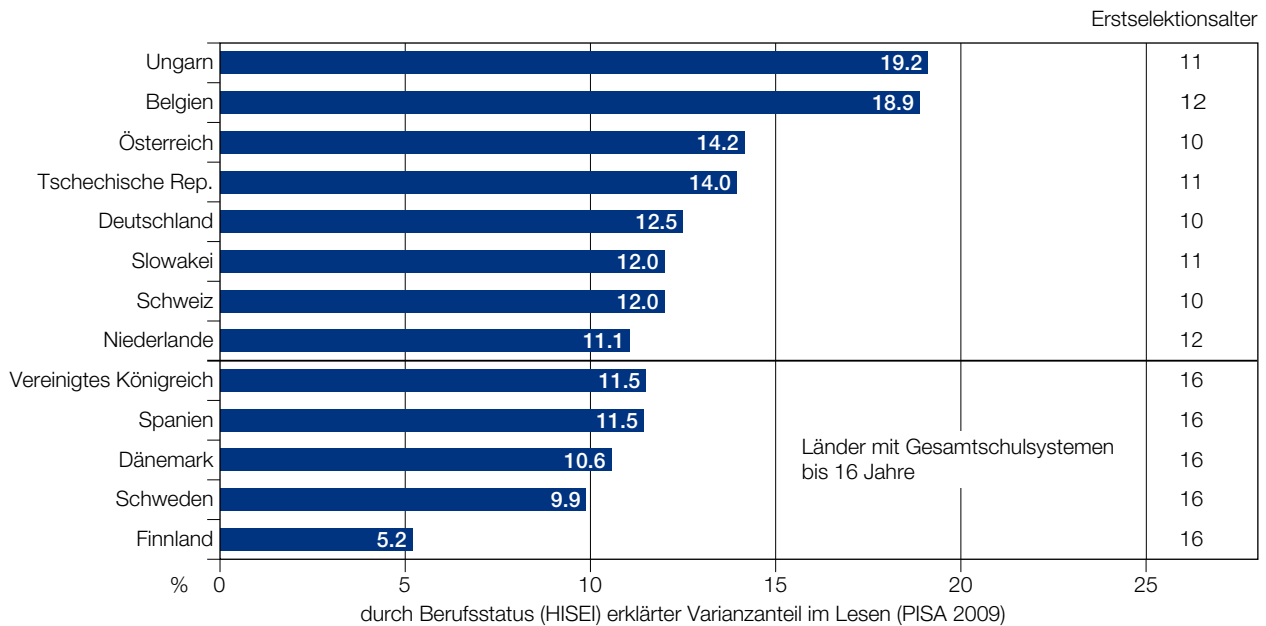
Analog zur BHS könnte gefragt werden, ob die Neue Mittelschule (NMS) kompensatorisch wirkt. Mit den verfügbaren Daten kann diese Frage nicht beantwortet werden, da noch nicht bekannt ist, ob durch die NMS mehr Schüler/innen aus unteren Bildungs- und Berufsschichten der Übertritt in eine maturaführende Schule gelingt. Aufschluss darüber wird die geplante Evaluierung bringen. Untersucht werden kann die soziale Zusammensetzung der NMS während der Umstellung. Hier zeigt sich (siehe Web-Dokument 5.1), dass die NMS im Wesentlichen eine ähnliche soziale Zusammensetzung wie die HS aufweist. Geringe Abweichungen gibt es bei der beruflichen Position der Eltern, die darauf hindeuten, dass es der NMS weniger gut gelingt, untere berufliche Positionen anzusprechen. Besonders deutlich wird dieser Sachverhalt, wenn nur Schüler/innen betrachtet werden, die eine AHS in der Nähe haben. Die starke AHS-Präferenz der Kinder von Eltern mit hoher Bildung hat sich durch die Einführung der NMS in der Anfangsphase nicht geändert, was einer sozialen Durchmischung der Schülerschaft entgegensteht.

3.1.5 Die Bedeutung von Systemfaktoren

Erstselektionsalter empirisch bedeutsam

In den Analysen zu den PISA-Erhebungen (Literatur siehe Abschnitt 2.1) hat sich das Erstselektionsalter als empirisch besonders bedeutsam für die Chancengleichheit erwiesen. Abbildung 5.2 verdeutlicht dieses Ergebnis und zeigt den Zusammenhang zwischen Chancengleichheit und Erstselektionsalter. In der oberen Hälfte der Abbildung sind die Länder mit früher Erstselektion aufgetragen, in der unteren Hälfte jene mit späterer Erstselektion. Gezeigt wird, wie stark die Leseleistung vom sozioökonomischen Verhältnis der Familie abhängt. Die Abhängigkeit ist in Ländern mit früher Erstselektion stärker als in Ländern mit späterer Erstselektion.

Abb. 5.2: Abhängigkeit der Leseleistungen vom sozioökonomischen Status der Eltern in unterschiedlichen Ländern



Quelle: PISA 2009, eigene Berechnungen.

Kein Einfluss auf die Chancengleichheit konnte dagegen für die schulische Autonomie und die Akademisierung des Lehrerberufs ermittelt werden (Bacher & Leitgöb, 2009). Auf das Leistungsniveau hat das Erstselektionsalter – abhängig von den in die Analyse einbezogenen Ländern – keinen (Bacher, 2007) bzw. in einzelnen Teilbereichen einen schwach negativen Einfluss (Bacher & Leitgöb, 2009). Als entscheidender Einflussfaktor auf das Leistungsniveau aller Schüler/innen inklusive der Risiko- und Spitzenschüler/innen erwies sich die schulische Autonomie: Mit der schulischen Autonomie steigt das durchschnittliche Leistungsniveau, der Anteil der Spitzenschüler/innen nimmt zu und jener der Risikoschüler/innen nimmt ab. Dabei ist nach Wößmann (2005) wichtig, dass die Schulen sowohl über curriculare und personelle Autonomie verfügen als auch die schulische Autonomie mit der externen Standardüberprüfung gekoppelt wird.

Tab. 5.5: Leistungsunterschiede von Volksschülerinnen und -schülern der 4. Schulstufe, die den Kindergarten besucht haben, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Kindergartenbesuch, nach Dauer des Kindergartenbesuchs und sozialer Herkunft

	Alle Schüler/innen		Einheimisch		Mit Migrationshintergrund	
	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr
Mathematik	27	41	31	48	18 ^f	20
Deutsch	26	38	29	42	21	27
Davon: die unteren beiden Quintile der Sozialstruktur						
Mathematik	32	32	35	40	26	17 ^f
Deutsch	30	30	28	33	32	25

Anmerkungen. Dargestellt sind Punktunterschiede, wobei 100 Punkte der Standardabweichung der Bevölkerung entsprechen. Auf Individualebene werden die soziale Herkunft, Migration, Geschlecht und Alltagssprache kontrolliert. Auf Schulebenen die Kontextfaktoren. Mit dem Symbol *f* sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9–.95) gekennzeichnet. Alle anderen Koeffizienten sind signifikant.

Quelle: BIST-BL4.

Positiver Effekt des Kindergartenbesuchs für alle Bevölkerungsgruppen, für benachteiligte Gruppen allerdings nicht größer

Die Forderung nach Ausbau der frühkindlichen Bildung wird auch mit der Erwartung verknüpft, dass frühkindliche Bildung die negativen Effekte der sozialen Herkunft teilweise ausgleichen kann und damit in ihrer Entwicklung gefährdeten Kindern einen chancengerechten Einstieg in die Schule bietet (Stanzel-Tischler & Breit, 2009). Tabelle 5.5 zeigt das Ausmaß des Leistungsvorsprungs von Kindern, die den Kindergarten besucht haben. Die Ergebnisse bestätigen im Unterschied zu früheren Befunden bei PISA 2009 (zusammenfassend Bacher & Leitgöb 2009) den erwarteten positiven Effekt des Kindergartenbesuchs für alle untersuchten Bevölkerungsgruppen. Den Kindergärten ist es somit in jüngster Zeit gelungen, Kinder zu fördern. Allerdings bestätigt sich nicht, dass die positiven Effekte für sozial benachteiligte Gruppen größer sind als für den Rest der Bevölkerung. Ein Kindergartenbesuch durch benachteiligte Gruppen verbessert also die Schulleistungen, reduziert jedoch nicht den Rückstand zu anderen Gruppen, wenn diese auch den Kindergarten besuchen.

3.1.6 Zwischenfazit

Die mit den BIST-BL-Daten durchgeführten Analysen bestätigen die bisherigen Befunde zur sozialen Selektivität des österreichischen Schulsystems und erweitern diese. Das österreichische Schulsystem ist durch ein hohes Ausmaß an Chancengleichheit gekennzeichnet und der sozialen Herkunft kommt bei der Entstehung dieser Ungleichheiten eine zentrale Rolle zu. Auf die Schulwahl wirkt sie primär über Leistungsdefizite und sekundär über die Wahl-situation ein. Hinzu kommen Kompositionseffekte der sozialen Zusammensetzung der Schulen, die mit den BIST-Daten erstmals für Österreich empirisch nachgewiesen werden konnten. Schüler/innen erbringen in Schulen, die durch ein hohes Ausmaß an sozialer Benachteiligung gekennzeichnet sind, schlechtere Leistungen, unabhängig von individuellen Benachteiligungsmerkmalen.

3.2 Nichterrechung des Bildungsminimums – Bildungsarmut

Der folgende Abschnitt betrachtet Gerechtigkeit im Schulsystem empirisch in Hinblick auf das Ziel des Bildungsminimums und beschreibt somit die Bildungsarmut in Österreich. Dazu wird quantifiziert, inwieweit Schüler/innen und Schulabgänger/innen gewisse Bildungsminima verfehlen. Ferner wird aufgezeigt, wie das Risiko, ein Bildungsminimum zu verfehlen, von den oben diskutierten Ungleichheitsdimensionen abhängt.

Bildungsarmut kann absolut oder relativ definiert werden

Analog zur Armutsmessung (Volkert et al., 2003, S. 29–30; Stelzer-Orthofer, 1997) kann auch die Bildungsarmut absolut oder relativ definiert werden (Allmendinger & Leibfried, 2003; Schlögl 2009, S. 158). Absolut bedeutet, dass vorab aus theoretischen Überlegungen Schwellenwerte (Mindeststandards) bestimmt werden, bei deren Nichterrechung das Risiko der gesellschaftlichen Ausgrenzung erheblich ansteigt. Bei einer relativen Definition wird von der empirischen Verteilung ausgegangen; von Bildungsarmut wird dann gesprochen, wenn ein bestimmter Verteilungskennwert unterschritten ist. Denkbar sind und praktisch angewendet werden Mischformen.

Zusätzlich wird Bildungsarmut komplementär in Bezug auf Abschlüsse (Zertifikatsarmut) oder Kompetenzen (Kompetenzarmut) definiert.

Festlegung eines Bildungsminimums nur als Konvention in Hinblick auf die Erwartungen der Gesellschaft möglich

Die Festlegung eines Bildungsminimums kann selbstverständlich nur als Konvention mit Blick auf die Erwartungen der jeweiligen Kultur festgelegt werden (Tenorth, 2010). In Österreich existiert eine solche Festlegung noch nicht. Durch internationale Erhebungen wie PISA oder durch die Definition von EU-Bildungszielen werden diese aber implizit in die österreichische Diskussion eingeführt. Übersicht 5.3 fasst die vier Konzepte der Bildungsarmut zusammen und gibt Beispiele, wie sie gemessen werden können.

Übersicht 5.3: Konzepte zur Messung der Bildungsarmut

	Absolut: Schwellenwerte relevant	Relativ: empirische Verteilung relevant
Zertifikatsarmut	Der Bildungsstand einer Person ist unterhalb eines festgelegten Abschlusses, z. B. mindestens Lehre/BMS (ISCED 3B), oder die Schulbildung wird nach einer bestimmten Schulstufe abgebrochen.	Bestimmter Anteil an durchschnittlicher Bildung (z. B. an Schuljahren) wird nicht erreicht.
Kompetenzarmut	Ein bestimmtes, festgelegtes Kompetenzniveau wird nicht erreicht, z. B. PISA: Kompetenzniveau 2 in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft nicht erreicht.	Die Leistung fällt unter bestimmte Vergleichswerte der Grundgesamtheit: z. B. die 20 % schlechtesten Schüler/innen oder Schüler/innen, die eine vorgegebene Punktezahl unter dem Median liegen.

3.2.1 Zertifikatsarmut

In Hinblick auf Zertifikatsarmut haben sich in Österreich zwei Indikatoren durchgesetzt: Zum einen der Anteil der 15-Jährigen, die am Ende der Schulpflicht die Ausbildung abbrechen, d. h., keine weitere Ausbildung nach der Pflichtschule antreten, und zum anderen der Anteil der frühen Schulabgänger/innen (*Early School Leavers*) in der jungen Bevölkerung. Nach EU-Definition sind frühe Schulabgänger/innen Personen zwischen 18 und 24 Jahren, nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen konnten, d. h. die maximal ISCED 3C (z. B. einjährige Haushaltungsschule) erreicht haben. Da in Österreich die Schulpflicht schon nach dem 9. Schulbesuchsjahr, d. h. in der Regel mit 15 Jahren endet, passen manche Autoren die Definition des Indikators national an und schließen Jugendliche ab 16 Jahren ein (Bacher & Tamesberger, 2011).

Hinsichtlich des Indikators zum Schulabbruch am Ende der Schulpflicht (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl D2.1) ergibt sich folgendes Bild:

- Knapp 7000 14-jährige Schüler/innen des Schuljahrs 2009/10 haben im Folgejahr nach Beendigung der Schulpflicht keine weitere Schule besucht. Dies entspricht 6,6 % der Mädchen und 7,8 % der Buben. Etwa ein Fünftel davon schloss die Hauptschule nicht ab.
- Das Risiko des Schulabbruchs ist für Kinder mit anderer Umgangssprache als Deutsch je nach Geschlecht und Sprache zwei- bis dreimal höher als für Kinder deutscher Alltagssprache. 17,8 % der Buben und 17,3 % der Mädchen mit türkischer Umgangssprache brachen 2010 nach Ende der Schulpflicht die Schule ab. Das Risiko, die Schule ohne Hauptschulabschluss zu verlassen, ist ca. viermal erhöht.

Bezüglich der frühen Schulabgänger/innen (siehe Kennzahl D2.2) lassen sich die Befunde wie folgt zusammenfassen:⁶

- Seit dem Jahr 2000 hat sich der Anteil der frühen Schulabgänger/innen in Österreich nach einem deutlichen Rückgang in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (Kritikos & Ching, 2005) stabil entwickelt. Nach dem Jahr 2008 hat sich der Anteil leicht verringert und liegt seither unter 9 %. Österreich hatte somit das sich im Rahmen der EU-Strategie gesetzte Ziel einer Quote von unter 10 %, bereits zum Zeitpunkt der Zielsetzung erreicht.

Im EU-Durchschnitt konnte der Anteil frühzeitiger Schulabgänger/innen zwischen 2000 und 2010 von knapp 18 % auf 14 % reduziert werden. In den Vergleichsländern ist aktuell

⁶ Die Ergebnisse werden hier nur kurz angeführt, da im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 den frühen Schulabgängerinnen und -abgängern ein eigenes Kapitel gewidmet ist (Steiner, 2009). Eine detaillierte Diskussion findet sich auch bei Steiner (2009a, 2009b, 2011).

lediglich in der Schweiz der Anteil niedriger als in Österreich. Schweden, die Niederlande und Finnland liegen im Bereich von 10 %, Frankreich bei 12,6 %.

Geringe Quote des Schulabbruchs, aber ausgeprägte Differenzen nach Geschlecht und Umgangssprache

Bei einer insgesamt geringen Quote des Schulabbruchs und der frühen Schulabgänger/innen bestehen somit ausgeprägte Differenzen nach Geschlecht und Umgangssprache. Höhere Anteile für Jugendliche sozialschwacher Herkunft und in den Städten sind bei Steiner (2009b) belegt. Die Unterschiede bei Berücksichtigung des Migrationshintergrunds bzw. Alltagssprache verweisen auf Probleme bei der Integration in die berufliche Bildung. Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder anderer Umgangssprache sind in der BHS und insbesondere in der Berufsschule unterrepräsentiert (Band 1, Indikator B2).

Die gute Position Österreichs im europäischen Vergleich lässt sich unter anderem durch die gute Wirtschaftslage erklären. Das Berufsbildungssystem hat zudem einen entscheidenden Einfluss auf das Ausmaß des *Early School Leavings* in den einzelnen europäischen Staaten. Je stärker dieses ausgeprägt ist, desto geringer ist der Anteil an vorzeitigen Bildungsabbrecherinnen und -abrechern (Steiner, 2011). Positiv wirken sich wahrscheinlich die vielfältigen Optionen zum Erwerb eines Sekundarabschlusses II in Österreich sowie arbeitsmarktpolitische Maßnahmen aus. So z. B. kann ein Sekundarabschluss II in einer AHS, BHS, BMS oder in einer dualen Lehre erworben werden, wobei beim Scheitern in einer Schulform ein Wechsel in eine andere, zumeist formal niedrigere Form möglich ist. Als Beispiel für eine präventive bildungs- und arbeitsmarktpolitische Maßnahme sei die Einführung des *Jugendcoachings* genannt, das gemeinsam vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) und dem BMUKK getragen wird (Bundessozialamt, 2011).

3.2.2 Kompetenzarmut

Messung von Kompetenzarmut durch Daten zu Risikoschülerinnen und -schülern

Allmendinger, Ebner und Nikolai (2010) sowie Tenorth (2010) schlagen zur Messung der absoluten Kompetenzarmut die Verwendung der Risikoschülergruppen in PISA vor. Zur Erfassung der Kompetenzarmut in der Volksschule stehen zudem die Ergebnisse der Vergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zur Verfügung. Hier kann die Bildungsberichterstattung auf Kompetenzmodelle zurückgreifen, deren niedrigste Stufen Kompetenzarmut inhaltlich definieren und international vergleichbar machen (OECD, International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]). Im Kontext internationaler Studien findet die Diskussion von Kompetenzarmut unter dem Schlagwort der Risikoschüler/innen (*students at risk*) statt. Risikoschüler/innen sind Schüler/innen, deren Ergebnisse sich im untersten Bereich der Leistungsskala der jeweiligen Testung befinden (auf Kompetenzstufe 1 bzw. darunter; vgl. NBB Band 1, Indikator D5.3). Baumert und Maaz (2010) gelang es, die auf PISA-Kompetenzstufen basierende Definition für Kompetenzarmut durch einen Abgleich zwischen PISA und den von den Industrie- und Handelskammern bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen benutzten Mathematiktests als arbeitsmarktrelevant zu validieren. Deutsche Schulabsolventinnen und -absolventen, die in Mathematik das Kompetenzniveau 1 nicht überschritten, hatten praktisch keine Chance, die Aufgaben der Einstellungstests zu bewältigen.

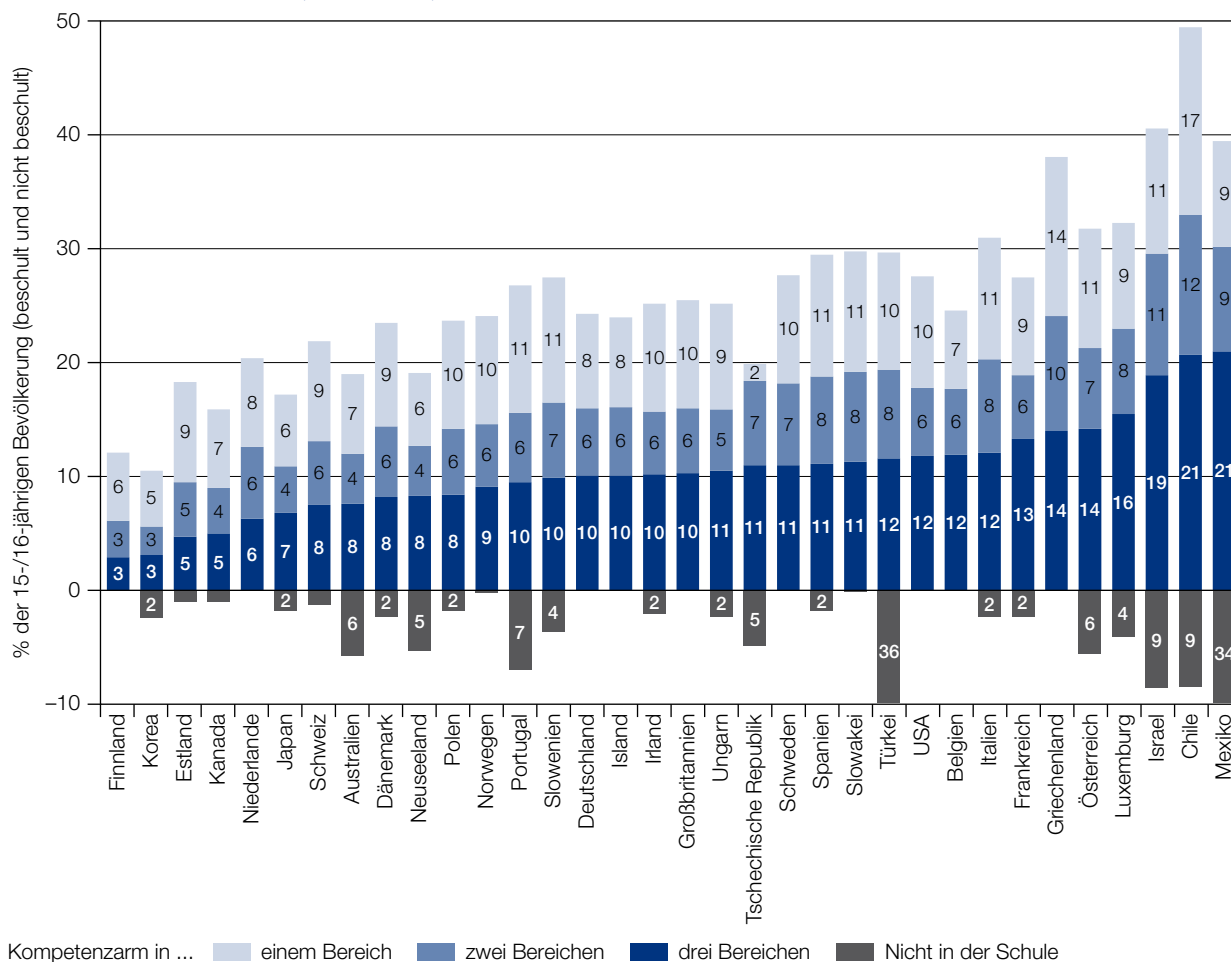
Während die Anzahl der Risikoschüler/innen im Lesen in Österreich am Ende der Grundschulzeit laut PIRLS 2006 im internationalen Vergleich mit 16 % (Suchań, 2009, S. 28) im Mittelfeld liegt, zeigen die Ergebnisse für die 15-Jährigen eine im internationalen Vergleich besorgniserregend hohe Anzahl von Risikoschülerinnen und -schülern. Je nach Testbereich ist danach zwischen einem Viertel und einem Fünftel der Schüler/innen „von absoluter Kompetenzarmut bedroht“ (Suchań, 2009, S. 28). Im Lesen verfügen 28 % der Schüler/innen über nicht elementare Fähigkeiten, in Mathematik 23 % und in den Naturwissenschaften 21 % (Schwantner & Schreiner, 2010; siehe auch NBB Band 1, Indikatoren D5). Wird zudem in Betracht gezogen, dass mit 5,6 % der 15-Jährigen ein vergleichsweise hoher Anteil die Schule schon verlassen hat und diese Gruppe vermutlich nur geringe Kompetenzen besitzt,

ist der Anteil der Kompetenzarmen unter der gesamten Gruppe der 15-jährigen Jugendlichen vermutlich noch höher.

Die PISA-Daten erlauben für die drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften eine simultane Betrachtung der Kompetenzarmut: Je nach Definition von Kompetenzarmut (als kompetenzarm in mindestens einer oder drei Domänen) liegt der Anteil der kompetenzarmen Jugendlichen in Österreich bei 32 % bzw. 14,2 %, wobei die 5,6 % der Schule fernbleibenden 15-Jährigen zusätzlich berücksichtigt werden sollten (Abbildung 5.3). Das bedeutet, von den 99.000 befragten 15-Jährigen im Jahr 2009 sind mehr als 37.000, also jede/r Dritte entweder teilweise kompetenzarm oder haben gar schon die Schule verlassen bzw. die Ausbildung abgebrochen. Starke Defizite zeigen die 14.000 Jugendlichen (nahezu jede/r Sechste), die in allen drei Domänen kompetenzarm sind. Dabei weisen die Ergebnisse von Finnland und Korea darauf hin, dass die absolut gemessene Bildungsarmut nahezu vermeidbar ist, da hier 87 % der Jugendlichen keine substantiellen Kompetenzmängel aufweisen. Aber auch die guten Werte von Estland, den Niederlanden oder der Schweiz sind zu erwähnen.

Jeder dritte 15-/16-Jährige teilweise kompetenzarm oder nicht in Ausbildung

Abb. 5.3: Anteil der 15-jährigen Jugendlichen mit mehrfacher oder partieller Kompetenzarmut in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften in den OECD-Staaten



Anmerkung: Prozentangaben der Kompetenzarmen, d. h. der Risikoschüler/innen, können von anderen Quellen abweichen, da die Berechnungsgrundlage die Bevölkerung inklusive Jugendlicher außerhalb der Schule/Ausbildung ist und nicht die Gesamtheit der Schüler/innen. Länder sind nach Anteil der Jugendlichen mit dreifacher Kompetenzarmut sortiert.

Quelle: PISA 2009; eigene Berechnungen.



Aufgrund des selektiven Schulsystems in der Sekundarstufe II finden sich bis zu 90 % der kompetenzarmen Schüler/innen verstärkt in wenigen Schulformen (Polytechnische Schule [PTS], Lehre, BMS, HS, BHS) wieder.

Mit der Überprüfung der Bildungsstandards ab 2012 werden regelmäßig Kompetenzmessungen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt und entsprechende Daten verfügbar. Für die BIST-BL4 und BIST-BL8 sind keine Kompetenzstufen definiert. Auswertungen zur Bildungsarmut können daher nur mittels einer Definition von relativer Bildungsarmut durchgeführt werden. Als kompetenzarm in den jeweiligen Fächern werden hier die 20 % schwächsten Schüler/innen klassifiziert – eine vorsichtige Einteilung, bedenkt man, dass PIRLS, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PISA absolute Kompetenzarmut mit über 20 % angeben. Die Analysen der Daten zur relativen Bildungsarmut werden hier verwendet, um zu untersuchen, inwieweit sich das Risiko der Kompetenzarmut für Kinder unterschiedlicher Herkunft systematisch unterscheidet.

Tab. 5.6: Relatives Risiko der Kompetenzarmut in Abhängigkeit von Sozialstruktur, Bildungsniveau der Eltern und Herkunft der Familie, Alltagssprache und Geschlecht (Chancenquotienten)

Armutsdefinition Kompetenzarm in ...	Stellung der Familie in der Sozialstruktur (Referenzgruppe: 3. Quintil)		Höchster Bildungsab- schluss der Eltern (Referenzgruppe: Matura)		Migration: Herkunft der Familie (Referenzgruppe: Einheimisch)			Alltags- sprache	Ge- schlecht	McFadden R ²
	im unteren Quintil	im 2. Quintil	Pflicht- schule	Lehre	Ex-Jugos- lawisch	Türkisch	Andere	(auch) andere als Deutsch	Weiblich	
4. Schulstufe										
Deutsch	2,12	1,82	2,61	1,89	0,93	1,73	0,84	1,75	0,53	0,128
Mathematik	2,16	1,89	2,95	1,82	1,03	1,32	0,85	1,58	1,45	0,108
beiden Kompetenzen	2,41	2,10	2,74	1,93	0,95	1,45 ^f	0,85	1,74	0,89	0,116
8. Schulstufe										
Deutsch	1,60	1,47	1,31	0,99	1,67	2,58	1,61	2,31	0,33	0,167
Mathematik	1,68	1,45	1,37	1,16	2,13	2,23	1,30	1,48	1,31	0,137
Englisch	2,07	2,01	1,60	1,34	1,11	1,56	0,97	1,99	0,53	0,155
drei Kompetenzen	1,84	1,91	1,32 ^f	1,10	1,51 ^f	3,02	1,46	2,19	0,73	0,146

Anmerkung: Gerechnet wurden logistische Regressionen als Mehrebenenmodelle mit MPlus. Koeffizienten, die sich nicht signifikant (.9) von null unterscheiden sind unterdrückt. Mit dem Symbol *f* sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9–.95) gekennzeichnet. Alle anderen Koeffizienten sind signifikant. Für die 4. Schulstufe wurden Plausible Values mit multipler Imputation für fehlende Werte verwendet. Für die 8. Schulstufe hingegen einfache WLE-Scores ohne Einsetzung fehlender Werte. Für die 4. Schulstufe wurde die Alltagssprache berücksichtigt, für die 8. Schulstufe wurden die Angaben der Kinder über Ihre Muttersprache und Deutschkenntnisse verwendet. In die Kategorie „andere Alltagssprache als Deutsch“ fallen nur Kinder, die angeben, Deutsch nicht sehr gut zu sprechen.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.

Die Berechnungen für die 4. Schulstufe berücksichtigen die soziale Komposition der Schülerschaft der Schulen. Ergebnisse dazu finden sich in Tabelle 5.7. Aufgrund von fast vollständiger Multikollinearität der Schulform mit dem Index der sozialen Benachteiligung kann letzterer für die Sekundarstufe I (HS und AHS-Unterstufe kombiniert) nicht berücksichtigt werden. Tabelle 5.6 zeigt den Effekt des Schulbenachteiligungsindex für ein getrenntes Modell zur HS.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.6 in Form von Chancenquotienten dargestellt. Das Risiko der Kompetenzarmut in der 4. Schulstufe steigt massiv, je geringer die Bildung der Eltern und ihre Stellung in der Sozialstruktur sind. Eine erhöhte Gefährdung durch Kompetenzarmut besteht auch für Kinder mit mangelnden Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch. Im Vergleich zu anderen Migrantengruppen besteht für Kinder mit türkischen Wurzeln ein erhöhtes Risiko der Kompetenzarmut, unabhängig von der Sprache.

Risiko der Kompetenzarmut steigt massiv mit geringer Bildungsherkunft oder niedrigem Sozialstatus

Abbildung 5.4 illustriert für ausgewählte soziale Gruppen die durch dieses Modell vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten der Kompetenzarmut in Deutsch und Mathematik. Es zeigt sich, dass sich die Risiken in der Kombination von Individualmerkmalen verstärken. Dies ist wichtig, da viele sozial benachteiligte Kinder mehreren Risiken ausgesetzt sind. Für Buben einheimischer Eltern mit Matura in der Mitte der Sozialstruktur beträgt die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut in Deutsch knapp unter 10 %, d. h., sie ist nur halb so hoch wie im Bevölkerungsmittel (20 %), allerdings nahezu doppelt so hoch wie für Mädchen aus vergleichbaren Familien. Haben die Eltern allerdings nur Pflichtschulabschluss und fallen ins untere Quintil der Sozialstruktur, ist die Wahrscheinlichkeit mehr als dreifach erhöht. Für Buben türkischer Herkunft in der Volksschule, die eine andere Alltagssprache als Deutsch sprechen, deren Eltern nur Pflichtschulabschluss haben und deren Status in das untere Quintil der Sozialstruktur fällt, ist die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut in Deutsch über 60 %, d. h. sechsmal höher als für Buben wohlsituerter, einheimischer Familien mit höherer Bildung. Im Fach Mathematik zeigen sich ähnliche Muster, allerdings sind die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen geringer. Für Mädchen fallen die Gruppenunterschiede in diesem Modell identisch aus.

Buben sind erheblich stärker von Kompetenzarmut in Deutsch bedroht als Mädchen – ein Muster, das sich im Fach Mathematik umkehrt, wobei der Geschlechterunterschied hier wesentlich schwächer ist.

Für die 8. Schulstufe haben die in Tabelle 5.6 gezeigten Modelle größere Erklärungskraft, d. h. der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungsarmut ist stärker. Der Einfluss der elterlichen Bildung tritt hinter dem Einfluss des Berufsstatus zurück. Der Zusammenhang zwischen Kompetenzarmut und Migration ist stärker als für die Volksschule beobachtet (Abbildung 5.4). Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die nach eigenen Angaben nicht sehr gut Deutsch sprechen, haben ein erheblich größeres Risiko, kompetenzarm zu sein. Da sich die Konzepte der Messung der Alltagssprache für die 4. und 8. Schulstufe unterscheiden, ist ein direkter Vergleich allerdings nicht möglich.

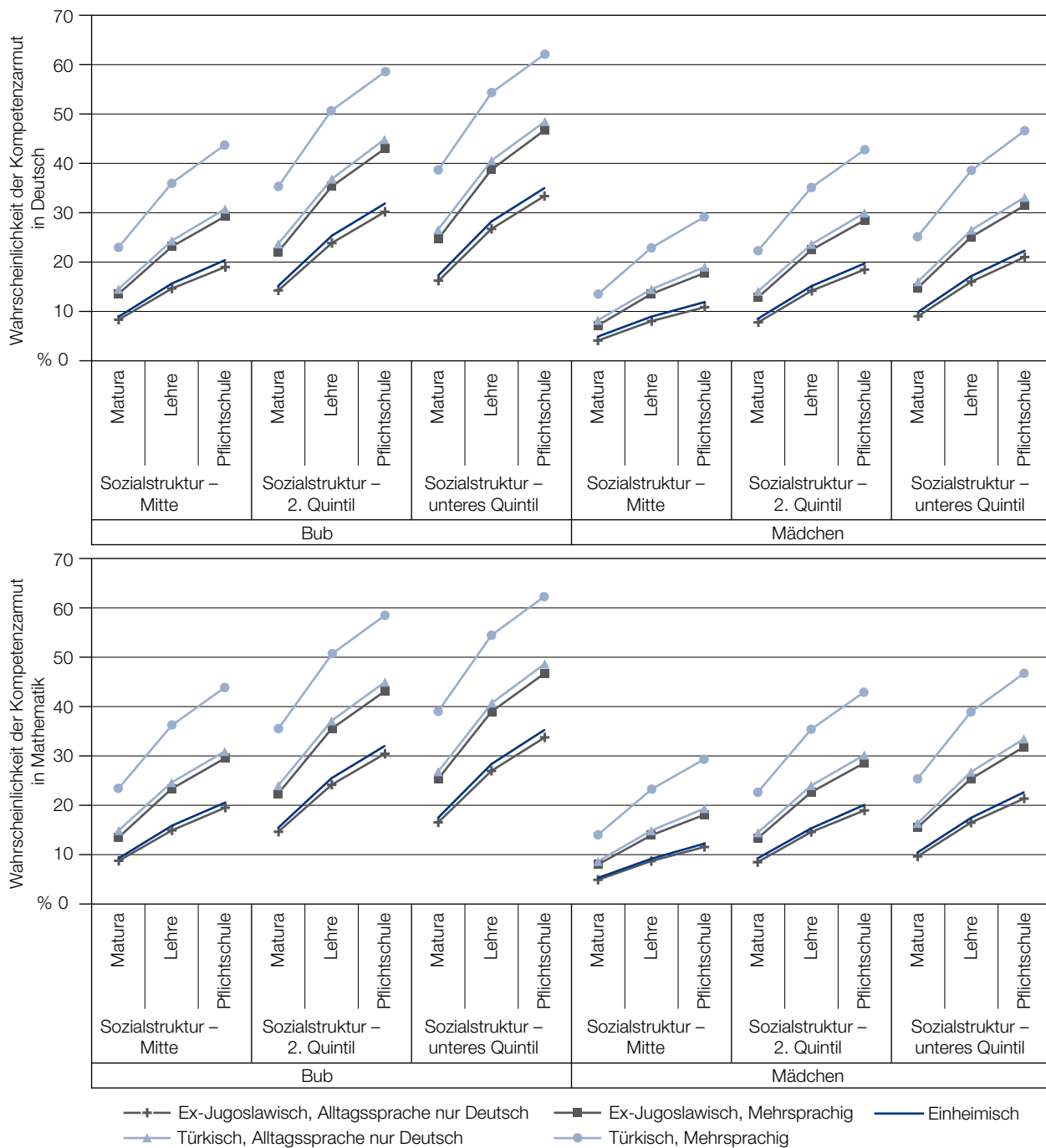
In der Sekundarstufe I nimmt Einfluss von Sozialstatus und Migrationshintergrund zu

Wie auch für die Schulleistungen insgesamt, beeinflusst die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft das Risiko der Kompetenzarmut. In Schulen mit starker sozialer Belastung erhöht sich das Risiko der einzelnen Schüler/innen, Bildungsminima nicht zu erreichen, substantiell, ungeachtet der individuellen Merkmale der Kinder. Abbildung 5.5 vergleicht die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Kinder verschiedener Herkunft je nach Höhe des Index der sozialen Benachteiligung der besuchten Schule. Die der Berechnung von Abbildung 5.5 zugrunde liegenden Chancenquotienten für Belastungsindizes sind in Tabelle 5.7 dargestellt.

Soziale Zusammensetzung der Schule beeinflusst Risiko der Kompetenzarmut

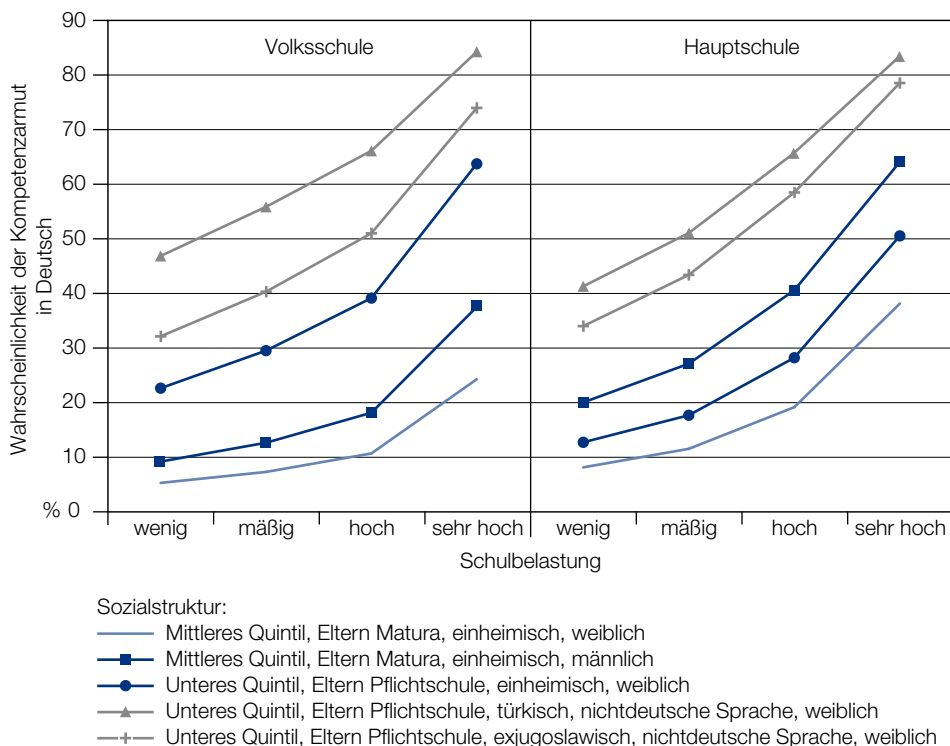
Während Mädchen aus einheimischen Familien mit niedrigem Sozialstatus und geringer Bildung in wenig belasteten Volksschulen mit einer Wahrscheinlichkeit von 22 % kompetenzarm in Deutsch sind, steigt die Wahrscheinlichkeit für Mädchen mit gleicher Herkunft auf 39 % in hoch belasteten Schulen und liegt über 60 % (also dreifach erhöht) in hoch belasteten Schulen. Für Kinder mit türkischen Wurzeln steigt die Wahrscheinlichkeit von 47 % in wenig belasteten Schulen auf 84 % in hoch belasteten Schulen. Die Unterschiede der Gefährdung zwischen verschiedenen Schulen aufgrund der Komposition der Schülerschaft haben somit ein ähnliches Ausmaß wie Unterschiede zwischen Schüler/innen deutscher bzw. nichtdeutscher Alltagssprache.

Abb. 5.4: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft in der 4. Volksschulstufe



Anmerkung: Berechnung aus Tabelle 5.6. Wiedergegeben sind die aufgrund der Modellgleichung prognostizierten Wahrscheinlichkeiten. Andere Schulfaktoren, wie die Klassen- oder Gemeindegröße haben keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzarmut. Der Einfluss von Systemfaktoren wurde bereits oben in Zusammenhang mit der Chancengleichheit erörtert.

Abb. 5.5: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft in Schulen unterschiedlicher Belastungskategorien in der 4. Schulstufe Volksschule



Anmerkung: Berechnung aus Tabelle 5.7. Wiedergegeben sind die aufgrund der Modellgleichung prognostizierten Wahrscheinlichkeiten.

Tab. 5.7: Relatives Risiko der Kompetenzarmut für Schüler/innen in Schulen mit unterschiedlicher sozialer Komposition (Chancenquotienten)

Armutsdefinition Kompetenzarm in ...	Schulbelastung		
	mäßig	hoch	sehr hoch
4. Schulstufe			
Deutsch	1,43	1,54	2,74
Mathematik	1,50	1,60	2,39
beiden Kompetenzen	1,48	1,67	2,61
8. Schulstufe Hauptschule			
Deutsch	1,49	1,85	2,62
Mathematik	2,14	3,18	2,83
Englisch	1,47	1,91	2,05
drei Kompetenzen	1,94	2,85	2,95

Anmerkung: Siehe Tabelle 5.6. Das hier gezeigte Modell für die Hauptschulen entspricht dem in Tabelle 5.6 mit der Erweiterung um den Schulindex der sozialen Benachteiligung.

Der Index der sozialen Benachteiligung ist auf Schulebene berechnet als Summe der Anteile der Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur, Familien nur mit Pflichtschulabschlüssen, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache und/oder Muttersprache.

Quelle: BIST-BL4 und BIST-BL8.



Absolut gesehen
haben zwei Drittel
der kompetenzarmen
Kinder keinen
Migrationshintergrund

Bis hierher wurde das Kompetenzarmutrisiko verschiedener Gruppen verglichen. Eine Betrachtung der Risiken kann die Bildungsplanung in die Irre führen, wenn Gruppen zwar ein hohes Risiko zeigen, aber ihr Anteil an der Bevölkerung klein ist. Zwar sind diese Gruppen dann unter den Kompetenzarmen relativ zu ihrem Anteil an der Bevölkerung stark überrepräsentiert, aber für kleine Gruppen ist die absolute Anzahl der Kompetenzarmen aus dieser Gruppe trotzdem relativ klein. Die Konzeption von Maßnahmen zum Abbau der Bildungsarmut lediglich auf Basis der Betrachtung von überproportional hohen Anteilen für einzelne Gruppen, d. h. erhöhten Chancenquotienten, kann daher zur Überschätzung der Bedeutung für einzelne soziale Gruppen führen. Es würde zwar auf ein hohes relatives Risiko reagiert, aber nur eine Minderheit der insgesamt von Bildungsarmut bedrohten Schüler/innen erfasst. Um Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut zielgerichtet zu planen ist es daher wichtig, neben den Risiken für gesellschaftliche Gruppen auch die Zusammensetzung der Gruppe der kompetenzarmen Schüler/innen in absoluten Anteilen zu kennen. Das Kapitel „Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung“ in diesem Band (siehe Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012) zeigt für die Lesekompetenz die Verteilung der leseschwachen Schüler/innen nach ihren Herkunftsmerkmalen. Von den leseschwachen Schülerinnen und Schülern am Ende der Volksschule, d. h. den Kompetenzarmen, haben 36,6 % einen Migrationshintergrund. Zwar ist diese Gruppe damit unter den Leseschwachen nahezu zweifach überrepräsentiert, denn nur 16,9 % der Schülerschaft fallen in diese Gruppe, absolut gesehen macht die Gruppe jedoch nur ein Drittel der kompetenzarmen Kinder in der 4. Volksschulklasse aus, die Mehrheit (64 %) hat keinen Migrationshintergrund. Jede/r fünfte Kompetenzarme im Lesen kommt aus einem einheimischen Haushalt mit Eltern, die mindestens Matura haben.

3.2.3 Zwischenfazit

Ein wesentlich höherer Anteil der Jugendlichen in Österreich ist von Kompetenzarmut bedroht, als es die Zahl der Zertifikatsarmen andeutet. Bei bis zu einem Drittel der Schulabgänger/innen, die in mindestens einem Kompetenzbereich international anerkannte Mindeststandards verfehlen, besteht Handlungsbedarf, das Zehntel der frühen Schulabbrecher/innen wäre nur eine konservative Schätzung wirklich Bildungsarmer. Die Beobachtung von Allmendinger und Leibfried (2003), dass beide Maße empirisch auseinanderfallen, bestätigt sich auch für Österreich: Von den 20 % der schwächsten Leser/innen der 4. Schulstufe hat jede/r Fünfte von den Lehrkräften im vorherigen Semesterzeugnis die Note „Sehr gut“ oder „Gut“ bekommen und weitere 42 % die Note „Befriedigend“. Auch im darauffolgenden Bildungsverlauf finden sich Kompetenzarme unter jenen, die einen Sekundarstufen-II-Abschluss machen.

Das Risiko der Kompetenzarmut ist für Kinder aus unteren sozialen Schichten und Migrantenfamilien stark erhöht. Durch die Segregation sozial schwacher Schüler/innen in wenigen Schulen wird die Kompetenzarmut verstärkt. Diese Schulen sind daher besonders förderungswürdig.

4 Forschungsbedarf

Zur Dokumentation und Beschreibung von Bildungsungleichheiten und Bildungsarmut stehen mit den BIST- Erhebungen, den internationalen Bildungsstudien und weiteren repräsentativen Erhebungen, wie EU-SILC u. a., ausreichend Daten zur Verfügung. Wichtig wäre eine regelmäßige Auswertung dieser Daten.

Große Lücke hinsichtlich
von Längsschnittdaten

Eine große Lücke besteht allerdings hinsichtlich von Längsschnittdaten, die die Entwicklung von sozial induzierten Ungleichheiten innerhalb sowie zwischen Schulen und Schultypen erlauben würden.

Forschungsdesiderate bestehen auch hinsichtlich der intervenierenden Variablen, die den Einfluss der sozialen Ungleichheitsmerkmale auf die Schullaufbahn erklären können. Dies sind zum einen außerschulische Prozessmerkmale, die die Aktivitäten in der Familie und im Freundeskreis sowie den Medienkonsum betreffen, und zum anderen schulische Kontextmerkmale. Letztere umfassen die in einer Schule und ihren Klassen vorhandenen materiellen Ressourcen, Unterrichtsmerkmale, Interaktionen und (Lern-)Prozesse. Die Erfassung dieser schulischen Kontextmerkmale wäre außerordentlich wichtig, um empirisch begründete Anhaltspunkte über erfolgreiche schulische Strategien zur Reduktion von Bildungsarmut und Chancengleichheit zu gewinnen. Eine ideale Möglichkeit der Gewinnung dieser Daten wären die BIST-Erhebungen, eventuell im Rahmen von Teilstichproben mit erweiterten Fragebögen. Derzeit wird diese Möglichkeit leider nicht genutzt; Übersicht 5.4 zeigt die derzeit existierenden Analysemöglichkeiten. Mit der BIST-Erhebung werden aktuell sehr umfangreich soziale Herkunftsmerkmale der Schüler/innen erfasst, aber nur sehr wenige Schulkontextmerkmale. Wir empfehlen daher, die Schülerfragebögen um weitere Schulkontextmerkmale zu erweitern und zusätzlich – zumindest in einer Teilstichprobe – die Schulleitung und die Lehrkräfte zu befragen. Erstrebenswert wäre zudem, unter Einhaltung des Datenschutzes, eine Verknüpfung der Kompetenzmessung der Schüler/innen mit Informationen zur Schulkarriere.

Forschungsdesiderate
hinsichtlich intervenierender
Variablen

C

Übersicht 5.4: Für Daten der Überprüfung der Bildungsstandards bestehende Analysemöglichkeiten

Beschreibung von Chancengleichheit	Ja (auch für BIST8 möglich, da im Unterschied zur Baseline-Testung in BIST8 auch der geplante Schultyp gefragt wird).
Kompetenzarmut	Ein bestimmtes festgelegtes Kompetenzniveau wird nicht erreicht, z. B. PISA: Kompetenzniveau 2 in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft nicht erreicht.
Beschreibung von Bildungsarmut	Ja, in Zukunft auch absolut, da entsprechende Standard-Settings vorgenommen werden.
Zerlegung in primäre und sekundäre Effekte	Ja.
Analyse von schulischen Kontextmerkmalen	Nur wenige Variablen, wie Träger, Nähe zur AHS usw. sind vorhanden, Verknüpfung mit der Bildungsevidenz auf Schulebene wäre zur Erweiterung der Datenbasis möglich.
Analyse von Kompositionsmerkmalen	Ja.
Analyse des Einflusses von außerschulischen Strukturmerkmalen	Ja, sehr detailliert erhoben.
Analyse von außerschulischen Prozessmerkmalen (Aktivitäten in Familie und Freizeit)	Nein, werden nicht erhoben.
Längsschnittliche Analysen	4. Schulstufe: nein. 8. Schulstufe: nein, aber möglich, wenn die Daten mit Erhebungen der 4. Schulstufe verknüpft werden können.

Während Bildungsungleichheiten und die Zerlegung ihrer Effekte heute zum Standard der bildungssoziologischen Forschung gehören, trifft dies auf die Bildungsarmut nicht zu. Arbeiten, die sich mit Fragen der Operationalisierung von Bildungsarmut auseinandersetzen und die Analyse der Folgen von Bildungsarmut miteinschließen, sind daher zu fördern.

Zusätzlicher Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Fragen zur Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen. Insbesondere sollten die Auswirkungen eines segregierten Unterrichts in Sonderschulen auf die Chancengerechtigkeit in Hinblick auf Kompetenzerwerb und Zugang zu höherer Bildung untersucht werden. Starke Bundeslandunterschiede in Hinblick auf die Anteile von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen deuten auf potenzielle Ungleichheiten in der Ausgestaltung der Bildung für Menschen mit Behinderun-

gen hin (siehe NBB Band 1, Indikator C3). Auch die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und das damit verbundene Ziel der Inklusion (United Nations, 2006) sollte forschend begleitet werden. Verwiesen sei hier auf die durch Feyerer (2009) aufgezeigten Forschungsdesiderate.

5 Handlungsoptionen

Die durchgeführten Analysen machen deutlich, dass das österreichische Schulsystem durch ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit und Kompetenzarmut der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet ist. Für die Zertifikatsarmut ergibt sich ein deutlich besseres Bild und Österreich nimmt hier im europäischen Vergleich einen guten Platz ein.

C
Empfehlung, den Fokus auf die Bekämpfung der Kompetenzarmut zu richten

Wir empfehlen, aufgrund des extrem hohen Anteils an Risikoschülerinnen und -schülern am Ende der Pflichtschulzeit, in Zukunft den Fokus auf die Bekämpfung der Kompetenzarmut zu richten. Nicht zuletzt deshalb, da entsprechende Maßnahmen „zukunftsgerichtet“ sind. Ihr Ziel ist es, der nachwachsenden Generation ausreichend Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, unabhängig von der sozialen Herkunft. Dies verlangt präventive Maßnahmen vor Eintritt in die Schule oder in den frühen Schuljahren. Da die von Bildungsungleichheit betroffenen Herkunftsgruppen auch überproportional von Kompetenzarmut betroffen sind, würden auf die Risikoschüler/innen abzielende Interventionen diese Gruppen besonders erreichen und damit auch die Chancengleichheit insgesamt erhöhen. Eine Bildungspolitik, die besonders auf die Leistungsschwächsten abzielt, erlaubt eine Förderung der Chancengleichheit ohne Stigmatisierung von sozialen Gruppen oder eine schlecht zu begründende positive Diskriminierung, da die Identifizierung der zu fördernden Schüler/innen über objektive, leistungsbezogene Kriterien läuft, sich aber im Sinne des sozialen Ausgleichs selber adjustiert. Durch den Fokus auf die Kompetenzarmut würde zudem der Kritik am Chancengleichheitsprinzip Rechnung getragen, ohne dieses aufzugeben. Es wäre eine Art Nebenprodukt einer auf Kompetenzarmutsbekämpfung orientierten Schul- und Bildungspolitik.

Definition eines absoluten Bildungsminimums benötigt

Voraussetzung für Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut ist die Definition eines absoluten Bildungsminimums. Daher sollten für die Bildungsstandard-Erhebungen in Ergänzung zur vorgeschlagenen Kompetenzstufe „Standards erfüllt“ entsprechende Schwellenwerte zur Bestimmung von Kompetenzarmut festgelegt werden. Die gleichzeitige Beschreibung von Regel- und Mindeststandards in einem Kompetenzmodell ist in Deutschland implementiert (Pant, Böhme & Köller, 2012) und erlaubt, ein nationales Bildungsminimum zu definieren, ohne die durch Regelstandards gegebenen Leistungsanforderungen nach unten abzuschwächen. Dies ist – soweit wir informiert sind – auch für die österreichischen Bildungsstandards geplant. Zu überlegen wäre langfristig, ob in die Definition und Messung von Kompetenzarmut nicht weitere Kompetenzen, wie z. B. überfachliche (siehe dazu den Beitrag von Eder und Hofmann, 2012, in diesem Band), eingeschlossen werden.

Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut setzen Verbesserung der Leistungsdiagnostik voraus

Bedeutend für gezielte Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut ist eine Verbesserung der Leistungsdiagnostik, die zu einem verpflichtenden und integralen Bestandteil der Lehrerausbildung werden sollte. Diese Notwendigkeit wird einsichtig, wenn man die starken Diskrepanzen zwischen der Lehrereinschätzung, wie viele Schüler/innen ihrer Klasse Förderunterricht benötigen, und dem tatsächlichen Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern betrachtet/bedenkt (Suchaň & Breitfuß-Muhr, 2009). Den Schulen sollten daher mehr normierte Diagnoseinstrumente zur Identifizierung Leistungsschwacher zur Verfügung gestellt werden, deren Einsatz erwiesenermaßen die akkurate diagnostische Beurteilung hebt (vgl. Bergmüller & Steger, 2009). Dies schließt die vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) zur Verfügung gestellten Diagnoseinstrumente zur informellen Kompetenzmessung (BIFIE, 2012; Friedl-Lucyshyn, 2011) zu den Bildungsstandards für die 3. und 7. Schulstufe ein, die eine

formative Evaluation der Gruppe und Individuen und darauf aufbauend individuelle Förderung ermöglichen.

Es wird auch mehr Wissen über einen Unterricht benötigt, der Risikoschüler/innen besonders fördert, soziale Ungleichheiten reduziert und gleichzeitig das Leistungsniveau hält oder gar steigert. Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung gelten hier als nützlich. Es gibt Hinweise, dass eine allgemeine Steigerung der Unterrichtsqualität, guter Fachunterricht sowie strukturierter und disziplinierter Unterricht die Anzahl der Risikoschüler/innen und die sozialen Ungleichheiten noch stärker reduzieren (Pfeifer, 2011).

Wissen über Unterricht benötigt, der Risikoschüler/innen besonders fördert

Wichtig ist zudem die individuelle Förderung jener Schüler/innen, die das Bildungsminimum nicht erreichen bzw. bei denen die Gefahr besteht, dass dieses unterschritten wird. Dies sollte Bestandteil des Unterrichts sein, kann aber auch durch externe Maßnahmen, wie z. B. beim Wiener Lesetest und der damit verbundenen Förderung (Stadtschulrat für Wien, 2012), unterstützt werden. Bei der Nachtestung zum Wiener Lesetest 2011 beispielsweise ein Jahr später schnitten 47 % der geförderten Schüler/innen zumindest eine Kompetenzstufe besser ab (Haider, 2012). Voraussetzung für individuelle Förderung sind vorhandenes, wissenschaftlich abgesichertes Wissen über erfolgreiche Förderprogramme, entsprechende Kompetenzen und Kenntnisse aufseiten der Lehrkräfte und Schulleiter/innen und die Verfügbarkeit der dafür erforderlichen Ressourcen zur Durchführung der notwendigen Fördermaßnahmen. Wichtig wäre aus unserer Sicht, erfolgreiche Schulen zu identifizieren und ihr Erfahrungswissen zu sammeln, zu bündeln und anderen zur Verfügung zu stellen. Bezüglich des Lesens könnte dabei für das Erstlesen auf empirisch gut abgesicherte Erkenntnisse zurückgegriffen werden (siehe dazu in diesem Band: Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012). Auch für diese Maßnahmen gilt, dass zusätzlich von einer allgemeinen Anhebung des Leistungsniveaus, strukturierter und disziplinierter Fachunterricht leistungsschwache, und damit sozial benachteiligte Schüler/innen besonders profitieren (siehe Pfeifer, 2011).

Neben individuellen Maßnahmen sollten auch Schritte zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen gesetzt werden. Bei diesen Maßnahmen sind zwei Stoßrichtungen zu unterscheiden: Zum einen kann versucht werden, die Ausgangsbedingungen zu ändern. Zum anderen können die Ausgangsbedingungen als gegeben betrachtet und die Arbeitsbedingungen der Schule verbessert werden.

Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen

Maßnahmen zur Verbesserung der Ausgangsbedingungen an Schulen, wie eine Zusammenlegung von Schulen oder eine entsprechende Wohnbaupolitik, sind wichtig und es lohnt sich, sich mit ihnen intensiver auseinanderzusetzen. Es wäre aber falsch, nur auf diese Strategien zu setzen, da Segregation schwer zu vermeiden ist. Daher empfehlen wir Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen. Eine wichtige Voraussetzung, dass diese Schulen die an sie gestellten Herausforderungen bewältigen können, ist, dass sie mehr finanzielle Mittel erhalten als Schulen mit günstigen Ausgangsbedingungen. Wir schlagen dafür eine indexbasierte Finanzierung der Schulen vor (Bacher et al., 2010). Dazu könnte der in Abschnitt 3 berechnete Index eingesetzt werden. Abhängig vom Index würde eine Schule $100+x$ Ressourcen bekommen; 100 wäre die Standardfinanzierung und x der Zusatzbedarf, den die Gesellschaft bereit ist, für den Ausgleich sozialer Benachteiligungen zur Verfügung zu stellen. Indexbasierte Finanzierungsmodelle werden in Teilen der Schweiz, in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen (Bacher et al., 2010) sowie auf Länderebene z. B. in den Niederlanden (Levacic, 2006) praktiziert und von der OECD (2012) zur Reduktion der sozialen Benachteiligung von Schulen empfohlen. Neben der Festlegung der Höhe der Zusatzmittel muss auch deren Verwendung festgelegt werden. Sinnvoll ist, die Mittelverwendung dabei nicht zu sehr einzugrenzen, um schrittweise schulische Autonomie einzuführen, da diese, nach Bacher und Leitgöb (2009) oder Wößmann (2005), zu einer Erhöhung des Leistungsniveaus und damit zu einer Reduktion der Anzahl leistungsschwacher Schüler/innen beiträgt.

C

Der Ausbau der Tagesbetreuung erscheint ebenfalls als eine Maßnahme zur Reduktion der Ungleichheiten. Um zu gewährleisten, dass auch förderbedürftige Schüler/innen diese nutzen, sollte es finanzielle Unterstützungen für die Familien geben. Empfohlen werden soziale Staffelungen der Entgelte, die auch das Mittagessen miteinschließen (siehe dazu auch das Kapitel „Ganztägige Schulformen“ in diesem Band: Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012). Der hier vorgeschlagene Schulindex der sozialen Benachteiligung könnte auch bei der Förderung des Ausbaus der schulischen Tagesbetreuung zum Einsatz kommen. Schulen mit schwierigeren Ausgangsbedingungen sollten mehr Fördermittel erhalten als Schulen mit günstigen Ausgangsbedingungen.

Besondere Aufmerksamkeit sollte den sekundären Effekten geschenkt werden

Die Schwerpunktsetzung auf Reduktion von Kompetenzarmut darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass Chancengleichheit als bildungspolitisches Ziel aufgegeben werden soll. Auf der Grundlage der Ergebnisse besteht ein dringender Handlungsbedarf insbesondere hinsichtlich der Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht, Region und Migrationshintergrund sind in der Relation von untergeordneter Bedeutung, aber nicht zu vernachlässigen. Eine Verringerung der primären Effekte, d. h. der Leistungsunterschiede wird durch ähnliche Maßnahmen erreicht, wie oben zur Reduktion der Kompetenzarmut vorgeschlagen. Besondere Aufmerksamkeit sollte den sekundären Effekten geschenkt werden, also den Wahlentscheidungen. Die mit der frühen Selektion in Österreich einhergehende große Bedeutung der Schulwahl nach der Volksschule, aber auch nach der Sekundarstufe I ist stark schichtabhängig, wobei vor allem sekundäre Ungleichheitseffekte zum Tragen kommen. Ein späteres Erstselektionsalter und eine Verlängerung der Sekundarstufe I (z. B. auf 16 Jahre) wären daher wünschenswert. Neben diesen strukturellen Maßnahmen könnte eine bessere Objektivierung der Schulwahl sekundäre Effekte reduzieren. Eine bessere Beratung sozial schwacher Familien in der Schulwahl und Unterstützung ihrer Kinder nach dem Schulwechsel ist daher erstrebenswert. Eine größere Durchlässigkeit des Schulsystems erlaubt die Korrektur der Schulwahl zu einem späteren Zeitpunkt und reduziert die Folgen der sekundären Ungleichheit. Letztere werden dadurch aber nicht aufgehoben, wie die Analysen zur BHS zeigen.

Notwendigkeit von Maßnahmen, die bei Schul- und Ausbildungsabbruch ansetzen

Das politische Ziel der Reduktion von Zertifikatsarmut erfordert aber auch Maßnahmen, die am Ende der Pflichtschule bzw. bei Schul- und Ausbildungsabbruch ansetzen. Diese wirken auf eine Korrektur von Bildungskarrieren hin oder unterstützen vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche. Maßnahmen zur Reduktion der Zertifikatsarmut setzen somit in der Regel zu spät an, um Kompetenzarmut zu vermeiden, sind aber von großer Bedeutung, um die Folgen derselben für die Betroffenen und die Gesellschaft abzumildern. Sie gewähren Jugendlichen die oft erforderliche zweite oder dritte Chance jenseits der Schule. Problematisch ist, dass der Schwerpunkt in Österreich lange auf Maßnahmen nach dem Schulaustritt lag bzw. auf Interventionen für Jugendliche, die keine Lehrstelle finden. Präventive Ansätze waren in Regelschulen kaum zu finden (Steiner & Wagner, 2007). Laut Steiner (2011) bedarf es eines stärkeren (und ergebnisoffenen) Engagements in der ressourcenbasierten Orientierung der gefährdeten Jugendlichen, da oft Orientierungslosigkeit eine Ursache für einen vorzeitigen Bildungsabbruch darstellt. Zielführend wäre es, individuelle Entwicklungspläne zu erarbeiten, diese durch Personal-Coaches zu begleiten und umzusetzen. Dies wird bereits im Projekt „Jugendcoaching“ umgesetzt (vgl. Bundessozialamt, 2011), das aber schon zu einem früheren Zeitpunkt in der Schullaufbahn einsetzen sollte.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 5.1: *Zusatzmaterialien*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/5/1>

Literatur

Allmendinger, J., Ebner, C. & Nikolai, R. (2010). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 47–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B21–22, 12–18.

Allmendinger, J., Giesecke, J. & Oberschachtsiek, D. (2011). *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bacher, J. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28 (3), 3–32.

Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45 (1), 37–62.

Bacher, J. (2007). Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. *WISO*, 30 (2), 15–34.

Bacher, J. (2008). Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. *Erziehung und Unterricht*, 158 (7–8), 529–542.

Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenzen am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* (S. 79–102). Graz: Leykam.

Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. (2008). *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, J., Hirtenlehner, H. & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 475–496). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, J. & Leitgöb, H. (2009). Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 195–206). Graz: Leykam.

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012). Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA 2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 432–457). Münster: Waxmann.

Bacher, J. & Tamesberger, D. (2011). Junge Menschen ohne (Berufs-)Ausbildung. Ausmaß und Problemskizze anhand unterschiedlicher Sozialindikatoren. *WISO*, 34 (4), 95–112.

Bacher, J. & Tamesberger, D. (in Druck). *Desintegrationsrisiken für Jugendliche: Dauerhafte oder vorübergehende Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt für unterschiedliche Risikogruppen. Erscheint im Konferenzband zur Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung 2012*. Innsbruck: StudienVerlag.

Bacher, J. & Stelzer-Orthofer, Ch. (2008). Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund In B. Leibetseder & J. Weiden-

holzer (Hrsg.), *Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitiken in Städten und Regionen* (S. 65–92). Wien: Braumüller.

Bauer, A. (Statistik Austria Hrsg.). (2005). Volkszählung 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. *Statistische Nachrichten*, 2/2005, 108–120. Zugriff am 10. 10. 2012 unter www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97462/Bauer_VZ-2001Bildung_ger.pdf

Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 160–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–71.

Becker, R. & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3., aktualisierte Aufl., S. 11–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bergmüller, S. (2010). Leistungsschwache Schüler/innen: Kompetenzen und Charakteristika. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule* (S. 64–81). Graz: Leykam.

Bergmüller, S. & Steger, E. (2009). Gerechte Beurteilung? Leistungs- und Eignungsdiagnostik durch die Lehrkräfte. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 202–218). Graz: Leykam.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality – changing prospects in Western society*. New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. K. Brown (Hrsg.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (S. 71–112). London: Tavistok.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status & child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.

Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010a). *Bildungsstandards: Baseline 2009 (8. Schulstufe). Technischer Bericht*. BIFIE. Zugriff am 10. 10. 2012 unter www.bifie.at/buch/1116

Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010b). *Bildungsstandards: Baseline 2009 (4. Schulstufe). Technischer Bericht*. BIFIE. Zugriff am 10. 10. 2012 unter www.bifie.at/buch/1332

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2012). *Diagnoseinstrumente zur Informellen Kompetenzmessung (IKM)*. Zugriff am 12. 10. 2012 unter www.bifie.at/ikm

Bundessozialamt. (2011). *Jugendcoaching: Umsetzungsregelungen inklusive Erläuterungskommentar und Beilagen*. Zugriff am 18. 10. 2012 unter http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/6/1/18/CH0013/CMS1342425557575/jugendcoaching_umsetzungsregelungen_24012012.pdf

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: Organizations and Institutions), 95–120.

Contini, D., Scagni, A. & Riehl, A. (2008). *Primary and secondary effects in educational attainment in Italy* (Equalsoc Working Paper 2008/4). Zugriff am 18. 11. 2012 unter http://www.equalsoc.org/uploaded_files/publications/continiscagniriehlprimaryandsecondaryeffectsItaly.pdf

Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, 37 (4), 965–986.

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Sloopman, M. & Aparicio-Gomez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?* (S. 101–164). Amsterdam: University Press.

Dahrendorf, R. (1994): *Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit*. München: DTV.

de Cillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration* (14., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 3/2011). Wien: BMUKK. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf]

Dohmann, D. (2010). Die ökonomischen Folgen der Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 441–462). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eder, F. & Dämon, K. (2012). Sozialkapital und Bewältigung der Schule. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 399–431). Münster: Waxmann.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Erikson, R. & Rudolphi, F. (2009). Change in social selection to upper secondary school – primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26 (2), 291–305.

Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (S. 37–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–97). Graz: Leykam.

Friedl-Lucyshyn, G. (2011). IKM (Instrumente der Informellen Kompetenzmessung) – präzise Diagnosen des Lernstandes als Voraussetzung für individualisierte Lernbegleitung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.) *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (S. 63–81). Wien: LIT.

Ganzeboom, H., de Graaf, P. M., Treiman, D. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21, 1–56.

Geißler, R. (1990). Schichten in der postindustriellen Gesellschaft. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen – Lebensläufe – Lebensstile* (Soziale Welt, Sonderband 7, S. 81–102). Göttingen: Schwartz.

Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.

Gomolla, M. (2008). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 20–29). Zugriff am 12. 10. 2012 unter www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Schule_mit_Migrationshintergrund.pdf

Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Haider, G. (2012, September). *Der Wiener Lesetest 2012*. Vortrag im Rahmen des Symposiums des Stadtschulrates am 27. September 2012, Wien.

Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2005). *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*. *National Bureau of Economic Research* (NBER Working Paper Series, 11124). Zugriff am 17. 10. 2012 unter <http://www.nber.org/papers/w11124>

Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.

Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmeyer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 883–899). 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.

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Jackson, M., Erikson, R., Golthorpe, J. H. & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. *Acta Sociologica*, 50 (3), 211–229.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (5), 375–397.

Kast, F. (2006). „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben ...“ – bildungsschicht- und regionspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 236–263.

Kast, F. (2010). Bildungsschancen: Der Einfluss der Bildung der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder in der Sekundarstufe II – Die Hypothese der kompensatorischen Chancengleichstellung. In I. Benischek, H. Schaupp, H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* (S. 195–234). Wien: LIT.

Kloosterman, R., Ruiter, S., de Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: Trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965–99). *The British Journal of Sociology*, 60 (2), 377–398.

Krebs, A. (2000). Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In A. Krebs (Hrsg.), *Gleichheit oder Gerechtigkeit* (S. 7–37). Frankfurt: Suhrkamp.

Kritikos, E. & Ching, C. (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers*. DG EAC 38/04. London: GHK.

Lassnigg L. & Vogtenhuber S. (2009). Governance-Faktoren, SchülerInnenleistungen und Selektivität der Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer ExpertInnenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 376–386). Graz: Leykam.

Lee, J. & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193–218.

Leitgöb, H., Paseka, A., Bacher, J. & Altrichter, H. (2012). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA 2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 308–336). Münster: Waxmann.

Levacic, R. (2006, September). *Funding schools by formula*. Paper prepared for the International Conference on Educational Systems and the Challenge of Improving Results, September 15 and 16, 2006, University of Lausanne, Switzerland. Zugriff am 01. 07. 2012 unter [www.gov.ch/idheap.nsf/webvwFichier/034F95D981499F8FC12571F5004DBB97/\\$FILE/TXT+Levacic.pdf](http://www.gov.ch/idheap.nsf/webvwFichier/034F95D981499F8FC12571F5004DBB97/$FILE/TXT+Levacic.pdf)

Liebau, E. & Zirfas, J. (2008). *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen: Budrich.

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (1. Aufl., S. 69–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, K., Hausen, C., Köller, O. & Trautwein, U. (2006). Schullaufbahnen, soziokulturelle Merkmale und kognitive Grundfähigkeiten. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Der Leistungsstand Hamburger Abiturienten. Vertiefende Analysen und ein*

Benchmark-Vergleich auf Grundlage der Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 13“ (S. 47–76). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Meyer, T. & Vorholt, U. (2011). *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Bochum: Projekt.

Neureiter, H. & Schreiner, C. (2009). Risikoschüler/innen im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 100–105). Graz: Leykam.

Niederberger, K. (2011). Bildungsferne Jugendliche. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 119–132). Wien: Herausgeber.

Oelkers, N., Otto, H. & Ziegler, H. (2010). Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007a). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007b). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume I: Analysis*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I)*. [Originaltitel: PISA 2009 Results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I)]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011a). *Bildung auf einen Blick*. [Originaltitel: Education at a Glance]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011b). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)*. [Originaltitel: PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: Autor.

Otto, H. & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pant, H., Böhme, K. & Köller, O. (2012). Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 49–55). Münster: Waxmann.

Pfeifer, M. (2011). *Bildungsbenachteiligung und das Potenzial von Schule und Unterricht. Lesekompetenz bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Radinger, R. (Statistik Austria Hrsg.). (2005). Soziales Kapital und PISA-Leistungen. Eine Mehrebenenanalyse. *Statistische Nachrichten*, 4/2005, 316–327.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard: University.

Republik Österreich (Hrsg.). (2005a). Schulreform: Qualitätsverbesserung – aber wie? *Parlamentskorrespondenz Nr. 272 vom 20. 04. 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0272/

Republik Österreich (Hrsg.). (2005b). Kompromiss über Fall der Zweidrittelmehrheit bei Schulgesetzen. *Parlamentskorrespondenz Nr. 352 vom 04. 05. 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0352/index.shtml

Republik Österreich (Hrsg.). (2005c). Schule: Reformblockade Zwei-Drittel-Mehrheit gefallen. *Parlamentskorrespondenz Nr. 376 vom 12. 05. 2005*. Zugriff am 10. 04. 2012 unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0376/index.shtml

Republik Österreich (Hrsg.). (2005d). *Stenographisches Protokoll. 110. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XXII. Gesetzgebungsperiode. 12. Mai 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/NRSITZ/NRSITZ_00110/fname_047040.pdf

Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge: Harvard University.

Republik Österreich. (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020*. Zugriff am 10. 09. 2012. unter www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Schlögl, P. (2009). Bildungsarmut und -benachteiligung. Befunde und Herausforderungen für Österreich. In N. Dimmel, K., Heitzmann & M. Schenk (Hrsg.), *Handbuch Armut in Österreich* (S. 157–171). Innsbruck: StudienVerlag.

Schmich, J. (2009). Eine Charakterisierung der Risikoschüler/innen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 106–116). Graz: Leykam.

Schmied, C. (2009). Bildungsreform für Österreich. Zu den Anliegen und Sichtweisen einer zukunftsorientierten Bildungspolitik. In J. Broukal & E. Niederwieser (Hrsg.), *Bildung in der Krise. Warum wir uns Nichtstun nicht leisten können* (S. 13–26). Wien: Kremayr & Scheriau.

Schreiner, C. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2009) *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam.

Schütz, G. & Wößmann, L. (2005). *Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren* (Ifo Working Paper Nr. 17). Zugriff am

18. 11. 2012 unter [http://www.cesifo-economic-studies.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20\(seit%202005\)/IfoWorkingPaper-17.pdf](http://www.cesifo-economic-studies.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20(seit%202005)/IfoWorkingPaper-17.pdf)

Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.

Spielauer, M., Schwarz, F. & Schmid, K. (2002). *Education and the importance of the first educational choice in the context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria* (ÖIF Working Paper Nr. 19). Wien: ÖIF.

Stadtschulrat für Wien. (2012). *Wiener Lesetest 2012*. Zugriff am 10. 04. 2012 unter www.stadtschulrat.at/aktuell/detid168/off0

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 15–32). Graz: Leykam.

Steiner, M. (2009a). Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S.141–160). Graz: Leykam.

Steiner, M. (2009b) *Early School Leaving in Österreich 2008 Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung*. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Wien: IHS.

Steiner, M. (2011). Zusammenhänge zwischen Bildungsarmut und Beschäftigungschancen. Eine empirische Analyse. *WISO*, 34 (2), 66–76.

Steiner, M. & Wagner, E. (2007). *Dropoutstrategie: Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung*. Wien: IHS.

Stelzer-Orthofer, C. (1997). *Armut und Zeit. Eine sozialwissenschaftliche Analyse zur Sozialhilfe*. Opladen: Leske + Budrich.

Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 73–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 516–531.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Suchań, B. (2009). Risikoschüler/innen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 28–36). Graz: Leykam.

Suchań, B. & Breitfuß-Muhr, G. (2009). Differenzierende Maßnahmen und Förderung im Leseunterricht. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 193–201). Graz: Leykam.

Tenorth, H. (2010). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 155–173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 20. 11. 2012 unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Van de Werfhorst, H. & Hofstede, S. (2007). Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared. *The British Journal of Sociology*, 58, 391–415.

Volkert, J., Klee, G., Kleimann, R., Scheurle U. & Schneider, F. (2003). *Operationalisierung der Armut- und Reichtumsmessung*. Tübingen: Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung. Zugriff am 10. 10. 2012 unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a322-operationalisierung-der-armut-725.pdf?__blob=publicationFile

Walker, M. (2010). The capability approach as a framework for reimagining education and justice. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 116–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wößmann, L. (2005). Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. *Ifo-Schnelldienst* 58 (19), 18–27.

Wroblewski, A. (2012). Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 337–367). Münster: Waxmann.

Zirfas, J. (2008). Bildung und Ungerechtigkeit. Eine Einleitung in die pädagogische Problematik von Gleichheit und Ungleichheit. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 7–44). Opladen: Budrich.

C

6 Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich

Barbara Herzog-Punzenberger & Philipp Schnell

Einleitung¹

In diesem Kapitel wird die Situation der mehrsprachigen Schüler/innen im österreichischen Schulwesen dargestellt. Unter dem Begriff der mehrsprachigen Schüler/innen werden hier jene verstanden, die neben der deutschen Sprache in ihrem (familiären) Alltag eine oder mehrere nichtdeutsche Sprache(n) verwenden. Sie unterscheiden sich damit von der Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die sowohl einsprachig deutschsprachig sein können als auch mehrsprachig. Andererseits können die im Alltag mehrsprachigen Schüler/innen Migrationserfahrung in der Familie aufweisen oder auch nicht. Sie können etwa den sogenannten „alten“ oder „autochthonen Minderheiten“ angehören.² Die komplementäre Gruppe sind jene Schüler/innen, die zuhause nur Deutsch zu sprechen.

Im Gegensatz zum Kapitel „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ im Nationalen Bildungsbericht Österreich (NBB) 2009 (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009) steht im vorliegenden Kapitel nicht Migration oder Mobilität im Mittelpunkt, sondern die Mehrsprachigkeit. Mit dieser Schwerpunktsetzung soll dreierlei Umständen Rechnung getragen werden: Erstens haben sich viele der im NBB 2009 dargestellten Fakten und Analysen bezüglich der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den vergangenen drei Jahren nicht wesentlich verändert und sollen daher nicht wiederholt werden.³ Zweitens wird oft darauf verwiesen, dass nicht die Tatsache des Migrationshintergrunds, d. h. das nicht-österreichische Geburtsland der Eltern Ursache für Differenzen im Schulerfolg sei, sondern die mangelhafte Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch, die in der vorschulischen Sozialisation häufig als Zweit- oder Drittsprache fungiert. Drittens wird Mehrsprachigkeit zunehmend als wichtiges politisches Ziel sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulgeschehens gesehen, wie infolge anhand der Dokumente des Europarats und der Europäischen Union gezeigt wird.

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil ist der Problemanalyse gewidmet, in der die bildungspolitische Relevanz des Themenbereichs der Mehrsprachigkeit diskutiert und die unterschiedlichen Zugänge zur Erforschung der Zusammenhänge in diesem Bereich dargestellt werden. Teil 2 umfasst die Situationsanalyse der mehrsprachigen Schüler/innen im österreichischen Schulsystem. In Teil 3 des Kapitels werden Forschungsdesiderata und in Teil 4 Entwicklungsoptionen skizziert. In allen Teilen wird zuerst die Situation in Österreich analysiert und soweit möglich der internationale Vergleich berücksichtigt.

Insgesamt wird ein Schwerpunkt auf neue Daten und Erkenntnisse sowie offene Fragen gelegt, die auf den Inhalten des Kapitels „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ des Nationalen Bildungsberichts 2009 (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009) aufbauen. Darin wurde ein demografischer Überblick gegeben sowie Begrifflichkeiten,

1 Wir möchten uns für konstruktive Kritik und Anregungen bei Katharina Brizic, Elisabeth Stanzel-Tischler, Michael Bruneforth sowie bei den Gutachterinnen und Gutachtern Rolf Becker, Ingrid Gogolin und insbesondere für die akribische Begleitung von Hans Bacher bedanken.

2 In Österreich haben die folgenden sechs autochthonen Volksgruppen besondere Minderheitenrechte: die burgenlandkroatische, die slowenische, die ungarische, die tschechische und die slowakische Volksgruppe sowie die Volksgruppe der Roma. Siehe <http://www.bka.gv.at/site/3514/default.aspx> [zuletzt geprüft am 24. 10. 2012].

3 Es empfiehlt sich daher das Kapitel „Migration-Interkulturalität-Mehrsprachigkeit“ des Nationalen Bildungsberichts 2009 (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009) zur Erweiterung des vorliegenden Kapitels zu lesen.

C

Verhältnis Mehrsprachigkeit
und Migration

Aufbau des Kapitels

Migrationskapitel im NBB
2009 als Grundlage

Leseleistungen im internationalen Vergleich

Daten- und Forschungslage zum Themenbereich der Schüler/innen mit Migrationshintergrund dargestellt. Insbesondere wurde das relative Risiko, eine bestimmte Schulform zu besuchen, nach Migrationshintergrund, Staatsbürgerschaft und Sprachgebrauch analysiert. Ebenso wurden die großen regionalen Unterschiede in der Zuerkennung des außerordentlichen Status sowie des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich zum Thema gemacht. Erklärungsansätze für die dokumentierten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wurden nach unterschiedlichen Ebenen differenziert diskutiert (Individuum, Familie und Nachbarschaft, gesellschaftliche Rahmenbedingungen). Nach der Beschreibung einiger prioritärer Forschungsdesiderata wurden Entwicklungsoptionen wie der Einsatz von Sprachenportfolios für Erst-, Zweit- und Fremdsprachen sowie die Rekrutierung ambitionierter Maturantinnen und Maturanten für den Pädagogenberuf und vor allem die nachhaltige Verankerung des Themenfelds in der Lehreraus- und -weiterbildung vorgestellt.

Neuere Forschungsergebnisse zu Bildung und Migration in Österreich

Zur vertiefenden Beschäftigung mit Analysen repräsentativer Daten im Bereich der Schulbildung von österreichischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund seit 2009 seien die Tiefenanalyse der Daten der internationalen Studien PIRLS 2006 (Unterwurzacher, 2009), PISA 2006 (Breit, 2009), TIMSS 2007⁴ (Breit & Wanka, 2010), PISA 2009 (Wroblewski, 2012), sowie eine Zusammenschau der Datenanalysen von PIRLS 2006 und PISA 2006 (Bacher, 2010) und die Länderprüfung Österreich zu Migration und Bildung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]; vgl. Nusche, Shewbridge & Rasmussen, 2009) empfohlen.

Kapitel zur Chancengerechtigkeit und einschlägige Indikatoren als Ergänzung

Wichtige Aspekte der Situation mehrsprachiger Schüler/innen werden auch im Kapitel „Chancengleichheit“ in diesem Band (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012) diskutiert, insbesondere Erklärungsmodelle, die den sozioökonomischen Hintergrund, die Schulkomposition und Segregation, Region und Gemeindegrößen berücksichtigen. Es werden primäre und sekundäre Effekte in der Schullaufbahn analysiert. Relevante Indikatoren und Kennzahlen befinden sich in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts (Bruneforth & Lassnigg, 2012), etwa Bundesländervergleiche nach Anteilen mehrsprachiger Schüler/innen in unterschiedlichen Schulformen (Indikator A2 und B2), mit Blick auf Gemeindegrößenklassen (Kennzahl B2.1) sowie aufgesplittet nach Sonderschule und sonderpädagogischem Förderbedarf (Indikator C3).

1 Problemanalyse – bildungspolitische Bedeutung des Themas

Differenzierung, interne Vielfalt und widersprüchliche Befunde

Neben volkswirtschaftlichen Überlegungen zur Erhöhung der Arbeitsmarktchancen aller heranwachsenden Schüler/innen ist das Thema der Mehrsprachigkeit vor allem deshalb von großer bildungspolitischer Bedeutung, weil die Gruppe der Schüler/innen, die im Alltag (auch) andere Sprachen als die Unterrichtssprache sprechen – in der Folge „mehrsprachige Schüler/innen“ genannt – in der österreichischen Schule von heute weniger erfolgreich sind als die Gruppe derer, die nur Deutsch sprechen – in der Folge „einsprachige Schüler/innen“ genannt. Für ein angemessen differenziertes Verständnis der Situation ist es wichtig zu wissen, dass dies weder für alle mehrsprachigen Schüler/innen in gleicher Weise gilt noch in allen Ländern der Fall ist. Kennzeichnend für die Fachdiskussion sind unterschiedliche normative Annahmen, die auch in der Wissenschaft die Vorgangsweise und Schlussfolgerungen prägen, aber oft unausgesprochen bleiben. Ein unreflektierter Umgang mit Grundannahmen sollte aber nicht als wissenschaftliche Objektivität missverstanden werden.

⁴ PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study; PISA: Programme for International Student Assessment; TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

1.1 Der gesellschaftspolitische Kontext – national und supranational

Die Auseinandersetzung mit der Situation der mehrsprachigen Schüler/innen muss schrittweise vor sich gehen. In einem ersten Schritt gilt es, ein differenziertes Verständnis der realen Situation dieser Gruppe zu erlangen. Erst nach Abbildung der realen Situation, die auch interne Vielfalt und widersprüchliche Befunde offenlegt, kann eine Ursachenanalyse erfolgen. Dies ist der zweite Schritt, der allerdings geeigneter Daten und Forschungsarbeiten sowie einer Zielorientierung bedarf. Das Ziel muss auch in der Wissenschaft vor dem Hintergrund normativer Bestimmungen gesetzt werden (vgl. Ahrens, Beer, Bittlingmayer & Gerdes, 2008).

Die Zielorientierung ist im österreichischen Kontext von zwei Wertentscheidungen getragen. Erstens gilt der Gleichheitsgrundsatz beim Zugang zu und bei der Teilnahme an unterschiedlichen Institutionen der Bildung, d. h. jedes Kind hat unabhängig von seiner Herkunft und anderen kategorialen Merkmalen prinzipiell Zutritt zu allen Bildungsinstitutionen und kann altersgemäß an den Bildungsprozessen teilnehmen.⁵ Da Bildung ein sozialer Prozess ist und Bildungsergebnisse in diesem hergestellt werden, schließt sich an die „Gleichheit zur Bildung“ die Forderung der „Gleichheit durch Bildung“ an (vgl. Diskussion zur Chancengleichheit in diesem Band, Kapitel 5, Bruneforth et al., 2012). Auftretende Unterschiede bei den Ergebnissen werden am Ideal der Prozess- oder Entwicklungsgerechtigkeit gemessen (Stojanov, 2007, S. 35–36). Die Prozesse im Bildungssystem müssen unter diesem Blickwinkel so gestaltet sein, dass jedes Kind seine Potenziale unabhängig von seiner Herkunft voll entwickeln kann (vgl. Republik Österreich, 2008; S. 203), was sich in den vermittelten Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und den erreichten Abschlüssen ausdrücken sollte.

Gleichheitsgrundsatz in
der Verfassung

Zweitens gilt das Bekenntnis der Republik Österreich zur Mehrsprachigkeit, wie sie in Verfassungstexten sowie den Dokumenten der Europäischen Union und des Europarats niedergelegt ist. In Tabelle 6.1 sind die relevanten Dokumente der unterschiedlichen Organe des Europarats und der Europäischen Union – Rat, Parlament, Kommission, Ministerkomitee – sowie Konventionen, Rahmenübereinkommen und externe Berichte angeführt.

Bekenntnis Österreichs zur
Mehrsprachigkeit

Auch der in Verfassungsrang befindliche Artikel 68 des Staatsvertrags von Saint-Germain besagt, dass „die österreichische Regierung in den Städten und Bezirken, wo eine verhältnismäßig beträchtliche hohe Zahl anderssprachiger als deutscher (deutschsprachiger) österreichischer Staatsangehöriger wohnt, angemessene Erleichterungen gewährt, um sicherzustellen, dass in den Volksschulen den Kindern dieser österreichischen Staatsangehörigen der Unterricht in ihrer eigenen Sprache erteilt wird“ (Wieser, 2010, S. 50). Wenn einige der in Verfassungsrang befindlichen Rechte bisher nur für die autochthonen Minderheiten angewandt wurden, so scheint die Forderung nach einer grundsätzlichen Ausrichtung des Unterrichts auf mehrsprachige Klassen keine neue, jedoch seit langer Zeit uneingelöste zu sein. Aus den beiden normativen Grundannahmen der Chancengleichheit und der Mehrsprachigkeit folgt daher das verschränkte Ziel der erfolgreichen Teilnahme mehrsprachiger Schüler/innen an den Institutionen der Bildung, die ihrerseits die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen hervorbringen und stärken sollten. Sowohl der öffentliche als auch der Fachdiskurs (vgl. Furch, 2011⁶) kreist daher um die Frage, wie Entwicklungsgerechtigkeit in den Institutionen der Bildung unter dem Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit insbesondere für bereits bei der Einschulung mehrsprachige Schüler/innen verwirklicht werden kann.

Bevor in der Situationsanalyse auf die Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Schülerinnen und Schülern eingegangen wird, soll diese Fragestellung in einen

Eliten- und
Unterschichtphänomen

5 Forderungen, dass Kinder abhängig von ihren Deutschkenntnissen Zutritt zu den altersgemäßen Schulformen haben sollen, d. h. bei mangelnden Deutschkenntnissen der Zutritt verwehrt würde, stellen eine Verletzung des Art. 68 StV St. Germain dar, der gemäß Art. 149 Abs. 1 BV-G Verfassungsrang hat.

6 Die Nr. 1–2/2011 der Österreichisch Pädagogischen Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ widmete sich dem Thema „Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus“.

Tab. 6.1: Internationale Dokumente zur Mehrsprachigkeit

Dokumente der Europäischen Union	Dokumente des Europarats
Entschlüsse/Entscheidungen des Rates <ul style="list-style-type: none"> ■ Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über das Europäische Jahr der Sprachen 2001 (2000) ■ Schlussfolgerungen des Vorsitz des Europäischen Parlaments von Barcelona (2002) ■ Schlussfolgerungen zur Mehrsprachigkeit (Mai 2008) ■ Entschließung zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit (November 2008) ■ Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ET 2020 (2009) ■ Schlussfolgerungen zu Sprachkompetenzen zur Verbesserung der Mobilität (2011) 	Konventionen und Rahmenübereinkommen <ul style="list-style-type: none"> ■ Europäische Kulturkonvention (1954) ■ Europäische Charta für die Regional- oder Minderheitensprachen (1992) ■ Rahmenkonvention für den Schutz der nationalen Minderheiten (1995) ■ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2001)
Entschlüsse des Europäischen Parlaments <ul style="list-style-type: none"> ■ Entschließung zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachenkenntnissen (2001) ■ Entschließung zu europäischen Regionalsprachen und weniger verwendeten Sprachen (2003) ■ Entschließung zu Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung (2009) 	Empfehlungen des Ministerkomitees <ul style="list-style-type: none"> ■ Empfehlung Nr. R (82) 18 zu modernen Fremdsprachen (1982) ■ Empfehlung Nr. R (98) 6 zu modernen Fremdsprachen (1998) ■ Empfehlung CM/Rec (2008) 7 zur Nutzung des GER und zur Förderung von Vielsprachigkeit
Mitteilungen der Europäischen Kommission <ul style="list-style-type: none"> ■ Mitteilung 2005: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit ■ Mitteilung 2008: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung ■ Grünpapier 2008: Migration & Mobilität: Chance und Herausforderung für die EU-Bildungssysteme 	Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung <ul style="list-style-type: none"> ■ Empfehlung 1383 (1998) zur sprachlichen Diversifizierung ■ Empfehlung 1539 (2001) zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 ■ Empfehlung 1598 (2003) zum Schutz der Gebärdensprache in den Mitgliedsstaaten des Europarats
Externe Berichte <ul style="list-style-type: none"> ■ Abschlussbericht der hochrangigen Gruppe zu Mehrsprachigkeit (2007) ■ Languages mean business: Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit durch Sprachen, Konferenz über Unternehmenstätigkeit für Mehrsprachigkeit (2008) 	Externe Berichte <ul style="list-style-type: none"> ■ From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Beacco and Byram (2007) ■ Guide for the development and implementation of curricular for plurilingual and intercultural education. Beacco et al. (2010)
	Instrumente für Unterricht und Lernen <ul style="list-style-type: none"> ■ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (2001) ■ Europäisches Sprachenportfolio (ESP) (2001)

Quelle: Extra & Yagmur, 2012, S. 7.

weiteren Kontext der Mehrsprachigkeit als allgemein gesellschaftliches Phänomen gestellt werden.

Weltweit gesehen sind mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig.⁷ Trotzdem wird Mehrsprachigkeit in vielen europäischen Ländern als Minderheitenphänomen diskutiert. Mehrsprachigkeit wird oftmals in zwei voneinander getrennten Sichtweisen behandelt: Einerseits werden Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Fähigkeiten geschätzt und kompetente Zweisprachigkeit tendenziell als Elitenphänomen angesehen. Andererseits werden Erstsprachen, die von der Landes- bzw. Unterrichtssprache abweichen, besonders im deutschsprachigen Raum, als Behinderung für den Schulerfolg und tendenziell als Unterschichtphänomen verstanden. Durch die Globalisierung in den vergangenen Jahrzehnten hat sich in beiden Bereichen eine starke Dynamik ergeben. Fremdsprachenkenntnisse sind

⁷ Siehe <http://edl.ecml.at/LanguageFun/LanguageFacts/tabid/1859/language/en-GB/Default.aspx> [zuletzt geprüft am 25. 10. 2012].

zunehmend Voraussetzung für beruflichen Erfolg, nicht zuletzt durch die mit der Freizügigkeit auf dem Arbeitsmarkt einhergehende geforderte und geförderte Mobilität innerhalb der EU-Mitgliedsländer (vgl. Republik Österreich, 2008, S. 205–206). Ebenso wurden andere Alltagssprachen als die Landessprache in Schule und Nachbarschaft zur weitverbreiteten Normalität – eine Mehrsprachigkeit, die erst langsam als gesellschaftliche Ressource und individuelles Potenzial erkannt wird.

Mehrsprachigkeit wird im Kontext der europäischen Konventionen häufig im Konzept der *Trilingualität* gefasst. Dreisprachigkeit umfasst in diesem Konzept den Erwerb von Kompetenzen (1) in der Landessprache, (2) in einer überregionalen Verkehrssprache und (3) in einer Nachbarschaftssprache oder Familiensprache, die von den ersten beiden abweicht (Europäische Kommission 2008, Europäisches Parlament 2009). Dabei ist zu beachten, dass sich die Nachbarschaftssprache zwar in erster Linie auf die Sprache eines benachbarten Landes bezieht, zunehmend aber auch diskutiert wird, dass die in der unmittelbaren Nachbarschaft gesprochenen Sprachen der Schüler/innen berücksichtigt werden sollten (vgl. Extra & Yagmur, 2012, S. 8).

Europäische
Konventionen

Die Übersicht „Dokumente der Europäischen Union und des Europarats bezüglich Mehrsprachigkeit in den Mitgliedsländern“ in Tabelle 6.1 (vgl. Extra & Yagmur, 2012, S. 7) zeigt, dass besonders in den vergangenen 10 Jahren auf den zunehmenden Handlungsbedarf mit einer Vielzahl an Stellungnahmen, Vorgaben und Empfehlungen auf europäischer Ebene reagiert wurde. In Österreich selbst wurde das Unterrichtsministerium wiederholt aktiv, um mit Unterstützung internationaler Expertisen und auf Basis von Bestandsaufnahmen Impulse zu setzen. So wurde im Rahmen der Language Education Policy Initiative des Europarats ein Language Education Policy Profile für Österreich erstellt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK] & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [BMWF], 2007), das den Status quo dokumentierte sowie den Handlungsbedarf identifizierte und Empfehlungen aussprach. Ebenso wurde im Rahmen des OECD-Projekts „Migrant Education“ eine Länderprüfung zu Migration und Bildung durchgeführt, auf deren Empfehlungen in Teil 4 (dieses Textes) eingegangen wird (Nusche et al., 2009).

Im aktuellen Regierungsprogramm (2008–2013; vgl. Republik Österreich, 2008) wurde festgehalten: „Alle Kinder in Österreich haben ein Recht auf gleiche Startbedingungen beim Schuleintritt. Der Erwerb der Sprachkompetenzen in Deutsch und der Muttersprache ist dabei besonders wichtig und soll durch gezielte Fördermaßnahmen insbesondere für einen erfolgreichen Einstieg in das Schulsystem unterstützt werden.“ Das BMWF und das BMUKK demonstrieren Einigkeit in Sachen Mehrsprachigkeit. So bezeichnete Wissenschaftsminister Karlheinz Töchterle in einer Presseaussendung zur Auftaktveranstaltung des Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO) am 14. Juni 2011 Mehrsprachigkeit als „individuelle und gesellschaftliche Chance zugleich“, und Unterrichtsministerin Claudia Schmied betonte zur selben Gelegenheit, dass „an der gezielten Förderung von Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft ... alle relevanten Institutionen und EntscheidungsträgerInnen mitwirken“ müssen (ÖSKO, 2011). Ebenso wurde im geltenden Regierungsprogramm vom offensiven Ausbau bilingualer Schulformen gesprochen (Republik Österreich, 2008, S. 205–206). Dabei sollten insbesondere die Sprachen der unmittelbaren Nachbarländer und der neuen globalen Wirtschaftspartner berücksichtigt werden (Republik Österreich, 2008, S. 205–206). Gleichzeitig wurden aber Initiativen, die den Bildungserfolg der mehrsprachigen Schüler/innen aus den beiden größten Sprachgruppen in Österreich, nämlich Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch durch zweisprachige Bildungsangebote verbessern wollten, immer wieder verhindert. Selbst die Verwendung türkischer Wörter zum Erlernen des Buchstabens „ü“ in der Volksschule rief starken Protest hervor, auch bei den Parlamentsparteien (Winkler-Hermaden, 2012). Unentschiedenheit auf Seiten der Entscheidungsträger/innen, die sich in widersprechenden Signalen und mangelnder Kohärenz ausdrückt, steht der zunehmenden Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum und im familiären und nachbarschaftlichen Alltag sowie im Medienkonsum gegenüber. Sowohl die

Klare Vorgaben im
Regierungsprogramm

C

Integrationsindikatoren im Bereich Bildung (Statistik Austria & Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, 2012) als auch die jährliche Berichterstattung (Expertenrat für Integration, 2011, 2012) sind in diesem Spannungsfeld zu verstehen.

1.2 Mehrsprachigkeit in der schulbezogenen Forschung⁸

Im Gegensatz zu Ansichten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (z. B. Weisgerber, 1966) ist heute wissenschaftlich geklärt, dass Kinder weder in ihrer generellen Entwicklung noch beim schulischen Lernen von Mehrsprachigkeit behindert werden (vgl. Olechowski, 2009; Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, S. 10). Während in der linguistischen Forschung vor allem der Erwerb zweier Sprachen in der frühen Kindheit oder auch erwachsene Lernende beforcht wurden (de Bot & Schrauf, 2009), tritt die aus bildungswissenschaftlicher Perspektive besonders relevante Erwerbs- und Lernphase im Schulkind- und Jugendalter erst in den letzten Jahren deutlicher in den Vordergrund.⁹ Eine Theorie mittlerer Reichweite zur Erklärung der Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachgruppen, die an großflächigen Datensätzen wie Large Scale Assessments (LSA) getestet worden wäre, steht noch aus. Dies ist im Unterschied zu zahlreichen Analysen und Modellbildungen entlang des Unterscheidungsmerkmals des Migrationshintergrunds zu bemerken (s. Becker, 2011). In diesen Erklärungsansätzen firmieren neben dem sozioökonomischen Hintergrund und dem kulturellen Kapital die Kenntnisse der Unterrichtssprache selbst als Erklärung für die Benachteiligung an prominenter Stelle. Dies allerdings ohne aufzuklären, wie Kenntnisse der Unterrichtssprache im Kontext von mehrsprachigen Familien und Nachbarschaften in den Institutionen geeignet gefördert werden könnten.

Interdisziplinäre
Spracherwerbsforschung

In der Spracherwerbsforschung wird zwischen *simultaner* und *sukzessiver*, also gleichzeitiger und aufeinanderfolgender, sowie natürlicher und gesteuerter Mehrsprachigkeit unterschieden. Die Forschung über Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit ergibt eher Hinweise auf Vorteile als auf Nachteile, weswegen gerade auch für Kinder aus Sprachminderheiten frühestmöglichster Kontakt zur umgebenden Mehrheitssprache als sinnvoll erachtet wird (Nitsch, 2007). Dabei stehen die Vorteile bei den metakognitiven Strategien mehrsprachiger Schüler/innen phasenspezifischen Nachteilen im Umfang des Vokabulars in den jeweiligen Sprachen gegenüber. Insgesamt steht einem zweisprachigen Kind trotz dem in Phasen des Spracherwerbs reduzierteren Wortschatzes in den jeweiligen Sprachen insgesamt ein größeres Repertoire an lexikalischen Mitteln zur Verfügung als einem einsprachigen. Allerdings sind die einzelnen Sprachen oft an unterschiedliche Domänen des Wortschatzes gebunden und daher in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich differenziert vorhanden (Gogolin, 2010, S. 538).

Code-Switching als
Bestandteil kompetenter
Mehrsprachigkeit

Während früher das Bild der Mehrsprachigkeit als „*mehrfacher Einsprachigkeit*“ vorherrschte, werden heute kompetente mehrsprachige Sprecher/innen durchaus als solche verstanden, die durch situativen Sprachwechsel auf bestimmte Faktoren wie Redesituation, Gesprächsthema und Gesprächspartner/innen reagieren. Dieses Phänomen wird auch als *Code-Switching* bezeichnet und als Mittel mehrsprachiger Personen verstanden, ihrer spezifischen Identität Ausdruck zu verleihen. Mehrsprachigkeit und Sprachwechsel sind sowohl bei Kindern als auch Erwachsenen in allen Bildungs- und Sozialschichten anzutreffen (vgl. Auer, 2009; zitiert nach Duarte & Döll 2010, S. 711). Fraglich ist, ob der lange Zeit als prototypisch betrachtete Fall der Mehrsprachigkeit, nämlich die Zweisprachigkeit, nach wie vor die Hauptform der Mehrsprachigkeit ist. Im schulischen und nachbarschaftlichen Kontext zeigt sich eine wachsende Vielfalt an Sprachen, die als ein Aspekt der neuen „Super-Diversität“ (Vertovec, 2007) betrachtet wird. In der schulbezogenen Forschung steht allerdings

⁸ Einen sehr konzentrierten, guten Überblick zur Spracherwerbsforschung im Migrationskontext gibt DeCillia (n. d.).

⁹ Zu nennen wäre hier für den deutschsprachigen Raum das Forschungsprojekt „Literacy acquisition in Schools in the context of multilingualism and migration“; vgl. <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/las/abschlusskonferenz> [zuletzt geprüft am 24. 10. 2012].

oftmals alleine die Kompetenz von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtssprache im Vordergrund. Dabei wird übersehen, dass es einen grundsätzlichen Unterschied in der sprachlichen Bewältigung von Unterricht, Lehren und Lernen macht, wie die sprachliche Zusammensetzung der Klasse ist. So gibt es zahlreiche erprobte Beispiele zweisprachiger Unterrichts- und Schulmodelle, die über Jahrzehnte erfolgreich funktionieren (vgl. Niedrig, 2011; Neumann, 2011). Erfolgreiche Unterrichtsmodelle für mehrsprachige Klassen, die von einer Vielzahl an Familiensprachen der Schüler/innen gekennzeichnet sind, werden erst entwickelt und erprobt (siehe unten).

Der Forschungsstand zur Frage, wie Unterricht und Schule zu gestalten sind, sodass mehrsprachige Schüler/innen bestmöglich in ihrer Bildungskarriere unterstützt werden, ist nach wie vor am Anfang. Wird die Kompetenz in der Unterrichtssprache beforscht, so existieren kaum Modelle, die Einflussfaktoren auf den unterschiedlichen Analyseebenen des Individuums und der Familie, des Unterrichts und der Schule sowie der institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Herkunfts- und Einwanderungslandes integrieren. Das Sprachkapitalmodell (Brizic, 2007, S. 54, 2009) leistet in dieser Hinsicht für die Theorieentwicklung einen wesentlichen Beitrag. Es hat die differenzierte Sicht auf den Einfluss der politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Herkunfts- und des Einwanderungslandes auf den kindlichen Sprach(en)erwerb eröffnet. Als Schlüssel zum Verständnis dient die Rekonstruktion der familiären Sprach(en)biographie, über die die Auswirkungen der jeweiligen national(istisch)en Sprachenpolitik sichtbar werden. Damit wird erklärt, warum es bei Kindern aus Familien, die einen Sprachwechsel (meist im Herkunftsland) vollzogen haben, häufiger zu auffälliger Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch kommt. In diesen Fällen war die ursprüngliche familiäre Erstsprache eine abgewertete Minderheitensprache, die teilweise von staatlicher Seite sogar mit gewaltsamen Mitteln ausgelöscht werden sollte. Die aktuelle Familiensprache ist dann die „aufgezwungene“ Sprache des staatlichen Machtapparats, die in der Phase des Sprachwechsels nur in eingeschränkter Form vorhanden ist. Bei der sprachlichen Entwicklung des Kindes in seiner aktuellen Familien- und damit Erstsprache sind somit auch Verzögerungen und Irregularitäten zu bemerken. Diese beeinflussen wiederum die gesamtsprachliche Entwicklung und somit auch die Aneignung der deutschen Sprache. Mit dem Sprachkapitalmodell wird schließlich die Einflussnahme der familiären, schulischen und gesellschaftlichen Faktoren auf das (schul) sprachliche Selbstkonzept der Schüler/innen beleuchtet, das die erreichten Kompetenzen wesentlich zu erklären hilft. Das Prestige der Erstsprache in der gesellschaftlichen Hierarchie ist zusammen mit der dadurch bedingten Distanz des familiären Herkunftshabitus zur Schule eine Einflussgröße, die gesellschaftliche Machtverhältnisse auch in der sprachlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen abbildet (vgl. Dirim & Mecheril, 2010).

Zu prüfen wäre der Beitrag der institutionellen Settings zur Hervorbringung und Verfestigung der beobachteten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Im Paradigma der *institutionellen Diskriminierung* werden darunter die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, die Arbeitskultur in Organisationen wie der Schule und das professionelle Handlungswissen der Akteurinnen und Akteure – Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Schulverwaltungsbehörde – gefasst (vgl. Gomolla, 2010, S. 61). Mit diesem Konzept wird z. B. erklärt, wie institutionelle Settings zur Benachteiligung von mehrsprachigen Kindern führen und zwar ohne notwendigerweise auf einer bewussten Absicht der involvierten Akteure zu beruhen. In Österreich trifft dies ganz besonders auf die Zuweisungsverfahren in die Vorschulstufe oder auch Sonderschule zu, ist aber generell bei den Entscheidungen zwischen Bildungslaufbahnen mit unterschiedlichem Prestige der Fall.

Eine wesentliche Erkenntnis im Spracherwerb mehrsprachiger Kinder ist die Unterscheidung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache (vgl. Gogolin & Lange, 2011). Die Bildungssprache, so wurde in den letzten Jahren zunehmend erforscht, unterliegt anderen Prinzipien als die Alltagssprache. Der Unterschied zwischen den Sprachfertigkeiten, die im Alltag benötigt werden, den *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), und der

Sprachkapitalmodell als wichtiger Ansatz um innere Heterogenität zu erklären

C

Alltagssprache versus Bildungssprache

(Schul-)Bildungssprache, der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), drückt sich unter anderem in den großen Differenzen gemessener Kompetenzlevels zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern aus (Cummins, 2001). Die im Bildungsregister der Unterrichtssprache gemessenen Kompetenzen müssen mit der Wahrnehmung der Sprachkompetenz im Alltag der mehrsprachigen Kinder nicht übereinstimmen. Als Prinzipien der Bildungssprache gelten Explizitheit, Situationsentbundenheit, gedankliche Ordnung und sachliche Genauigkeit, die sich in strukturellen und stilistischen Mustern bestimmter Textsorten sowie in syntaktischen Strukturen und Normen der Wortwahl niederschlagen. Diese Prinzipien werden unter dem Begriff der *konzeptionellen Schriftlichkeit* gefasst (Koch & Österreicher, 1997). Die formalen Merkmale der Bildungssprache sind auch nicht in allen Sprachen gleich, sondern unterscheiden sich etwa zwischen der deutschen und der türkischen Bildungssprache¹⁰ (Gogolin et al., 2011, S. 178 ff.). Der bildungssprachförderliche Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen befindet sich noch im Entwicklungsstadium (Gibbons, 2006; Lengyel, Reich, Roth & Döll, 2009) und ist daher noch nicht ausreichend empirisch geprüft (Lengyel, 2010). Die Forschung zum bildungssprachlichen (im Unterschied zum alltagssprachlichen) Register der Unterrichtssprache ist auch für weitere Einsichten zur bildungssprachlichen Benachteiligung von Kindern aus sogenannten „bildungsfernen“ Familien, unabhängig davon, ob sie mehrsprachig oder einsprachig aufwachsen, relevant. Die linguistische Forschung zum mehrsprachigen *Schriftspracherwerb* entwickelt sich derzeit rasant, wie zahlreiche Projekte zeigen.¹¹

Mehrsprachige Schüler/
innen im Kontext
autochthoner
Minderheiten

Gleichzeitig existieren aufgrund minderheitenrechtlicher Gesetzgebungen in den meisten europäischen Ländern über viele Jahrzehnte Schulmodelle, die der faktischen Mehrsprachigkeit von Nationalstaaten Rechnung tragen. Das Beispiel von Schulen höherer Bildung, deren Unterricht in der Minderheitensprache geführt wird, zeigt, dass diese Option auch jenseits der Grundbildung gut angenommen wird. So gelten die Bildungserfolge der autochthonen Minderheiten in Österreich, wie etwa der Kärntner Sloweninnen und Slowenen oder Burgenland-Kroatinnen und -Kroaten als vorbildlich. Sie weisen nicht nur höhere intergenerationale Bildungsmobilität auf als die einsprachig deutschsprachigen Gleichaltrigen, sondern auch höhere Anteile im Bereich der Maturantinnen/Maturanten und Akademiker/innen (Reiterer, 1986; Statistik Austria, 2007, S. 59). Aktuellere bzw. tiefergehende Untersuchungen zu dieser Form erfolgreicher Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit Schulbildung gibt es allerdings in Österreich nicht.

Schule als
sprachlicher Markt

Grundlegend ist zwischen zwei Lernkonstellationen von Schülerinnen und Schülern, deren Familiensprache mit der Unterrichtssprache nicht identisch ist, zu unterscheiden: In dem einen Fall wird der Erhalt der Familiensprache nicht angezweifelt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sie eine *prestigehöhere* Sprache oder eine gesetzlich geschützte Minderheitensprache ist. Als Beispiel sei hier das kanadische Unterrichtsmodell der *French Immersion* genannt (Niedrig, 2011, S. 92–93). Im anderen Fall wird die Familiensprache als hinderlich für den Erwerb der Unterrichtssprache angesehen und die Abkehr davon als Ziel der Unterrichts- und Schulpolitik konzeptualisiert. Dies ist zumeist im Kontext von Migration der Fall, insbesondere dann, wenn die Familiensprache eine (im Einwanderungsland) *prestigeniedrige* Sprache ist (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011). Wie im Sprachkapitalmodell (Web-Dokument 6.1) ausführlicher dargestellt, haben die beschriebenen Rahmenbedingungen auf der Makroebene Auswirkungen auf die Entwicklung der schulsprachlichen Kompetenz der Schüler/innen (Brizic, 2007). Da aber die Forschung zu sprachförderlichen

10 Während die typischen syntaktischen Strukturen von Bildungssprache im Deutschen die häufige Verwendung von Satzverbindungen (Konjunktionalsätze, uneingeleitete Nebensätze und Infinitivkonstruktionen) sowie beschreibende und bewertende Attribute und verallgemeinernde Ausdrucksweisen sind, sind es im Türkischen vor allem syntaktische Einbettungen durch Konverbien, Partizipialkonstruktionen mit Ergänzungen und flektierte Infinitive mit Ergänzungen (Gogolin et al., 2011, S. 179).

11 Vgl. z. B. das im Publikationsstadium befindliche Projekt „Literacy Acquisition in Schools“ (LAS) von Schroeder et al. (laufend), unter <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/las.html> [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012] oder die laufenden Projekte der EDUCAP Research School der Universität Dortmund, siehe <http://www.educap.de/home> [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012].

Interventionsmaßnahmen in multilingualen Einrichtungen noch keine konsensuellen Ergebnisse bezüglich der Förderung von kompetenter Mehrsprachigkeit ergibt, ist hier vor allem ein großes Forschungsdesiderat festzustellen, das auch gerade durch den gesamtgesellschaftlichen Handlungsdruck derzeit rasant wächst und sich entfaltet.

2 Situationsanalyse mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem

Der folgende Teil des Kapitels ist in sechs Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt wird auf die sprachliche Textur¹² der österreichischen Schule eingegangen, im zweiten werden die Rahmenbedingungen der österreichischen Schule für mehrsprachige Schüler/innen dargestellt, im dritten die Anteile mehrsprachiger Schüler/innen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und Schulformen diskutiert. Im vierten Abschnitt werden gemessene Kompetenzen dargestellt und im fünften die höchsten erreichten Abschlüsse. Im letzten Abschnitt der Situationsanalyse werden Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Faktoren hinsichtlich des Bildungserfolgs angesprochen.

2.1 Die sprachliche Textur der österreichischen Schule

Mehrsprachigkeit ist nicht nur in den traditionellen Einwanderungsländern, sondern mittlerweile auch in nahezu allen europäischen Ländern eine häufige Erscheinung. Mehrsprachige Schüler/innen bilden im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die Mehrheit in den Schulen europäischer Metropolen (Crul et al., 2012, S. 400). Besonders in den Städten wird von „Super-Diversität“ (Vertovec, 2007) gesprochen, da sich die Heterogenität in den vergangenen 10 Jahren wesentlich erhöht hat. So wurde in Österreich im Schuljahr 2010/11 muttersprachlicher Unterricht in 23 Sprachen erteilt (BMUKK, 2012a, S. 15), von Schülerinnen und Schülern an Wiener Volksschulen wurden im Schuljahr 2008/09 aber mindestens fünfmal so viele, nämlich rund 110 unterschiedliche Sprachen in der Familie gesprochen (Brizic & Hufnagl, 2012, S. 27 ff.). Parallel zu dieser Super-Diversität ist Mehrsprachigkeit zunehmend unter jenen Familien beliebt, deren Kinder zuhause nur einsprachig deutschsprachig sozialisiert werden. So nehmen Kinder in den Gebieten der alten Minderheiten vermehrt an zwei- und bisweilen dreisprachigem Unterricht teil (Gombos & Pasquariello, 2010). Im Geltungsbereich des Minderheitenschulgesetzes in Kärnten besuchten im Schuljahr 2010/11 41 % der Schüler/innen der 1. Schulstufe den zweisprachigen Unterricht. Mitnichten handelte es sich ausschließlich um Kinder aus Familien, in denen Slowenisch die Alltagssprache war, denn 73 % besaßen keine Slowenischkenntnisse (Landeschulrat für Kärnten, 2011, S. 23–24). Österreichweit stammt allerdings der überwiegende Teil der mehrsprachigen Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die – so wie die Kinder aus Familien der alten Minderheiten – bereits mit Sprachkompetenzen in einer anderen als der Unterrichtssprache (wenn auch auf sehr unterschiedlichen Kompetenzniveaus) in den Kindergarten oder das Schulsystem eintreten.¹³

In den vergangenen 15 Jahren ist die Zahl der mehrsprachigen Schüler/innen in Österreich von 111.000 im Schuljahr 1995/96 (BMBWK, 2002, S. 16) auf 207.000 im Schuljahr 2010/11 (BMUKK, 2012b, S. 14) angestiegen und der Anteil der einsprachig deutschsprachigen Schüler/innen in den Pflichtschulen von 91 % (BMBWK, 2002, S. 20) auf 77 % zurückgegangen (BMUKK, 2012b, S. 24). Der prozentuale Anstieg liegt unter anderem an den stark sinkenden Geburtenraten der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Im Schuljahr 2009/10 gingen nur mehr 25 % aller Volksschüler/innen in „einsprachige Klassen“; das sind Klassen, in denen alle Schüler/innen angeben, nur die Unterrichtssprache zu sprechen

Mehrsprachigkeit ist eine häufige Erscheinung

Anteil an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in Österreich stark gestiegen

12 Blommaert (2010) spricht von der Soziolinguistik der Globalisierung und gebraucht in diesem Zusammenhang den Begriff der sprachlichen Textur.

13 Da der Sprachstand in der Alltagssprache der Kinder nicht erhoben wird, wenn diese eine andere als Deutsch ist, kann keine Aussage über die vorhandene Kompetenz in dieser Sprache gemacht werden.

(Nationaler Bildungsbericht, Band 1, Kennzahl B2.3). So kann heute insgesamt gesehen von der österreichischen Schule als einer „mehrsprachigen Schule“ gesprochen werden.

Wichtig ist, dass die Verwendung einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache noch nichts über die Kompetenz in den jeweiligen Sprachen aussagt. Über alle Schultypen hinweg nahmen im Schuljahr 2006/07¹⁴ mehr als drei Viertel aller Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als ordentliche Schüler/innen am Unterricht teil, d. h. dass ihre Deutschkenntnisse weit genug entwickelt waren, um dem Unterricht folgen zu können. Umgekehrt bekamen über alle Schultypen gerechnet 22 % der mehrsprachigen Schüler/innen den Status „außerordentlich“ – eine Prozentzahl, die nicht nur zwischen den Schultypen stark variiert, sondern auch zwischen den Bundesländern (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009, S. 170).

Steigende
Sprachenvielfalt

Veränderungen über die Zeit finden sich aber nicht nur in der Zahl und den Anteilen mehrsprachiger Schüler/innen und Klassen, sondern auch in der Zusammensetzung der Schüler/innen nach Sprachen, Herkunftsländern und (Migrations-)Generation.¹⁵ Wiewohl die Vielfalt der von den Schülerinnen und Schülern im familiären Alltag gesprochenen Sprachen ständig steigt, machen im Schuljahr 2010/11 österreichweit die beiden größten Sprachgruppen mit 10,4 % noch immer die Mehrheit der insgesamt 18,4 % mehrsprachigen Schüler/innen aus (Bildungsdokumentation 2010/11, eigene Berechnungen). Von den 1.160.000 österreichischen Schülerinnen und Schülern sprachen 233.000 Schüler/innen in der Familie eine andere als die Unterrichtssprache, davon rund 65.000 Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und 55.000 Türkisch. Von einigen osteuropäischen Sprachen, aber auch Arabisch, gibt es etliche tausend Sprecher/innen in den Schulen, gefolgt von Englisch, Chinesisch, Persisch, Spanisch und Kurdisch, die jeweils von mehr als 1.000 Schülerinnen und Schülern gesprochen wurden. Die übrigen 10.000 Schüler/innen sprechen rund 100 verschiedene Sprachen (Bildungsdokumentation 2009/10, eigene Berechnungen).

Abbildung 6.1 zeigt die Anteile der ein- und mehrsprachigen Schüler/innen im Ländervergleich. Unterschieden wird auch danach, ob beide Elternteile im Ausland geboren wurden oder nicht. Österreich befindet sich, gemessen an den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern im Jahr 2009, mit einem Anteil von 10,5 % an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern geringfügig über Deutschland und Australien, jedoch unter den USA, Kanada, Neuseeland und der Schweiz mit 13 % bis 15 %.

2.2 Rahmenbedingungen und zielgerichtete Fördermaßnahmen

Drei Maßnahmen zur
Förderung mehrsprachiger
Schüler/innen in den
1990er Jahren

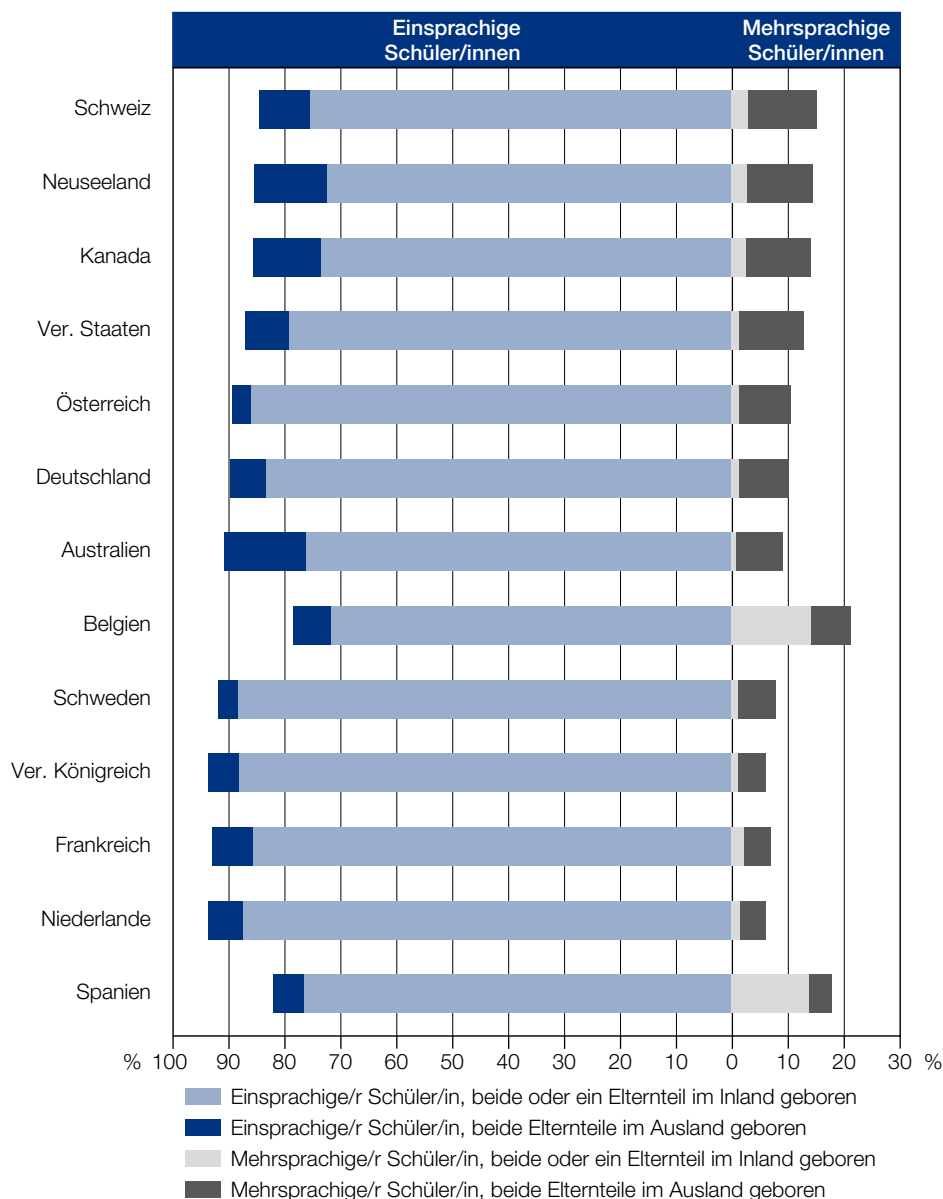
Seit Beginn der 1990er Jahre wurde mit vier grundlegenden Maßnahmen der wachsenden Anzahl der mehrsprachigen Schüler/innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, begegnet: Deutschförderung (Deutsch als Zweitsprache), Förderung der Erstsprache (muttersprachlicher Unterricht), Status der „außerordentlichen Schüler/innen“ sowie das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.¹⁶ Eine wesentliche Schwachstelle dieser Strategie war die fehlende Verpflichtung der Schulen sowie die mangelnde Dokumentation und Qualitätssicherung. Mit der Einrichtung der Abteilung „Diversitäts- und Sprachpolitik“ im österreichischen Unterrichtsministerium begannen 2008 verstärkte Aktivitäten, um ein umfassenderes Konzept für die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Österreichs Schulen zu entwickeln.

¹⁴ Aktuellere Zahlen sind aufgrund von Diskrepanzen zwischen den Meldungen der Schulen bzw. Bezirks- und Landesschulräte an Statistik Austria und das Unterrichtsministerium nicht verfügbar.

¹⁵ Unter *Migrationsgeneration* ist der Unterschied zwischen Personen, die selbst im Ausland und solchen, deren Eltern im Ausland, sie selbst aber im Inland geboren wurden, gemeint. Eine weitere Unterscheidung in der Gruppe derer, die selbst im Ausland geboren wurden, wird zwischen jenen getroffen, die über einen österreichischen und jenen, die über einen ausländischen Schulabschluss verfügen.

¹⁶ Die Übersicht über die derzeit geltenden Gesetze und Verordnungen, Rahmenbedingungen und Fördermaßnahmen finden sich in den Informationsblättern des BMUKK, Referat für Migration und Schule, die jährlich aktualisiert werden.

Abb. 6.1: Prozentanteile von Schülerinnen und Schülern nach Migrationsstatus und Mehrsprachigkeit



Anmerkung: Länderreihung nach Anteil mehrsprachiger Schüler/innen, abnehmend, d. h. je weniger, desto weiter unten. Quelle: OECD, 2011, eigene Darstellung.

Im „Nationalen Aktionsplan für Integration. Maßnahmen“ (Staatssekretariat für Integration, 2012b) werden die Maßnahmen in fünf Bereiche gegliedert dargestellt. Der erste Teil umfasst die Stärkung der mehrsprachigen Kinder und reicht von der Sprachförderung im Kindergarten über die Förderung des Deutschen als Zweitsprache bis zum optionalen Muttersprachenunterricht¹⁷ in der Schule. Weiters werden entsprechende Informations- und Unterrichtsmaterialien entwickelt, außer- und innerschulische Mentoring-Projekte organisiert und unterstützt sowie Schulstandorte im Bereich der kulturellen und sprachlichen Vielfalt fachlich beraten. Der zweite Bereich widmet sich der Professionalisierung von

Fünf Maßnahmenbereiche zur Qualitätssicherung der mehrsprachigen Schule heute

17 Aufgrund unterschiedlicher Theorien zum Sprach(en)erwerb gibt es derzeit in der Wissenschaft keinen Konsens zur Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts (siehe Abschnitt 1.2). Um über die Auswirkung des muttersprachlichen Unterrichts Aussagen machen zu können, bräuchte es breit angelegte Längsschnittstudien mit kontrollierten Vergleichsgruppen.

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Lehrerinnen und Lehrern (z. B. Kompetenzstelle Mehrsprachigkeit und Migration an der Pädagogischen Hochschule Wien;¹⁸ Zentrum für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt¹⁹), Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Schulaufsicht und der vermehrten Rekrutierung von Maturantinnen und Maturanten mit Migrationshintergrund für das Lehramt. Parallel werden Strukturen weiterentwickelt, wie etwa das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (siehe www.oesz.at), um bundesweit die Vernetzung von methodisch-didaktischen Innovationen voranzutreiben und die Handelnden zu unterstützen.²⁰ Der dritte sowie vierte Bereich umfasst die Unterstützung sowie Weiterbildung der Eltern mit Migrationshintergrund und die Intensivierung des Dialogs mit den Migranten-Communities. Der fünfte Bereich widmet sich der Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Themen der Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Integration.

Entwicklung des Lesens

Aus der Beschreibung der Maßnahmen wird offensichtlich, dass die Empfehlungen der 2009 erstellten OECD-Länderprüfung zu Migration und Bildung in Österreich (Nusche et al., 2009) in das Konzept aufgenommen wurden. Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit es sich um Absichtserklärungen oder lokale Interventionen handelt, deren breitenwirksame Umsetzung eine ebenso breite Koalition aller beteiligten Gruppen des Bildungswesens erfordern würde.

Keine Forschung zur Professionalisierung des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen

Wie im gesamten Schulwesen gibt es auch hier kaum Evaluationsforschung, sodass weder zur Qualität der Maßnahmen noch über Wirkungszusammenhänge und Kausalitäten Aussagen gemacht werden können. Zur thematisch zielgerichteten Aus- und Weiterbildung des Personals in Unterricht und Verwaltung existiert keine Dokumentation. Eine der wenigen Untersuchungen zum Thema des Wissens und der Einstellungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern in Österreich im Bereich des interkulturellen Lernens und der Mehrsprachigkeit (Furch, 2009) ergab deutliche Unsicherheiten und Informationsmängel bei Lehrpersonen in Wiener Grund- bzw. Volksschulen. Die Erhebung fand allerdings im Zeitraum 2001–2003 statt und liegt damit schon zehn Jahre zurück. Bei der international vergleichenden Erhebung „Teaching and Learning International Survey“, TALIS 2008, wurde der Themenbereich „Unterrichten in einem multikulturellen Umfeld“ von den österreichischen Lehrerinnen und Lehrern selbst als wenig relevant für ihre eigene Weiterbildung (Grafendorfer, Neureiter & Längauer-Hohengaßner, 2009, S. 37), aber auch für die Beurteilung ihrer Unterrichtsqualität sowie der Schule insgesamt gesehen (Rieß, Meließnig & Laimer, 2009, S. 58–61). Vergleicht man die einschlägigen Werte international, so fällt auf, dass österreichische Lehrer/innen weit unter dem Durchschnittswert aller teilnehmenden Länder liegen. Während durchschnittlich 47 % der Lehrer/innen mittleren oder hohen Weiterbildungsbedarf beim Unterrichten in einem multikulturellen Umfeld angaben (Jensen, 2010, S. 63), traf das nur auf 34 % der österreichischen Lehrer/innen zu (Kast, 2010, S. 29).

Beispielhaft für spezifische Maßnahmen hinsichtlich der Förderung der schulsprachlichen Kompetenz von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sollen zwei Bereiche angesprochen werden, nämlich die Sprachförderung im vorschulischen sowie jene im schulischen Bereich.

Sprachförderung im vorschulischen Bereich

Nach der Einführung des Sprachtickets im Schuljahr 2005/06, das mit einem Ausmaß von 120 Stunden pro Kind nicht den erhofften Erfolg einer wesentlichen Steigerung der Deutschkenntnisse der Schulanfänger/innen brachte, wurde das umfassendere Maßnahmenpaket „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ in einer Bund-Länder-Kooperation 2008 eingeführt. Zusammen mit dem bundesweiten vorschulischen Bildungsplan

18 Vgl. <http://www.phwien.ac.at/index.php?id=1587> [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012].

19 Vgl. <http://www.ph-kaernten.ac.at/organisation/institute-und-zentren/mehrsprachigkeit/> [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012].

20 Vgl. dazu die Spracheninnovationsnetzwerke unter www.oesz.at/spin [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012].

sollte unter anderem sichergestellt werden, dass durch die Sprachförderung im Kindergarten die Deutschkenntnisse der Schulanfänger/innen soweit ausgebildet werden, dass sie dem Unterricht bei Schulbeginn würden folgen können.

Die Evaluationsstudie (Stanzel-Tischler, 2011a), in der sowohl Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen als auch Volksschullehrer/innen befragt wurden, zeigte aber, dass die Erwartungen, die insbesondere bei den Volksschullehrerinnen und -lehrern hervorgerufen wurden, zu hoch waren. Es wurde zwar von 40 % der befragten Volksschullehrer/innen berichtet, dass der Schuleintritt von mehrsprachigen Kindern durch das Maßnahmenpaket erleichtert worden wäre, aber nur ein Fünftel bemerkte eine Entlastung der Lehrer/innen (Stanzel-Tischler, 2011a, S. 23–24). Die Befunde der qualitativen Pilotstudie zeigten, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen auch im Falle eines zwei- bis dreijährigen Kindergartenbesuchs nicht damit gerechnet werden kann, dass alle Kinder ausreichend gute Deutschkenntnisse erwerben, um dem Unterricht folgen zu können, solange in diesem – so soll hier angemerkt werden – von der Einsprachigkeit der Kinder ausgegangen wird. Die Zusammensetzung der Kindergartengruppen ist teilweise so, dass die Kontaktwahrscheinlichkeit mit deutschsprachigen Kindern per se sehr gering ist. Darüber hinaus zeigen sich Probleme bei schüchternen Kindern und jenen mit Defiziten in der Merkfähigkeit bzw. in der Erstsprachentwicklung. Obwohl sich die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen vielfach Beiträge der Eltern zum Deutschlernen wünschen (Stanzel-Tischler 2011b, S. 24), sind die wissenschaftlichen Aussagen dazu widersprüchlich. Wird auf der einen Seite empfohlen, die Deutschkenntnisse der Eltern schulpflichtiger Kinder zu fördern, damit die Kinder zuhause möglichst früh Deutsch lernen (können) (Becker & Beck, 2011, S. 130), so wird auf der anderen Seite darauf hingewiesen, dass Eltern nicht angehalten werden sollten, mit ihren Kindern Deutsch anstelle ihrer Erstsprache zu sprechen, vor allem wenn sie Deutsch nur mangelhaft beherrschen (DeCillia, 2011). Parallel zu dieser Diskussion wird vor der Überschätzung „vorholender“ Sprachförderung im Elementarbereich gewarnt, die dann in enttäuschten Erwartungen der Lehrer/innen an Grundschulen resultieren (Gogolin, 2008).

Evaluationsstudie zur
frühen sprachlichen
Förderung im Kindergarten

Ein Hinweis auf mögliche Defizite in den Qualitätsstandards der Elementarbildung könnte auch der Befund sein, dass in der Erinnerung der 15-jährigen Schüler/innen (PISA 2009, Datensatz nationale Zusatzhebung Österreich, eigene Berechnungen) das Ausmaß der leseförderlichen Aktivitäten im Kindergarten zwischen Herkunftsgruppen signifikant differiert. Zwar gingen die im Rahmen von PISA 2009 befragten 15-jährigen Schüler/innen zwischen 1996 und 1999 in den Kindergarten, d. h. die Erfahrungen liegen mehr als 10 Jahre zurück, dennoch bieten sie einen Anhaltspunkt, der weiter untersucht werden sollte. Wie aus Abbildung 6.2 ersichtlich, gaben 29 % weniger türkisch- als deutschsprachige Jugendliche an, dass es in ihrem Kindergarten Bücher gegeben hätte, in denen sie blättern und lesen durften. Während der ohnehin geringere Unterschied unter den BKS-sprachigen Kindern nicht signifikant ist, bleibt er bei den türkischsprachigen Kindern auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds signifikant.

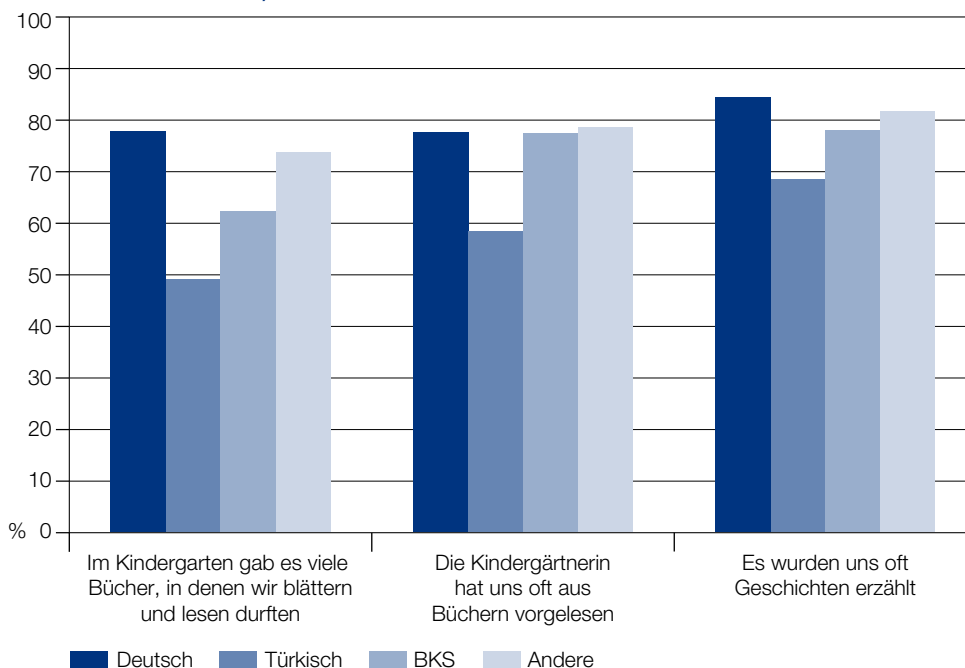
Qualitätssicherung in der
Elementarbildung

Während die Analyse der Qualität im Bereich Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität (kurz: MIM) mit den vorliegenden Daten nicht möglich ist, scheint es geboten, der MIM-Qualitätssicherung zusammen mit diversen Ansätzen der Sprach(en)förderung in den Kindergärten und Kinderkrippen größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Teilnahme am Deutsch-Förderunterricht

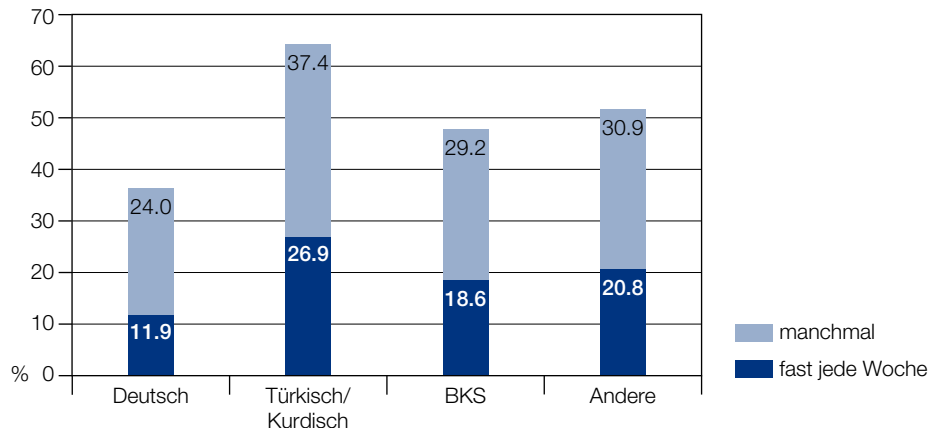
Eine der wichtigsten Förderinstanzen für Schüler/innen in Österreich ist der fachspezifische Förderunterricht. Schüler/innen, die von einem Leistungsabfall betroffen oder bedroht sind, sollen durch zusätzliche Lernangebote vor Schulversagen bewahrt werden. Abbildung 6.3 zeigt die prozentualen Anteile von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunftsgruppen am Förderunterricht im Fach Deutsch in österreichischen Volksschulen.

Abb. 6.2: Leseförderliche Aktivitäten im Kindergarten (in der Erinnerung 15-jähriger Schüler/innen)



Quelle: PISA 2009, Datensatz nationale Zusatzerhebung Österreich. Eigene Berechnungen.

Abb. 6.3: Anteile am Förderunterricht von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen nach Häufigkeit



Quelle: BIST-BL4²¹, 2010. Eigene Berechnungen.

Aus der Gruppe der Schüler/innen, die zuhause nur Deutsch sprechen, gab jede/r Vierte an, manchmal eine Deutsch-Förderstunde zu besuchen, weitere 12 % tun dies fast jede Woche. Es wird also insgesamt ein Drittel dieser Schüler/innen zusätzlich zum regulären Unterricht in Deutsch im schulischen Rahmen gefördert. In der Gruppe der Schüler/innen, die zuhause Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechen, beträgt der Anteil ca. die Hälfte, in der türkischsprachigen Kategorie sind es knapp zwei Drittel, die manchmal oder wöchentlich an einer Deutsch-Förderstunde²² teilnehmen. Über Zugang zum Förderunterricht und dessen Wirksamkeit bezogen auf unterschiedliche Schülergruppen kann allerdings auf Basis der vor-

21 Datenbasis ist die Ausgangsmessung (Baseline) für die Überprüfung der Bildungsstandards für die 4. Schulstufe (BIST-BL4, 2010).

22 Zwischen den allgemeinen Deutsch-Förderstunden und den spezifischen Förderstunden „Deutsch als Zweitsprache“ kann im Rahmen dieser Datenanalyse nicht unterschieden werden.

liegenden Daten keine Aussage gemacht werden. Auf Basis der Berliner Längsschnittstudie ELEMENT wurde für die Situation vor Ort festgestellt, dass sich die aufwendigen wie teuren „kompensatorischen“ Maßnahmen des Nachhilfeunterrichts, der Stütz- und Förderkurse in Deutsch sowie Deutsch als Fremdsprache als ineffektiv erwiesen hätten (Becker & Beck, 2011). Inwieweit dieses Ergebnis auf die österreichische Situation übertragbar ist, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Auf Basis der aktuellen Datenlage kann nicht beurteilt werden, ob Schüler/innen, deren Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch noch nicht so weit entwickelt sind, dass sie dem Unterricht folgen können (außerordentliche Schüler/innen), in dem für ihre Sprach(en)entwicklung notwendigen Ausmaß gefördert werden. Während der Lehrplan der Volksschule für diese Schüler/innen ohnehin einen „besonderen Förderunterricht“ im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden vorsieht, sollte ab 2006/07 zusätzlich ein bis zu 11 Wochenstunden umfassender Sprachförderunterricht eingerichtet werden. Dieser sollte auch schulstufen- und schulübergreifend organisiert werden, sodass jede/r außerordentliche Schüler/in daran teilnehmen kann. Es besteht aber einiger Zweifel, dass der besondere Förderunterricht jemals alle außerordentlichen Schüler/innen erreicht und in dem für die jeweiligen Schüler/innen notwendigen Umfang stattgefunden hat. Allerdings gibt es dazu weder Dokumentation noch Evaluation. Eine erste Befundung liegt für die Situation in Oberösterreich direkt nach der Einführung im Jahr 2007 vor: Nach Gegenüberstellung der Anzahl der außerordentlichen Schüler/innen und des Dienststellenplans wurde festgestellt, dass die zusätzlich eingeführten Kurse entweder zu einer drastischen Erhöhung der teilnehmenden Schüler/innen pro Sprachförderkurs geführt hatten oder aber zur Reduktion der Stunden von bis zu zwei Drittel – beides unter der Annahme, dass tatsächlich alle außerordentlichen Schüler/innen an diesen Kursen teilgenommen hätten (Bauer & Kainz, 2007, S. 38–40).

Mangelnde
Standardisierung,
Dokumentation
und Evaluation der
Sprachförderkurse

Eine im Jahr 2009 in Auftrag gegebene Evaluation zur Durchführung (nicht zur Wirksamkeit!) auf der Schul- und Verwaltungsebene ergab ein äußerst heterogenes Bild über die Bundesländer hinweg (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2010, S. 200–212).²³ Wien teilte als einziges Bundesland mit, dass es für alle Maßnahmen sowohl Controlling als auch Evaluierung durchführen würde. Einig waren sich alle befragten Lehrer/innen, dass die maximale Schüleranzahl je Sprachförderkurs zwischen fünf und sieben Kindern liegen solle – ein Wert, der unter der Minimalanzahl für die Eröffnung eines solchen Kurses liegt (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2010, S. 204). Als Gründe, weshalb außerordentliche Schüler/innen nicht an den Sprachförderkursen teilnahmen, wurde die erforderliche Mindestanzahl an Schülerinnen und Schülern sowie der Ausschluss wegen bereits erfolgter, einjähriger Teilnahme (selbst bei aufrechtem Förderbedarf) genannt (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2010, S. 210). Eine Qualitätssicherung nicht nur der inhaltlichen Komponente, sondern vor allem der tatsächlichen Implementierung scheint dringend geboten.

Evaluation der
Durchführung der
Sprachförderkurse
dringend notwendig

2.3 Zugang zu und Teilnahme an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen

Im Folgenden soll der Anteil der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der Primar-, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II dargestellt werden. Für die Zeit der Schulpflicht wird die Entwicklung der Anteile der mehrsprachigen Schüler/innen in den Bildungsstufen und Schultypen während der vergangenen 10 Jahre veranschaulicht.

Primarstufe

Im Schuljahr 2010/11 befanden sich 78.505 Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreichs Volksschulen (BMUKK, 2012b). Von ca. 20.000 Schulanfängerinnen

²³ Es überrascht, dass Landesschulinspektorinnen und -inspektoren der Bundesländer Niederösterreich und Tirol ohne Begründung, und jene aus dem Bundesland Salzburg mit Begründung an der vom BMUKK beauftragten Befragung nicht teilnahmen (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2010).

Anteil mehrsprachiger
Schüler/innen in
der Vorschule stark
angestiegen

und -anfängern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch befanden sich 3.816, d. h. beinahe jede/r Fünfte in der Vorschulstufe. Betrachtet man alle Schüler/innen der Vorschulstufe, so waren genau die Hälfte mehrsprachig. Der Anteil jener mit außerordentlichem Status, d. h. dass die Deutschkenntnisse nicht so weit entwickelt sind, dass die Schüler/innen dem Unterricht folgen konnten, betrug knapp 35 %. Betrachtet man die Entwicklung über die letzten Jahre, so fällt auf, dass der Anteil der mehrsprachigen Vorschüler/innen innerhalb von vier Jahren um 9 % gestiegen ist, wohingegen der Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Volksschule im selben Zeitraum lediglich um 4 % zugenommen hat (BMUKK, 2012b, S. 24). Diese ungleichmäßige Steigerung könnte auf eine veränderte Zuweisungspraxis hinweisen. Dabei ist zu beachten, dass einerseits die gesetzliche Regelung besagt, dass mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache kein Grund für den Besuch der Vorschulstufe und damit für einen Schullaufbahnverlust sein sollte (BMUKK, 2011, S. 10), und andererseits die Veränderung der Funktion der Vorschulstufe in Richtung gezielter Sprach(en)förderung entsprechender organisatorischer und inhaltlicher Maßnahmen bedürfte.

Um die Entwicklung während der vergangenen 10 Jahre im Bereich der ersten 9 Schuljahre (Pflichtschulphase) zu veranschaulichen, wird in Abbildung 6.4 eine Übersicht über die Anteile der mehrsprachigen Schüler/innen in den unterschiedlichen Schultypen in Österreich zwischen dem Schuljahr 2001/02 und 2010/11 dargestellt. Auffallend sind die nach Schultypen unterschiedliche Verteilung, aber auch die unterschiedlichen Zuwachsraten. Noch immer bildet sich eine klare Hierarchie der Schultypen ab, die der Logik folgt, dass, je höher das Prestige des Schultyps, desto niedriger der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen ist. So hat die Sonderschule österreichweit mit 28 % den höchsten Anteil von mehrsprachigen Kindern,²⁴ wohingegen die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) mit 16 % einen beinahe nur halb so hohen Anteil aufweist. Bedeutend größer sind die Diskrepanzen aber in der daran anschließenden Sekundarstufe II.

Abbildung 6.4 zeigt die Anteile von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern an ausgewählten Schultypen im Bundesdurchschnitt und umfasst daher sowohl städtische als auch ländliche Gebiete. Tatsächlich sind mehrsprachige Schüler/innen aber sehr unterschiedlich über das Bundesgebiet verteilt. Abbildung 6.5 zeigt dieselbe Systematik wie Abbildung 6.4, lediglich für das Bundesland Wien. Es gilt zu beachten, dass unterschiedliche Skalen vorliegen. Während die Werte auf der y-Achse bei der Darstellung für Gesamtösterreich in Abbildung 6.4 von 0 bis 30 % reichen, bewegen sich die Anteile in Abbildung 6.5 bei der Darstellung für Wien von 0 bis 70 %. Die Werte befinden sich in Wien in allen Schultypen auf rund doppelt so hohem Niveau wie im österreichischen Durchschnitt. Nicht nur die Verteilung und Konzentration der mehrsprachigen Kinder zwischen den Bundesländern ist sehr unterschiedlich, sondern auch die regionalen Disparitäten, die nach wie vor zwischen ländlichen und städtischen Gebieten bestehen (vgl. Nationaler Bildungsbericht, Band 1, Kennzahl B2.1, nach Gemeindegrößenklassen). So kann es sein, dass Berechnungen, die auf regionale oder kleinräumige Verschiedenheiten nicht Rücksicht nehmen, wesentliche Mechanismen, wie etwa Benachteiligung, statistisch nicht zu erfassen imstande sind (vgl. Bruneforth et al., 2012; in diesem Band).

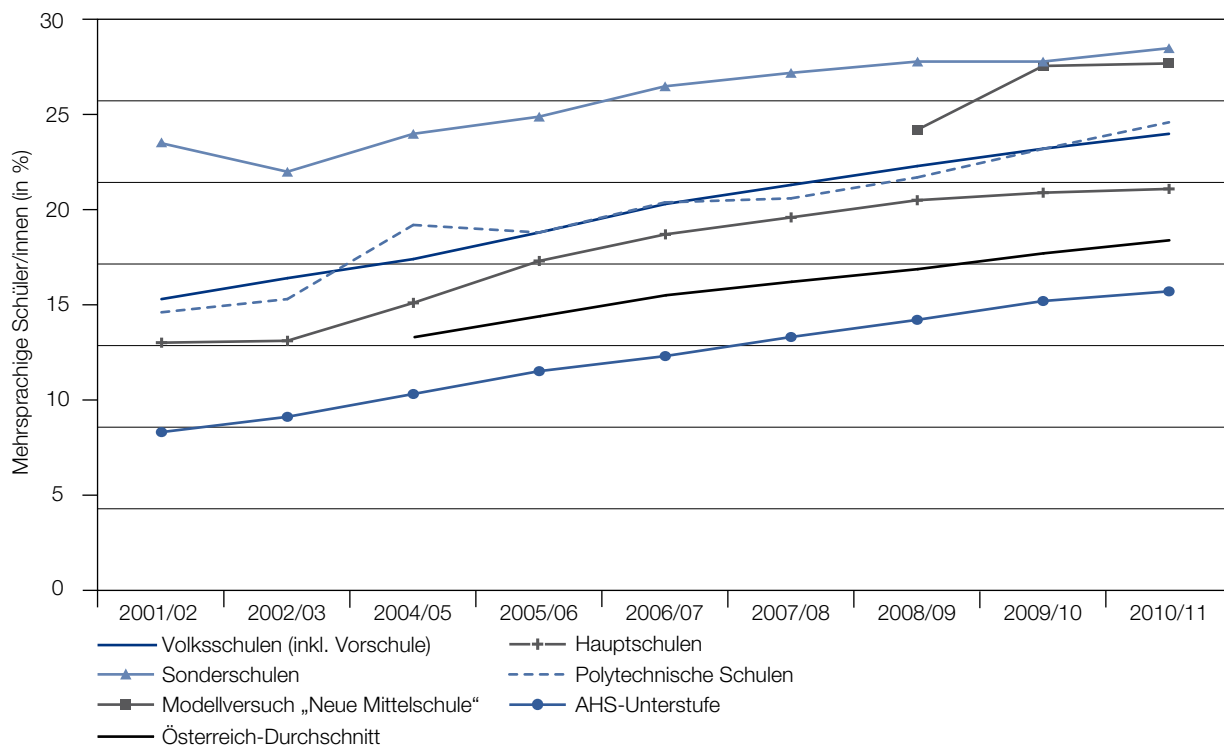
Sekundarstufe I

Anteile mehrsprachiger
Schüler/innen in
Hauptschulen nach wie
vor bedeutend höher als
in AHS

Wie in Abbildung 6.5 ersichtlich, war der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen an Hauptschulen in Wien im Schuljahr 2000/01 fast doppelt so hoch wie der Anteil in der AHS-Unterstufe. Zehn Jahre später haben sich die Verhältnisse leicht zugunsten der AHS verändert. Da die Zahlenverhältnisse in unterschiedlichen Sprachgruppen bedeutsame

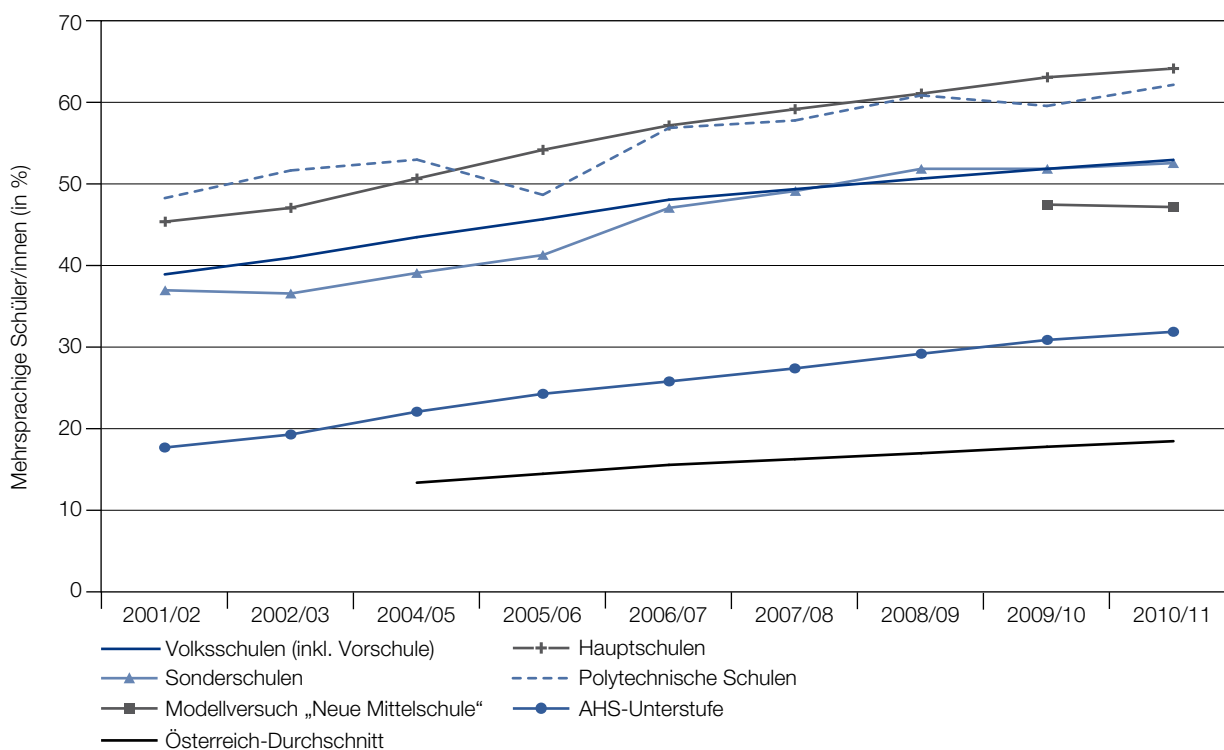
²⁴ Es soll hier unmittelbar darauf hingewiesen werden, dass die Prozentangaben oft zu Fehlannahmen führen. So beträgt der Anteil der Schüler/innen in Sonderschulen an einem Jahrgang insgesamt gesehen rund 2 %. In manchen Sprachgruppen gibt es eine starke Überrepräsentation mit bis zu 5 %, d. h. also, dass mindestens 95 % der Schüler/innen der jeweiligen Sprachgruppe einer Schulstufe NICHT die Sonderschule besuchen (vgl. Tabelle 6.2, Abschnitt 2.3).

Abb. 6.4: Mehrsprachige Schüler/innen in Österreich



Quelle: BMUKK 2010; BMUKK, 2012b.

Abb. 6.5: Mehrsprachige Schüler/innen in Wien



Quelle: BMUKK 2010; BMUKK, 2012b.



Unterschiede aufweisen, ist es sinnvoll, die Entwicklungen auch innerhalb der Gruppen selbst zu betrachten. In Tabelle 6.2 wird die Entwicklung zwischen dem Schuljahr 2006/07 und 2010/11 für drei Sprachgruppen dargestellt: die einsprachig deutschsprachigen, die mehrsprachig türkisch- und bosnisch-/kroatisch-/serbisch-sprachigen Schüler/innen.

Tab. 6.2: Veränderung der Verhältnisse der Schüler/innen in unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I, nach Sprachgruppen

Schuljahr	Hauptschule inkl. NMS	Sonderschule	AHS-Unterstufe	Summe
Einsprachig deutschsprachige Schüler/innen				
2006/07	209.585 66 %	6.582 2 %	102.283 32 %	318.450 100 %
2010/11	176.826 64 %	6.437 2 %	94.673 34 %	277.936 100 %
Mehrsprachig bosnisch-/kroatisch-/serbisch-sprachige Schüler/innen				
2006/07	16.832 74 %	808 4 %	5.079 22 %	22.749 100 %
2010/11	16.366 70 %	804 3 %	6.157 26 %	23.227 100 %
Mehrsprachig türkischsprachige Schüler/innen				
2006/07	15.789 84 %	973 5 %	2.093 11 %	18.855 100 %
2010/11	15.123 81 %	939 5 %	2.638 14 %	18.700 100 %

Anmerkung: NMS: Neue Mittelschule.

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation. Eigene Berechnungen.

In allen Sprachgruppen wachsen die Anteile der AHS-Schüler/innen

In allen drei Gruppen veränderte sich das Verhältnis zugunsten der AHS, allerdings zu geringfügig unterschiedlichen Prozentsätzen. Die größte Veränderung fand unter den bosnisch-/kroatisch-/serbisch-sprachigen Schülerinnen und Schülern statt, gefolgt von den türkischsprachigen und schließlich den deutschsprachigen. Neben der Veränderung über die Zeit sind aber nach wie vor die stark unterschiedlichen Niveaus zu beachten. Während unter den türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern 2010/11 nur 14 % in der AHS-Unterstufe waren, befanden sich unter der einsprachig deutschsprachigen Mehrheit 34 % in der AHS-Unterstufe, dazwischen die BKS-sprachigen Schüler/innen mit 26 %. Insgesamt ist bei der Verteilung zwischen Hauptschulen und AHS-Unterstufen der große Stadt-Land-Unterschied zu beachten. Je nach Siedlungsmuster unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen beeinflusst die unterschiedliche Verfügbarkeit von AHS-Standorten die Bildungsteilnahme der Gruppen. Weitere Einflussvariablen beim Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe, aber auch zwischen Sekundarstufe I und II werden im Kapitel „Chancengerechtigkeit“ in diesem Band (Bruneforth et al., 2012, Abschnitt 3.1.3) unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds (im Ausland geborene Eltern) ausführlich diskutiert.

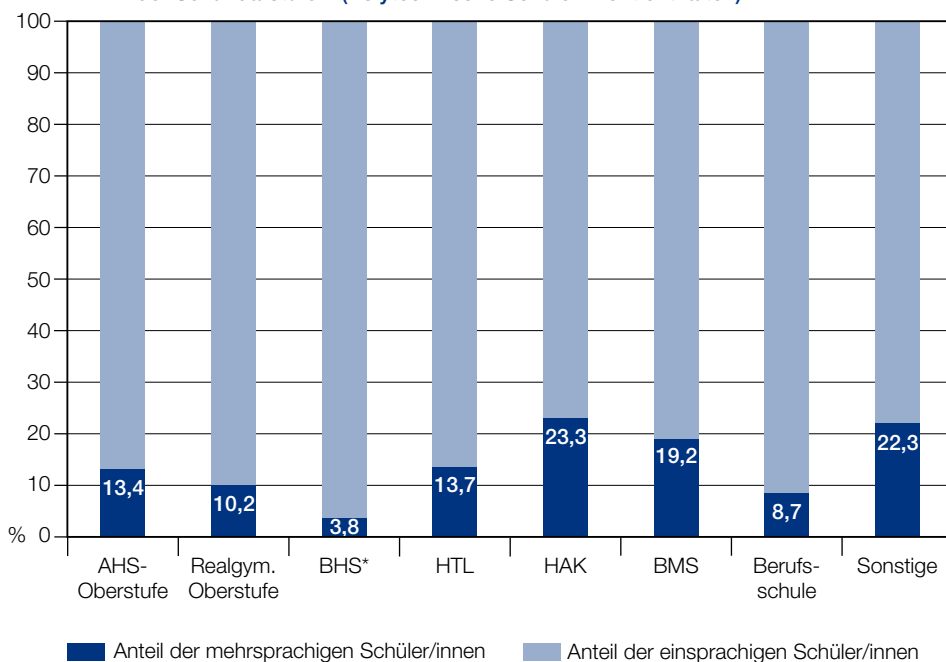
Sekundarstufe II

Während des neunten Jahrs des Schulbesuchs müssen Schüler/innen in Österreich entscheiden, ob sie einen weiterführenden (Aus-)Bildungsweg einschlagen wollen oder nicht. In Abbildung 6.6 werden Prozentanteile von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in den Schultypen der Sekundarstufe II für das Schuljahr 2010/11 im österreichweiten Durchschnitt dargestellt.

In diesem Schuljahr lag der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen in den maturaführenden Schulen bei rund 13 %. Allerdings sind besonders große Unterschiede in den berufsbildenden höheren Schulen festzustellen. Während sich die kaufmännischen höheren Schulen mit 23 % mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern unter diesen großer Beliebtheit erfreuen, die technisch-gewerblichen höheren Schulen mit 14 % bereits einen sehr viel geringeren Anteil aufweisen, finden sich mit 4 % verschwindend kleine Anteile in den *humanberuflichen* höheren Schulen, darunter die touristisch, künstlerisch-handwerklich oder erzieherischorientierten höheren Schulen. Ein Grund für die überraschend hohen Unterschiede könnten die stark differenzierenden Aufnahmeverfahren und unterschiedlichen Schulerhalter (Bund, Land, Gemeinde, Kirche, Elterninitiative etc.) sein.

Anteile mehrsprachiger Schüler/innen in berufsbildenden Schulformen sehr unterschiedlich

Abb. 6.6: Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch nach ausgewählten Schulsparten in der Sekundarstufe II (Polytechnische Schulen nicht enthalten)



*Hier sind nur humanberufliche berufsbildende höhere Schulen gemeint, wie z. B. Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP), Sozialpädagogik (BASOP), Tourismus, Mode oder Kunst.

Anmerkungen: BHS: Berufsbildende höhere Schulen; HTL: Höhere technische Lehranstalten; HAK: Handelsakademien; BMS: Berufsbildende mittlere Schulen.

Quelle: *Bildungsdokumentation, eigene Berechnungen.*

Ein hoher Anteil mehrsprachiger Schüler/innen im Vergleich der Schulsparten in der Sekundarstufe II findet sich in den mittleren berufsorientierten Schulen (berufsbildende mittlere Schulen [BMS] 19 %), wobei hier insbesondere der Anteil von beinahe 50 % in der kaufmännischen Schulform auffällt.

Ein deutlich niedrigerer Anteil zeigt sich hingegen in den Berufsschulen, in denen weniger als jede/r zehnte Schüler/in im Schuljahr 2010/11 mehrsprachig war. Zwischen den unterschiedlichen Berufsschulen gibt es allerdings enorme Unterschiede. Berufsschulen zur Ausbildung von Kraftfahrzeugtechnikerinnen und -technikern weisen beispielsweise mehr als ein Drittel mehrsprachige Schüler/innen auf, ein Viertel der Lehrberufe hingegen überhaupt keine, bei 78 der insgesamt 273 unterschiedlichen Berufsschultypen sind es weniger als 1 %. Auch wenn der vorliegende Beitrag keine Erklärungsansätze liefern kann, deuten diese Zahlen darauf hin, dass es bestimmte Lehr- und Ausbildungsberufe gibt, zu denen mehrsprachige Schüler/innen keinen oder nur schwer Zugang finden (beispielsweise zu den Lehrberufen für Straßenerhaltung oder Luftfahrttechnik). Schließlich sind mehrsprachige

Auffallend niedriger Anteil mehrsprachiger Schüler/innen in Berufsschulen



Schüler/innen häufig in der Kategorie „Sonstige Schulformen“ zu finden, wo sie immerhin fast ein Fünftel der gesamten Schülerschaft ausmachen. Dies betrifft ein- bis zweijährige Lehrgänge zur Vorbereitung für Sozialbetreuungsberufe oder für das Gastgewerbe, aber auch Privatschulen, die sich an eine eingeschränkte Klientel wenden.

Um die Bedeutung der Schulformen für die gesamte Schülerschaft beurteilen zu können, ist es notwendig, die schulformenzentrierte Betrachtung mit einer gruppenzentrierten Darstellungsweise zu vergleichen. Dabei wird die Bedeutung der Berufsschule und damit der dualen Ausbildung offensichtlich – sowohl bei den einsprachig deutschsprachigen als auch bei den mehrsprachigen Jugendlichen dieser Alterskohorte. Die Anteile der mehrsprachigen Schüler/innen in den allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen sind gleich groß, aber liegen deutlich hinter den Ausbildungswegen auf mittleren Niveau. Bei dieser Betrachtungsweise muss allerdings beachtet werden, dass in der Alterskohorte der über 15-Jährigen die Anteile der Jugendlichen, die sich nicht mehr im Bildungswesen befinden, bei den mehrsprachigen deutlich größer ausfallen als bei den einsprachigen (vgl. zum Schulabbruch Nationaler Bildungsbericht, Band 1, Kennzahl C5.1; sowie zu frühen Schulabgängerinnen/-abgängern und Drop-outs nach Erstsprache Statistik Austria, 2012, S. 49).

Tab. 6.3: Verteilung der Schüler/innen nach Sprache auf Schulformen

	AHS-Oberstufe	Realgym. Oberstufe	BHS*	HTL	HAK	BMS	Berufsschule	Sonstige	Summe
Alle Schüler/innen	17,3	6,9	12,7	8,7	5,4	6,5	38,4	4,1	100 %
einsprachige	17,0	7,0	13,8	8,5	4,7	5,9	39,6	3,6	100 %
mehrsprachige	20,3	6,2	4,2	10,4	11,0	10,9	29,1	7,9	100 %

*Hier sind nur humanberufliche berufsbildende höhere Schulen gemeint, wie z. B. Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP), Sozialpädagogik (BASOP), Tourismus, Mode oder Kunst.

Quelle: Bildungsdokumentation 2011/12, eigene Berechnungen.

Die größten Diskrepanzen zuungunsten der mehrsprachigen Schüler/innen bestehen auch hier bei den Berufsschulen und humanberuflichen BHS, während es einen leichten Überhang in der AHS-Oberstufe sowie unter den sonstigen Schulformen gibt. Diese Verteilung spiegelt das polarisierte Bildungsprofil der Elterngeneration der mehrsprachigen Schüler/innen wider, die deutlich größere Anteile in der Kategorie der hohen und niedrigen Abschlüsse aufweisen sowie einen deutlich kleineren Anteil bei den mittleren Ausbildungsabschlüssen.

Anstieg der mehrsprachigen Schüler/innen über Schulformen sehr unterschiedlich

Betrachtet man die Veränderung über die Zeit, zeigt sich auch beim Anstieg des Anteils der mehrsprachigen Schüler/innen in den unterschiedlichen Schultypen in der Sekundarstufe II ein markantes Muster. Im vergangenen Jahrzehnt hat der Anstieg im Durchschnitt aller Schultypen 5,1 % betragen, in den Polytechnischen Schulen 10 % und in den traditionell die niedrigsten Werte aufweisenden, lehrerbildenden höheren Schulen nur 2,3 %. Der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen erhöhte sich dort von 1,4 % im Jahr 2001/02 (BMUKK, 2010, S. 24) auf 3,7 % im Jahr 2010/11 (BMUKK, 2012b, S. 24).

Schullaufbahnverzögerungen unter Mehrsprachigen deutlich häufiger

Weitere Analysen zu den Verteilungen auf die unterschiedlichen Schulformen der 15-/16-jährigen Schüler/innen in der PISA-Studie zeigen, dass sich 94 % der einsprachigen Schüler/innen bereits in Schul- oder Ausbildungsformen der Sekundarstufe II befinden (z. B. AHS-Oberstufe, BHS oder Lehre), aber nur 70 % der mehrsprachigen Schüler/innen. Dies zeigt deutliche Schullaufbahnverzögerungen, die etwa durch den Besuch der Vorschulstufe sowie das Wiederholen von Klassen zustande kommen können. Besonders deutlich tritt dies bei Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Türkisch zutage, von denen sich rund 30 % im Alter von 15 Jahren noch in der Hauptschule befinden.

Als wesentlicher Einflussfaktor auf Schulerfolg und erreichte Kompetenzen wird sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft die Zusammensetzung der Schülerschaft diskutiert. Mehrsprachige Schüler/innen sind vier- bis fünfmal so häufig in Klassen mit hohen Anteilen an Schülerinnen/Schülern mit nichtdeutscher Alltagsprache. Genauere Darstellungen zum Thema der Schulkomposition und Segregation werden in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts mit der Kennzahl B2.3 aufgegriffen und im Kapitel „Chancengerechtigkeit“ (Bruneforth et al., 2012; in diesem Band) insbesondere in Zusammenhang mit dem Begriff der Kompetenzarmut näher diskutiert.

2.4 Kompetenzen

Bis zum Beginn des PISA-Projekts im Jahr 2000 war die Betrachtung des sogenannten „Outputs“ kaum im Fokus bildungspolitischer Debatten in Österreich. Der Output des Schulsystems, was es also leistet, wurde vor allem an der Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse in Geburtskohorten betrachtet und an der Abstimmung zum Bedarf auf dem Arbeitsmarkt gemessen. Seit dem Jahr 2000 ist nun eine neue Komponente hinzugekommen, die mit den erreichten Kompetenzen und ihrer Messbarkeit zusammenhängt. Die Frage ist, inwiefern ein Schulsystem die geeigneten Rahmenbedingungen herstellt, damit Schüler/innen ihre Talente entfalten und bestimmte Kompetenzen entwickeln können. Bislang wurde das in Österreich nur im Rahmen internationaler Leistungstests wie PISA, PIRLS und TIMSS sowie der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) erfasst. Zu den Kompetenzfeldern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften liegen relativ ausführliche Berichte vor, in denen auch nach Herkunfts- und Sprachgruppen differenziert wird. Diese Ergebnisse sollen hier nicht wiederholt werden, weswegen an die einschlägige Literatur verwiesen wird, insbesondere jene ab 2009.²⁵ Dennoch sollen zwei Aspekte herausgegriffen werden: Die Kompetenzen in Lesen und Mathematik nach zuhause verwendeter Sprache in PISA 2009 (Österreich) und die Lesekompetenzen der ein- und mehrsprachigen Schüler/innen in PISA 2009 im internationalen Vergleich.

Gleiche Chancen, um gleiche Kompetenzen zu erreichen?

C

Testleistungen in Lesen und Mathematik

Tabelle 6.4 zeigt die mittleren Lese- und Mathematikleistungen der 15-jährigen Schüler/innen nach Sprachgruppen in Österreich. Die deskriptiven Ergebnisse belegen, dass die Kategorie der mehrsprachigen Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch signifikant niedrigere Testleistungen in beiden Testfächern im Vergleich zu einsprachigen Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Deutsch aufweisen. Die Abweichungen in den mittleren Testleistungen sind bei der türkischen Sprachgruppe besonders groß (112 Punkte in Lesen und 99 Punkte in Mathematik), gefolgt von BKS-sprechenden Schülerinnen und Schülern (69 und 62 Punkte). Die sonstigen mehrsprachigen Schüler/innen weisen die geringsten, aber immer noch signifikanten Abweichungen auf (40 Leistungspunkte in Lesen und Mathematik).

Lese- und Mathematikkompetenzen zwischen Sprachgruppen sehr unterschiedlich

Tab. 6.4: Mittlere Lese- und Mathematikleistungen, nach Sprachgruppen

	Einsprachig Deutsch	Türkisch	BKS	Andere
Lesen	481,2	369,0	411,8	441,5
Mathematik	505,8	406,0	443,3	468,9

Anmerkung: Werte in fett: Signifikante Unterschiede im Vergleich zu den einsprachig deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern.

Quelle: PISA 2009, eigene Berechnungen.

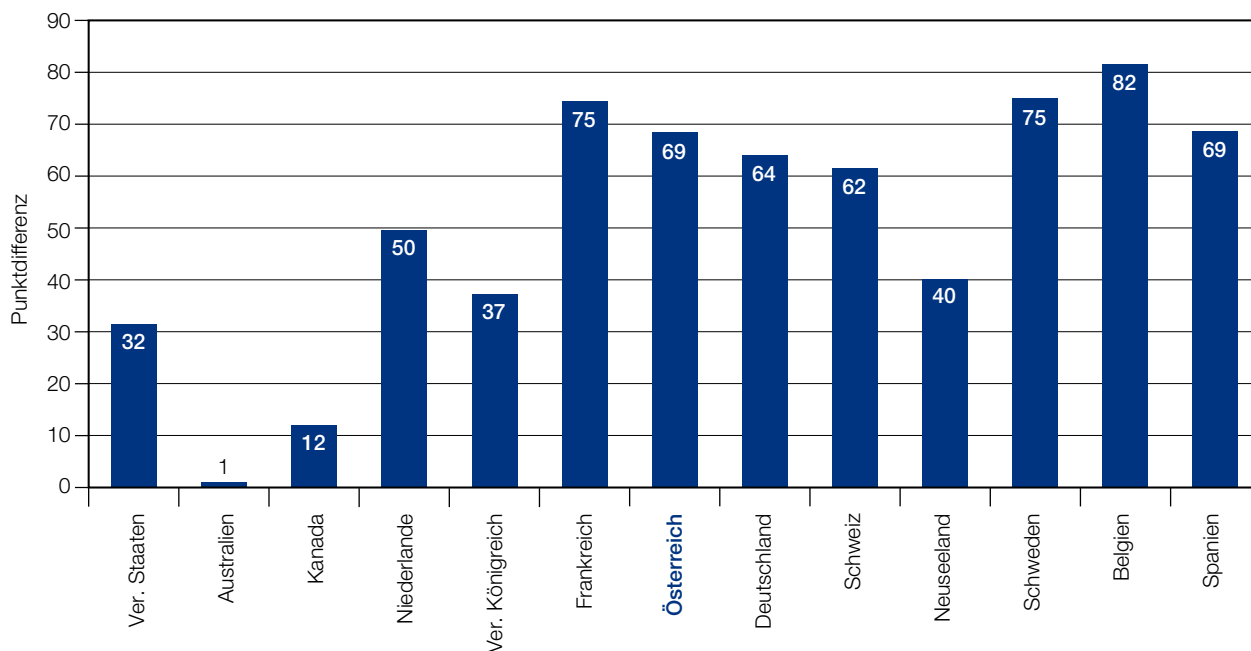
25 PISA 2006 (Breit, 2009; Schmid, Breit & Schreiner, 2009), PISA 2009 (Wroblewski, 2012), PIRLS 2006 (Unterwurzacher, 2009), TIMSS 2007 (Breit & Wanka, 2010), PIRLS 2011 (Bergmüller & Herzog-Punzenberger, 2012a), TIMSS 2011 (Bergmüller & Herzog-Punzenberger, 2012b).

Internationaler Vergleich

Lesekompetenz-
unterschiede zwischen
Ein- und Mehrsprachigen
international sehr
unterschiedlich

Mehrsprachigkeit stellt für die auf Einsprachigkeit aufgebauten Schulsysteme eine Herausforderung dar. In vielen Ländern zeigt sich das an den Leistungsunterschieden zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Schülerinnen und Schülern. In Abbildung 6.7 werden die Differenzen zwischen den Lesemittelwerten der mehrsprachigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund und der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund als Punktdifferenz in den Leistungstests dargestellt. Es stellt sich heraus, dass es erstens nicht in allen Ländern Unterschiede gibt und zweitens, dass sie, wo vorhanden, sehr unterschiedlich groß sind. In Australien zeigte sich bei der Testung im Jahr 2009 kein Leistungsunterschied in Lesen zwischen den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere als die Testsprache sprechen, und jenen ohne Migrationshintergrund.²⁶ Auch in Kanada war der Unterschied mit 12 Punkten klein. Etwas größer war er in den USA mit 32 Punkten und Neuseeland mit 40 Punkten. In den europäischen Einwanderungsländern betrug der Unterschied zwischen 62 Punkten in der Schweiz und 82 Punkten in Belgien. Nur Großbritannien hatte unter den westeuropäischen Ländern ein bedeutend geringeres Problem mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und wies eine Differenz von 37 Punkten aus. Österreich lag mit 69 Punkten im europäischen Mittelfeld. Bei dieser Darstellung ist zu beachten, dass keine Einflüsse berücksichtigt wurden, wie etwa das Bildungsniveau oder die berufliche Stellung der Eltern.

Abb. 6.7: Leistungsunterschied im Bereich Lesekompetenz (Punktdifferenz) zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund



Quelle: OECD PISA 2009, eigene Darstellung.

Bevor wir auf die Erklärungsansätze, die möglichen Einflussfaktoren und Veränderungen in den Leistungsdifferenzen nach Berücksichtigung der sozioökonomischen Zusammensetzung der mehrsprachigen Schüler/innen in den ausgewählten Ländern eingehen (Abschnitt 2.6, insbesondere Abbildung 6.8), soll hier noch das Thema der höchsten erreichten Bildungsabschlüsse behandelt werden.

²⁶ Die Gruppen der Schüler/innen, die mehrsprachig sind und keinen Migrationshintergrund aufweisen, bzw. jene, die einsprachig sind und Migrationshintergrund aufweisen, können hier nicht ausgewiesen werden, weil es zu wenige Fälle in den Stichproben der meisten Länder sind.

2.5 Höchste Abschlüsse

Während die in standardisierten Tests gemessenen Kompetenzen bislang auf dem Arbeitsmarkt keine Rolle spielten und auch in naher Zukunft in Österreich nicht von großer Bedeutung für die Arbeitssuche sein werden, bestimmen die Bildungsabschlüsse sowohl den Zugang zu weiteren Bildungsvorhaben als auch zu den Berufen und Arbeitsplätzen. Auf individueller Ebene betrachtet, kann das Fehlen eines Schulabschlusses, der Matura oder eines akademischen Grads den Weg zum Wunschberuf verstellen. Auf gesellschaftlicher Ebene wird der Anteil der Bevölkerung mit höheren Bildungsabschlüssen als wesentlicher Indikator für die Innovationsfähigkeit, Wirtschaftskraft und Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft gesehen. So wird die Senkung der Quote von Jugendlichen, die vor einem Abschluss auf der Ebene der Sekundarstufe II das Bildungssystem verlassen, als wichtiges Ziel im Rahmen der EU-2020-Strategie für Beschäftigung und Wachstum formuliert. Österreich hat mit 1,6 % an Jugendlichen, die das Schulsystem ohne Abschluss verlassen und weiteren 5,6 %, die mit einem Hauptschulabschluss das Bildungswesen verlassen, insgesamt eine relativ niedrige Quote von 7,2 %, die nach der Pflichtschule keinen weiteren Abschluss erwirbt. Allerdings sind die Prozentzahlen zwischen den Sprachgruppen unterschiedlich. So beträgt der Anteil derjenigen, die keinen weiteren Schulabschluss machen, in der türkischsprachigen Gruppe unter beiden Geschlechtern 18 %. Wie in allen anderen Gruppen brechen auch in der türkischsprachigen Gruppe die Mädchen deutlich weniger häufig die Schule ohne Schulabschluss ab als die Burschen (Band 1, Kennzahl D2.1, Abbildung D2.a).

Mädchen seltener ohne Schulabschluss als Burschen

Durch die seit dem Erhebungsjahr 2008 aufgenommenen Fragen zum Geburtsland des Vaters und der Mutter in der vierteljährlichen Arbeitskräfteerhebung (Mikrozensus) ist es möglich, zwischen Herkunftsgruppen zu differenzieren. Dabei können die höchsten Bildungsabschlüsse auch nach Generationen innerhalb der Herkunftsgruppen betrachtet werden. In den identifizierbaren Herkunftsgruppen ist eine mehr oder weniger große intergenerationale Aufwärtsmobilität zu beobachten (vgl. Gächter, 2010, S. 155). Inwieweit aber das jeweilige Ausmaß der sozialen Mobilität als ambitioniert, ausreichend oder gering bewertet werden kann, oder ob es unter anderen Rahmenbedingungen deutlich größer hätte ausfallen können, ist nur im Ländervergleich zu bestimmen und hier wiederum nur, wenn möglichst ähnliche Vergleichsgruppen gewählt werden.

Intergenerationale Bildungsmobilität zufriedenstellend?

Die Ergebnisse der ländervergleichenden Studie TIES (The Integration of the European Second Generation, vgl. Crul, Schneider & Lelie, 2012) zeigen, dass die Strukturen der Einwanderungsländer selbst einen bedeutenden Einfluss auf den Bildungserfolg der Nachkommen von Einwanderinnen und Einwanderern haben (für nähere Details siehe Web-Dokument 6.2: „Die erwachsene türkische zweite Generation im Ländervergleich“).

Österreich gehört zum Typus „geringe Aufwärtsmobilität“

Am Beispiel der erwachsenen Nachkommen von Einwanderinnen und Einwanderern aus der Türkei, die zu allergrößten Teilen mehrsprachig aufwuchsen, wurde gezeigt, dass in Stockholm und Paris, aber auch in Amsterdam, Rotterdam, Antwerpen und Brüssel sehr viel größere Anteile an postsekundären und tertiären Bildungseinrichtungen (wie z. B. Kollegs, Fachhochschulen und Universitäten) teilnahmen als in Wien, Berlin oder Frankfurt. In der Typologie der Bildungsergebnisse der türkischen zweiten Generation gehört Österreich zusammen mit Deutschland und Belgien zum Typus „low mobility“, d. h. „geringe Aufwärtsmobilität“ im Vergleich zu den Typen „langsame Aufwärtsmobilität“, „Polarisierung“ und „schnelle Aufwärtsmobilität“ (vgl. Crul et al., 2012, S. 151).

2.6 Erklärungsmuster für den Bildungserfolg mehrsprachiger Schüler/innen – Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene

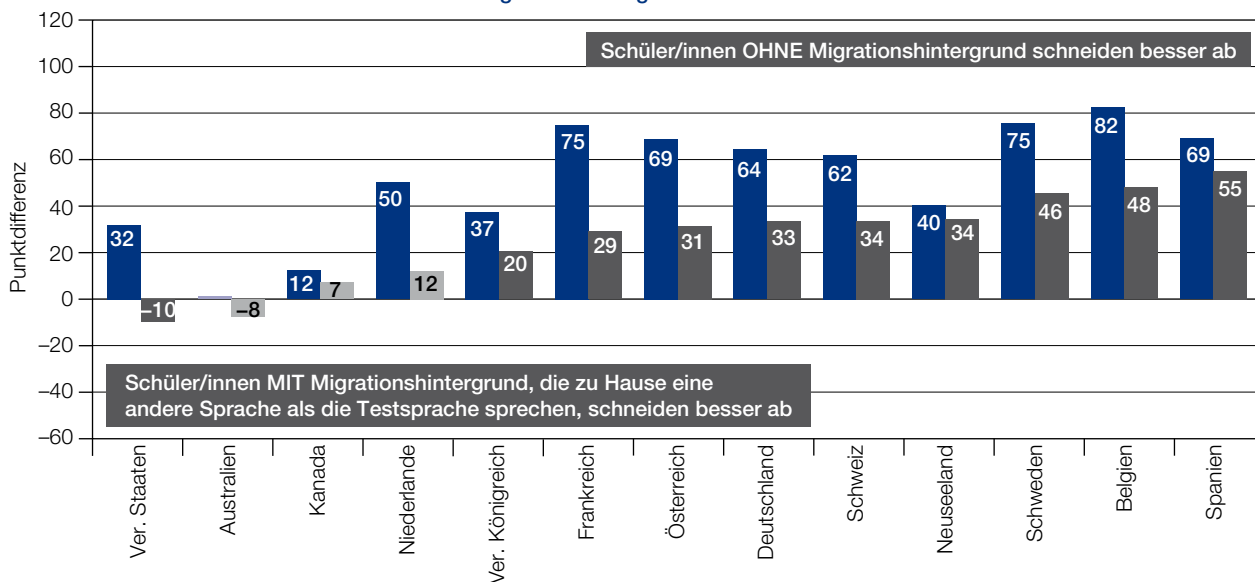
Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass es nicht einen entscheidenden Faktor gibt, der die Benachteiligung bestimmter Kategorien von Schülerinnen und Schülern – seien es mehrsprachige, solche mit Migrationshintergrund, aus bestimmten Herkunftsländern oder

Multifaktorielle Erklärungen für gruppenspezifische Schulleistungsunterschiede

mit einer bestimmten Erstsprache – erklären kann, sondern dass die systematischen Unterschiede Ergebnis des Zusammenspiels einer Vielzahl an Faktoren sind. Im Bereich der mehrsprachigen Schüler/innen existiert zurzeit keine Theorie mittlerer Reichweite, welche die für Sprachgruppen und Länder divergierenden Ergebnisse erklären könnte. Dabei müsste berücksichtigt werden, dass bei internationalen Leistungstests mehrsprachige Schüler/innen autochthoner Minderheiten in manchen Ländern besser als die einsprachigen Schüler/innen der Region oder zumindest gleich gut abschneiden. Dies trifft etwa auf die deutschsprachigen Schüler/innen in Südtirol oder die ungarischsprachigen Schüler/innen in der Slowakei (Pasztor, 2010) zu. An den Beispielen von Sprachminderheiten, die nicht durch Migration zustande kamen, wird offensichtlich, dass niedrigere Leistungswerte von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nicht am Umstand der Mehrsprachigkeit an sich liegen können. Auch wenn man nur mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund betrachtet, sind nicht notwendigerweise immer Leistungsdifferenzen zu beobachten (vgl. Abbildung 6.7).

In der theoretisch-hermeneutisch und empirisch unterlegten Diskussion wird als wichtigster Faktor zur Erklärung von Bildungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern der sozioökonomische Hintergrund der Familie, d. h. Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen der Eltern herangezogen (vgl. auch Bruneforth et al., 2012; in diesem Band). Während sich allerdings in manchen Ländern die gesamte Leistungsdifferenz durch die unterschiedliche Zusammensetzung des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien erklären lässt, wie etwa in den USA, ist das in anderen Ländern nicht der Fall. In den meisten europäischen Ländern verbleiben zwischen einem und zwei Drittel des Leistungsunterschieds nach Berücksichtigung des unterschiedlichen Bildungs- und Berufshintergrunds der Eltern zwischen den Kategorien der einsprachigen und mehrsprachigen Schüler/innen. In Österreich verbleibt etwas mehr als die Hälfte der Differenz.

Abb. 6.8: Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, und solchen ohne Migrationshintergrund.



Leistungsunterschied im Bereich Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, ...

... ohne Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds: ■ n. s. ■ sign. (p < .05)
 ... unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds: ■ n. s. ■ sign. (p < .05)

Anmerkung: Statistisch signifikante Punktzahldifferenzen sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.
 Quelle: OECD, 2011, eigene Darstellung.

C

Sozioökonomischer Unterschied erklärt einen Teil der gruppenbezogenen Differenzen

Dies wirft zum einen die Frage auf, wodurch das unterschiedliche Ausmaß der Reduktion des sozioökonomischen Hintergrunds in den Ländern erklärt werden kann, und zum anderen, welche anderen Faktoren noch eine Rolle spielen könnten. Während ländervergleichende Forschung mit Fokus auf mehrsprachige Schüler/innen insbesondere derselben Sprachgruppen und darauf aufbauender Theoriebildung fehlt, gibt es zahlreiche Theorien, die sich mit Minderheiten im Kontext von Migration oder Rassismus auseinandersetzen. Banks und Park (2010, S. 402–405) zählen die sieben gängigsten Theorien auf, die verwendet werden, um die differierenden Schulergebnisse von Schülerinnen und Schülern ethnischer Minderheiten zu erklären.²⁷ Die Paradigmen lassen sich wie folgt benennen: (1) Genetik, (2) kultureller Mangel, (3) kulturelle Differenz, (4) kulturelle Ökologie, (5) schützende Disidentifikation, (6) gesellschaftliche Struktur, (7) effektive Schule. Nach drei Jahrzehnten Forschung zu dieser Fragestellung sprechen sie von der Notwendigkeit, ein multifaktorielles Paradigma zu entwickeln, in dem die wichtigsten Einsichten dieser Erklärungsansätze zusammengeführt werden (außer jenem der Genetik, da dieser biologisch-deterministisch argumentiert und daher inkompatibel mit den anderen ist).

Unterschiedliche
Paradigmen in der
Erklärung der Differenzen

Das Modell der „Segmentierten Assimilation“ (Portes & Rumbaut, 2001),²⁸ das Unterschiede in der gesellschaftlichen Positionierung der Kinder von Einwanderinnen und Einwanderern in den USA erklärt, berücksichtigt bereits die Ansätze (2) bis (6) und geht mit der Berücksichtigung der unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Akkulturation zwischen Eltern und Kindern noch darüber hinaus. In diesem Modell wird betont, dass die Entwicklung der Jugendlichen und ihr Schulerfolg neben den familiären Prozessen sehr wesentlich von den Rahmenbedingungen, die sie gesellschaftlich, aber auch in ihrer jeweiligen ethnischen Community vorfinden, bestimmt wird. Als besonders erfolgreich stellte sich der Weg einer selbstbestimmten Kombination von Elementen der Aufnahmekultur und Herkunftskultur (der Eltern) heraus (selective acculturation). Das bedeutet in vielen Fällen die Pflege der Herkunftssprache der Eltern und damit auch familiäre Mehrsprachigkeit (Portes & Rumbaut, 2001, 113–146). Als bedeutende Theorie mittlerer Reichweite wurde das Modell der Segmentierten Assimilation für die Erklärung der europäischen Situation der zweiten Generation und insbesondere der Bildungsergebnisse diskutiert, aber schließlich als nicht spezifisch genug eingestuft (Thomson & Crul, 2007).

Das Modell der
Segmentierten
Assimilation

Darauf aufbauend und spezifisch auf den europäischen Kontext abgestimmt, wurde die Integrationskontexttheorie (Crul & Schneider, 2010) entwickelt, die auch eine Schulerfolgstypologie für die zweite Generation beinhaltet (Crul et al., 2012, S. 151). Sie berücksichtigt hauptsächlich die Strukturen der institutionellen Arrangements, wie etwa das durchschnittliche Alter des Eintritts in die erste Bildungsinstitution, das durchschnittliche Alter der ersten Selektion in Schultypen, die Ausgestaltung des Übergangs in höherbildende Schultypen und des Übergangs in den Arbeitsmarkt. Wie bereits beim Modell der Segmentierten Assimilation fehlt auch hier der Blick auf Unterricht und Schule. Das Potenzial des Unterrichts und der Schule für den Erfolg von mehrsprachigen Kindern des Ansatzes der *effektiven Schule* (Symonds, 2004; Oberman & Symonds, 2005; Office for Standards in Education [OFSTED], 2009; Qualität in Multikulturellen Schulen [QUIMS], 2012) wird in den gängigen sozialwissenschaftlichen Theorien zu Bildung und Mehrsprachigkeit (zumeist ist der Fokus aber Migration) vernachlässigt. An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Sozialwissenschaften, die an der Erklärung von bildungsbezogenen Phänomenen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen (insbesondere unter intergenerationaler Betrachtung) arbeiten, und jenen Disziplinen der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften, die den Teilbereich Unterricht und Schule zum Gegenstand haben, im Themengebiet der Mehrsprachigkeit noch nicht ausreichend entwickelt hat.

Die Integrations-
kontexttheorie

27 Eine weitere Darstellung gängiger Erklärungsansätze findet sich im Nationalen Bildungsbericht 2009 bei Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009, S. 173–178).

28 Eine Diskussion der Theorie der Segmentierten Assimilation für Österreich findet sich in Herzog-Punzenberger (2005).

Erklärungsfaktoren auf der Mikroebene des Individuums und der Familie

In der Folge sollen die bisher als wesentlich identifizierten Faktoren, die helfen können, Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu erklären, dargestellt werden. Es wird dazu die in der Soziologie verwendete analytische Dreiteilung auf der Mikro-, Meso- und Makroebene vorgenommen. Auf der *Mikroebene* werden die Faktoren lokalisiert, die mit den biologischen Voraussetzungen und der familiären Sozialisation des Kindes zu tun haben, mit der Einwanderungsgeschichte und Sprachlernbiographie sowie mit signifikanten anderen, wie sie Mitglieder der Peergroup darstellen, aber auch Medienkonsum und Teilnahme an Bildungsinstitutionen vor der Schule. Der sozioökonomische Status der Familie, gemessen an Bildungsabschluss und Beruf der Eltern, gilt, wie bereits vorne gezeigt wurde, als wesentlicher Einflussfaktor auf der Mikroebene, ebenso die Kompetenz in der Schulsprache (Becker, 2011, S. 13–18). Herausgestrichen werden soll, dass das schulsprachliche Selbstvertrauen²⁹ als der entscheidende sozialpsychologische Faktor in der Vorhersage von zweitsprachlichem Erfolg hervorgetreten ist und den Faktor Motivation deutlich übertrifft (vgl. Brizic, 2007, S. 54).

C

Erklärungsfaktoren auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

Auf der Makroebene sind es die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, worunter sowohl institutionelle Faktoren fallen, die alle Schüler/innen betreffen, als auch solche, die hauptsächlich die mehrsprachigen Schüler/innen bzw. solche mit Migrationshintergrund betreffen (Bacher & Stelzer-Orthofer, 2008; Herzog-Punzenberger, 2009; Teltemann & Windzio, 2011). Spezifisch für die Situation der mehrsprachigen Kinder sind die sprachenpolitischen Rahmenbedingungen im Herkunftsland der Eltern und im Einwanderungsland, die das Sprachverhalten in der Familie grundlegend prägen, insbesondere im Fall verfolgter Sprachminderheiten (Brizic, 2009). Zu den allgemeinen institutionellen Faktoren zählen Charakteristika von Schulsystemen wie die frühe Selektion, Halbtagsformen, mangelnde Verfügbarkeit und Qualität der Elementarbildung (Crul & Vermeulen, 2003), aber auch Formen des Übergangs in die höheren Schultypen sowie in den Arbeitsmarkt (Crul et al., 2012) spielen eine Rolle. Benachteiligungen, die ausschließlich mehrsprachige Schüler/innen oder solche mit Migrationshintergrund erleben, reichen von rechtlichen Formen der Schlechterstellung (z. B. wenn die Schüler/innen bzw. ihre Familien, insbesondere Drittstaatsangehörige, noch nicht eingebürgert sind) bis hin zu Ausschlussmechanismen auf der Ebene des nationalen Selbstverständnisses. Dies reicht von expliziten Formen des Ausschlusses im öffentlichen Diskurs (Wahlkampfretorik) über implizite Formen des Ausschlusses, wie der spezifischen Ausgestaltung des öffentlichen Raums (bspw. nur religiöse Symbole einer bestimmten Religion in Schulräumlichkeiten) und der Ordnung der Zeit (z. B. nur katholische Feiertage) hin zu ethnozentrischen Darstellungen in Schulbüchern (Markom & Weinhäupl, 2007).

Erklärungsfaktoren auf der Ebene der Schule und des Unterrichts

Folgt man der *effective school-Hypothese*, sollte bei der Erklärung von gruppenspezifischen Unterschieden im Bildungserfolg gerade auf die Ebene zwischen den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den individuellen Merkmalen geachtet werden, nämlich auf das Geschehen in der Schule (Mesoebene). Dabei gibt es Aspekte, die wiederum alle Schüler/innen betreffen und solche, die sich insbesondere auf jene auswirken, welche die Unterrichtssprache nicht auf einem erwarteten Durchschnittsniveau beherrschen oder aus einem kulturellen Zusammenhang kommen, der vom bildungsbürgerlichen Ideal der Regional- bzw. Nationalkultur abweicht (vgl. Krüger-Potratz, 2011; Schiffauer, Baumann, Kastoryano & Vertovec, 2002; Bourdieu & Passeron, 1979). Nach Chudaske (2011, S. 32–34) geht es bei den Erklärungsfaktoren schulfachlicher Leistungen von mehrsprachigen Kindern auf der Mesoebene um die Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen, die Lehrer-Schüler-Interaktionen, die allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik, die Zusammensetzung der Klasse und die Ausstattung der Schule sowie deren Elternarbeit. Auf der Schul- und Unterrichtsebene erlangte das Konzept der durchgängigen Sprachförderung

²⁹ Schulsprachliches Selbstvertrauen wird dabei nach Kettemann et al. (1996; zitiert nach Brizic, 2007, S. 245) als „eine Selbstwahrnehmung, die durch eigene Erfahrungen aus der eigenen Umwelt und deren Interpretationen geformt wird“, verstanden und wurde über die Einschätzung des Selbstvertrauens der untersuchten Kinder durch die Lehrer/innen operationalisiert.

(Gogolin et al., 2011) in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit wie auch Förderkonzepte, die den gesamten Schulstandort betreffen (s. QUIMS, 2012; Maag-Merki, 2012).

Abschließend soll hier festgestellt werden, dass erstens die Erklärungsmodelle sehr stark von den (oft unreflektierten) Vorannahmen beeinflusst sind, wie beispielsweise, ob Schulen und Lehrer/innen überhaupt einen großen Unterschied machen können oder nicht, und zweitens, dass die statistischen Analysen sehr stark von den Datenquellen abhängig sind, die ja zumeist für andere Zwecke erstellt wurden und deshalb weder in der Stichprobenziehung noch im Testdesign oder in den Kontextfragen auf Spezifika der Situation mehrsprachiger Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund abgestellt sind. Dies führt uns zum nächsten Abschnitt, den Forschungsdesiderata.

3 Forschungsdesiderata

Es können hier nur die dringlichsten der zahlreichen offenen Forschungsfragen dargestellt werden. Dabei geht es einerseits um die kognitive Benachteiligung bestimmter Sprachgruppen, angefangen von den Sprach(en)kompetenzen bis zu bestimmten schulfachlichen Kompetenzen und, daran anschließend, um die unterschiedlichen Wahlverhalten und Schullaufbahnen, die sich nicht in erster Linie durch Leistungsunterschiede erklären lassen.

In Österreich gibt es bisher keinen Longitudinaldatensatz, um Bildungsprozesse zu erforschen. Dies wäre allerdings notwendig, um über die Effektivität von unterschiedlichen Unterrichtsmodellen in mehrsprachigen Klassen, des Förderunterrichts oder der Sprachförderung in Kombination mit muttersprachlichem Unterricht urteilen zu können. Dafür ist es notwendig, Lernzuwächse zu erheben, insbesondere, wenn man erfolgreichen Unterricht und erfolgreiche Schulen in benachteiligten Nachbarschaften identifizieren will. Die Komplexität mehrsprachiger Lernprozesse ebenso wie geeignete Kontrollgruppen müssen konzeptuell in den Untersuchungsdesigns berücksichtigt werden.

Wie bereits besprochen, ist die Forschungslage über die Entwicklung schulrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten im vorschulischen Alter im mehrsprachigen Kontext und unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds mangelhaft. Hierbei sind neben der Ressourcenseite die tatsächlichen Mikroprozesse zu beachten.

Wiewohl der sozioökonomische Hintergrund von Schülerinnen und Schülern häufig einen großen Teil der Schulleistungsdifferenzen erklärt, sind die dahinterliegenden Wirkmechanismen nicht klar. Die Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Relevanz für die Produktion ungleicher Bildungsergebnisse stellt ein vordringliches Forschungsdesiderat in der Einwanderungsgesellschaft dar.

Die Beschulung der mehrsprachigen Schüler/innen, die Angehörige autochthoner Minderheiten sind, scheint seit der Gründung der höheren Schulen, die in den Minderheitensprachen geführt werden, eine durchgängige, mittlerweile über 50-jährige Erfolgsgeschichte zu sein. Ergebnisse aus der Volkszählung 2001 (Statistik Austria, 2007, S. 59) zeigten eine überproportional hohe Bildungsmobilität zwischen den Generationen. Während beispielsweise in Kärnten der Großteil der Eltern und nunmehr Großeltern Bergbauern waren, die hauptsächlich Slowenisch sprachen, maturierten die Schüler/innen in ihrer Erstsprache Slowenisch (im Burgenland auch Kroatisch oder Ungarisch) und besuchten österreichische Universitäten mit deutscher Unterrichtssprache. Nachdem alle Schüler/innen an diesen Schulen mehrsprachig sind, sollten die Erfolgsfaktoren untersucht werden.

Wie gezeigt wurde, differieren die Anteile mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Schulformen und Schultypen in der Sekundarstufe II in sehr hohem Ausmaß. Diese *Differenz* ist sowohl in den berufsbildenden höheren Schulen – zwischen

Longitudinaldatensatz zur
Erforschung von Prozessen
notwendig

Sprach(en)förderung in
der Elementarbildung
erforschen

Mechanismen sozialer
Reproduktion in der Schule
erforschen

Erfolg autochthoner
Minderheitenschulwesen
beforschen

Ursachen für ungleiche
Verteilung auf Schulformen
in Sekundarstufe II

C

3 % in Schulen für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und 24 % in den Handelsakademien – als auch in den berufsbildenden Pflichtschulen zu finden. Die einschlägige Forschung dazu fehlt. Es ist zu vermuten, dass es insbesondere in den maturaführenden berufsbildenden Schulen Selektionsmechanismen gibt, die mehrsprachige Schüler/innen oder solche mit Migrationshintergrund benachteiligen. Ursachen könnten auch schon in der Attrahierung neuer Schüler/innen liegen, d. h. in den Signalen, die in Informationsquellen von den Schulformen oder über die Schulformen ausgesendet werden. Auch die Berufsschulen sind als Forschungsfeld in Österreich stark vernachlässigt, während sie doch 40 % eines Altersjahrgangs aufnehmen. Im Durchschnitt weisen sie einen vergleichsweise niedrigen Anteil mehrsprachiger Schüler/innen auf, wobei es berufsspezifisch große Unterschiede gibt. Auch hier wären die Selektionsmechanismen zu untersuchen, die allerdings bei der Lehrstellensuche und bei Rekrutierungspraxen der Firmen beginnen.

4 Politische Analysen und Entwicklungsoptionen

In den vergangenen Jahren wurden in vielen europäischen Ländern systematische Versuche unternommen, die Unterschiede in den Bildungserfolgen von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern im Ausland und jenen, die im Inland geboren wurden, zu erklären. Bei Weitem weniger häufig wurde die Frage gestellt, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit mehrsprachige Schüler/innen ihre Kompetenzen in gleicher Weise entwickeln können wie einsprachige Schüler/innen. Einerseits herrscht Uneinigkeit darüber, inwieweit nach wie vor Benachteiligungen in der Benotung oder im Zugang zu höheren Schulformen bei gleicher Leistung bestehen (Becker, 2011). Andererseits existiert relative Einigkeit, dass sich die Bildungsaspirationen der Eltern der identifizierbaren Herkunftsgruppen bei gleichem sozioökonomischem Hintergrund und gleicher Leistung angeglichen haben oder die der Eltern ohne Migrationshintergrund sogar übertreffen (Weiss, 2007). Außer Frage steht aber nach wie vor die leistungsmäßige Benachteiligung von Kindern bestimmter Herkunftsgruppen (Teltemann & Windzio, 2011), die durch die Beschulung nicht ausgeglichen wird.

Empfehlungen und Handbücher von internationalen Organisationen

Deshalb gibt es zahlreiche Untersuchungen, die Daten, Fakten und Analysen für nachhaltige Politikentwicklung in diesem Bereich aufbereiten. Die darauf aufbauenden Empfehlungen umfassen vielfältige Maßnahmen und verfolgen Strategien auf mehreren Ebenen. Eine von europäischen Regierungen und Bildungsministerien beauftragte Zusammenfassung effektiver Maßnahmen und Empfehlungen wurde von der OECD 2010 publiziert (OECD, 2010), ein etwas weiter gefasstes Handbuch zur Entwicklung politischer Maßnahmen wurde vom Europarat 2010 veröffentlicht (Council of Europe, 2010) und ein Bericht zum Thema der Bildung marginalisierter Gruppen in Europa wurde vom *Open Society Institute der Soros Foundation* (vgl. Huttova, McDonald & Harper, 2009) in Auftrag gegeben. In diesen Dokumenten besteht weitgehende Einigkeit über die förderlichen Rahmenbedingungen und wichtigsten Maßnahmen. Spezifisch für Österreich wurde die bereits erwähnte von der Regierung beauftragte Länderprüfung der OECD zu Migration und Bildung erstellt, die in mehreren Phasen auf einen datengestützten Bericht aufbauend mit den wichtigsten Akteuren in diesem Feld einen Zwischenbericht und nach dem Einholen der Rückmeldungen einen Endbericht erstellte. Nachfolgend werden aufbauend auf dem Länderbericht für Österreich und unter Bezugnahme auf die in letzter Zeit stattgefundenen Veränderungen sowie Erfahrungen aus anderen Ländern mögliche nächste Schritte, um eine Verbesserung der Situation mehrsprachiger Schüler/innen in österreichischen Schulen zu erreichen, diskutiert.

MIM-Qualitätssicherung im Kindergarten

Im Allgemeinen bezieht sich eine nachhaltige Strategie in diesem Bereich auf zwei Ebenen: Erstens auf die Ebene der Bildungsinstitutionen wie Kindergärten und Schulen und zweitens auf die Systemebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie weiter vorn bereits diskutiert. Als Priorität auf der ersten Ebene ist der *Elementarbereich*, also die frühkindliche Bildung und Betreuung, zu nennen. Hier ist ein vergleichbar mit Deutschland verankertes

Recht jedes Kindes auf einen Betreuungsplatz ab dem 1. Lebensjahr zu überlegen.³⁰ Ebenso sollte eine Standardisierung im Bereich des professionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit (vgl. Hopp, Thoma & Tracy, 2010), Interkulturalität und Mobilität angedacht werden. Eine Möglichkeit wäre, einen *Zertifizierungsprozess* anzuleiten. Dadurch könnte gesichert werden, dass die Sprachförderung und der integrative Ansatz des Kindergartens in entsprechender Qualität vorhanden sind und so den gewünschten positiven Effekt haben können.

Ein weiterer Schritt ist in der institutionenübergreifenden Zusammenarbeit zu sehen, sodass Nahtstellen nicht zu Bruchstellen werden. Aufbauend auf der Erkenntnis, dass jeder institutionelle Übergang eine Herausforderung für die Heranwachsenden, insbesondere für jene aus benachteiligten Familien, darstellt, wird die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Schulen zwar in den letzten Jahren forciert, diese Bemühungen aber gleichzeitig durch rechtliche und faktische Barrieren konterkariert (Stanzel-Tischler, 2011a). Zu überlegen ist ein Portfoliosystem, in dem das Wissen über Entwicklungsstand und Förderung des Kindes gesammelt und auch in einer Weise dargestellt wird, dass diese Information von den Eltern verstanden werden kann. Dies dient einerseits der Sichtbarmachung und dadurch der gezielten Wertschätzung individueller Mehrsprachigkeit,³¹ soll aber auch an die Volksschullehrer/innen weitergegeben werden, sodass zielführende Fördermaßnahmen unmittelbar bei Schulbeginn einsetzen können (vgl. Nusche et al., 2009, S. 46).

Bei den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zeigt sich tendenziell Aufholbedarf in den Kompetenzen der Unterrichtssprache. Deshalb wurde auch in der OECD-Länderprüfung als zweite Priorität die Sprachförderung genannt (vgl. Nusche et al., 2009). Es wurde auf die Problematik des fehlenden Rechtsanspruchs von Kindern, die einen Sprachförderbedarf haben, hingewiesen. Es bleibt den Schulen überlassen, in welchem Ausmaß sie ihre Schüler/innen fördern. Auch die Finanzierungsstruktur scheint anachronistisch. Die Finanzierung der Sprachförderkurse ist durch das Finanzministerium auf jeweils zwei Jahre begrenzt und muss danach wieder neu verhandelt werden (Expertenrat für Integration, 2012, S. 21). Die gegenwärtige Fragmentierung der Finanzierung ist der Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes im österreichischen Bildungssystem nicht förderlich. Stattdessen sollte ein standortbezogenes Förder- und Finanzierungskonzept ausgearbeitet werden (vgl. Kapitel „Chancengerechtigkeit“ in diesem Band; Bruneforth et al., 2012). Das Züricher Modell QUIMS könnte als Anregung dienen (QUIMS, 2012). Komplementär zu gruppenspezifischen Sprach(en)förderkonzepten sollte das Konzept der *durchgängigen Sprachförderung* (wie sie im Projekt „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ [FörMig] entwickelt wurde), das auf biographischer, institutionenübergreifender Kontinuität und einer ausgebauten Kompetenz des Schulpersonals beruht, in allen Schulen Standard sein.

Während Österreich zu den Ländern mit den höchsten Anteilen mehrsprachiger Schüler/innen zählt, schätzen die österreichischen Lehrer/innen ihren Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich bei Weitem geringer ein als im Durchschnitt der 24 Länder der TALIS-Erhebung (vgl. Jensen, 2010, S. 63; Kast, 2010, S. 29). Auch in der OECD-Empfehlung wurde die Verbesserung der Lehr- und Lernsettings als dritter Prioritätsbereich genannt. Dazu zählt die verpflichtende Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen im Bereich der sprachlich-kulturellen Diversität, die Erhöhung der Diversität unter den Lehrpersonen selbst, die Stärkung der Schulleitung sowie die Förderung der einschlägigen Forschung und Verbreitung erprobter Praxis. Es wird empfohlen, auch Qualitätsinitiativen wie „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) und Qualität in der Berufsorientierung (QIBB) zu nutzen, mittels derer die Landesschulräte bzw. der Stadtschulrat für Wien eine klare Leadership-Rolle auch in diesem Themenbereich übernehmen können (zur Notwendigkeit von Leadership

30 Die deutschen Gemeinden wurden verpflichtet bis August 2013 die Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen, sodass das Recht auch wirklich in Anspruch genommen werden kann. Vgl. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html> [zuletzt geprüft am 09. 11. 2012].

31 vgl. für den produktiven schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit die Weiterentwicklung der Europäischen Sprachportfolios durch das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (www.oezs.at).

Institutionenübergreifende
Zusammenarbeit

Rechtsanspruch auf
Sprachförderung

Professionalisierung des
Personals

C

vgl. Nusche et al., 2009, S. 57 und Symonds 2004). Ebenso sind Evaluierung und Begleitforschung systematisch zu verankern. Es sollte sichergestellt werden, dass sich alle Lehramtsstudierenden nach Beendigung ihrer Ausbildung ausreichend kompetent fühlen, um sprachlich, kulturell und sozial heterogene Klassen so zu unterrichten, dass mehrsprachige Schüler/innen vom Unterricht profitieren.

Elternarbeit an den Schulen

Es gibt kaum Forschung zu mehrsprachiger Elternarbeit an österreichischen Schulen. Auf Basis der Erfahrungen anderer Länder werden aber die Elternarbeit und der Kontakt zu ethnischen Communities als vierter Prioritätsbereich in der OECD-Länderprüfung empfohlen. Das Unterrichtsministerium könnte die Einbindung von nichtdeutschsprachigen Eltern fördern, indem es Richtlinien für die Kommunikation mit dieser Elterngruppe festlegt, erfolgreiche Programme fördert und verbreitet sowie die Schulleitung in ihrer Vorbildfunktion in diesem Bereich bestärkt. Informationsmaterialien sollten an allen Schulen vorhanden oder über das Internet zugänglich sein und Dolmetschdienste gerade an Elternsprechtagen und -abenden angeboten werden. Zunehmend werden Schulen als Institutionen mit erweitertem Angebot konzipiert, von denen berichtet wird, dass sie den Lernerfolg gerade der am meisten benachteiligten Kinder positiv beeinflussen (Nusche et al., 2009, S. 70–71).

Standortbezogenes multifaktorielles Förderungs- und Finanzierungsprogramm

Abschließend soll auf das Beispiel des Züricher Programms *Qualität in multikulturellen Schulen* (QUIMS) hingewiesen werden. Die Evaluation des Programms zeigt zweierlei: Erstens entspricht der ganzheitliche Ansatz, der alle Akteure des Schulgeschehens einschließt und ihr Potenzial für Veränderung und Entwicklung anspricht, der multifaktoriellen Erklärung von Benachteiligung in einer Einwanderungsgesellschaft und zweitens braucht es sehr spezifische Fördermaßnahmen und einen längeren Zeithorizont, um Verbesserungen auf der Leistungsebene zu erreichen. Das Resümee der externen Evaluation ist aber auch, dass die Höhe der zur Verfügung gestellten Mittel im Verhältnis zu den anspruchsvollen Zielen unzureichend war und daher in enger Verknüpfung mit den Umsetzungsplänen und realisierten Maßnahmen in den Schulen erhöht werden sollte (Maag Merki, 2012, S. 163).

Als Maßnahme auf der Ebene der strukturellen Eigenschaften des Bildungssystems bleibt zuletzt der Hinweis aus der ländervergleichenden Forschung, dass die möglichst späte Trennung in Bildungswege (akademisch orientiert oder nicht) und eine ganztägige Schulform (vgl. Crul et al., 2012) den Schulerfolg von benachteiligten Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache positiv beeinflussen kann. Der Erfolg hängt allerdings, wie bei so vielen Vorgaben, sehr wesentlich von der Art der Umsetzung ab.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 6.1: *Das Sprachkapitalmodell*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/6/1/1>
- Web-Dok. 6.2: *Die erwachsene türkische zweite Generation im Ländervergleich*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/6/2/1>

Literatur

Ahrens, J., Beer, R., Bittlingmayer, U. H. & Gerdes, J. (Hrsg.). (2008). *Beschreiben und/oder Bewerten I. Normativität in sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern*. Münster: LIT.

Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2010). *Evaluation der Sprachförderkurse (§ 8e SchOG). Endbericht zu den Befragungen auf Schul- und Verwaltungsebene*. Graz: BIFIE.

Bacher, J. (2010). Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund – Ist Situation, Ursachen und Maßnahmen. *WISO*, 33 (1), S. 29–48.

Bacher, J. & Stelzer-Orthofer, C. (2008). Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Leibetseder & J. Weidenholzer (Hrsg.), *Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitik in Städten und Regionen* (Sociologica, Bd. 13, S. 65–92). Wien: Braumüller.

Banks, J. A. & Park, C. (2010). Race, ethnicity and education: The search for explanations. In P. H. Collins, & J. Solomos (2010), *The SAGE handbook of race and ethnic studies* (S. 383–414). Los Angeles, CA: SAGE.

Bauer, F. & Kainz, G. (2007). Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang [Teilschwerpunkt „Bildung“]. *WISO*, 30 (4), 17–64.

Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 11–38) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. & Beck, M. (2011). Migration, Sprachförderung und soziale Integration. In R. Becker (Hrsg.) *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. (S. 121–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bergmüller, S. & Herzog-Punzenberger, B. (2012a). Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 50–51). Graz: Leykam.

Bergmüller, S. & Herzog-Punzenberger, B. (2012b). Kompetenzen und Charakteristika von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 52–53). Graz: Leykam.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2012). *Medienmitteilung des Bildungsrates: Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): Weiterentwicklung geplant* [Medienmitteilung vom 04. 07. 2012]. Zugriff am 26. 10. 2012 unter http://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2012/167_bildungsrat_quims.html

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: University Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Breit, S. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 146–158). Graz: Leykam.

Breit, S., & Wanka, R. (2010). Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Ein Portrait ihrer Kompetenzen im Licht ihrer familiären und schulischen Sozialisation. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 96–115). Graz: Leykam.

Brizic, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Brizic, K. (2009). Ressource Familiensprache. Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In K. Schramm & C. Schroeder (Hrsg.), *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache* (S. 23–42). Münster: Waxmann.

Brizic, K. & Hufnagl, L. (2011). ‚Multilingual Cities‘ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen (Projektbericht). Zugriff am 16. 10. 2012 unter www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST_ELTERN-INFO.html

Bruneforth, M., & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2002). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1994/95 bis 2000/01* (4. aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, 2/2002). Wien: Autor. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter www.bmukk.gv.at/medienspool/6417/nr2_2002.doc].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2010). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2001/02 bis 2008/09* (11. aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2/2010). Wien: Autor.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011). *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen* (15., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 1/2011). Wien: Autor. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienspool/6416/nr_1_11.pdf].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; Hrsg.). (2012a). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich Statistische Auswertung für das Schuljahr 2010/11. Verfasst von Mag. Ines Garnitschnig (Verein Zeit!Raum)* (13., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 5/2012). Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienspool/3720/nr5_12.pdf].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012b). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11* (13., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 2/2012). Wien: Autor. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienspool/8953/nr2_12.pdf].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF; Hrsg.). (2007). *Language education policy profile: Country report Austria. Language and language education policies: Austria's present situation & topical issues*. Wien: BMUKK, BMBWK, ÖSZ.

Chudaske, J. (2011). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Council of Europe. (2010). *Migrants and their descendants – Guide to policies for the well-being of all in pluralist societies*. Strasbourg: Autor.

Crul, M. & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory. Participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7), 1249–1268.

Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (Hrsg.). (2012). *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?* Amsterdam: University Press. [Online Version verfügbar am 09. 11. 2012 unter <http://www.oapen.org/search?identifier=426534>].

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slotman, M. & Aparicio-Gomez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?* (S. 101–164). Amsterdam: University Press.

Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. In M. Crul & H. Vermeulen (Hrsg.), *The future of the Second Generation: The integration of migrant youth in six European countries* [Themenheft]. *International Migration Review*, 37 (4), S. 965–986.

Cummins, J. (2001). *Language, education, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

de Bot, K. & Schrauf, R. (Hrsg.). (2009). *Language development over the lifespan*. London: Routledge.

DeCillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration* (14., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 3/2011). Wien: BMUKK. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf].

DeCillia, R. (n. D.). *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf

Dirim, I. & Mecheril, P. (2010a). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim: Beltz.

Dirim, I. & Mecheril, P. (2010b). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim: Beltz.

Duarte, J. & Döll, M. (2010). Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Sammelrezension. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2010 (13), 707–716.

Europäisches Parlament. (2008). *Bericht über Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. 24. 02. 2009. Zugriff am 25. 10. 2012 unter <http://www>.

europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2009-0092+0+DOC+PDF+V0//DE

Expertenrat für Integration. (2011). *Integrationsbericht. Vorschläge des Expertenrates für Integration*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/Vorschläge_Langfassung.pdf

Expertenrat für Integration. (2012). *Integrationsbericht. Bilanz des Expertenrates für Integration 2012*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/Integrationsbericht_2012/Integrationsbericht_2012_Band_1_ANSICHT.pdf

Extra, G. & Yagmur, K. (2012). *Language Rich Europe. Trends in Politik und Praxis für Mehrsprachigkeit in Europa. Konsultationsentwurf*. British Council. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.britishcouncil.org/german_draft_lre

Fassmann, H. (2012). *Integrationsindikatoren des Nationalen Aktionsplans für Integration. Begriffe, Beispiele, Implementierung. Staatssekretariat für Integration*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/NAP__indikatoren.pdf

Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, 79 (4), 281–303.

Furch, E. (2009). *Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an GrundschullehrerInnen*. Münster: LIT.

Furch, E. (Koordination). (2011). Schwerpunkt: Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus – Kulturelle und sprachliche Vielfalt an österreichischen Schulen [Themenheft]. *Erziehung und Unterricht*, 161 (1–2).

Furch, E. (Hrsg.). (2011). Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus [Vortrag]. *Erziehung & Unterricht*, 161 (1/2), 11–12.

Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gächter, A. (2010). Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 143–163). Innsbruck: Studien-Verlag.

Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11-08*, 79–90.

Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 529–548.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U. et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig Edition, Bd. 7). Münster: Waxmann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gombos, G. & Pasquariello, A. (2010). Dreisprachig Grenzen überschreiten – der Alpen-Adria-Bildungsverbund. In W. Wintersteiner, G. Gombos & D. Gronold (Hrsg.), *Grenzverkehungen. Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung im Alpen-Adria-Raum* (S. 310–322). Klagenfurt: Wieser.

Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grafendorfer, A., Neureiter, H. & Längauer-Hohengaßner, H. (2009). Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 31–38). Graz: Leykam.

Herzog-Punzenberger, B. (2005). Schule und Arbeitsmarkt ethnisch segmentiert? Einige Bemerkungen zur „2. Generation“ im österreichischen Bildungssystem und im internationalen Vergleich. In S. Binder, G. Rasuly-Paleczek & M. Six-Hohenbalken (Hrsg.), *Herausforderung Migration* (S. 191–211). Wien: Universität, Institut für Geographie und Regionalforschung.

Herzog-Punzenberger, B. (2009). Jenseits individueller Charakteristiken. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt* (S. 159–166). Graz: Leykam.

Herzog-Punzenberger, B., Brizic, K., de Cillia, R., Furch, E., Khan-Svik, G. & Schmid, K. (2004). *PISA-Austria-Migration. MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem und am Übergang zur Beschäftigung. Eine Machbarkeitsstudie*. Unveröffentlichter Bericht an das Österreichische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 161–182). Graz: Leykam. [Verfügbar am 24. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/1024/b/2>].

Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 609–629.

Huttova, J., McDonald, C. & Harper, C. (2009). *Making the mark? An Overview of current challenges in the Education of Migrant, Minority, and Marginalized Children in Europe (EMME). Education Support Program Discussion Paper* (ESP Working Paper Series, Nr. 3). Open Society Institute der Soros Foundation.

Jensen, B. (2010). The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) and teacher education for diversity. In Centre for Educational Research and Innovation (CERI) & Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.), *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (S. 63–92). Paris: OECD.

Kast, F. (2010). Fortbildungsbedarf: Disparitäten in Abhängigkeit von Schulart, Alter und Geschlecht der Lehrer/innen. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (BIFIE-Report 4/2010, S. 27–50). Graz: Leykam.

Koch, P. & Österreicher, W. (1997). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Erster Halbband, S. 587–604). Berlin: de Gruyter.

Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Landesschulrat für Kärnten. (2011). *Jahresbericht 2009/10. Abt. VII – Minderheitenschulwesen*. Erstellt von S. Sandrieser, T. Domej & C. Schönherr. Zugriff am 26. 10. 2012 unter <http://www.2sprachigebildung.at/jahresbericht2010.pdf>

Lengyel, D. (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen [Themenheft Mehrsprachigkeit]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 593–608.

Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.- J. & Döll, M. (2009). Einleitung. In D. Lengyel, H. H. Reich, H. J., Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 7–14). Münster: Waxmann.

Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D. & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten* (Schlussbericht). Universität Zürich. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/QUIMS_Evaluation_Schlussbericht.pdf

Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern* (Sociologica, Bd. II, hrsg. von H. Weiss & C. Reinprecht). Wien: Braumüller.

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Studienbücher

Neumann, U. (2011). Schulischer Wandel durch bilinguale Klassen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 181–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niedrig, H. (2011) Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 89–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nitsch, C. (2007) Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In T. Anstatt, (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempo.

Nusche, D., Shewbridge, C. & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Übers.). Zugriff am 08.10.2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (Original erschienen 2009: OECD reviews of migrant education. Austria).

Obermann, I. & Symonds, K. W. (2005). What matters most in closing the gap. *Leadership*, 34 (3), S. 8–11.

Office for School and Education (OFSTED). (2009). *Raising standards, improving lives: Twelve outstanding secondary schools. Excelling against the odds*. Unter Mitarbeit von P. Matthews. London: Crown copyright.

Olechowski, R. (2009). Vorwort des Herausgebers. In E. Furch, *Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen* (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Bd. 3, hrsg. von R. Olechowski). Münster: LIT.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Closing the gap for immigrant students. Policies, practice and performance* (OECD Reviews of Migrant Education). Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen*. Paris: Autor.

Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO). (2011). *Aufiaktveranstaltung des Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO) am 14. Juni 2011* [Presseinformation vom 8. Juni 2011]. Zugriff am 11. 11. 2012 unter http://www.oesz.at/download/presse/PA_oesko_08062011.pdf

Pasztor, A. (2010). Talking the same language: How does education in the mother tongue affect the pupils' scholastic achievement in the parallel school systems? In J. Dronkers (Hrsg.), *Quality and inequality of education* (S. 205–228). Dordrecht: Springer.

Portes, A. & R. G. Rumbaut (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage.

Qualität in Multikulturellen Schulen (QUIMS). (2012). Zugriff am 03. 07. 2012 unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Reiterer, A. (1986). *Doktor und Bauer. Ethnische Konflikte und sozialer Wandel: Die Sozialstruktur der slowenischen Minderheit in Kärnten*. Klagenfurt: Drava/SZI.

Republik Österreich. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>

Rieß, C., Meließnig, C. & Laimer, G. (2009). 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. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 54–64). Graz: Leykam.

Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S. (2002). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.

Schiesser A. W. & Theurl P. (2001). Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. In W. Weidinger (Hrsg.) *Bilingualität und Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde* (Bd. 1, S. 254–275) Wien: öbv & hpt.

Schmich, J. & Schreiner, C. (2010). *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (BIFIE Report 4/2010). Graz: Leykam.

Schmid, G., Breit, S. & Schreiner C. (2009). Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt* (S. 231–243). Graz: Leykam.

Staatssekretariat für Integration. (2012a). *Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/Bericht_zum_Nationalen_Aktionsplan.pdf

Staatssekretariat für Integration. (2012b). *Nationaler Aktionsplan für Integration. Maßnahmen*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/NAP_Massnahmenkatalog.pdf

Stanzel-Tischler, E. (2011a). *Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen* (BIFIE-Report 8/2011). Graz: Leykam.

Stanzel-Tischler, E. (2011b). *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011* (BIFIE-Report). Graz: Leykam

Statistik Austria (Hrsg.). (2007). *Volkszählung 2001. Textband. Die demographische, soziale und wirtschaftliche Struktur der österreichischen Bevölkerung*. Wien: Herausgeber.

Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Herausgeber.

Statistik Austria & Kommission für Migrations- und Integrationsforschung. (2012). *migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2012*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/Integration_2012/migration_integration_2012_72dpi.pdf

Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.

Symonds, K. W. (2004) *After the test: Closing the achievement gaps with data*. Zugriff am 10. 11. 2012 unter <http://www.racialequitytools.org/resourcefiles/symonds.pdf>

Teltemann, J. & Windzio, M. (2011). Die „kognitive Exklusion“ junger Migranten im Ländervergleich. *Berliner Journal für Soziologie*, 21 (3), 335–361.

Thomson M. & Crul, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the transatlantic debate relevant for further research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), 1025–1041.

Unterwurzacher, A. (2009). Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Einfluss des familiären Hintergrundes. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner C. (Hrsg.), *Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 66–78). Graz: Leykam.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 29 (6), 1024–1054.

Weisgerber, L. (1966). *Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit*. *Wirrendes Wort*, 16 (2), 273–289.

Weiss, H. (Hrsg.). (2007). *Leben in Zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, B. (2010). *Handbuch des österreichischen Schulrechts. Band I: Verfassungsrechtliche Grundlagen und schulrechtliche Nebengesetze*. Wien: Neuer wissenschaftlicher Verlag.

Winkler-Hermaden, R. (2012, 23. August). *Türkische Wörter im Unterricht: „Das ist die Zukunft“* [online Version]. Zugriff am 08. 11. 2012 unter <http://derstandard.at/1345164817026/Tuerkische-Woerter-im-Unterricht-Das-ist-die-Zukunft>

Wroblewski, A. (2012). Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund. Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 337–366). Münster: Waxmann.

C

C

7 Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft

Gabriele Hörl, Konrad Dämon, Ulrike Popp, Johann Bacher & Norbert Lachmayr

1 Zur bildungspolitischen Relevanz von ganztägigen Schulformen

1.1 Problemaufriss: Entwicklung der Diskussion um ganztägige Schulformen

Schlechte Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS haben in vielen Ländern dazu geführt, dass bildungspolitisch der Ausbau von ganztägigen Schulformen diskutiert und gefördert wird. Ganztagsschulen sollen zum einen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern, zum anderen eine bessere Förderung aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen und sinnvolle Freizeitangebote bereitstellen. Zusätzlich sollen sie soziale Ungleichheiten reduzieren. Mithilfe von Ganztagsangeboten sollen also *Bildungs-* und *Betreuungsziele* erreicht werden (Coelen, 2004, S. 31). Insbesondere erhofft man sich bessere Möglichkeiten zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bildungsdefiziten und solchen mit besonderen Begabungen (vgl. Kuhlmann & Tillmann, 2009).

Ausbau von
Ganztagsangeboten als
Konsequenz aus PISA

Auch in Österreich waren die internationalen Bildungsstudien Anlass für einen Regierungsbeschluss für den Ausbau von Ganztagsangeboten¹, um den zutage getretenen Schwächen des österreichischen Schulsystems – z. B. mittelmäßige Leseleistungen, hoher Risikoschüler-Anteil und starke soziale Selektivität (Schreiner, 2007; Schwantner & Schreiner, 2010) – entgegenzuwirken.

Die gesetzlichen Bestimmungen zur Führung von ganztägigen Schulformen in Österreich ermöglichen die getrennte und die verschränkte Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil (siehe Infobox): (1) Die offene Organisationsform der *schulischen Tagesbetreuung (TABE)* bzw. *Nachmittagsbetreuung (NABE)* sieht eine getrennte Abfolge vor. An den für alle Schüler/innen verpflichtenden Unterricht am Vormittag (in höheren Schulstufen auch an einzelnen Nachmittagen) schließt das Betreuungsangebot mit Mittagessen, Lernzeiten und Freizeitaktivitäten an. Schüler/innen verschiedener Klassen können zu Gruppen zusammengefasst werden. Die Teilnahme ist auch an einzelnen Tagen der Woche möglich und grundsätzlich freiwillig. (2) In der *verschränkten Form* („echte“ Ganztagschule) wechseln sich Unterrichts-, Lern- und Freizeiten mehrmals über den Tag verteilt ab. Diese sogenannte Rhythmisierung bedingt die verpflichtende Teilnahme aller Schüler/innen einer Klasse. Das gemeinsame Mittagessen ist fester Bestandteil im Tagesablauf (zu Organisationsformen, Ausbau und Nutzung siehe Abschnitt 2.1).

Gesetzliche
Bestimmungen zu offenen
und verschränkten
Ganztagsangeboten

Wenn nachfolgend von ganztägigen schulischen Angeboten gesprochen wird, sind damit alle Formen schulischer Tagesbetreuung (verschränkt und getrennt) gemeint.

1974/75 wurden in Österreich Schulversuche mit ganztägigen Organisationsformen – „Tagesheimschule“ mit getrennter Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil und „Ganztagsschule“ mit verschränkter Abfolge von Unterrichts-, Lern- und Freizeit – gestartet. Aus den Evaluationsergebnissen Anfang der 1980er Jahre (Dobart, Koepfner, Weissmann &

Schulversuche
mit ganztägigen
Organisationsformen

¹ Siehe <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2011/20110518.xml> [zuletzt geprüft am 13. 11. 2012]: „Im Rahmen der Regierungsklausur in Loipersdorf im Oktober 2010 und des Schulgipfels der Bundesregierung im November 2011 wurden die Eckpfeiler des Ausbaus der ganztägigen Schulformen beschlossen.“

Zwölfer, 1984²⁾ geht hervor, dass die Zahl der Klassenwiederholungen eingedämmt werden konnte, Schüler/innen einen besseren Gemeinschaftssinn und ein positiveres Sozialverhalten entwickelten, Lehrkräfte eine höhere Einsatzbereitschaft zeigten und Eltern die guten Lern- und Erziehungserfolge der Schule schätzten (Bucher & Schnider, 2004, S. 31 f.; vgl. Scheipl, 1974; Dorner & Witzel, 1976; Bolius, 1976; Weidinger, 1983; Dobart et al., 1984).

Mit der gesetzlichen Verankerung und der zweiten Tranche der „Kindergartenmilliarde“ Mitte der 1990er Jahre begann der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (Fuchs & Kränzl-Nagl, 2010, S. 535) in den öffentlichen Pflichtschulen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht.

2003 empfiehlt die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eingesetzte Zukunftskommission die Einrichtung von Gesamt- und Ganztagschulen (Zukunftskommission, 2003).

Änderung des SchOG im
Schuljahr 2006/07

Mit Beginn des Schuljahres 2006/07 wurde durch eine Änderung des Schulorganisationsgesetzes (§ 8d Abs. 2 und 3 SchOG) die Einrichtung von ganztägigen Schulformen im Regelschulwesen gesetzlich neu geregelt (siehe Infobox): Allgemeinbildende Pflichtschulen (APS) und die Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sind seither gesetzlich verpflichtet, die Eltern über schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein entsprechendes Angebot einzurichten, sobald mindestens 15 Erziehungsberechtigte dies wünschen. Die Einrichtung einer verschränkten Form erfordert eine Zweidrittelmehrheit der betroffenen Eltern und Lehrkräfte.

Infobox: Gesetzliche Bestimmungen zur Führung ganztägiger Schulformen

Führung ganztägiger Schulformen

§ 8d. (1) Ganztägige Schulformen sind in einen Unterrichtsteil und einen Betreuungsteil gegliedert. Diese können in getrennter oder verschränkter Abfolge geführt werden. Für die Führung einer Klasse mit verschränkter Abfolge des Unterrichts- und des Betreuungsteiles ist erforderlich, dass alle Schüler einer Klasse am Betreuungsteil während der ganzen Woche angemeldet sind sowie dass die Erziehungsberechtigten von mindestens zwei Dritteln der betroffenen Schüler und mindestens zwei Drittel der betroffenen Lehrer zustimmen; in allen übrigen Fällen sind der Unterrichts- und Betreuungsteil getrennt zu führen. Bei getrennter Abfolge dürfen die Schüler für den Betreuungsteil in klassenübergreifenden Gruppen zusammengefasst werden; der Betreuungsteil darf auch an einzelnen Nachmittagen der Woche in Anspruch genommen werden.

(2) Der Festlegung der Standorte öffentlicher ganztägiger Schulformen hat eine Information der Erziehungsberechtigten voranzugehen. Auf der Grundlage der für die Bildung einer Schülergruppe (getrennte Abfolge von Unterricht und Tagesbetreuung) bzw. einer Klasse (verschränkte Form von Unterricht und Tagesbetreuung) erforderlichen Zahl an Anmeldungen von Schülern für die Tagesbetreuung ist die Schule als solche mit Tagesbetreuung zu führen.

(3) (Grundsatzbestimmung) Öffentliche allgemein bildende Pflichtschulen, die keine Praxisschulen gemäß § 33a Abs. 1 sind, können als ganztägige Schulformen (Schulen mit Tagesbetreuung) geführt werden. Die Festlegung der Standorte solcher ganztägiger Schulformen hat auf Grund der Vorschriften über die Schulerhaltung zu erfolgen, wobei auf die Zahl der Anmeldungen von Schülern zur Tagesbetreuung abzustellen ist, die Schulerhalter zu befassen sind und – unbeschadet des § 8a Abs. 3 sowie unter Be-

2) Untersucht wurden 43 öffentliche Ganztagschulen, 73 öffentliche Tagesheimschulen, eine private Ganztagschule und 22 private Tagesheimschulen.

dachnahme auf die räumlichen Voraussetzungen und auf andere regionale Betreuungsangebote – eine klassen-, schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifende Tagesbetreuung jedenfalls ab 15, bei sonstigem Nichtzustandekommen einer schulischen Tagesbetreuung auch bei schulartenübergreifender Führung jedenfalls ab 12 angemeldeten Schülern zu führen ist.

§ 8d Abs. 1 bis 3 SchOG

Die österreichische Bundesregierung will bis 2015 jährlich 80 Millionen Euro in den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (Gesamtvolumen: 320 Millionen Euro) investieren.³ Die derzeit bestehenden 105.000 Plätze sollen auf 160.000 für die schulische Tagesbetreuung ausgeweitet werden. Inklusive Hortplätze sollen damit ab 2015 210.000 Plätze zur Verfügung stehen. Die Angebotsdichte soll von 25 % auf 50 % der Standorte steigen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2011b, S. 5).

Politische Unterstützung in diesem Bestreben kommt u. a. von den österreichischen Sozialpartnern und den Initiatorinnen/Initiatoren des Bildungsvolksbegehrens:

Die österreichischen Sozialpartner erarbeiteten 2011 gemeinsam mit der Industriellenvereinigung ein Konzept für einen Bildungsdialo g. Darin stimmen sie überein, dass der Ausbau von ganztägigen Schulen – bedarfsgerecht und schrittweise – erfolgen soll (Wirtschaftskammer Österreich [WKÖ], 2011).

Im Volksbegehren der Bildungsinitiative „Österreich darf nicht sitzen bleiben“ im selben Jahr ist die Forderung nach einem flächendeckenden Angebot an Ganztagschulen bis zum Jahr 2020 zentral. Plädiert wird für die Einführung einer achtstündigen verschränkten Ganztagschule als Regelschule (Volksbegehren Bildungsinitiative [VBBI], 2011).

Die Diskussion um die Ganztagschule, die auch in anderen Ländern geführt wird (siehe Abschnitt 4.1), ist, wenn auch nicht neu, eine hochaktuelle und gesellschafts- wie bildungspolitisch brisante. Der folgende Abschnitt befasst sich mit den zentralen Argumenten für den Ausbau von ganztägigen Schulformen. Daran anschließend wird die derzeitige Betreuungssituation in Österreich dargestellt und der daraus resultierende Bedarf an Ganztagsbetreuung diskutiert.

1.2 Erwartungen an ganztägige Schulformen: Theoretisch begründete Argumente und Ziele

Mit der Forderung nach einem Ausbau ganztägiger Betreuungs- und Bildungsangebote für Schüler/innen sind vielfältige Erwartungen verknüpft. Nachfolgend werden unter Rückgriff auf vor allem jüngere Quellen die Hauptargumentationsstränge nachgezeichnet. Inhaltlich werden sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente unterschieden⁴ (Übersicht 7.1). Aus sozialpolitischer Sicht steht der *Betreuungs*aspekt im Vordergrund, weshalb selten zwischen außerschulischen und (verschiedenen) schulischen Angeboten differenziert wird. Die bildungspolitische Argumentation zielt auf eine nachhaltige gesellschaftsrelevante *Bildungswirkung* und nimmt deshalb hauptsächlich schulische Angebote in den Blick. Pädagogisch wird für die Etablierung von günstigen schulischen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der Schüler/innen argumentiert, dabei wird häufig explizit für verschränkte Formen plädiert.

³ Aktuell verhandeln die Regierungsparteien über eine beträchtliche Aufstockung dieses Budgets.

⁴ Eine trennscharfe Unterscheidung ist nicht immer möglich, manche Erwartungen an ganztägige Angebote werden aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen.

Erwartungen der
Interessenvertretungen

Bildungsvolksbegehren

D

Übersicht 7.1: Argumente für ganztägige Betreuungs- und Bildungsangebote für Schüler/innen

Sozialpolitische Argumente: Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erhöhung der Erwerbstätigkeit insbesondere von Frauen (Arbeitskräftepotenzial, Geschlechtergerechtigkeit) ■ Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familiengründungen ■ Sicherung der Betreuung der Kinder (Kompensation) ■ Zeitliche, emotionale, finanzielle Entlastung von Familien
Bildungspolitische Argumente: Leistungsfähigkeit des Systems steigern	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reduktion von Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft (Abbau von Selektionshürden) ■ Ausschöpfung der Begabungsreserven ■ Reduktion der Klassenwiederholungen ■ Anhebung des Bildungsniveaus ■ Vorbereitung auf gesellschaftliche Herausforderungen
Pädagogische Argumente: Neue Lernkultur – Lern- und Lebenswelt verknüpfen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen ■ Interessens- und Begabungsförderung ■ individualisierte Lernzugänge ■ Verbesserung schulischer Leistungen (Fördern und Fordern) ■ Förderung der physischen, psychosozialen und emotionalen Entwicklung ■ Zeit zum Spielen, Aufbau von Gemeinschaft, Verantwortung etc. (Gleichaltrigengruppe) ■ Kooperationen / Öffnung nach außen

D

1.2.1 Sozialpolitische Argumente

Vereinbarkeit von Familie
und Beruf

Sozialpolitisch wird durch den Ausbau von Ganztagsbetreuungsangeboten eine bessere *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* erwartet. Dahinter stehen sozialpolitische Ziele: Die Erwerbsquote insbesondere von Frauen bzw. Müttern soll erhöht, gleichzeitig die Geburtenrate durch eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familien gesteigert werden. Dahinter stehen volkswirtschaftliche Überlegungen zur Erhöhung und Aktivierung des Arbeitskräftepotenzials und zur demografischen Entwicklung einerseits und Fragen der Geschlechtergerechtigkeit andererseits. Für Frauen stellt die Geburt eines Kindes nach wie vor einen nachhaltigen und nachteiligen Einschnitt⁵ in der Erwerbskarriere dar (Karriereunterbrechung, Verzicht auf Einkommen, schwieriger Wiedereinstieg, Teilzeitbeschäftigung, Mehrfachbelastung etc.), vor allem wenn entsprechende Betreuungsangebote und Unterstützungsstrukturen fehlen (vgl. Bundeskanzleramt [BKA], 2010; Kapella & Rille-Pfeiffer, 2007; Kränzl-Nagl & Lange, 2011; Steiber & Haas, 2011). Die Forderung nach ganztägigen Angeboten wird häufig mit Verweis auf andere europäische Länder, die über eine gut ausgebaute öffentliche Kinderbetreuung und ganztägige schulische Angebote verfügen und eine explizite Politik der Geschlechtergleichheit betreiben (z. B. Frankreich und Schweden), begründet. Dort ist nicht nur die Quote der weiblichen Erwerbstätigen höher als in Österreich, sondern auch die Geburtenrate (Bertram, 2006, S. 9 ff.).

Fehlendes familiales/
privates Betreuungsnetz

Die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Sicherstellung der Betreuung wird ebenso mit Verweis auf demografische und soziale Entwicklungen argumentiert. Eltern können immer weniger oft und selbstverständlich auf Großeltern, Verwandte und andere Erwachsene zur Betreuung ihrer Kinder zurückgreifen. Zu diesem Rückgang der „Gratiskontakte“ in Familie und Nachbarschaft (Holtappels, 2003b, S. 181) kommt die angespannte Arbeitsmarktsituation, die immer mehr Personen eine längere Erwerbsarbeit abverlangt (vgl. bspw. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend [BMWFJ], 2011).

Zeitliche und emotionale
Entlastung von Familien

Deshalb sollen – so die Argumentation (z. B. VBBI, 2011) – Familien zeitlich und emotional in Bildungs- und Erziehungsfragen entlastet werden, wofür insbesondere schulische Ganztagsangebote geeignet erscheinen (Holtappels, 2003a; Züchner, 2011); auch weil eine

⁵ Im Vergleich zu Vätern und Männern und Frauen ohne Kind/er.

kompetenzstärkende Erziehungsbegleitung durch Rückmeldung breiterer lerndiagnostischer Erkenntnisse geboten werden kann (Bechtold, Krause, Scholz & Schütz, 2009). Nicht alle Eltern sind – aus unterschiedlichen Gründen – in der Lage, ihren Kindern Hilfestellungen bei Hausaufgaben und der Vorbereitung auf Lernzielkontrollen zu geben. Zudem birgt das Erledigen von Aufgaben für die Schule ein hohes Konfliktpotenzial in der Eltern-Kind-Beziehung und stellt eine emotionale Belastung für die Familien dar (Beham-Rabanser, Weber & Bacher, 2010).

Die Tatsache, dass in Österreich jede/r fünfte Schüler/in im Pflichtschulbereich Nachhilfeunterricht in Anspruch nimmt (Institut für empirische Sozialforschung [IFES], 2012) und die hohen Kosten für Lern- und Nachhilfeeinstitute die Familienbudgets belasten, stützt das Argument, Familien könnten durch ganztägige Angebote auch finanziell entlastet werden, weil diese bessere Möglichkeiten bieten, Kinder und Jugendliche so zu fördern, dass auf Nachhilfe verzichtet werden kann (vgl. VBBI, 2011). Umgekehrt entstehen durch die Inanspruchnahme auch Kosten (siehe Abschnitt 2.1.3).

Finanzielle Entlastung der Eltern (Nachhilfe)

1.2.2 Bildungspolitische Argumente

Bildungspolitische Argumente zielen auf Chancenausgleich in der Bildungsbeteiligung (Abbau sozialer Selektionshürden), auf die Ausschöpfung der Begabungsreserven und die Anhebung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung insgesamt. Das Bildungssystem soll leistungsfähiger werden, um die nachwachsende Generation besser auf künftige gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten und international wettbewerbsfähig zu sein.

Die Bildungspolitik verbindet mit schulischer Tagesbetreuung den generellen Anspruch, eine Steigerung fachlicher und sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu erwirken. Vor allem die sozialen Benachteiligungen von Kindern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status sollen ausgeglichen werden, indem die Reproduktion von Chancenungleichheit durch das bisherige Bildungssystem durchbrochen werden soll (vgl. BMUKK, 2007; OECD, 2009). Ganztägige Schulen könnten Kindern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status die notwendigen Unterstützungsleistungen anbieten (OECD, 2009) und zur intensivierten sozialen Integration beitragen.

Abbau sozialer Selektionshürden

Argumentiert wird mit den erweiterten Zeit-, Raum- und Personalressourcen in ganztägigen schulischen Angeboten, die die Etablierung einer Lehr- und Lernkultur begünstigen, in der die spezifischen Potenziale und Lernzugänge aller Kinder besser erkannt, berücksichtigt und entwickelt werden können (Ausschöpfen der Begabungsreserven) und so ganztägige Schulformen gegenüber der Halbtagschule leistungsfähiger machen. Durch die erweiterten Fördermöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Bildungsdefiziten und von Risikoschülerinnen/-schülern sollen soziale Herkunftseffekte abgeschwächt werden. Es wird betont, dass Angebote im Rahmen von ganztägigen schulischen Betreuungsformen einen besonderen Mehrwert für Kinder mit Migrationshintergrund darstellen (vgl. Rösselet, 2012). Neben interkulturellem Lernen und der Vermittlung von interkulturellen Fähigkeiten soll ein entsprechendes Angebot zur Sprachförderung einen positiven Beitrag zur Entwicklung des Kindes und der Sprachentwicklung leisten⁶ (BMUKK, 2007). Im Ausbau des Angebots wird die Chance gesehen, fehlendes Anregungspotenzial bildungsferner Milieus oder Erziehungsdefizite kompensieren zu können (Toppe, 2010, S. 70 f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 73; 2012, S. 65 und S. 78). Gleichzeitig sollen leistungsstarke Kinder und Jugendliche ihren Begabungen entsprechend gefordert werden. Insgesamt werden bessere durchschnittliche Leistungen (Quellenberg, 2008, S. 25; Kuhlmann & Tillmann, 2009), weniger Schulversagen und weniger Klassenwiederholungen (Steiner, 2011, S. 205) erwartet. Mit einer optimalen Bildungswirkung wird dann gerechnet, wenn alle

Ausschöpfen von Begabungsreserven

Mehrwert für Kinder mit Migrationshintergrund

Anhebung des Bildungsniveaus

⁶ In Österreich wurde bereits Mitte der 1990er Jahre das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ als allgemeiner didaktischer Grundsatz im Unterricht verankert. Inwiefern dieses Unterrichtsprinzip tatsächlich gelebte Praxis im Unterrichtsalltag darstellt, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Schüler/innen vom Ganztagsangebot und seinen Förderangeboten profitieren können (Prüß, 2007, S. 47).

Vorbereitung auf
gesellschaftliche
Anforderungen und
Öffnung nach außen

In der bildungspolitischen Argumentation wird darauf verwiesen, dass sich schulbezogener Bildungsauftrag und Qualifikationsanforderungen im Wandel befinden. Neben dem Erwerb von Fach-, Berufs- und Sachwissen erfordert das Leben in der Wissens- und Konsumgesellschaft die Entwicklung von Kritikfähigkeit, vernetztem Denken, sozialer Verantwortung und die Auseinandersetzung mit Differenzen, Heterogenität und gesellschaftlichen Schlüsselproblemen (vgl. Braun & Wetzel, 2008). Gefordert wird deshalb eine Schule, in der Soziales Lernen, geschlechtersensible Pädagogik, interkulturelle Bildung, Friedenserziehung und das Lernen von und mit verschiedenen Generationen einen entsprechenden Stellenwert erhält. Die Ganztagschule, insbesondere in verschränkter Form, biete durch das intensivere soziale Miteinander hierfür geeignete Rahmenbedingungen, erweiterte Möglichkeiten des Lernens und ein Übungsfeld (Messner & Hörl, 2011, S. 86 ff.), zumal sich ganztägige Schulformen einfacher außerschulischen Einrichtungen und berufspraktischen Erfahrungsräumen öffnen können (Bechtold et al., 2009).

1.2.3 Pädagogische Argumente

Das bildungspolitische Argument der notwendigen Vorbereitung der nachfolgenden Generation auf zukünftige gesellschaftliche Anforderungen wird auch aus pädagogischer Sicht aufgegriffen: Durch den in – insbesondere verschränkten – Ganztagschulen einfacher zu realisierenden Einsatz von offenem Lernen, fächerübergreifendem und vernetztem Unterricht, Projektlernen, kooperativem Lernen etc. können Kinder besser auf gesellschaftliche Herausforderungen vorbereitet werden (Schlaffke, 2004, S. 95), indem sie in ihren Leistungen und Begabungen gefördert und in ihrer persönlichen Entwicklung, insbesondere durch Aneignung von bildungsrelevanten Rahmenkompetenzen wie selbstständigem Lernen, unterstützt werden (Kuhlmann & Tillmann, 2009; Popp 2012a; 2012b).

Erweitertes Verständnis von
Bildung und Lernen

Günstige
Rahmenbedingungen
für die persönliche
Entwicklung und das
Lernen schaffen

Pädagogisch wird primär mit einem erweiterten Verständnis von Bildung und Lernen und den Bedürfnissen der Kinder argumentiert. Argumente, die nur auf den Entlastungs- und Betreuungsaspekt der Ganztagschule bzw. nur den Leistungsaspekt setzen, greifen aus dieser Sicht zu kurz. Ziel ist das Schaffen von günstigen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der Schüler/innen. Bewerktelligt werden könne dies mit einer gezielten Interessens- und Begabungsförderung, individualisierten Lernzugängen, einer Unterstützung der psychosozialen und emotionalen Entwicklung und einer Öffnung nach außen zur Lebenswelt der Schüler/innen. Dafür wird in der Fachdiskussion den verschränkten Formen aufgrund der besseren Möglichkeiten, einen altersgemäßen Ablauf von Lern-, Ruhe-, Spiel-, Förder- und Essenszeiten, die Stärkung von Interessen und Begabungen, die Reduktion von Schulangst und Leistungsdruck, die Förderung von Lernkompetenz und -motivation, soziales Lernen etc. in den Schulalltag zu integrieren, eindeutig der Vorzug gegeben. Alle Kinder – die leistungsschwächeren ebenso wie die leistungsstarken – benötigen unterstützende und motivierende Lerngelegenheiten. Die didaktische Umsetzung (z. B. handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen), eine die Individualität der Schüler/innen berücksichtigende Diagnose und die individuelle Lernbegleitung durch die Lehrkräfte brauchen – gemessen an der Halbtagsschule – mehr Zeit und intensivere Kontakte zu den Heranwachsenden (vgl. Popp, 2006; Popp & Tischler, 2007).

Gesundheitsfördernde
Interventionen

Eine weitere Argumentationslinie, die sich auf offene wie verschränkte Formen bezieht, greift die besorgniserregende Entwicklung zunehmend psychisch beeinträchtigter sowie motorisch schwacher und übergewichtiger Kinder mit entsprechenden gesundheitlichen Folgeproblemen auf (Ravens-Sieberer & Erhart, 2008; Bilz & Melzer, 2008). Diesem Problem könne an ganztägigen Schulen besser als an Halbtagsschulen begegnet werden – etwa durch eine ausgewogene Ernährung im Rahmen des Mittagessens, verbindliche Sportangebote in der Freizeit und Raum für kreatives Gestalten.

Auch Ergebnisse der Kinder- und Jugendforschung sprechen für ganztägige Betreuungsangebote: Seit den 1980er Jahren wird verstärkt auf die Bedeutung von *peer groups* und Altersgleichen für Sozialisationsprozesse der Heranwachsenden verwiesen (vgl. Deckert-Peaceman, 2009). Die durch Medienkonsum und virtuelle Welten geprägten Erfahrungen von Kindern sowie vielfach fehlende Spielmöglichkeiten mit Gleichaltrigen im Wohnumfeld würden Ganztagschulen zunehmend notwendig machen (Holtappels, 1994, S. 33 ff.; Appel & Rutz, 2009). Eher als an Halbtagschulen bieten sich dort Gelegenheiten zum Erlernen von Regeln, sozialem Verhalten und Lernprozessen in Gruppen sowie für das Pflegen von Freundschaften. Die Schule wird ein zunehmend wichtiger Ort für familienähnliche, verlässliche Bindungen und soziale Geschwisterverhältnisse.

Zeit und Raum für
soziales Lernen und
Freundschaftspflege

Als Argument gegen geäußerte Befürchtungen der „Verschulung“ der Freizeit wird eine verstärkte Öffnung von ganztägigen Schulen hin zum Ortsteil, zu den Familien, zu Kinder- und Jugendeinrichtungen in der Gemeinde, Religionsgemeinschaften, Vereinen und Musikschulen etc. im Sinne eines pädagogisch gestalteten Lern-, Lebens- und Erfahrungsraums (Holtappels, 2003b, S. 184 ff.; Popp, 2010) ins Treffen geführt. Außerdem würden die Rahmenbedingungen an ganztägigen Schulen in besonderem Maße den Aufbau einer systematischen Verbindung zwischen Schule und sozialer Arbeit begünstigen: Mitarbeiter/innen außerschulischer Partnerorganisationen können sich in der Ganztagschule engagieren und das pädagogische Angebot unterstützen und erweitern (z. B. in der Gewalt- und Drogenprävention, geschlechtersensiblen Bewegungsbildung, jugendbezogenen Berufsbildung etc.), sozialpädagogische Einzelfallhilfe kann als integraler Bestandteil der Schulsozialarbeit geboten werden (Braun & Wetzels, 2008; Deinet, 2011).

Außerschulische
Kooperationen

Integration von Schule und
sozialer Arbeit

Die Erwartungen an die Ganztagschule sind also insgesamt als hoch einzustufen, wobei in der bildungspolitischen und pädagogischen Argumentation vor allem Vorzüge der verschränkten Form (konzeptionelle und inhaltliche Verknüpfung von Bildungs- und Betreuungsteil) genannt werden (vgl. zur Gegenüberstellung der Organisationsmodelle Abschnitt 2.1.1). Der folgende Abschnitt greift den sozialpolitischen Argumentationsstrang auf und fragt zunächst nach dem aktuellen Betreuungsbedarf für schulpflichtige Kinder in Österreich.

1.3 Betreuungssituation in Österreich: Betreuungslücken und Bedarfsschätzung

Zur Darstellung der Betreuungssituation wurden umfangreiche Recherchen und Berechnungen durchgeführt, die im Web-Dokument 7.1 (Bacher & Beham, 2012) dokumentiert sind. Nachfolgend werden die aus EU-SILC (Survey of Income and Living Conditions in the European Union)⁷ ermittelten Ergebnisse berichtet. Ausgewiesen wird die Betreuung von Kindern in Einrichtungen (*institutionelle Betreuung*) und durch Privatpersonen (*individuelle Betreuung*) einschließlich der unentgeltlichen Betreuung durch Verwandte und Angehörige. Eine Trennung von Hort, schulischer Tagesbetreuung und verschränkter Ganztagschule ist mit den verfügbaren Daten nicht möglich (siehe Abschnitt 3, Forschungsdesiderate).

EU-SILC als Datenbasis

1.3.1 Betreuungssituation

Entsprechend den durchgeführten Berechnungen werden 46 % der Schulkinder im Alter von 6 bis 8 Jahren außerfamilial betreut (Tabelle 7.1). 18,7 % sind in institutioneller Betreuung, 20,8 % werden individuell von Privatpersonen betreut und 6,5 % nützen beide Formen, d. h. das Kind geht z. B. drei Tage in die schulische Nachmittagsbetreuung und verbringt die beiden anderen Tage bei den Großeltern. Bei den älteren Kindern nimmt die außerfamiliale Betreuung deutlich ab. Dieser Rückgang ist zum einen darauf zurückzuführen,

46 % der Schulkinder im
Alter von 6 bis 8 Jahren
werden außerfamilial
betreut

⁷ Siehe Statistik Austria: www.statistik.at; jährliche Erhebung über die Lebensbedingungen der Privathaushalte in der Europäischen Union (Wohnsituation, Ausstattung der Haushalte, Beschäftigungssituation, Einkommen, Bildung, Gesundheit, Zufriedenheit etc.).

dass älteren Kindern hinreichende Selbständigkeit zugesprochen und eine außerfamiliäre Betreuung nicht mehr für wichtig erachtet wird bzw. ältere Kinder diese nicht mehr beanspruchen wollen, zum anderen fehlen vermutlich entsprechende, attraktive Angebote. Im Zeitverlauf zeigt sich eine signifikante Zunahme von institutionell betreuten Kindern. Während 2007 nur 16,6 % der 6- bis 12-Jährigen institutionell betreut wurden, sind es 2010 bereits 24,9 %. Der Anstieg ist primär auf den Ausbau der schulischen Nachmittagsbetreuung zurückzuführen (siehe Abschnitt 2.1.2 und Web-Dokument 7.1), der Anteil an individueller Betreuung nahm weniger stark zu.

Tab. 7.1: Außerfamiliäre Betreuung in Abhängigkeit vom Alter des Kindes

	6–8 Jahre (n _{eff} = 879)	9–12 Jahre (n _{eff} = 1.446)	13–15 Jahre (n _{eff} = 1.119)	Gesamt (n _{eff} = 3.444)
Keine	54,0	67,4	81,7	68,6
Betreuung*	46,0	32,6	18,3	31,4
institutionell	18,7	13,3	6,9	12,6
individuell	20,8	16,6	10,4**	15,7
beides	6,5	2,7	1,0**	3,1

*Institutionelle Betreuung = Hort/Nachmittagsbetreuung und Ganztagschule; individuelle Betreuung = Tagesmutter, Privatperson entgeltlich oder unentgeltlich.

**Imputationen für individuelle Betreuung für 13-Jährige und Ältere.

Anmerkungen: In %; Jahresdurchschnitt für 2007 bis 2010; n_{eff} = effektive Stichprobengröße.

Nach Bundesländern treten deutliche Unterschiede auf: In Wien werden über die Hälfte der 6- bis 12-Jährigen außerfamiliär betreut, wobei die institutionelle Betreuung eindeutig dominiert. Alle anderen Bundesländer haben signifikant geringere institutionelle Betreuungsquoten.

1.3.2 Betreuungslücken

Signifikante Zunahme
institutioneller Betreuung

Zur statistischen Ermittlung einer Betreuungslücke wird auf der Grundlage der Angaben der Eltern in EU-SILC zur Betreuungssituation errechnet/geschätzt, wie viele Kinder für einen bestimmten Zeitraum vermutlich alleine zu Hause bzw. ohne Aufsicht sind. Eine Betreuungslücke wird angenommen, wenn keine außerfamiliäre Betreuung in Anspruch genommen wird und wenn beide Elternteile Vollzeit erwerbstätig sind bzw. in Einelternfamilien jener Elternteil, bei dem das Kind lebt, Vollzeit erwerbstätig ist.

Statistische
Betreuungslücke bei 6,7 %
der 6- bis 8-Jährigen

Für den Zeitraum zwischen 2007 bis 2010 beläuft sich der Anteil der zeitweise unbetreuten Kinder in der Gruppe der 6- bis 8-Jährigen auf 6,7 % (siehe Tabelle 7.2). Dieser Wert erhöht sich auf 14,2 % für die 9- bis 12-Jährigen und steigt in der Gruppe der 13- bis 15-Jährigen auf 21,8 % an. In Absolutzahlen ausgedrückt sind schätzungsweise 13.000 der 6- bis 8-Jährigen zumindest stundenweise ohne Aufsicht. In der Altersgruppe der 9- bis 12-Jährigen sind es 46.000 und in der ältesten Kohorte der 13- bis 15-Jährigen 55.000.

Tab. 7.2: Anteil nicht betreuter Kinder nach Alter des Kindes

	6–8 Jahre (n _{eff} = 833)	9–12 Jahre (n _{eff} = 1.385)	13–15 Jahre* (n _{eff} = 1.041)	Gesamt (n _{eff} = 3.259)
betreut	93,3	85,8	78,2	85,2
nicht betreut	6,7	14,2	21,8	14,8
Gesamt	100	100	100	100

*Imputationen für individuelle Betreuung für 13-Jährige und Ältere gingen in die Berechnung ein.

Anmerkungen: In %; Jahresdurchschnitt für 2007 bis 2010; n_{eff} = effektive Stichprobengröße.

Im Zeitverlauf (2007–2010) zeigt sich eine leichte Abnahme, die allerdings die statistische Signifikanz verfehlt. Trotz des Ausbaus der institutionellen Betreuung ist es nur partiell gelungen, die Betreuungslücke zu schließen, da die Erwerbsbeteiligung und das Erwerbsausmaß der Eltern zugenommen haben. Nach Bundesländern lassen sich signifikante Unterschiede feststellen: Betreuungslücken von über 10 % gibt es in Wien, Kärnten, der Steiermark, Niederösterreich und Salzburg.

Leichte, aber nicht signifikante Abnahme der Betreuungslücke

1.3.3 Bedarfsschätzung

Zur Ermittlung des Betreuungsbedarfs wird berücksichtigt, dass (1) Bedarf aufgrund von Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und/oder (2) Bedarf aufgrund bestehender Betreuungslücken bestehen kann.

Für den Bedarf aufgrund von Schwierigkeiten in der *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* wurden die Parameter der Statistik Austria (2011) übernommen. Für die *Betreuungslücken* wurden unterschiedliche Annahmen getroffen, wie viele Stunden pro Woche Kinder maximal unbetreut sein sollten, da gesellschaftlich definierte Schwellenwerte fehlen bzw. sehr stark variieren. Auch wissenschaftlich lässt sich keine einfache Antwort geben. In Tabelle 7.3 sind daher zwei Modellvarianten wiedergegeben.

Erweiterte Bedarfsschätzung

Tab. 7.3: Ergebnisse der Bedarfsschätzung

	Modell 1: 6-jährige Kinder sollen nicht unbetreut sein, ältere Kinder sollen mit jedem Lebensjahr maximal um eine Stunde in der Woche länger unbetreut sein, d. h. 12-Jährige sollen maximal 6 Stunden pro Woche unbetreut sein	Modell 2: 6-jährige Kinder sollen nicht unbetreut sein, ältere Kinder sollen mit jedem Lebensjahr maximal um zwei Stunden in der Woche länger unbetreut sein, d. h. 12-Jährige sollen maximal 12 Stunden pro Woche unbetreut sein
6- bis 12-Jährige		
Gesamtzahl aller Schulkinder im Alter von 6 bis 12 Jahren	520.000	520.000
Zusätzlicher Bedarf wegen fehlender Vereinbarkeit von Beruf und Familie	61.000	61.000
Zusätzlicher Bedarf wegen vorhandener Betreuungslücke	95.000	70.000
Mittlerer Zusatzbedarf unter der Annahme teilweiser Überschneidungen der beiden Bedarfsgründe	125.500	103.500
13- und 14-Jährige		
Zusatzbedarf für 13- und 14-Jährige wegen vorhandener Betreuungslücke	30.000	0

Anmerkungen: Absolute Fallzahlen aus der Arbeitskräfteerhebung, Modul Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Statistik Austria, 2011), Dokumentation der Berechnung im Web-Dokument 7.1 (Bacher & Beham, 2012).

Im Durchschnitt ergibt sich ein Zusatzbedarf von rund 103.500 bis 125.500 zusätzlichen Betreuungsplätzen. Werden die im Jahr 2010 für 6- bis 12-Jährige verfügbaren 120.000 Betreuungsplätze hinzugerechnet, ergibt dies einen Gesamtbedarf von ca. 224.000 bis 246.000 Plätzen. Das BMUKK liegt mit seiner für 2015 angestrebten Zielgröße von 210.000 Betreuungsplätzen (ohne Alterslimit) unterhalb dieser Bedarfsschätzung. Wird diese Zielgröße erreicht, wäre der hier berechnete Bedarf, der sich nur auf die 6- bis 12-Jährigen bezieht, nicht gänzlich gedeckt. Werden die 13- und 14-Jährigen hinzu genommen, ergibt sich ein Bedarf von ca. 15.000 weiteren zusätzlichen Plätzen (=Mittelwert von 0 und 30.000).

103.500 bis 125.500 zusätzliche Betreuungsplätze erforderlich



Änderungen in der Erwerbs- und Betreuungsstruktur, etwa ein Anstieg der Erwerbstätigkeit (insbesondere der Mütter) oder abnehmende Verfügbarkeit von Großeltern, sind nicht berücksichtigt, sodass der Bedarf für das Jahr 2015 höher liegen könnte. Nicht berücksichtigt wurde auch der angebotsinduzierte Bedarf, der dadurch entsteht, dass ein entsprechendes Angebot zu einer stärkeren Nachfrage seitens der Eltern führt.

Der Bedarf könnte aber auch geringer ausfallen, falls sich die Situation am Arbeitsmarkt verschlechtert. So setzt die durchgeführte Bedarfsschätzung voraus, dass Väter und Mütter die entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten auch in Zukunft vorfinden.

Deutlich höherer Bedarf in den Ferien

Der hier berichtete Zusatzbedarf bezieht sich auf die Schulzeiten. Für die Ferien ist von einem wesentlich höheren Bedarf auszugehen. Während durch eine Teilzeiterwerbstätigkeit eines Elternteils eine nennenswerte Betreuungslücke während der Schulzeit vermutlich vermieden werden kann, kommt es in den Ferien zu Betreuungslücken, wenn erwerbstätige Eltern eine oder mehrere Wochen Urlaub gemeinsam verbringen möchten. Das Betreuungsproblem verschärft sich auch für Einelternfamilien, deren Urlaubsansprüche hinter den Schulferienzeiten zurückbleiben. Unter der sehr optimistischen Annahme, dass die während der Schulzeit genutzten institutionellen Betreuungsangebote auch in den Ferien verfügbar sind bzw. für sie Ersatz gefunden wird, ergibt sich für die 6- bis 12-Jährigen eine Zahl von ca. 320.000, die in den Ferien zeitweise unbetreut sind.

1.4 Einstellungen zu ganztägigen Schulformen aus österreichischen Umfragen

Wichtig für das Gelingen von bildungspolitischen Reformvorhaben ist die Akzeptanz in der Bevölkerung, vor allem in den betroffenen Bevölkerungsgruppen. Seit 2003 führen österreichische Markt- und Meinungsforschungsinstitute regelmäßig Umfragen zu ganztägigen schulischen Angeboten durch. Dabei handelt es sich zumeist um repräsentative Telefonbefragungen in der Wohnbevölkerung oder in ausgewählten Bevölkerungsgruppen. Insgesamt ist die Zustimmung unter jenen am höchsten, die (als Eltern oder Lehrer/innen) Erfahrungen mit Ganztagschulen gemacht haben bzw. sich (als Unternehmer/in oder Politiker/in) einen Nutzen von einem verstärkten Besuch von Ganztagschulen versprechen.⁸ Zwischen konkreten (schulischen) Organisationsformen (offene/verschränkte Ganztagschule, Hort etc.) wird in den Erhebungen nur selten differenziert.

Positive Einstellungen in der Bevölkerung

Bereits 2005 steht eine Mehrheit der *Bevölkerung* ganztägigen Betreuungsformen positiv gegenüber. In einer repräsentativen Befragung⁹ sprechen sich 56 % für einen Rechtsanspruch auf eine ganztägige Betreuung an Schulen bis zum 14. Lebensjahr aus (IFES, 2005). Im selben Jahr erachten 68 % der befragten erwerbsfähigen Personen¹⁰ Nachmittagsbetreuung an allen österreichischen Schulen als zielführend, um die Leistungen der Schüler/innen zu verbessern (Reichmann & Holzer, 2005). 2008 stimmen bereits jeweils zwei Drittel der befragten Personen im erwerbsfähigen Alter¹¹ den Aussagen *„Damit Beruf und Familie vereinbar sind, müsste es flächendeckende Nachmittagsbetreuung für Schulkinder geben“* und *„Die langen Ferienzeiten von Schulkindern stellen ein Problem für berufstätige Eltern dar“* sehr oder ziemlich zu (SORA Institute for Social Research and Consulting [SORA], 2008). In den Folgejahren erhöht sich die Zustimmung zu ganztägigen schulischen Angeboten¹² auf 73 %

8 Anhaltspunkte dafür liefern insb. auch qualitative Untersuchungen; vgl. bspw. Popp (2009, 2012); Hörl & Messner (2012).

9 IFES, n = 1000, bundesweit repräsentativ ab 16 Jahre, CATI Interviews zum Thema „Zur Schulreformdebatte in Österreich infolge des Abschneidens bei der internationalen PISA-Vergleichsstudie“.

10 SORA, n = 3360, erwerbsfähige Personen zwischen 18 und 60 Jahren, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Bildung und Ausbildung in Österreich: Nachfrage und Nutzung von beruflicher Weiterbildung, sowie Einstellungen zu aktuellen bildungspolitischen Fragen“.

11 SORA, n = 1760, erwerbsfähige Personen zwischen 19 und 60 Jahren, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Berufliche Weiterbildung und Schulpolitik in Österreich“.

12 IFES, n = 500–2000, ab 15 bzw. 16 Jahre, repräsentativ für Österreich: „Der weitere Ausbau der schulischen Nachmittagsbetreuung, also ganztägiger Schulformen ist eine gute Sache“.

(IFES, 2010) und 78 % (IFES, 2011). Überdurchschnittlich hoch ist die Befürwortung bei Personen mit Matura und bei Berufstätigen (IFES, 2009¹³). In der Frage der Zuständigkeit für Nachmittagsbetreuung wird ein West-Ost-Gefälle sichtbar: Unabhängig von der Altersgruppe betrachten Vorarlberger/innen die Kinderbetreuung am häufigsten (26 %) und Wiener/innen am seltensten (4 %) hauptsächlich als Familienangelegenheit (Baierl & Kaindl, 2011¹⁴).

Der Wunsch nach einem Ausbau korrespondiert mit der Wahrnehmung von Mängeln im derzeit verfügbaren Angebot. 2008 empfindet beispielsweise etwas mehr als ein Drittel der befragten *Eltern*¹⁵ die Qualität des Angebots an Nachmittagsbetreuung für Schulkinder als nicht zufriedenstellend (SORA, 2008). Dabei ist Nachmittagsbetreuung von Schulkindern bereits 2003 für einen beträchtlichen Teil der befragten Eltern mit schulpflichtigen Kindern¹⁶ grundsätzlich wünschenswert. Besonderer Wert wird auf eine gute Lernbetreuung, Förderung bei Lernschwächen, eine gute Freizeitbetreuung und entsprechende Verpflegung gelegt (IFES, 2003).

Eltern für qualitativ hochwertigen Ausbau

Lehrer/innen stehen dem Konzept der Ganztagsschule dagegen gespalten gegenüber¹⁷: 45 % sind dafür, 50 % – tendenziell dienstjüngere Lehrer/innen – dagegen (Hälfte der Lehrer gegen Ganztagsschule, 2011). Die im Rahmen unserer Primärerhebung (siehe Abschnitt 2) befragten *Schulleiter/innen* an Schulen mit Ganztagsangeboten (n = 933) schätzen die Akzeptanz von verschränkten Angeboten bei Schülerinnen/Schülern, Eltern, Lehrerinnen/Lehrern und in der Öffentlichkeit auf einer 7-stufigen Skala allgemein mit Mittelwerten über 5,5 als hoch oder sehr hoch ein.

Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern ambivalent

Ein grundsätzlich positives Bild mit deutlichen Einschränkungen bezüglich der Umsetzung lässt sich bei Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern erkennen. 2005/06 standen 72 % der Bürgermeister/innen von österreichischen Bezirkshauptstädten (n = 86) dem Ausbau ganztägiger schulischer Betreuung an Volksschulen positiv gegenüber. Vorteilhaft werden von den befragten *Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern* ein sinnvolles pädagogisches Konzept, die Entlastung von berufstätigen Eltern und die Reaktion auf gesellschaftliche bzw. familienpolitische Veränderungen bewertet, als erschwerend für eine flächendeckende Umsetzung werden hingegen die Finanzierung (Aus- und Umbau, Personal) und nicht ausreichende gesetzliche Regelungen¹⁸ erlebt (Lachmayr, 2005; 2006). Anzunehmen ist, dass diese Bedenken in allen Gemeinden mit knappem Budget bestehen.

Bürgermeister/innen für Ausbau unter Vorbehalt der Finanzierbarkeit

Zusammenfassend zeigen die Befunde eine hohe Akzeptanz gegenüber ganztägigen schulischen Angeboten in der Bevölkerung und bei Eltern, eine grundsätzliche Akzeptanz mit Vorbehalten hinsichtlich der Umsetzung bei den betroffenen Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern und eine ambivalente Haltung bei Lehrkräften. In der Bevölkerung ist Aufklärungsarbeit über die unterschiedlichen Organisationsformen notwendig: Eine repräsentative Befragung¹⁹ zeigt, dass innerhalb der österreichischen Bevölkerung große Informations- und Wissenslücken bestehen. So geben nur 38 % der befragten Personen an, „genau“ zu wissen, was unter dem Begriff „Ganztagsschule“ zu verstehen ist. Bei jungen

13 IFES, n = 500, ab 18 Jahren, repräsentativ für Österreich, zum Thema „Einstellung zu ganztägigen Betreuungsangeboten an Schulen“.

14 n = 5000, 18 bis 45 Jahre.

15 SORA, n = 1760, erwerbsfähige Personen zwischen 19 und 60 Jahre, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Berufliche Weiterbildung und Schulpolitik in Österreich“.

16 IFES, n = 500–570, repräsentativ für Haushalte mit Kind zwischen 6 und 13 Jahren, CATI Interviews zum Thema „Nachmittagsbetreuung von Schulkindern im Alter von 6 bis 13 Jahren“.

17 MARKET, n=499, Telefoninterviews, 2011.

18 Befragung 2005 – *offene Frage zu gesetzlichen Richtlinien*: 23 % „gesetzliche Hindernisse: Dienstrecht muss geändert werden“, „gesetzliche Regelungen müssen eingerichtet werden“, „Konzept steht noch nicht, ist diffus“, „konzeptionelle Richtlinien fehlen völlig“ (Lachmayr, 2005, S. 7); *Follow-up 2006 zur neuen gesetzlichen Regelung (Mehrfachantworten, vorgegebene und offene Antworten)*: 42 % „Gesetz eher nicht ausreichend“; Hauptkritikpunkt ist vor allem die „ungelöste Finanzierungsfrage“ bzw. die „untragbare Kostensituation“ (Lachmayr, 2006, S. 4).

19 Spectra Marktforschung, n = 1064, ab 15 Jahre, repräsentativ für Österreich, 2011.

Erwachsenen bis 24 Jahren (50 %) sowie Personen mit mindestens Matura (57 %) liegt der Wert höher (Zellmann & Mayrhofer, 2012).

2 Theoretische und empirische Befunde zur Ganztagschule

Die Modelle ganztägiger Angebote sind national und international betrachtet sehr heterogen. Neben konkreten Unterschieden in den Organisationsformen, pädagogischen Konzepten, Trägerschaften etc. bestehen auch begriffliche Unschärfen, die vor allem länderübergreifende Vergleiche schwierig machen; teilweise wird mit den gleichen Begriffen Unterschiedliches bezeichnet (Fischer et al., 2011, S. 14 f.). In diesem Abschnitt soll deshalb zunächst ein Überblick über unterschiedliche Formen und Elemente der Ganztagschule gegeben werden und eine begriffliche Klärung erfolgen. Insgesamt ist dieses Kapitel aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsbefunden zur Umsetzung und Wirksamkeit von ganztägigen Schulformen gewidmet, wobei im Rahmen dieses Beitrags nur ein kursorischer Einblick in internationale Befunde gegeben werden kann. Der Schwerpunkt liegt auf den Ergebnissen einer für diesen Bericht durchgeführten Befragung unter Schulleiterinnen/Schulleitern zu Ausbau und Nutzung ganztägiger schulischer Angebote in Österreich.

2.1 Formen, Ausbau und Nutzung ganztägiger schulischer Angebote in Österreich

2.1.1 Organisationsformen und Gestaltungselemente schulischer Ganztagsangebote

Gesetzliche
Rahmenbedingungen

Der österreichische Gesetzgeber sieht für ganztägige Schulformen drei zusätzliche Elemente vor, die von der Schule autonom zu setzen sind (§ 8 lit. j SchOG):

(1) Die *gegenstandsbezogene Lernzeit (GLZ)* muss von Lehrkräften angeboten werden, umfasst im Regelfall drei Wochenstunden, konzentriert sich auf die zentralen Schularbeitenfächer und beinhaltet die Wiederholung und Festigung des bereits vermittelten Lernstoffs.

(2) Die *individuelle Lernzeit (ILZ)* wird von Lehrkräften oder Erzieherinnen/Erziehern gestaltet; die Kinder werden individuell gefördert, erledigen „Hausaufgaben“ und bereiten sich auf Prüfungen und Tests vor.

(3) Die *Freizeit (FZ)* umfasst auch das Mittagessen. In der *gelenkten Freizeit* wählen Schüler/innen aus einem betreuten Angebot, während sie in der *ungelenkten Freizeit* bei frei zu wählenden Beschäftigungen beaufsichtigt werden (Hofmeister & Popp, 2006, S. 8 f.; Hofmeister, 2007).

Das zeitlich über die Halbtagsschule hinausgehende Angebot sowie das Mittagessen sind für die Eltern mit Kosten verbunden.

Der Gesetzgeber unterscheidet zwischen getrennter bzw. offener²⁰ und gebundener bzw. verschränkter²¹ Form schulischer Tagesbetreuung (siehe Abschnitt 1.1):

20 In den deutschsprachigen Ländern haben sich für diese Form unterschiedliche Begriffe durchgesetzt: *offene Ganztagschule* (Ö und D), schulische Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung, Tagesheimschule (Ö); *modulare Tagesstruktur* (CH), wobei je nach Kanton und Gemeinde darüber hinaus unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden, z. B. *Tagesschulangebot*, *freiwillige Tagesschule*, *offene Tagesschule*, *Schülerclub*, *freiwilliges Schulhausangebot*, *Tagesheim* etc. (siehe <http://www.bildung-betreuung.ch/ratgeber/grundlagen/begriffe/modulare-tagesstruktur.html> [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012]).

21 In den deutschsprachigen Ländern haben sich für diese Form unterschiedliche Begriffe durchgesetzt: *verschränkte Ganztagschule* (Ö), *gebundene Ganztagschule* (D); *gebundene Tagesschule* (CH), wobei auch hier je nach Kanton und Gemeinde unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden, z. B. *Tagesschule*, *obligatorische Tagesschule*, *Ganztagschule* (siehe <http://www.bildung-betreuung.ch/ratgeber/grundlagen/begriffe/gebundene-tagesschule.html> [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012]).

Bei der *getrennten bzw. offenen Ganztagsschule* handelt es sich um eine ganztägig geführte Schule, in der Unterricht, Betreuung und Freizeit nacheinander und getrennt voneinander stattfinden (Abbildung 7.1). Das Angebot ist grundsätzlich freiwillig, Schüler/innen verschiedener Klassen können zu Gruppen zusammengefasst werden. Nach dem Vormittagsunterricht wird ein Mittagessen angeboten. Am Nachmittag finden in der Regel Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte sowie Freizeitaktivitäten und individuelle Lernzeiten statt. Bei der Anmeldung zur Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung (auch für einzelne Nachmittage möglich) verpflichten sich die Eltern bzw. Schüler/innen zumeist für die Dauer eines Schuljahres; unter bestimmten Bedingungen ist es möglich, das Kind während des laufenden Schuljahres abzumelden (Schatzl, 2005, S. 7 ff.). Die Kontinuität der Teilnahme an den Betreuungs- und Freizeitangeboten ist somit nur partiell gewährleistet.

Offene Ganztagsschulen/
schulische Tagesbetreuung –
Unterricht und Betreuung
getrennt

Abb. 7.1: Grundmodell offene Form (additiv)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Frühbetreuung					
Unterricht Vormittag	A+B	A+B	A+B	A+B	A+B
Mittagstisch					
Unterricht Nachmittag/ Nachmittagsbetreuung	A	B	A		B
Spätbetreuung					

Anmerkung: Hellblau: regulärer Unterricht; A und B stehen für unterschiedliche Klassen; dunkleres blau: optionale Angebote; adaptiertes Modell.²²

Verschränkte Ganztagsschulen verteilen die Unterrichts-, Lern- und Freizeit unter Berücksichtigung des biologischen Rhythmus der Kinder auf den ganzen Tag (Abbildung 7.2). Die gebundene oder verschränkte Ganztagsschule ist ein für alle Schüler/innen einer Klasse integriertes, verpflichtendes Angebot und sichert einen durchgehenden, strukturierten Aufenthalt in der Schule (Prüß, 2009, S. 36). Das obligatorische gemeinsame Mittagessen sowie ausreichend Pausen sind in den Schulalltag ebenso konzeptionell eingebunden, wie die Erledigung der Übungsaufgaben (statt Hausübungen), Fördermaßnahmen in klassen- oder jahrgangsbezogenen Differenzierungsstunden (Radisch, 2009, S. 17) und Freizeitangebote.

Gebundene/verschränkte
Ganztagsschulen –
Unterricht und Betreuung
vernetzt

Abb. 7.2: Grundmodell verschränkte/gebundene Form (integriert)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Ankommen /Frühbetreuung					
Unterricht, Lern- und Freizeit	alle	alle	alle	alle	alle
Mittagstisch	alle	alle	alle	alle	alle
Unterricht, Lern- und Freizeit	alle	alle	alle *	alle	alle
Spätbetreuung					

*An manchen Schulen wird ein Nachmittag (z. B. mittwochs) für Konferenzen, Teambesprechungen im Lehrkörper, Fortbildung etc. freigehalten von regulärem Unterricht (vgl. Messner & Hörl, 2011, S. 57); adaptiertes Modell.²³

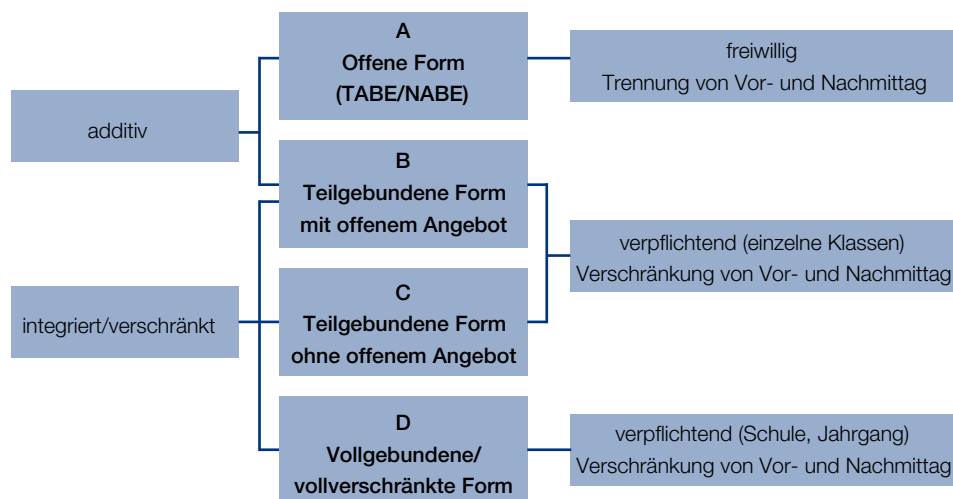
Anmerkung: Hellblau: reguläre Unterrichtszeit; dunkleres blau: optionale Angebote.

22 Adaptiertes Modell nach: Homepage Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung, Bildung und Betreuung, Verfügbar unter <http://www.bildung-betreuung.ch> [zuletzt geprüft am 10. 07. 2012].

23 Adaptiertes Modell nach: Homepage Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung, Bildung und Betreuung, Verfügbar unter <http://www.bildung-betreuung.ch> [zuletzt geprüft am 10. 07. 2012].

In der konkreten Ausgestaltung der Ganztagschule an den einzelnen Standorten kommen diese beiden Formen häufig parallel bzw. in Kombination mit klassischer Halbtagschule vor (Abbildung 7.3). In offenen Ganztagschulen (A) findet der Unterricht für alle Schüler/innen traditionell am Vormittag statt, das additive Betreuungsangebot am Nachmittag ist optional. Vollgebunden/vollverschränkt (D) bedeutet, dass alle Klassen eines Jahrgangs oder der ganzen Schule eine integrierte Form besuchen. Bei der teilgebundenen/teilverschränkten Form mit offenem getrennten Angebot (B) werden einzelne Klassen verschränkt geführt, für die Parallelklassen wird eine Nachmittagsbetreuung angeboten. Schulen in teilgebundener Form ohne offenem getrennten Angebot (C) führen verschränkte Klassen neben klassischen Halbtagschulklassen.²⁴

Abb. 7.3: Organisationsformen ganztägiger schulischer Angebote



Anmerkung: Adaptiert nach Prüß, 2009, S. 34.

Unterschiedliches Potenzial von offener und verschränkter Ganztagschule

Vor dem Hintergrund dieser definitorischen Unterscheidung sollen im Folgenden die in Abschnitt 1.2 dargelegten Argumente für ganztägige Schulformen noch einmal aufgegriffen und offene und verschränkte Form (als Idealformen gedacht) systematisch gegenübergestellt werden. Die Einschätzung, inwieweit die unterschiedlichen Organisationsformen grundsätzlich das Potenzial besitzen, die Erwartungen zu rechtfertigen, fällt wie folgt aus (siehe dazu auch Holtappels et al., 2008; Stecher, Klieme, Radisch & Fischer, 2009; Stecher, Krüger & Rauschenbach, 2011; Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007):

Sozialpolitische Argumente: In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die damit verbundenen Hoffnungen, die Erwerbsquote insbesondere von Müttern zu erhöhen und Familien grundsätzlich in Betreuung und Erziehung zu unterstützen und zu entlasten, um so auch die Rahmenbedingungen für Familiengründungen und für größere Geschlechtergerechtigkeit zu verbessern, sind offene und verschränkte Form weitgehend ebenbürtig einzuschätzen. In Bezug auf die finanzielle Entlastung ist eine Einschätzung schwierig: Außerschulische Nachhilfen sollten in beiden Fällen nicht mehr oder seltener notwendig sein. Es zeigt sich jedoch, dass individuelle Förderung, Lernunterstützung und die Vorbereitung auf Schularbeiten und Tests im Modell der schulischen Tagesbetreuung schwieriger zu realisieren sind (siehe Abschnitt 2.1.3). Die für das jeweilige Angebot zu tragenden Kosten betreffen alle Eltern; wie groß die reale Belastung ausfällt, hängt von der Höhe, der sozialen Staffelung, von Unterstützungssystemen und der Breite des Angebots ab.

²⁴ In der Definition der deutschen Kultusministerkonferenz wird ebenso zwischen voll gebundener, teilweise gebundener und offener Form unterschieden, wobei von einer Ganztagschule in der jeweiligen Form gesprochen wird, wenn das Angebot an mindestens drei Tagen für jeweils sieben Zeitstunden besteht (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2011, S. 5).

Zur Erfüllung der *bildungspolitischen Ziele*, größere Chancengerechtigkeit herzustellen, das Bildungsniveau in der Gesamtbevölkerung zu heben, Begabungsreserven auszuschöpfen, Klassenwiederholungen zu reduzieren und Kompetenzen für die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen zu vermitteln, scheint die verschränkte Form aufgrund der Partizipation aller Kinder einer Klasse die bessere Variante zu sein. Insbesondere in der Frage der Kompensation von ggf. nicht verfügbarem Lernunterstützungspotenzial in der Familie sind verschränkte Formen höher einzustufen, weil durch den verpflichtenden Charakter alle Schüler/innen vom Angebot profitieren können (Reduktion sozialer Selektion). Das Prozesspotenzial zur diesbezüglichen Zielerreichung birgt auch die offene Form – allerdings nur auf der Ebene jener Kinder, die das freiwillige Angebot in Anspruch nehmen, was bei Kindern aus benachteiligten Familien seltener der Fall ist. Insofern besteht bei offenen Formen die Gefahr, eine zusätzliche soziale Selektionshürde auf der Systemebene einzuführen.

Ähnlich fällt die Einschätzung in Bezug auf den *pädagogischen Anspruch* aus: Die verschränkte Form mit ihrem konzeptionellen Fokus auf eine Rhythmisierung von Lern- und Freizeit, Interessens- und Begabungsförderung, individualisierte Lernzugänge zur Verbesserung der leistungs- und persönlichkeitsbezogenen Entwicklung, „andere“ Lehr- und Lernformen, peer education und eine generell offenere zeitliche und räumliche Ausgestaltung (inkl. Zeit zum Spielen, den Aufbau von Gemeinschaft und die Pflege von Freundschaften sowie die Öffnung für Kooperationen nach außen) lässt bessere Bedingungen erwarten, weil alle Schüler/innen einer Klasse von den Angeboten profitieren können. Offene Formen können diesen Ansprüchen auch bei entsprechendem pädagogischen Konzept kaum gerecht werden: Sie finden (1) schwierigere Rahmenbedingungen vor (räumlich, zeitlich, personell) und können (2) immer nur einen Teil der Kinder einer Klasse erreichen; das bedeutet auch, dass Vormittagsunterricht und Nachmittagsbetreuung in keinen aufeinander aufbauenden inhaltlich-konzeptionellen Zusammenhang gesetzt werden können.

Grundsätzlich gilt: Die verschränkte Form hat konzeptionelle Vorteile, für sie sprechen vor allem bildungspolitische und pädagogische Überlegungen. Ob und wie sehr Kinder in ihrer Entwicklung davon profitieren, hängt aber letztlich von der Qualität des Konzepts, vor allem aber von der Qualität seiner Umsetzung ab (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2008).

Verschränkte Form hat konzeptionelle Vorteile

2.1.2 Ausbau des ganztägigen Angebots in Österreich seit 2007/08

Im Rahmen der Arbeiten an diesem Beitrag wurde das aktuelle Angebot an ganztägigen Schulformen in Österreich recherchiert. Tabelle 7.4 zeigt das Ergebnis nach Bundesländern für das Schuljahr 2011/12.

Im Vergleich zu Berechnungen für das Schuljahr 2007/08 (Datenmaterial: BMWFJ, 2011, S. 91) lässt sich über alle Schulmodelle hinweg ein Ausbau ganztägiger Angebote in den letzten Jahren nachweisen, insbesondere für Volksschulen (+10 Prozentpunkte), Hauptschulen und Neue Mittelschulen (+12 Prozentpunkte) und Gymnasien in der Langform (+17 Prozentpunkte). Die Anteile in der Sonderschule und im Polytechnikum sind annähernd stabil geblieben.

Steigerung des Angebots

Die Zielgröße von 50 % für das Jahr 2015 (siehe Abschnitt 1.1) ist insgesamt noch nicht erreicht, der Ausgangswert von 16 % wurde aber deutlich überschritten.

Eine sehr gute Versorgung von 84 % liegt im AHS-Bereich vor. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass der Bund Schulerhalter und damit für die Übernahme der Kosten verantwortlich ist, während bei den allgemeinen Pflichtschulen die Gemeinden die Kosten für die Schulerhaltung tragen. Eine sehr geringe Versorgung liegt für Hauptschulen mit 13 % und die Polytechnischen Schulen mit 4 % vor. Von den Neuen Mittelschulen bietet etwas mehr als die Hälfte ein ganztägiges Angebot.

Sehr gute Versorgung im AHS-, sehr niedrige Versorgung im HS-Bereich

Tab. 7.4: Schulen mit ganztägigen Angeboten nach Schulform und Bundesland (2011/12)

	Volksschulen	Sonderschulen	Hauptschulen	Neue Mittelschulen	Gymnasien in Langform (AHS)	Schulen ab 9. Schulstufe	GESAMT
Burgenland	99	2	6	28	5		140
Kärnten	74	5	12	23	15	2	131
Niederösterreich	167	26	33	34	36	2	298
Oberösterreich	59	12	45	32	23		171
Salzburg	40	19	6	5	18	6	94
Steiermark	174	5	30	26	31		266
Tirol	36	13	4	7	11		71
Vorarlberg	50	4	4	38	10	1	107
Wien	98	3	17	45	80	1	244
GESAMT	797 (25 %)	89 (26 %)	157 (13 %)	238 (54 %)	229 (84 %)	12 (4 %)*	1.522 (26 %)

*Da es sich mit Ausnahme eines reinen Oberstufengymnasiums um Polytechnische Schulen handelt, wurde der Prozentwert auf Polytechnische Schulen bezogen.

Anmerkung: Eigene Recherche; Prozentwerte in Klammern bedeuten den relativen Anteil an Schulen dieses Typs basierend auf dem BMUKK-Schulverzeichnis unter <http://www.schulen-online.at> [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].

2.1.3 Formen und Nutzung ganztägiger Angebote in Österreich

Die verfügbaren Verzeichnisse zu Schulen mit ganztägigem Angebot in Österreich geben ungenügend Auskunft über das zugrunde liegende Ganztagsmodell (siehe Abschnitt 2.1.1) sowie über die innere Organisation, Gestaltung und Nutzung des Ganztagsangebots. Um diese Lücke zu schließen, wurde eine Primärerhebung unter den Schulleiterinnen/Schulleitern der rund 1500 ermittelten Schulen mit ganztägigem Angebot durchgeführt. Die Ergebnisse der Online-Befragung geben Antwort auf folgende Fragen zum ganztägigen Angebot an den beteiligten Schulen:

Fragestellungen der Primärerhebung

- Welchen grundlegenden Organisationsformen (offen, teilgebunden, verschränkt) sind die ganztägigen Angebote zuzurechnen?
- Wann wurden die Angebote eingerichtet?
- Wie viele Schüler/innen nützen welche Ganztagsangebote?
- Wie hoch sind die Kosten für die Eltern?
- Welche speziellen Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten gibt es an den Schulen?
- Welche inneren Organisationsstrukturen haben sich etabliert und inwieweit werden wesentliche Qualitätskriterien (pädagogisches Konzept, Qualitätssicherungsmaßnahmen etc.) erfüllt?

Methode und Stichprobenumfang

An der Online-Erhebung beteiligten sich 933 Schulleiter/innen.²⁵ Das sind 61 % aller Schulleitungen von Schulen mit ganztägigem Angebot (vgl. Tabelle 7.4). Mit Ausnahme der Schulen in Wien (38 % Beteiligung) sind alle Schulformen (Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Gymnasien) und Bundesländer mit Beteiligungsquoten zwischen 50 % und 83 % gut vertreten.

Für die Auswertung wurden 41 Schulen ausgeschlossen, weil sie im Umfrageverlauf angeben, weder ein verschränktes Ganztagsangebot noch Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung

²⁵ Die Schulleiter/innen aller rund 1500 Schulen mit ganztägigem Angebot wurden via E-Mail zur Teilnahme eingeladen. Zeitraum der Erhebung: März/April 2012; mittlere Bearbeitungsdauer für den Fragebogen: 15 Minuten.

anzubieten.²⁶ Es muss daher davon ausgegangen werden, dass etwa 5 % der recherchierten Schulen keine Ganztagsform im oben definierten Sinn führen, wodurch sich der Referenzwert auf etwa 1450 Schulen reduziert.

In der folgenden Ergebnisdarstellung sind alle Angaben nach Bundesland und Schultyp gewichtet, was bedeutet, dass beispielsweise auch die Anzahl der Schüler/innen, die nach Angabe der Schulleiter/innen an ganztägigen Angeboten teilnehmen, auf die Grundgesamtheit aller ganztägigen Schulen in Österreich hochgerechnet sind. Wo dies sinnvoll ist, werden Schulen mit vollständig verschränktem oder teilgebundenem Angebot mit jenen Schulen verglichen, die ausschließlich die offene Form der Tagesbetreuung anbieten.

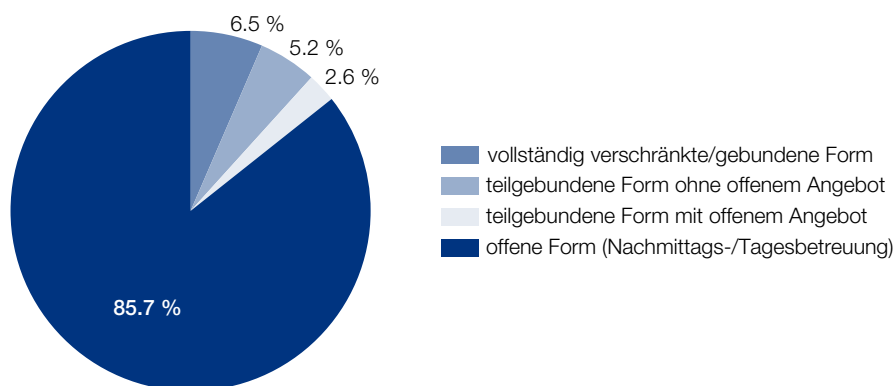
Zuordnung des ganztägigen Angebots zu grundlegenden Organisationsformen

Die Antworten auf zwei Filterfragen zu Beginn der Umfrage geben Aufschluss darüber, ob an der Schule ein Ganztagsangebot in verschränkter Form wenigstens in einzelnen Klassen und ob eine offene Form der Nachmittagsbetreuung eingerichtet wurde. Die Schulleiter/innen (n = 887) nannten folgende Formen (siehe Abbildung 7.4):

Angebot nach
Organisationsform

- Die meisten Schulen (85,7 %; 772 Schulen in der Stichprobe) sind – wie erwartet – der offenen Form der NABE/TABE zuzurechnen (Typ A). Besonders hoch ist der Anteil an ganztägigen Schulen ohne Verschränkung in Niederösterreich (95,1 %) und der Steiermark (93,2 %), vergleichsweise niedriger in Wien (70 %), Vorarlberg (74,2 %) und Salzburg (79,1 %).
- 6,5 % der Schulen (49 Schulen in der Stichprobe) haben ein voll verschränktes Ganztagsangebot, das von allen Schülerinnen/Schülern eines Jahrgangs verpflichtend besucht wird (Typ D).
- An 5,2 % der Schulen (45 Schulen in der Stichprobe) werden einzelne Klassen eines Jahrgangs verschränkt geführt, daneben gibt es traditionelle Halbtagsklassen (Typ C).
- 2,6 % der Schulen (21 Schulen in der Stichprobe) führen einzelne verschränkte Klassen, bieten aber zusätzlich eine Nachmittagsbetreuung, die von den Schülerinnen/Schülern der parallelen Halbtagsklassen in Anspruch genommen werden kann (Typ B).

Abb. 7.4: Verteilung der ganztägigen Organisationsformen in der Umfrage



Anmerkung: Angaben bei der Onlineumfrage (n = 887).

Die Schulleiter/innen der Schulen in rein offener Form wurden gefragt, ob die Einführung einer verschränkten Form für die Schule angedacht worden ist, was von den meisten Befragten verneint wurde. An 19 % der Schulen mit Nachmittagsbetreuung wurde über eine Einführung der verschränkten Form nachgedacht. Als Gründe (offene Antworten) gegen die Einführung wurden mangelnde Zustimmung seitens der Eltern (49 Nennungen in der

Gründe für die Nicht-
Einführung einer
verschränkten Form

²⁶ Diese 41 Schulen sind in der weiteren Ergebnisdarstellung nicht berücksichtigt.

Stichprobe, absolut), mangelnde Ressourcen, ungeeignete bauliche Strukturen oder geringe Unterstützung durch den Schulerhalter (41 Nennungen), mangelnder Bedarf oder zu kleine Schule für die Einführung in einzelnen Klassen (30 Nennungen) sowie Widerstände durch Lehrer/innen, insbesondere wegen geringer Bezahlung für den „Freizeitteil“ (13 Nennungen) genannt. Eine auffällige Häufung von Gründen gegen die verschränkte Form in bestimmten Schulformen konnte nicht festgestellt werden.

Jahr der Einführung des ganztägigen Angebots

Rund die Hälfte der Schulleiter/innen berichten, dass das Ganztagsangebot an ihrer Schule noch recht neu ist:

Erfahrung mit verschränkter Ganztagsform

Etwa ein Viertel der Schulen mit verschränkter Ganztagsform führt diese Form erst seit den letzten beiden Schuljahren, ein weiteres Viertel seit bis zu sechs Jahren, also seit dem Schuljahr 2006/07. Die verbleibende Hälfte praktiziert die verschränkte Form seit mehr als sechs Jahren; darunter sind besonders viele Hauptschulen (verschränkte Form im Medianmittel seit 15 Jahren) und Polytechnische Schulen (verschränkte Form im Mittel seit 25 Jahren) zu finden. Gymnasien mit verschränktem Angebot gibt es im Mittel seit 2 Jahren; demnach haben möglicherweise nur relativ wenige der traditionellen Gymnasien mit Internatsbetrieb ihr Ganztagsangebot davor in verschränkter Form angeboten.

Erfahrung mit offener Ganztagsform

Knapp ein Viertel (21,5 %) der Schulen mit einem offenen Angebot bietet dieses seit bis zu drei Schuljahren an, etwas mehr als ein Viertel (28,4 %) seit bis zu sechs Schuljahren. Die andere Hälfte der Schulen hat eine mehr als 6-jährige Erfahrung mit der offenen Form; die meisten davon wurden zwischen 1998 und 2006 (26,3 %) gegründet.

Deutlicher Ausbau nach der Novelle des Schulorganisationsgesetzes 2006/07

Die Ergebnisse weisen somit auf einen deutlichen Anstieg von ganztägigen schulischen Angeboten in den letzten Jahren, nach der Novelle des Schulorganisationsgesetzes mit dem Schuljahr 2006/07 sowie auf den durch die „Kindergartenmilliarde“ initiierten Ausbau seit Mitte der 1990er Jahre hin (vgl. Abschnitt 1.1). Es gibt aber auch eine Gruppe von Schulen mit längerer Tradition.

Nutzung des ganztägigen Angebots

15,3 % ganztägig schulisch betreute Kinder in der Primarstufe

Insgesamt besuchen im Schuljahr 2011/12 in den Schulen der *Primarstufe* hochgerechnet etwa 11.800 Schüler/innen eine verschränkte Ganztagsklasse,²⁷ das sind 3,6 % aller Schüler/innen der 1.–4. Schulstufe.²⁸ Hinzu kommen 38.100 Schüler/innen der 1.–4. Schulstufe, die ganztägig in einer offenen Form betreut werden. Das sind 11,7 %, sodass derzeit ca. 15,3 % der Schüler/innen der Primarstufe ganztägig schulisch betreut werden.

12,3 % ganztägig schulisch betreute Kinder in der Sekundarstufe I

Für die *Sekundarstufe I* ergibt sich hochgerechnet eine Anzahl von 9.200 Schülerinnen/Schülern, die ganztägig verschränkt unterrichtet werden, das sind 2,6 % aller Schüler/innen der 5.–8. Schulstufe. Für die offene schulische Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung errechnet sich ein Schätzwert von 34.000 Schülerinnen/Schülern für die Grundgesamtheit, das sind 9,7 % aller Schüler/innen der 5.–8. Schulstufe, was einen geschätzten Anteil von 12,3 % für die schulische Tagesbetreuung in der Sekundarstufe I ergibt.

Die Nutzung ist nach Einschätzung der Schulleiter/innen von der 1. bis zur 4. Schulstufe und von der 5. bis zur 8. Schulstufe hin jeweils abnehmend, wobei auch die Nutzungsintensität sinkt. Während an den Primarschulen das Betreuungsangebot nach mehrheitlicher Auskunft der Schulleiter/innen (66 %) vorwiegend an allen fünf Tagen der Schulwoche

²⁷ Die Anzahl inkludiert die Schüler/innen der verschränkt geführten Klassen in teilgebundenen Ganztagschulen.

²⁸ Entsprechend der Schulstatistik der Statistik Austria für das vorangegangene Schuljahr geschätzt.

genutzt wird, sind tageweise Anmeldungen in der Sekundarstufe I die Regel. Diese tageweise Anmeldung wird über alle Schultypen hinweg von ca. 85 % der Schulen angeboten.

Kosten für die Eltern

Die monatlichen *Kosten für den Besuch einer verschränkten Ganztagsschule* differieren nach Angabe der Schulleiter/innen zwischen 25 und 400 Euro. Diese Spannweite ergibt sich vor allem aus den verschiedenen Verrechnungsformen für das Mittagessen, das häufig nach Konsumation abgerechnet wird. Einen Sockelbetrag für zehn (Schul-)Monate heben etwa 68 % der Schulen mit verschränkten Ganztagsklassen ein. Nur drei Schulleiter/innen geben an, dass das Entgelt für zwölf Monate zu entrichten ist. An über einem Viertel der Schulen (29 %) – insbesondere den teilgebundenen Organisationsformen – gibt es andere Entgeltregelungen, wie etwa eine tage- oder monatsweise Verrechnung, je nach Nutzung der Angebote. Trotz der großen Streuung stellt ein Betrag zwischen 150 und 200 Euro im Monat pro Kind (inklusive Mittagessen) einen typischen Wert für verschränkte Ganztagsschulen dar. Informationen über soziale Staffelungen liegen nicht vor.

150 bis 200 Euro monatlich für die verschränkte Form

Zur Veranschaulichung der finanziellen Belastung durch die Nutzung eines verschränkten Angebots wurde eine Modellrechnung durchgeführt. Angenommen wurden durchschnittliche Kosten von 1.750 Euro pro Jahr (10 x 175 Euro) pro Kind. In unteren Einkommensgruppen ergeben sich daraus bei einem Kind finanzielle Belastungen von 8,2 %, bei drei Kindern bis zu 24,6 % des Netto-Haushaltseinkommens (siehe Tabelle 7.5), wenn alle Kinder die Ganztagsschule besuchen würden. Besonders betroffen von hohen finanziellen Belastungen sind Einelternfamilien mit niedrigem Einkommen.

Hohe finanzielle Belastung für niedrige Einkommensgruppen, Alleinerzieher/innen und Mehrkindfamilien

D

Tab. 7.5: Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten nach Ganztagsschulform

Netto-Haushaltseinkommen*	Zahl der Kinder zwischen 6 und 14 in verschränkter Ganztagsschule			
	1	2	3 oder mehr	Gesamt
	Belastung in % des Netto-Haushaltseinkommens			
unteres Viertel (Ø = € 24.535)	8,2	14,5	24,6	10,6
Mitte (Ø = € 42.621)	4,3	8,1	12,8	5,8
oberes Viertel (Ø = € 79.834)	2,4	4,7	7,8	3,4
Gesamt (Ø = € 47.414)	4,8	8,9	13,2	6,4

*Berechnungsbasis der Netto-Haushaltseinkommen: EU-SILC 2010, eigene Berechnungen, genauere Informationen zum methodischen Vorgehen siehe Web-Dokument 7.2 (Bacher, 2012).

Anmerkung: Ergebnisse von Modellrechnungen; in % des Netto-Haushaltseinkommens.

Lesehilfe: Die durchschnittliche finanzielle Gesamtbelastung (Betreuung und Mittagessen) des unteren Viertels der Netto-Haushaltseinkommen bei einem Kind zwischen 6 und 14 Jahren beträgt 8,2 %. Bei zwei Kindern erhöht sich die Gesamtbelastung auf 14,5 %, bei drei oder mehr Kindern erreicht sie einen Wert von 24,6 %, wenn angenommen wird, dass es keine Ermäßigungen gibt.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit in der Angebotsstruktur an den Schulen, der wechselnden Nutzungsintensität und der Anmelde- und Teilnahmemodalitäten ist eine *Kostenschätzung für den Bereich der offenen Nachmittags- und Tagesbetreuung* schwieriger als für verschränkte Formen. Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild:

80 bis 100 Euro monatlich für NABE/TABE

- 85 % der Schulen heben nach einer Anmeldung für 10 Schulmonate wenigstens einen Grundbetrag für die Betreuung ein, sehr selten wird ein solcher auch für einen längeren

Zeitraum (11 oder 12 Monate) verlangt. Alternativ gibt es monate- oder tageweise Abrechnungen – je nach Inanspruchnahme des Angebots.

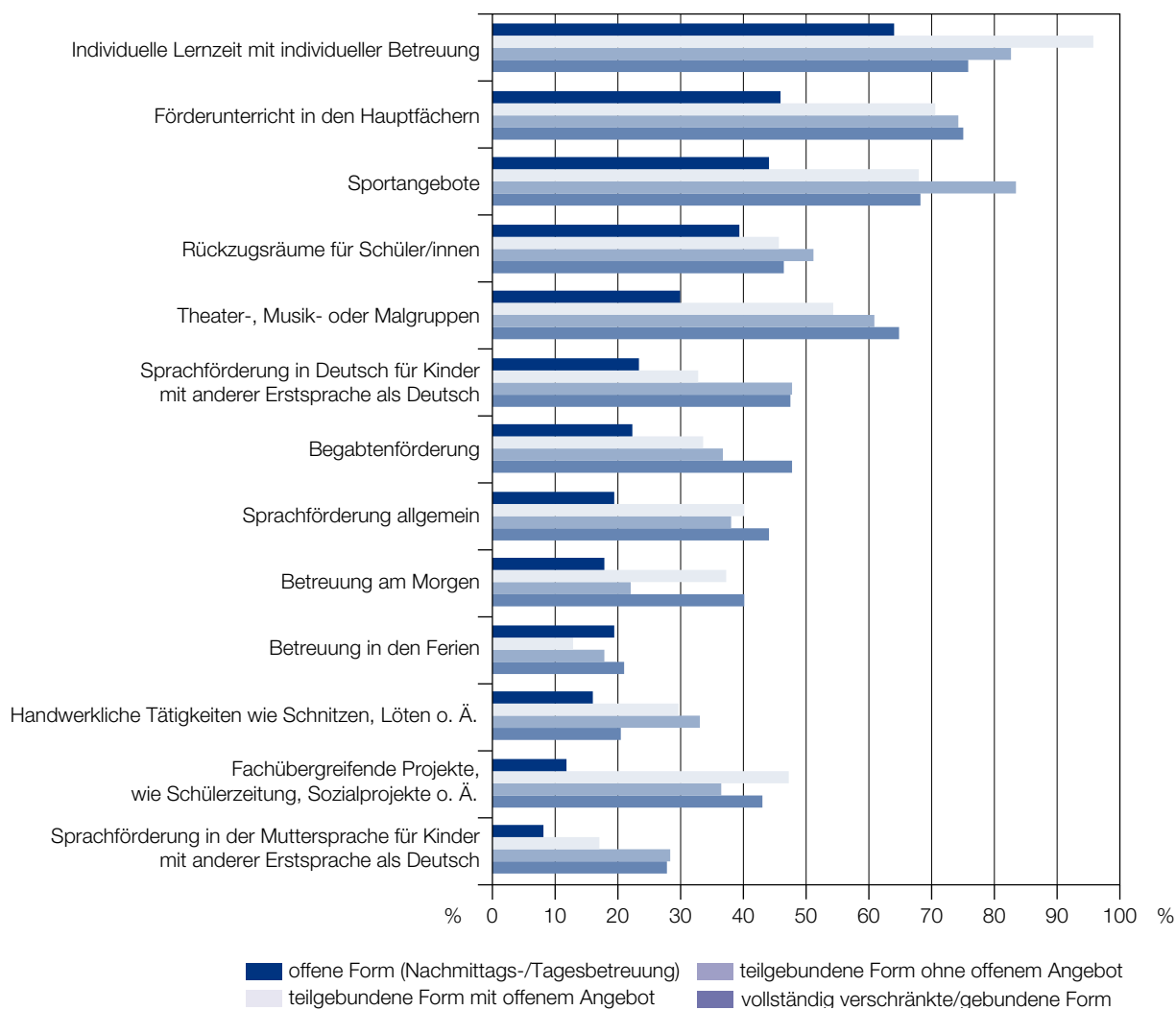
- Etwa die Hälfte der Schulen bietet eine soziale Staffelung der Elternbeiträge an. In den Sonderschulen sind dies mit 58 % (1.–4. Schulstufe) und 70 % (5.–8. Schulstufe) vergleichsweise viele Schulen, während nur 32 % der Hauptschuldirektorinnen/-direktoren angeben, eine soziale Staffelung der Elternbeiträge zu haben.
- Die monatlichen Kosten bei drei Betreuungstagen pro Woche liegen zwischen 20 und 180 Euro, wobei Werte von 80 bis 100 Euro (inkl. Mittagessen) als typisch erachtet werden können.

Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten

Angebote für Lern- und Freizeiten

Die Angaben zu den Angeboten der Schule für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten (alle Formen) zeugen von einer großen Bandbreite. Dennoch überrascht das teilweise geringe Ausmaß der Offerte in den Kategorien Sprachförderung, Begabtenförderung, handwerkliche Tätigkeiten und bei fächerübergreifenden Projekten. Im Durchschnitt bieten die Schulen vier der in Abbildung 7.5 ersichtlichen Angebote an, nur ein gutes Fünftel mehr als sechs.

Abb. 7.5: Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten nach Ganztagschulformen



Quelle: Eigene Berechnungen.

D

Unterschiede im Bildungs- und Betreuungsangebot der Schulen finden sich erwartungsgemäß entlang der Organisationsformen. Dem Konzept entsprechend gibt es ein vergleichsweise höheres Angebot an Aktivitäten, Unterstützungs- und Fördersystemen in verschränkten Ganztagsschulklassen. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Sprachförderung.

Unterschiede im Angebot
nach Ganztagsschulform

Erstaunlich ist aber, dass nur 76 % der Schulleiter/innen von vollständig verschränkten Ganztagsschulen über individuelle Lernzeit mit individueller Betreuung berichten, während beinahe alle Schulen mit teilgebundener/teilverschränkter Struktur und ergänzender Nachmittagsbetreuung angeben, ein solches Angebot zu besitzen. Betreuung in den Ferien wird über alle Organisationsformen hinweg nur selten angeboten.

Betreuung in den Ferien
selten geboten

Innere Organisation, Struktur- und Qualitätsmerkmale

Während verschränkte Formen durch die Einheit von Unterricht, Lern- und Freizeit *eine* Leitung und *einen* Träger haben, kann sich die Leitung und Trägerschaft des Betreuungsteils in offenen, additiven Formen von jenen der Schule unterscheiden. Dies ist aber nur selten der Fall. Träger der schulischen NABE/TABE ist mehrheitlich (wenigstens 75 % pro Schultyp) der gesetzliche Schulerhalter, also primär die Gemeinden bei Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen und Neuen Mittelschulen und der Bund bei Gymnasien. Andere Träger (Vereine, Diözesen etc.) kommen in einem entscheidenden Ausmaß bei Volksschulen (22 % als alleiniger Träger, + 11 % gemeinsam mit dem Bund) und bei Hauptschulen/Neuen Mittelschulen (24 % als alleiniger Träger, + 6 % gemeinsam mit dem Bund) vor, seltener bei Gymnasien (ca. 16 % als alleiniger Träger, + 2 % gemeinsam mit dem Bund). Im Vergleich zu Schulen insgesamt ist ein Überhang von anderen Trägern zu beobachten.

Zu den wesentlichen Struktur- und Qualitätsmerkmalen des Angebots (siehe Tabelle 7.6, linke Spalte) wurden alle Schulen auf die gleiche Weise befragt. In der mittleren Spalte ist die Verteilung über alle Organisationsformen (offen und verschränkt) hinweg angegeben, in der rechten Spalte wird auf auffällige Abweichungen vom Gesamtergebnis für Schulen mit (teilweise) verschränktem Angebot hingewiesen.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass Ganztagsschule je nach Schulstandort sehr unterschiedlich strukturiert und organisiert sein kann. In Bezug auf die meisten Merkmale zeigen sich Hinweise auf eine bessere Qualität des Angebots in verschränkten und teilgebundenen Formen gegenüber offenen Formen. Dennoch ist auch in verschränkten und teilgebundenen Formen teilweise Nachholbedarf im Bereich der pädagogischen Qualitätsmerkmale (Konzepte, Koordinationsstrukturen, Qualitätssicherungsmaßnahmen, Qualifikationen, Unterstützung der Lehrer/innen durch Schulpsycholog/innen, Kooperationen mit der schulischen Umwelt) induziert.

Nachholbedarf in
den pädagogischen
Qualitätsmerkmalen

Zur Untersuchung der konkreten Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen arbeiten, der Qualität dieser Arbeit und der Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenenschlägen wird für Österreich u. a. ein regelmäßiges Monitoring vor (siehe Abschnitt 3). Im folgenden Abschnitt werden internationale Forschungsbefunde zu Erfahrungen und Wirkungen zusammenfassend berichtet.

Tab. 7.6: Strukturmerkmale schulischer Ganztagsangebote

Merkmal	Gesamtergebnis	Bei verschränktem Angebot
Unterrichts-/Betreuungsbeginn	Rund um 8 Uhr 12 % vor 7:45 Uhr	keine Abweichung
Unterrichts-/Betreuungsende	10 % bis maximal 15:30 Uhr 17 % bis maximal 16 Uhr 55 % bis maximal 17 Uhr 18 % bis maximal 18 Uhr	Betreuung bis wenigstens 15:40 Uhr
Gleitzeit (Betreuung) am Morgen und am Abend	50 % keine 34 % nur am Abend 16 % nur morgens oder morgens und abends	Keine Gleitzeit in 61 % der Schulen
Pädagogisches Konzept	14 % keines 68 % eingebettet in das pädagogische Gesamtkonzept der Schule 18 % eigenes pädagogisches Konzept für den Ganztagsbereich	85 % mit eingebettetem Konzept, nur 7 % ohne
Koordinationsstrukturen (bspw. regelmäßige Steuerungsgruppentreffen, Koordinationsgespräche, Ganztags-schulentwicklungsgruppe etc.)	49 % ja 51 % nein	65 % ja
Qualitätssicherungsmaßnahmen (bspw. interne Evaluierungen, Gütesiegel etc.)	51 % ja (offene Angaben: vorwiegend Elternbefragungen, Gütesiegel und regelmäßige Teamsitzungen) 49 % nein	63 % ja
Kooperation mit externen Personen oder Einrichtungen	41 % ja (offene Angaben: vor allem Vereine/ Einrichtungen aus dem Bereich Sport und Musik) 59 % nein	54 % ja
Andere Berufsgruppen als Lehrer/innen für Ganztagsbetreuung beschäftigt*	58 % ja (offene Angaben: vor allem Erzieher/innen, Kindergarten- und Hortpädagoginnen/-pädagogen; allerdings nur selten Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen oder Schulpsychologinnen/Schulpsychologen) 42 % nein	keine Abweichung
Spezielle Qualifikationen von Lehrer/innen im GTS-Bereich (hochgerechnet 6.707 Personen)	27 % mit spezieller Qualifikation für die Ganztagsbetreuung	39 % mit spezieller Qualifikation für die Ganztagsbetreuung In vollständig verschränkter Form: 50 %
Organisation des gemeinsamen Mittagessens	20 % eigene Schulküche mit Personal 56 % Catering bzw. Anlieferung durch andere Einrichtungen (Essen in der Schule) [Zusammen: 76 % Essen in der Schule] 22 % Essen außerhalb der Schule (Gasthäuser oder andere Einrichtungen) 2 % Sonstiges	85 % Essen in der Schule 15 % Essen außerhalb der Schule

*Mit Ausnahme des Stammpersonals wie Reinigungskräfte, Hausmeister/innen etc.

Anmerkung: Angaben aller 887 Schulen mit ganztägigen Angeboten; alle Angaben beziehen sich speziell auf den Ganztagsbereich der Schule bzw. ganztägige Angebote (Unterrichts- und Betreuungszeiten schließen auch den Halbtagsbereich mit ein). GTS: Ganztagschule.

2.2 Erfahrungen und Wirkungen: Internationale Forschungsbefunde zur Ganztagschule

Als zentrale Referenz liegen aus dem deutschsprachigen Raum die Längsschnittergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) vor, die für die Situation in Österreich weniger hinsichtlich der Organisations- und Angebotsformen, sehr wohl jedoch in Hinblick auf die Entwicklung von Lernmotivation, sozialem Verhalten und Schulleistung an Ganztagschulen von Bedeutung sind.

Interessanterweise zeigen sich in StEG kaum systematische Unterschiede in der Organisationsform und in der Praxis der Gestaltung des Ganztags zwischen den offenen und gebundenen Modellen (Fischer, 2011, S. 30). Dies könnte mit der ausgeprägten Diversität der Ganztagsschulangebote in den verschiedenen deutschen Bundesländern zusammenhängen sowie der Tatsache geschuldet sein, dass in Deutschland auch viele offene Ganztagsschulen eine rhythmisierte Tagesstruktur besitzen (im Gegensatz zur schulischen Tagesbetreuung in Österreich). Außerdem berichten Holtappels et al. (2008), dass gebundene Ganztagsschulen das Potenzial der Organisationsform noch nicht ausschöpfen, sodass auf empirischer Ebene die Unterschiede zwischen offenen und gebundenen Schulen nicht sehr gravierend ausfallen. Für Österreich liegen keine vergleichbaren Ergebnisse vor, auch weil die Erfassung unterschiedlicher Organisationsformen mit bestehenden Monitoringinstrumenten bislang nicht gelingt (vgl. Abschnitt 2.2.1 und Abschnitt 3).

Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG): schwache Unterschiede nach Organisationsformen

2.2.1 Schulleistungen und Kompetenzentwicklung

In Bezug auf die Verbesserung von Schulleistungen gibt es widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Radisch, Stecher, Fischer, Klieme, 2008; Kuhn & Klieme, 2009; Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen [StEG-Konsortium], 2010; Fischer et al., 2011). Querschnittliche Analysen von Daten aus IGLU²⁹ und PISA ergeben für Deutschland keine Leistungsvorsprünge von Schülerinnen/Schülern aus Ganztagsschulen, in längsschnittlichen Untersuchungen finden sich bei jüngeren Schülerinnen/Schülern kleinere Effekte. Die leicht positiven Effekte der Ganztagesteilnahme auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik in den ersten beiden Erhebungswellen von StEG wirken sich aber langfristig nicht aus (StEG-Konsortium, 2010). Insgesamt zeigen die bisher vorliegenden Befunde zu StEG, dass die Teilnahme an ganztägigen Angeboten dann mit förderlichen individuellen Wirkungen einhergeht, wenn die pädagogische Qualität der Angebote sowie die Dauer und die Intensität der Inanspruchnahme hoch sind (Fischer, Kuhn & Klieme, 2009; Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Steiner & Fischer, 2011; Fischer & Brümmer, 2011), außerdem reduziert der Besuch einer (verpflichtenden) vollgebundenen Ganztagsschule das Risiko einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I (StEG-Konsortium, 2010). Dieses Ergebnis bestätigt einen bereits älteren allgemeinen Befund von Amann, Süssmuth und von Weiszäcker (2006, S. 260), dass die Schulleistungen mit der kumulierten Anzahl der Unterrichtsstunden pro Kind signifikant steigen. Kuhn und Fischer (2011) belegen außerdem einen indirekten positiven Effekt der Ganztagsschulteilnahme auf die Schulnoten: Die Verbesserung problematischen Sozialverhaltens im Unterricht durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Schulnoten aus.

Widersprüchliche Ergebnisse zu Schulleistungen

Widersprüchlich sind auch die Ergebnisse über den deutschen Sprachraum hinaus: Aus internationalen Systemvergleichen lassen sich kaum Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvolumina und Lernleistungen berichten (Coelen, 2004, 2008; Otto & Coelen, 2005). Erfahrungen aus den USA hingegen belegen positive Wirkungen auch auf den schulischen Erfolg, die Entwicklung weiterreichender Bildungsaspirationen und bessere Berufschancen (Villarruel, Montero-Sieburth, Dunbar & Outley, 2005; Feldman & Matjasko, 2005).

In vergleichenden deutschen Untersuchungen zur Entwicklung der Sprachkompetenz schneiden ganztägig beschulte Kinder nicht besser ab als solche an Halbtagschulen (Merken & Schröder-Lenzen, 2010; Reinders et al., 2011).

Für Österreich erhofften wir uns aus der Analyse der Daten aus der Bildungsstandarderhebung für Deutsch, Englisch und Mathematik (BIST-BL)³⁰ erste Hinweise auf die Wirksamkeit ganztägiger Schulformen unter Berücksichtigung der Dauer des Schulbesuchs auf

Wirkungsanalyse über die Bildungsstandard-Testung nicht möglich

29 IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

30 Wir danken an dieser Stelle Michael Bruneforth vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) für die Zusammenarbeit in der Aufbereitung und anonymen Auswertung der Daten.

die Schulleistungen. Allerdings konnte aufgrund der im Fragebogen angebotenen, unklaren Definition von Ganztagschule und Nachmittagsbetreuung³¹ und der damit verbundenen Fehlerwahrscheinlichkeit kein verlässlicher Indikator gebildet werden, sodass auf den Bericht des Ergebnisses verzichtet wird. Eine andere Datenquelle, die darüber Auskunft geben könnte, liegt für Österreich bisher nicht vor.

2.2.2 Lernmotivation, soziale Interaktionen und Schulklima

Positive Effekte auf Sozialverhalten und Bildungsbeteiligung

Gesicherter als die Wirkungen auf Schulleistungen sind die positiven Effekte des Ganztagschulbesuchs auf das Sozialverhalten sowie auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung aufgrund von Selektionshürden entlang sozialer Merkmale (Kuhn & Fischer, 2011; Fischer et al., 2011; Fischer & Brümmer, 2011; Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Schüpbach, 2010; StEG-Konsortium, 2010; für die USA.³² Patall, Cooper & Allen, 2010; Little, Wimer & Weiss, 2008; Miller & Truong, 2009; Mahoney, Larson & Eccles, 2005; Mahoney, Parente & Lord, 2007; Scott-Little, Hamann & Jurs, 2002).

Positive Wirkungen bei längerem Ganztagsschulbesuch

Die Erfahrungen aus Deutschland zeigen, dass sich ganztägige Schulformen weniger direkt in der Leistungsdimension auswirken, sondern sich vielmehr Effekte im Motivations- und Sozialbereich zeigen. Neben einem positiven Einfluss auf die Lernzielorientierung berichten Fischer und Brümmer (2011) beispielsweise von einer Abnahme des jugendlichen Problemverhaltens, wenn die ganztägige Schulform an mindestens drei Tagen besucht wird. Ganztagschüler/innen entwickeln sich in ihren sozialen Kompetenzen tendenziell positiver als Halbtagschüler/innen, insbesondere gilt dieser Effekt für Kinder aus ressourcenarmen Familien (vgl. auch Züchner & Fischer, 2011).

Diese Ergebnisse stimmen mit Studien in den USA zu After-Day-Schools überein (z. B. Scott-Little et al., 2002; Little et al., 2008). Als direkte Effekte dieser Nachmittagsprogramme werden von Miller und Truong (2009) eine Verbesserung der Beziehungen zu Erwachsenen, ein positiver Umgang mit Gleichaltrigen und ein positiveres Selbstbild genannt. Positive Wirkungen auf den Selbstwert und das Selbstvertrauen berichten auch Little et al. (2008), ebenso wie positive Auswirkungen auf das Gesundheitshandeln der Jugendlichen.

Für Österreich sind derzeit keine quantitativen Daten zu den Auswirkungen von ganztägigen Schulformen auf das Sozialverhalten, soziale Interaktionen und Schulklima verfügbar.

2.2.3 Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität und Chancenausgleich

Unterschiedliche Befunde zu Sozialisierungsprozessen

Der empirische Wissens- und Forschungsstand bezüglich Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität (MIM) im Kontext von Ganztagschule bezieht sich für den deutschsprachigen Raum hauptsächlich auf Deutschland³³ und die Schweiz,³⁴ wobei keine gesicherten Befunde zu den Wirkungen der Ganztagschule auf die *Sozialisierungs- und Integrationsprozesse* von Migrantinnen/Migranten berichtet werden können (vgl. Radisch & Klieme, 2003; Holtappels, 2006; Reinders, Gogolin & van Deth, 2008; Reinders et al., 2011). Positive Befunde liegen dagegen für die USA vor (vgl. z.B. Patall et al., 2010, S. 427).

31 Es wurde weder im Schulleiter-Fragebogen erklärt, was unter „Ganztagschule“ und „Schule mit Nachmittagsbetreuung“ genau zu verstehen ist, noch bezieht sich die Frage nach der Nachmittagsbetreuung im Fragebogen für Schüler/innen dezidiert auf schulische Angebote. Als Beispiele für Nachmittagsbetreuung werden Hort, Tagesbetreuung in der Schule und Tagesmutter angeführt.

32 Für die USA haben Patall et al. (2010) einen systematischen Überblick über Wirkungsstudien zur Verlängerung des Schultages (After-Day-Schools) oder des Schuljahrs der letzten 25 Jahre veröffentlicht. Siehe auch Mahoney et al. (2005) oder Miller und Truong (2009).

33 Vgl. Ganztagschule und Integration von Migranten (GIM), Projektdauerzeit: 2008–2011, Universität Würzburg; Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), laufend seit 2005; Radisch & Klieme, 2003; Merckens & Schröder-Lenzen, 2010.

34 Z. B. Schüpbach, 2010.

In Bezug auf die *Schulleistungen* gilt auch für Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund: Ein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen konnte bislang nicht nachgewiesen werden (StEG-Konsortium, 2010).

Reinders et al. (2011) weisen allerdings auf theoretische und methodische Schwierigkeiten für die Forschung hin, etwa wenn Halbtags- und Ganztagsschulen miteinander verglichen werden sollen. Der Nachweis von Effekten setzt die Differenzierung von Einflüssen der Schule von solchen der Herkunftsfamilie und der Peer-Group voraus, darüber hinaus muss sichergestellt werden, schulfaire Vergleiche (Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozialen Merkmalen wie Migrations- und Bildungshintergrund, Angebote am Standort etc.) vorzunehmen (Reinders et al., 2011, S. 178).

Befunde zur sozialen Selektivität zeigen keine oder eine nur gering variierende *Nutzung von Ganztagsangeboten* zwischen sozial benachteiligten und besser gestellten Familien, was darauf zurückzuführen ist, dass in Deutschland die Teilnahmequoten in Haupt- und Gesamtschulen höher sind, weil diese häufiger verschränkte Formen anbieten. Dies erklärt vermutlich auch, warum Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I häufiger eine Ganztagsschule besuchen (Zürchner, Arnoldt & Vossler, 2007).

Kaum Unterschiede in der Nutzung nach sozialen Merkmalen in Deutschland

Dagegen kann ein Effekt der Angebotsdichte auf das Ausmaß der sozialen Ungleichheit beim Zugang zum Gymnasium nachgewiesen werden: Je stärker der Ausbau der Ganztagschule, desto weniger ist eine gymnasiale Laufbahn von der sozialen Herkunft abhängig (Schlicht, 2011, S. 224).

Positiver Effekt auf gymnasiale Laufbahn

Für einen flächendeckenden Ausbau sprechen auch die Ergebnisse aus der ländervergleichenden Forschung zu den Bildungsverläufen heute erwachsener Nachkommen von Eltern aus der Türkei (Crul et al., 2012): Die Länder mit den positivsten Bildungsergebnissen – Schweden und Frankreich – sind Länder mit ganztägigen Regelschulen.³⁵ Das Thema „Mehrsprachigkeit und Schule“ wird in diesem Band im Kapitel zur „Situation mehrsprachiger Schüler/innen“ (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012) ausführlich diskutiert.

Positive Bildungsergebnisse in Ländern mit ganztägigen Regelschulen

Aus der Zusatzerhebung unter Schulleiterinnen/Schulleitern (vgl. Abschnitt 2.1) können folgende Ergebnisse zu Ganztagsschule und Mehrsprachigkeit berichtet werden:

Auffällig ist die geringe Bedeutung von Sprachförderung in der Muttersprache bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (in etwa 10 % der Schulen angeboten). Volksschulen unterscheiden sich in diesem Befund und im Ausmaß an Sprachförderung insgesamt nicht von den Schulen der Sekundarstufe I. Durch die Befragung konnte nicht geklärt werden, welche Förderwirkung das Ausmaß an individueller Lernzeit mit individueller Betreuung auch für die Entwicklung in der Muttersprache und in der Unterrichtssprache hat.

Wenig Förderangebote in der Muttersprache

Sehr unterschiedlich gestalten sich die Einschätzungen der Schulleiter/innen, ob Schüler/innen mit Sprachverständnisproblemen in der Unterrichtssprache das Betreuungsangebot häufiger oder seltener nutzen als Schüler/innen, die dem Unterricht sprachlich problemlos folgen können. Zwei Drittel meinen, die Nutzung erfolge in etwa gleich häufig oder es sei schwer entscheidbar, während 18 % von einer selteneren und 16 % von einer häufigeren Nutzung ganztägiger Angebote durch Schüler/innen mit Sprachverständnisproblemen in der Unterrichtssprache ausgehen.

Ungeklärter Zusammenhang zwischen Beherrschung der Unterrichtssprache und Nutzung des Angebots

Auffallend ist die Einschätzung der Schulleiter/innen, dass vor allem in jenen Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund (Allgemeine Sonderschulen und Hauptschulen) jene weniger häufig ein Ganztagsangebot nutzen.

³⁵ Herzog-Punzenberger und Schnell in diesem Band (Kapitel 6, Webdokument 6.1) zeigen, dass sich das Ergebnis für die mehrsprachigen Nachkommen von Eltern aus der Türkei replizieren lässt.

2.2.4 Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Systematische
Erleichterung der
Vereinbarkeit von Beruf und
Familie

In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten Ganztagschulen einen systematischen Beitrag zur Verbesserung (Coelen, 2004; Coelen 2008; Börner, 2011). Es zeichnen sich positive Effekte auf die Erwerbstätigkeit von Eltern und von Müttern im Speziellen ab. Die Ganztagschule scheint die breit nachgefragte Antwort auf die Betreuungslücke ab dem Schuleintrittsalter zu sein, im Sekundarbereich verliert sie in Bezug auf Betreuungsleistungen an Bedeutung (Züchner & Fischer, 2011, S. 14; Börner, 2011; vgl. auch Abschnitt 1.3 zur Betreuungssituation).

Entlastung von Familien

Neben der besseren Vereinbarkeit entlasten Ganztagschulen Eltern insbesondere bei den Hausaufgaben- und der Lernbetreuung (StEG-Konsortium, 2010, S. 21). Die Teilnahme am ganztägigen Angebot trägt zu einem Mehr an Familienzeit bei, wirkt unterstützend auf das Familienklima und nimmt Erwartungsdruck von den Eltern, wovon insbesondere sozial benachteiligte Familien profitieren (Börner, 2011, S. 227 f.). Ergebnisse aus StEG berichten keine Auswirkung des Ganztagschulbesuchs auf die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern und tendenziell positive Wirkungen auf das Familienklima, die Befürchtung negativer Effekte ganztägiger außerfamiliärer Betreuung auf das Familienleben wird klar widerlegt (StEG-Konsortium, 2010, S. 21).

2.2.5 Zwischenfazit zur Befundlage in Österreich

D
Qualitative Befunde
bestätigen Argumente
für den Ausbau bei hoher
Umsetzungsqualität,
quantitative
Forschungsergebnisse
fehlen

In der Zusammenschau wird für Österreich eine Forschungslücke vor allem im Bereich der quantitativ-empirischen Forschung zur Umsetzung und zu den Wirkungen von ganztägigen Schulformen sichtbar. Dagegen liegen einige aufschlussreiche *qualitative Untersuchungen* aus schulpädagogischer und sozialpädagogischer Perspektive vor, die sich ausgehend von den Erfahrungen von Schüler/innen, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen und Vertreterinnen/Vertretern der Schulverwaltung mit der Praxis von Ganztagschulen in offener und verschränkter Form eingehend befassen.³⁶ Die Befunde bestätigen im Wesentlichen die in Abschnitt 1.2 dargelegten Argumente für ganztägige Betreuung und Bildung und die Einschätzungen zu deren Rechtfertigung durch die unterschiedlichen Modelle in Abschnitt 2.1.1, insbesondere bescheinigen sie der verschränkten Ganztagschulform besonderes Zielerreichungspotenzial im Hinblick auf Chancenausgleich, individuelle Interessens- und Begabungsförderung und soziales Lernen. Das Gelingen erweist sich an den untersuchten Standorten insbesondere abhängig von den gegebenen Rahmenbedingungen (Organisationsmodell, finanzielle, räumliche und personelle Ausstattung, Lernangebot, Kooperationen). Kostenpflichtige Angebote wirken dem Chancenausgleich und der individuellen Förderung aller Kinder eindeutig entgegen (Hörl & Messner, 2012; Messner & Hörl, 2011; Obergrießnig & Popp, 2005; Popp, 2008, 2009, 2011, 2012a, 2012b).

³⁶ Z. B. Universität Klagenfurt (Popp, 2008, 2009, 2011, 2012a, 2012b): 2003: Problemzentrierte Interviews mit 31 Eltern (27 Müttern und 4 Vätern) im Alter zwischen 30 und 45 Jahren aus Kärnten, die mindestens ein Kind im Pflichtschulbereich haben (Obergrießnig & Popp 2005). 2005: 6 Schulfallstudien, Dokumentenanalysen, teilnehmende Beobachtung, Experteninterviews, Elterninterviews, Lehrerinterviews zur Bestandsaufnahme und Qualität der schulischen Tagesbetreuung (Hofmeister & Popp, 2006). 2008: Lehrerteilstudie (21 Einzelinterviews mit Personen, die in schulischer Tagesbetreuung tätig sind). 2009: Kinderteilstudie (20 Gruppeninterviews mit insg. 92 Schülerinnen/Schülern im Alter zwischen 6 und 14 Jahren in schulischer Tagesbetreuung) // Pädagogische Hochschule Graz und Universität Graz (Messner & Hörl, 2011): 2008–2011: Schule wird Lebensort. Qualitative Studie zur Analyse der Praxis verschränkter Ganztagschulmodelle unter Beteiligung von 10 verschränkten Ganztagschulen bzw. -klassen in der Steiermark; Gruppendiskussionen und videografische Studie mit Schülerinnen/Schülern der Primar- und Sekundarstufe I, Lehrer/innen, Eltern, Schulleiterinnen/-leitern, Vertreterinnen/Vertretern der Schulverwaltung und des Bildungsmanagements.

3 Forschungsdesiderate und Anregungen für die Bildungsforschung

Abschnitt 3 benennt resümierend die Herausforderungen bei der Erstellung dieses Berichts zur Lage der Ganztagsschule in Österreich und formuliert die offenkundig gewordenen Forschungslücken als Anregungen für die künftige Bildungsforschung.

Die erste Herausforderung des Berichts bestand darin, die Zahl jener Kinder zu erfassen, die außerfamilial in einer Einrichtung und/oder durch eine Privatperson betreut werden. Die verfügbare Datenlage ist unbefriedigend. Statistiken für Horte und Schulen werden getrennt geführt und schließen damit Doppelzählungen nicht aus. Eine gute Schätzung der *Betreuungssituation* war mit Hilfe von EU-SILC möglich, allerdings lässt diese Datenquelle derzeit keine Trennung unterschiedlicher institutioneller Betreuungsformen (Hort, schulische Tagesbetreuung, Ganztagesschule) zu. In Anbetracht des hohen Aufwands für die Dokumentation im Bereich der außerfamilialen Betreuung von Kindern wird dringend angeregt, in Hinkunft verschiedene Quellen systematisch zusammenzuführen und Erhebungen aufeinander abzustimmen, um verlässliche Daten über die Anzahl der Schüler/innen in verschiedenen Ganztagsformen regional differenziert zu erhalten. Sinnvoll erscheint uns eine Erweiterung von EU-SILC, indem die institutionellen Betreuungsformen differenziert nach Hort, schulischer Tagesbetreuung und verschränkter Ganztagsschule und die Betreuung durch Privatpersonen bis zum 15. Lebensalter des Kindes erfasst werden (vgl. Abschnitt 1.3.1).

Erhebungen zur
Betreuungssituation
aufeinander abstimmen

Die derzeit eingesetzten Erhebungen greifen für eine genaue Schätzung von *Betreuungslücken und Betreuungsbedarf* zu kurz. Jedenfalls ist es unerlässlich, die Berechnungswege von Schätzungen offenzulegen, damit verschiedene Ergebnisse vergleichend diskutiert werden können (vgl. Abschnitte 1.3.2 und 1.3.3). Das betrifft auch die Frage, ob auf Angebotsseite von maximal verfügbaren Plätzen oder von tatsächlicher Nutzung die Rede ist. Die Daten aus den jährlichen Bedarfserhebungen an den einzelnen Schulstandorten sollten vereinheitlicht, gebündelt und zugänglich gemacht werden.

Berechnungswege für
Bedarfsschätzung und
Betreuungslücke
offen legen

Es gibt für Österreich so gut wie keine gesicherten *quantitativ-empirischen Daten zur Wirkung von ganztägigen Angeboten auf Schüler/innen* im Allgemeinen, weil Qualitäts- und Prozessmerkmale bislang keine systematische bzw. gar keine Berücksichtigung in quantitativen Studien finden. Qualitative Untersuchungen zeigen, dass die Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten und vor dem Hintergrund einer dominanten Halbtagsstruktur unterschiedliche Praxen und Organisationsmodelle entwickeln (Messner & Hörl, 2011, S. 132 ff.), deren Qualität stark von den jeweils verfügbaren Ressourcen und Bedingungen vor Ort abhängt. Dass die Bandbreite dessen groß ist, was „Ganztagsschule“ der Form nach bedeutet, konnte auch durch die Zusatzerhebung für diesen Bericht gezeigt werden (vgl. Abschnitte 2.1.2 und 2.1.3). Es braucht verstärkt beides: Breit angelegte quantitative Untersuchungen und weitere *vertiefende qualitative* (auch im Sinne von *best practice*) *Studien zu konkreten Umsetzungsformen und Schulentwicklungsprozessen*; es sind vor allem letztere, die die entscheidenden Hinweise für Erhebungen sinnvoller Qualitäts- und Prozessmerkmale liefern können.³⁷ Für bildungspolitische Empfehlungen ist insbesondere ein evidenzbasiertes, systematisch erhobenes und international vergleichbares Wissen über die nationale Schullandschaft von Nöten. In Bezug auf ganztägige schulische Angebote zählen dazu sowohl *Wissen über grundlegende Rahmenbedingungen* (Personalausstattung, räumliche Ressourcen, Schulhausarchitektur, kommunale Einbindung der Schulen etc.) als auch *Wissen über die aktuelle Qualität und die Wirksamkeit ganztägiger Angebote*. Insbesondere sollten Fragen nach gelingenden Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen/Part-

Systematische
Berücksichtigung
von Qualitäts- und
Prozessmerkmalen

³⁷ Anregungen ließen sich auch in der StEG-Unterrichtsqualitätsforschung finden, die u. a. auch im Deutschen Nationalen Bildungspanel aufgegriffen wurden (Bäumer et al., 2011). Zur Qualitätsdiskussion siehe auch Stecher et al. (2007).

nern einerseits und der in der Ganztagschule tätigen Professionen andererseits Berücksichtigung finden.³⁸

Empfehlung für ein Monitoring

Konkret empfehlen wir deshalb ein Monitoring,³⁹ bei dem über Angebot, Nutzung und Ressourceneinsatz regelmäßig und systematisch berichtet wird. Dafür ist es zunächst notwendig, zu einer gemeinsamen Begrifflichkeit über ganztägige Schulformen zu kommen, die Vergleichbarkeit und Trennschärfe garantiert und für die verschiedenen Arten von Ganztagschule sensibilisiert (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Monitoring mit bestehenden Instrumenten verknüpfen

Ideal und relativ leicht umsetzbar erscheint uns die *Verknüpfung eines Monitorings zu ganztägiger Bildung und Betreuung mit bereits bestehenden Monitoring-Instrumenten*, wie der Bildungsstandardüberprüfung (BIST).⁴⁰ Als Erweiterung wird eine Online-Erhebung vorgeschlagen, die eine kosten- und zeitgünstige Möglichkeit darstellt. Mit einer mittleren Bearbeitungszeit von 15 Minuten für die Befragung wäre ein jährlich vertretbarer Aufwand für die Schulleiter/innen gegeben (vgl. Abschnitt 2.1.3). Diese Erhebung müsste hinreichend differenziert sein; sie sollte Auskunft über die innere Organisation (z. B. Personal, Angebotsmodalitäten, Zeitorganisation, Ressourcen etc.), über interne und externe Kooperationen, Schulentwicklung, Angebotsformen und Nutzung geben. In internationalen System-Monitorings ist der Bereich ganztägiger Schulformen bislang weitgehend ausgespart. Im österreichischen Zusatz des Lehrerfragebogens der PIRLS/TIMSS 2011 Erhebung wurde allerdings darauf eingegangen.

Output-orientierte Wirkungsstudien

Zusätzlich zu einem input-orientierten Monitoring sollten *output-orientierte Wirkungsstudien* durchgeführt werden. Diese sollten dem Design nach quasi-experimentellen *Längsschnittstudien mit Messungen vor und nach Einführung eines ganztägigen Angebots* entsprechen. Durch die pre/post-Messungen können Effekte zwischen Schulen (Kontroll- und Treatmentgruppen) mit höherer Sicherheit dem Vorhandensein und der Ausgestaltung einer ganztägigen Form zugeschrieben werden als im einmaligen Querschnitts-Vergleich von verschiedenen Schulen.⁴¹ Dringend empfohlen wird in diesem Zusammenhang eine *zeitnahe wissenschaftliche Begleitung* des aktuell stattfindenden Ausbaus ganztägiger Schulformen. Der Gewinn solcher Studien für die betroffenen Schulen und für die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte steigt in dem Maß, in dem Prozess- und Qualitätsmerkmale erhoben und rückgemeldet werden.

Förderung von Forschungsvorhaben aus den Bereichen Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität und Geschlechterforschung

Es gibt in Österreich kaum *Forschungsarbeiten zu den Themenkomplexen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Mobilität sowie Arbeiten aus der Geschlechterforschung in Zusammenhang mit Ganztagschule*. Empfohlen wird deshalb die Unterstützung von Forschungsvorhaben, die theoretisch und empirisch der Frage nachgehen, wie Ganztagschule auf Integrations- und Sozialisationsprozesse wirkt, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen sie imstande ist, Bildungsbenachteiligung abzuschwächen und Chancengerechtigkeit zu erhöhen und welche Einflüsse ganztägige Betreuung auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Geschlechtergerechtigkeit nimmt (vgl. Abschnitt 2.2.3).

Professionalisierungsforschung ausweiten

Die Diskussion um *Kompetenzen und Voraussetzungen für Lehrer/innen an Ganztagschulen und deren professionelles Selbstverständnis* ist noch jung. Dementsprechend fehlt es an Befun-

38 Zur Relevanz von Kooperationen siehe etwa Datnow und Stringfield (2000); Durlak und DuPre (2008); Braun & Wetzel (2008); Popp (2010).

39 Auch hier gibt es in Deutschland aktuelle Bestrebungen, auf deren Erfahrungen zurückgegriffen werden könnte (wir bedanken uns bei dem Gutachter für diese Hinweise): deutschlandweite Schulleiterbefragung durch das StEG-Konsortium; Systemmonitoring-Errichtung in Hessen.

40 Bei der BIST Mathematik 2012 (www.bifie.at/bildungsstandards) wurde die Frage nach der ganztägigen Betreuung im Schulleiterfragebogen (www.bifie.at/node/1824) im Vergleich zur BIST-Baseline-Erhebung bereits präzisiert, und auch im Schülerfragebogen darauf eingegangen (www.bifie.at/node/1824).

41 Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass Selbstselektionseffekte (etwa innovationsfreudige Schulen, welche vermehrt ganztägige Angebote stellen) die positiven (oder negativen) Wirkungen der Einführung eines Ganztagsangebots überlagern.

den: Die wenigen Untersuchungen konzentrieren sich auf die offene Organisationsform der Tagesbetreuung und weniger auf das Arbeiten in einer verschränkten Ganztagschule (Popp, 2012c, S. 33 ff.). Wir empfehlen vor diesem Hintergrund, den Diskurs um die Professionalisierung von Lehrkräften und anderem Personal gezielt auf die Ganztagschule auszuweiten, insbesondere aus dem Blick der *Forschung zur Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern*. Es gilt der Frage nachzugehen, ob und inwiefern der Anspruch, Bildung, Erziehung und Betreuung zusammen zu denken und in einem zeitlich wesentlich erweiterten Rahmen umzusetzen, andere Kompetenzen und Strukturen der Zusammenarbeit braucht und wie darauf in Bezug auf Aus- und Weiterbildung zu reagieren ist.

4 Schlussfolgerungen und mögliche Konsequenzen

In diesem abschließenden Abschnitt soll der Blick zunächst auf unterschiedliche internationale Ansätze im Umgang mit Ganztagsangeboten gelenkt werden, um das aktuelle „österreichische Modell“ in der internationalen Bildungslandschaft besser verorten zu können. Daran anknüpfend werden Entwicklungsoptionen für ganztägige schulische Angebote in Österreich im Sinne von Strategieempfehlung und Anregungen zur Optimierung formuliert.

4.1 Gegenwärtige Tendenzen und internationale Ansätze im Umgang mit ganztägigen schulischen Angeboten

Der internationale Vergleich von ganztägigen Schulsystemen zeigt, dass sich die Grundproblematiken ähneln. Offene Ganztagsmodelle bzw. Organisationsformen der schulischen Tagesbetreuung (geringer Verpflichtungsgrad der Teilnahme) in kommunaler Trägerschaft herrschen vor, das Gewicht liegt auf der formalen Schulbildung (Otto & Coelen, 2005). Non-formale Bildungsangebote finden nur an den Schulnachmittagen für die angemeldeten Schüler/innen statt. Zumeist finden sich additive oder inkorporative Modelle, selten integrative Modelle in Bezug auf schulische und außerschulische Bildung. Mit diesen Begriffen – Inkorporation, Addition und Integration – beschreibt Coelen (2008) drei Grundmuster zur Verknüpfung von Organisationsformen und Bildungsmodalitäten in ganztägigen Systemen (Tabelle 7.7).

Ähnliche Grundproblematiken in der Integration von formalen und non-formalen Angeboten

D

Tab. 7.7: Grundmuster zur Verknüpfung von Organisationsformen und Bildungsmodalitäten in ganztägigen Systemen im internationalen Vergleich

Grundmuster:	Ganztagsschule (inkorporativ)	Ganztagsbetreuung (additiv)	Ganztagsbildung (integrativ)
Ausformung, Merkmale:	non-formale Bildungsbereiche sind in den formellen Rahmen der Schule zeitlich rhythmisiert inkorporiert → Bezeichnung für verschiedene Organisationsformen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Ganztagsschulen in (teilweise) gebundener Form ■ Ganztagsschulen mit offenen Angeboten ■ erweiterte Halbtagschulen mit festen Öffnungszeiten ■ Kombinationsformen von Schule und Hort 	formell gestalteter Vormittagschule folgt eine non-formale Nachmittagsbetreuung wenig personelle und inhaltlich-methodische Berührungspunkte → unpräzise Sammelbezeichnung für alle Formen, die keine „echten“ Ganztagsschulen in gebundener/verschränkter Form sind	personelle und organisatorische Verschränkung von formeller (Unterricht) und non-formaler Bildung (Kinder- und Jugendarbeit) unter Beibehaltung der institutionellen Eigenständigkeit von Schule und Jugendeinrichtung
Trägerschaft:	Bundesländer	Bundesland und Kommune	Kommune (Schule) öffentlich od. frei (Jugendeinrichtung, Verein)
Beispielländer:	Japan, Frankreich	Italien, Finnland	Niederlande, Russland

Anmerkung: Eigene Darstellung nach Coelen (2008). Der von Coelen verwendete Begriff ‚nicht-formell‘ wird hier durch ‚non-formal‘ ersetzt, um der gängigen Unterscheidung von formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings gerecht zu werden. Die non-formalen Angebote in der Ganztagschule (GTS) finden zwar außerhalb des formalen Unterrichts statt, sind aber eine zielgerichtete pädagogische Veranstaltung und für Fragen der Schuleffektivität zugänglich.

Ähnliche
Entwicklungstendenzen,
Halbtagschulen sind die
Ausnahme

Im Zeitverlauf und Systemvergleich⁴² können folgende internationale Tendenzen bzw. Entwicklungen im Umgang mit Ganztagsangeboten ausgemacht werden: Auch wenn kommunale Trägerschaften und nationalstaatliche Finanzierungen weiter überwiegen, nimmt der Anteil zivilgesellschaftlicher und gewerblicher Trägerschaft und Geldgeber/innen zu. Es gibt viele für die Eltern kostenpflichtige Angebote, jedoch kaum Rechtsansprüche auf Betreuung. Elemente non-formaler Bildung mit schulunterstützenden und -ergänzenden Funktionen finden verstärkt Eingang. Die maximalen Öffnungszeiten der Einrichtungen sind sehr unterschiedlich, die Leitbegriffe oft unklar bzw. weit gestreut. Es besteht ein starkes Ausbildungsgefälle zwischen den in den Ganztageinrichtungen arbeitenden Berufsgruppen. Die Anzahl nicht-unterrichtender Kräfte mit niedrigeren Ausbildungsniveaus und Bezahlungen ist groß. Zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsgängen für das Personal an Ganztagschulen besteht so gut wie keine Vernetzung. Als Wirkungen werden durchgängig kaum Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvolumina und Lernleistungen, dagegen eine tatsächlich bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf festgestellt (Coelen, 2004; Otto & Coelen, 2005; Coelen 2008).

Im europäischen Gesamtvergleich befinden sich die Bildungssysteme in Österreich und Deutschland mit ihren Halbtagschulen als vorrangigem Organisationsprinzip der öffentlichen Regelschulen in einer Ausnahmesituation (vgl. Coelen, 2003; Allemann-Ghionda, 2003). In der internationalen Forschungsliteratur finden sich allerdings Hinweise darauf, dass die verpflichtende Ganztagschule auch in Ländern mit dominanter Halbtagschultradition langfristig zur Norm werden könnte (vgl. Kolbe Reh, Idel, Fritzsche & Rabenstein, 2009).

Gewinnbringende
Zusammenarbeit
von schulischen und
außerschulischen
Partnerinnen/Partnern

Gewinnbringend erachtet wird eine Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Organisationen, Professionen und Disziplinen. Coelen (2004) ist der Überzeugung, dass Schulen im Sinne ihres Bildungsauftrags systematisch mit Institutionen kooperieren müssen, deren Schwerpunkt im non-formalen Modus von Bildung liegt. Sie müssen dabei ihre Allokationsfunktion und ihre diesbezügliche pädagogische Verantwortung übernehmen und für die bestmögliche Qualifikation der Schüler/innen sorgen. Schulen dürfen die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen nicht einem außerschulischen Nachhilfemarkt ausliefern (Coelen, 2004, S. 27, S. 37 f.).

Nachdem die oben erwähnten Schwierigkeiten und Tendenzen weitgehend auch auf die österreichische Ganztagsbetreuungs- und -bildungslandschaft übertragbar sind bzw. politische Richtungsentscheidungen für die Weiterentwicklung ganztägiger schulischer Angebote zu diskutieren und zu treffen sind, wollen wir unseren Bericht mit konkreten Empfehlungen für die Weiterentwicklung des schulischen Ganztagsangebots in Österreich schließen.

4.2 Entwicklungsoptionen für ganztägige schulische Angebote in Österreich: Strategieempfehlung und Möglichkeiten zur Optimierung

Politische
Grundsatzentscheidung
notwendig

Den Vorschlägen zur Optimierung des ganztägigen schulischen Angebots liegt die Erwartung einer politischen Grundsatzentscheidung in Hinblick auf die angestrebte pädagogische Qualität zugrunde, die über eine qualifizierende, arbeitsmarktorientierte Variante hinaus eine partizipative, demokratiebildende Form ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung favorisiert (Coelen, 2008).

Förderung der Forschung
zu schulischen
Ganztagsangeboten

Aufgrund des Befundes, dass die Forschungslage zur Ganztagschule in Österreich eher dürftig ist, gleichzeitig aber ein nachweisbar intensiver Ausbau von ganztägigen Angeboten im Gange ist (vgl. Abschnitte 1.3 und 2.1.2), ist eine Förderung von Forschungsvorhaben im Sinne unserer Anregungen für die Bildungsforschung in Abschnitt 3 angezeigt. Positive Effekte im Hinblick auf die Erwartungen an Ganztagschulen (Leistungssteigerung, Chan-

⁴² In den Ländervergleich sind hier Frankreich, Finnland, Niederlande und Italien einbezogen.

ceausgleich, optimierte individuelle Förderung, psychosoziale Faktoren, Familienunterstützung, systemrelevante Optimierungen etc.) zeigen sich entsprechend der internationalen Literatur (vgl. Abschnitt 2.2) nur dann, wenn in die Qualität investiert wird. Qualitative Studien aus Österreich bestätigen diesen Befund (vgl. z. B. Messner & Hörl, 2011; Popp, 2012b). Deshalb sollte der Ausbau ganztägiger schulischer Angebote evaluativ begleitet werden; es braucht Forschungen zu Prozessqualität und Wirksamkeit verschiedener ganztägiger Modelle ebenso wie ein systematisches Monitoring und eine den Anforderungen entsprechende Weiterentwicklung der Lehrerbildung.

Die im österreichischen Schulorganisationsgesetz bislang eröffnete Möglichkeit der Einführung ganztägiger Angebote bzw. der gesetzlichen Verpflichtung von Schulen der Primar- und Sekundarstufe I, Eltern über schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein Angebot einzurichten, sobald mindestens 15 Erziehungsberechtigte dies wünschen (§8d Abs. 2 und 3 SchOG), sind grundsätzlich zu begrüßen. Aufgrund der bisher vorliegenden Befunde sollte eine Vereinheitlichung der Bedarfserhebung und eine stärkere Transparenz angestrebt werden. Wir konnten zeigen, dass die Quantität des Angebots insgesamt erfreulicherweise zunimmt. Dennoch bestehen nach wie vor Betreuungslücken, deren Schließung anzustreben ist (vgl. Abschnitt 1.3).

Betreuungslücke
schließen

Auch die Anschubfinanzierungen von Gemeinden zur Einrichtung von schulischen Tagesbetreuungen (Österreichischer Gemeindebund, 2011; BMUKK, 2011b) sind positiv hervorzuheben. Kritisch zu sehen ist, dass die laufenden Kosten bei den oft stark verschuldeten Gemeinden bleiben. Im Sinne einer regionalen Chancengerechtigkeit ist dafür Sorge zu tragen, dass ein ganztägiges Angebot jedenfalls finanziert werden kann, wenn der Bedarf vor Ort in entsprechendem Ausmaß gegeben ist. Dadurch könnten die genannten Bedenken von Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern bezüglich der Finanzierbarkeit reduziert werden (vgl. Abschnitt 1.4).

Finanzierung ganztägiger
Angebote sicherstellen

Die Frage der Kosten der schulischen Tagesbetreuung für die Eltern spielt in der politischen Diskussion eine geringe Rolle. Zwar gibt etwa die Hälfte der Schulen an, dass die Kostenersätze sozial gestaffelt sind (vgl. Abschnitt 2.1.3), einheitliche Richtlinien und Rechtsansprüche bestehen aber nicht. Beim Fehlen von sozialen Staffelungen kommt es zu hohen Belastungen der Haushaltsbudgets in unteren Einkommensgruppen, von Alleinerzieherinnen/-erziehern und von Mehr-Kind-Familien bzw. zu einem strukturellen Ausschluss von Kindern aus dem Angebot. Wichtig erscheinen einheitliche Regelungen für eine finanzielle Entlastung von Eltern mit geringerem Haushaltseinkommen. Wir regen darüber hinaus an, die Umsetzungsmöglichkeiten eines kostenfreien Angebots (inkl. Mittagessen) für alle Kinder zu diskutieren.

Finanzielle Entlastung der
Eltern, leistbares Angebot
für alle mit Bedarf

Offen bleibt die Frage, inwieweit die Betreuung von Kindern in den Ferien in der Diskussion um den Ausbau und die Organisation ganztägiger schulischer Angebote mitgedacht werden kann; im Sinne einer optimalen Ressourcennutzung und einer Kontinuität (Bezugspersonen, Gleichaltrigengruppe, Ort etc.) halten wir dies für sinnvoll und regen an, entsprechende Modelle zu entwickeln.

Betreuung in den Ferien
mitdenken

Nach den bisherigen Befunden kommt es hauptsächlich zur Umsetzung eines freiwillig zu nutzenden, additiven Nachmittagsbetreuungsangebots, das sich an einen dichten, meist sechsständigen, Unterrichtsvormittag anschließt, und nur selten zur Implementierung verschränkter Formen (vgl. Abschnitt 2.1.3). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund fehlender Infrastruktur (räumlich, personell, finanziell) verständlich. In der aktuellen internationalen Forschungsliteratur findet sich aber die wiederkehrende Empfehlung, das Angebot an gebundenen/verschränkten Ganztagschulen auszubauen (z. B. Hörl & Messner, 2012; Popp, 2006; Wahler, Preiß & Schaub, 2005). Die Argumente liegen vor allem im bildungspolitischen und im pädagogischen Bereich (vgl. Abschnitte 1.2.2, 1.2.3 und 2.1.1): Das Mehr an Zeit und Raum bietet bessere Möglichkeiten für Individualisierung, Kompen-

Ausbau des verschränkten
Angebots forcieren

sation von Lerndefiziten, Interessens- und Begabungsförderung sowie leistungs- und persönlichkeitsbezogene Förderung und Raum für ein personales Miteinander. Rechtlich könnte darüber nachgedacht werden, die Regelung der Zwei-Drittel-Zustimmung durch die Lehrer/innen aufzuheben, bei gleichzeitiger positiver Regelung dienstrechtlicher Fragen einschließlich einer entsprechenden Besoldung (siehe unten).

Ausbau der Schulgebäude und des Raumangebots

Um die für offene Lernsettings, Rhythmisierung von Lern- und Freizeit, Arbeits-, Spiel- und Ruhephasen und den ganztägigen Aufenthalt unbedingt notwendigen Räume bieten zu können, braucht es einen dem pädagogischen und organisatorischen Konzept und den Bedürfnissen von Schülerinnen/Schülern und den in der Schule arbeitenden Personen entsprechenden Ausbau der Schulgebäude. Wir empfehlen, die zentralen Akteurinnen/Akteure der Ganztagschule bereits in die Planung und Realisierung der Schulräume einzubinden und partizipative Ansätze in der Zusammenarbeit mit Architektinnen/Architekten anzudenken (vgl. Abschnitt 2.2.5 und unten).

Ausbau der Zusammenarbeit Schule und soziale Arbeit

Außerschulische Kooperationen sollen gefördert werden, empfohlen wird insbesondere der weitere systematische Ausbau der Verbindung zwischen Schule und sozialer Arbeit (vgl. Abschnitt 1.2.3 und Abschnitt 3).

Aus den vorliegenden qualitativen Untersuchungen der konkreten Praxis ergeben sich insbesondere folgende Forderungen, damit ganztägige Schulformen ihr Potenzial entfalten können (vgl. Messner & Hörl, 2011, S. 132 ff.; Hörl & Messner, 2012, S. 24):

Allgemein gültiger Modellrahmen und mehr Autonomie

Modellrahmen: Es braucht einen allgemeingültigen Modellrahmen, in dem sich Schulen unter Berücksichtigung standortspezifischer Gegebenheiten und Bedürfnisse bewegen können (rechtlich-organisatorisch, zeitlich, pädagogisch, außerschulische Kooperationen, Evaluierung der Praxis, Betreuungspläne etc.). Insbesondere wird mehr Autonomie im personellen wie finanziellen Bereich eingefordert. Überlegt werden könnte die Einführung einer formelgebundenen Finanzierung, derzufolge Schulen mit Ganztagsbetreuung und mit mehr sozial benachteiligten Schülerinnen/Schülern mehr finanzielle Mittel erhalten. Durch eine formelgebundene Budgetzuweisung könnte größere Chancengerechtigkeit erreicht werden (Bacher, Altrichter & Nagy, 2010; OECD, 2012). Zudem erhöht mehr Autonomie im personellen und sachlichen Bereich verbunden mit externer Standardprüfung nachweislich das Leistungsniveau, von der Anhebung profitieren leistungsschwache wie leistungsstarke Schüler/innen (Wößman, 2003).

Stärkung der pädagogischen Qualität

Verschränkung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit entlang pädagogischer und entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse: Empfohlen wird die Entwicklung von sinnvollen Modellen der Verschränkung und Rhythmisierung für die Primarstufe und Sekundarstufen, Aufhebung der Unterscheidung von Kern- und Nebenfächern, Aufhebung der Trennung von Lernzeit und Nicht-Lernzeit, Aufhebung der 50-Minuten-Stunde, Angebote für Aktivitäts- und Ruhephasen, Rückzugsräume, Kooperationen im außerschulischen Raum, Partizipation der Eltern etc. Die Initiativen des BMUKK zur Steigerung der Qualität in der schulischen Tagesbetreuung und das Gütesiegel (BMUKK, 2012) gehen in die richtige Richtung. Als Qualitätskriterien werden u. a. eine Integration der schulischen Tagesbetreuung in den schulischen Alltag, vielfältige Freizeitangebote unter Nutzung außerschulischer Angebote, der Einsatz neuer Lernformen, soziales und interkulturelles Lernen und kindgerechte Verpflegung gefordert.

Bessere Rahmenbedingungen für Lehrer/innen

Einheitliche und transparente Dienst- und Besoldungsregeln für Lehrer/innen und anderes pädagogisches Personal (Aufwertung der Betreuungszeit; Integration anderer Berufsgruppen; Flexibilität in der Gestaltung des Tagesablaufs und Anwesenheit über den Tag; dienstrechtliche Regelungen für Betreuung über Dienstzeit hinaus etc.) stärken die Qualität ganztägiger schulischer Angebote, weil die vielfältigen Betreuungs- und Erziehungsaufgaben gesellschaftlich wertgeschätzt und von den Betroffenen ernst genommen werden.

Zusätzlich ist in die bessere Ausbildung für den Ganztagsschulbereich zu investieren: An den Pädagogischen Hochschulen sind spezifische Lehrgänge zu ausgewählten Qualitätsbereichen und Qualifikationsanforderungen der schulischen Tagesbetreuung in Vorbereitung und im Einsatz. Am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt wurde ein Kerncurriculum zur Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte entwickelt, das vom BMUKK für bundesweite Schultypen übergreifende 2- bis 4-tägige Fortbildungsveranstaltungen in Auftrag gegeben wurde (Hofmeister & Popp, 2008). Initiativen dieser Art sollten unterstützt, ausgeweitet und vernetzt werden. Parallel zu einer einheitlichen und transparenten Dienst- und Besoldungsregelung und entsprechenden Rahmenbedingungen für Lehrer/innen könnte, wie oben vorgeschlagen, die gesetzliche Bestimmung, dass zwei Drittel der betroffenen Lehrkräfte der Einführung einer verschränkten Form zustimmen müssen, abgeschwächt werden.

Nicht zuletzt erscheint uns die Verankerung des Themas Ganztagsschule in der Verwaltungs- und Zuständigkeitsstruktur des Bundesministeriums von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung. Für den systematischen Ausbau ganztägiger Angebote sowie die begleitende Einbindung der Forschung ist eine zentrale, finanziell wie personell gut ausgestattete Koordinationsstelle wünschenswert.

Strukturelle Verankerung im
Bundesministerium

Insgesamt sprechen die Forschungsbefunde deutlich für den Ausbau der verschränkten Form der Ganztagsschule und gleichzeitig dafür, das Augenmerk vor allem auf die Qualität der Umsetzung ganztägiger Angebote zu richten.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 7.1: *Betreuungssituation, Betreuungslücken und Betreuungsbedarf für Schulkinder in Österreich*. Erstellt von Johann Bacher und Martina Beham (2012). Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/7/1/1>
- Web-Dok. 7.2: *Finanzielle Belastungen durch die schulische Tagesbetreuung*. Erstellt von Johann Bacher (2012). Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/7/2/1>

D

Literatur

Amann, C., Süssmuth, B. & von Weizsäcker, R. K. (2006). Ineffizienz im deutschen Bildungsföderalismus. In N. Wohlgemuth (Hrsg.), *Arbeit, Humankapital und Wirtschaftspolitik. Festschrift für Hans-Joachim Bodenhöfer zum 65. Geburtstag* (S. 247–278). Berlin: Duncker & Humblot.

Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familien als Akteure der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 205–219.

Appel, S. & Rutz, G. (2009). *Handbuch Ganztagschule: Praxis, Konzepte, Handreichungen* (6., überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Arbeiterkammer Oberösterreich (Hrsg.). (2003, Oktober). *Nachbetreuungssituation der Eltern von SchulanfängerInnen in Oberösterreich: Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Oberösterreich durchgeführt vom Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz (IBE)*. Linz: AK Oberösterreich.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bacher, J. (2012). *Finanzielle Belastungen durch die schulische Tagesbetreuung*. Linz: Johannes Kepler Universität.

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3 4), 384 400.

Bacher, J. & Beham, M. (2012). *Betreuungssituation, Betreuungslücken und Betreuungsbedarf für Schulkinder in Österreich* (Ergänzende Materialien zum Zweiten Nationalen Bildungsbericht). Linz: Johannes Kepler Universität.

Baierl, A. & Kaindl, M. (2011). *Kinderbetreuung in Österreich: Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation* (Working Paper Nr. 77/2011). Universität Wien, Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF). Zugriff am 04. 05. 2012 unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Documents/WP-77-Kinderbetreuung-Juli2011.pdf>

Bäumer, T., Preis, N., Roßbach, H.-G., Stecher, L. & Klieme, E. (2011). Education processes in life-course-specific learning environments. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 87–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bechtold, C., Krause, A., Scholz, J. & Schütz, A. (2009). Bessere Erziehung statt Leistungsanspruch? Legitimation der Transformation schulischer Aufgaben an ganztätigen [sic!] Förderschulen. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (Schule und Gesellschaft, Bd. 38, 1. Aufl., S. 107–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beham-Rabanser M., Weber C. & Bacher J. (2010). Familie und Schule als Kooperationspartner. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *5. Österreichischer Familienbericht 1999 2009, Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert* (S. 570–614). Wien: Herausgeber.

Bertram, H. (2006). *Familie, Erziehung und Ganztagschulen*. Zugriff am 13. 11. 2012 unter http://ganztagsschule.rlp.de/fileadmin/user_upload/ganztagsschule.rlp.de/dz/Rede_Bertram_30.01.06.pdf

Bilz, L. & Melzer, W. (2008). Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In M. Richter (Hrsg.), *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 160–189). Weinheim: Juventa.

Bolius, U. (1976). Tagesheim- oder Ganztagschule – welche ist besser? *Schulheft* (76). Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft.

Börner, N. (2011). Ganztagschule und ihre Auswirkungen auf Familien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 221–236.

Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2008). Ganztagschule und Soziale Arbeit in Österreich. Auf dem Weg zur Ganztagsbildung in der zweiten Moderne. *Sozial Extra*, 32 (9), 32–35.

Bucher, A. & Schnider, A. (2004). Eine Schule des Miteinander: *Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Wien: Öbv & Hpt.

Bundeskanzleramt (Hrsg.). (2010). *Frauenbericht 2010. Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum von 1998 bis 2008*. Im Auftrag der Bundesministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt Österreich. Zugriff am 13. 11. 2012 unter <http://www.bka.gv.at/site/7207/default.aspx>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Empfehlung für gelungene Tagesbetreuung*. Wien: Autor.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011a). *Gütesiegel Tagesbetreuung: Aktion: Qualität in der schulischen Tagesbetreuung*. Zugriff am 03. 05. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/tagesbetreuung/guetesiegel/index.xml>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011b). *Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung*, BMUKK. Zugriff am 29. 11. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16215/stb_empf.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Die Bildungsreform für Österreich: Das Gesamtkonzept in der Umsetzung*. Zugriff am 17. 05. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf>

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.). (2011). *5. Familienbericht 1999–2009 auf einen Blick*. Zugriff am 13. 11. 2012 unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Familienforschung/Seiten/5Familienbericht.aspx>

Coelen, T. (2004, März). *Ganztägige Bildungssysteme im internationalen Vergleich*. Überarbeitetes Impulsreferat zur Moderation der Arbeitsgruppe „Ganztagsschule – Ganztagsbetreuung – Ganztagsbildung“ auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ an der Universität Zürich, 21.–24. März 2004. Zugriff am 16. 05. 2012 unter http://www.kopi.de/coelen/2004_Ludwigshafen.pdf

Coelen, T. (2008, September). *Ganztägige Bildungssysteme – ein internationaler Vergleich unter dem Fokus der pädagogischen Qualität*. Präsentation im Rahmen der Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“ vom 4.–5. September 2008, Bern. Zugriff am 16. 05. 2012 unter http://edu.unibe.ch/content/e249/e523/e9493/e5908/e6302/e6306/e6388/Ref_Thomas_Coelen_ger.pdf

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M. & Aparicio-Gomez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?* (S. 101–164). Amsterdam: University Press.

Datnow, A. & Stringfield, S. (2000). Working Together for Reliable School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5 (1–2), 183–204.

Deckert-Peaceman, H. (2009). Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 85–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, U. (2011). Jugendarbeit als Brücke zwischen Ganztagschule und Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 81–94.

Dobart, A., Koepfner, H., Weissmann, L. & Zwölfer, A. (1984). *Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974–1982*. Wien: ÖBV.

Dorner, R. & Witzel, H. (Hrsg.). (1976). *Ganztagschule – Zielsetzungen und Organisation eines alternativen Schulmodells*. Ravensburg: Otto Maier.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350.

Feldman, A. & Matjasko, J. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75, 159–211.

Fischer, N. (2011). Ganztagschulen. Was sie leisten – was sie stark macht. *Schulmanagement* (2), 28–30.

Fischer, N. & Brümmer, F. (2011). Entwicklung von Lernmotivation, Sozialverhalten und schulischer Performanz in der Ganztagschule – Einflüsse von Angebotsqualität und Dosierung. In L. M. Lopez, C. Martinet & V. Lussi (Hrsg.), *Livret des résumés AREF 2010* (S. 1–8). Genf: Universität.

Fischer, N., Brümmer, F., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2010). „Ganztagsbetreuung: Individuelle Wirkungen des Ganztagschulbesuches in der Sekundarstufe“ – Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz*, 15 (2), 38–39.

Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim: Juventa.

Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In L. Stecher & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* [Themenheft] (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 143–167). Weinheim: Beltz.

Fraktion sozialdemokratischer GewerkschafterInnen. (2011, 25. Oktober). *Antrag Nr. 17 der Fraktion sozialdemokratischer GewerkschafterInnen an die 156. Vollversammlung der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien am 25. Oktober 2011*. Wien.

Fuchs, M. & Kränzl-Nagl, R. (2010). Zur Realität außerfamiliärer Kinderbetreuung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und familialer Ansprüche. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *5. Österreichischer Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert* (S. 503–569). Wien: Herausgeber.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Aufl.). Münster: Waxmann.

Hälfte der Lehrer gegen Ganztagsschule. (2011, 07. November). *Der Standard*. Zugriff am 29.09.2012 unter <http://derstandard.at/1319182120351/Umfrage-Haelfte-der-Lehrer-gegen-Ganztagsschule>

Hofmeister, U. (2007). Schulische Tagesbetreuung in der AHS-Unterstufe – Aspekte von Forderung und Förderung in der Praxis. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Fördern und Fordern an Schulen* (1. Aufl., S. 230–246). München: Profil-Verl.

Hofmeister, U. & Popp, U. (2006). *Schulische Tagesbetreuung – Bildungs- und Freizeitangebote. Wissenschaftliche Recherche nach Beispielen guter Praxis an Volksschulen, Hauptschulen und AHS-Unterstufen*. Wien: BMBWK.

Hofmeister, U. & Popp, U. (2008). *Kerncurriculum für die Fortbildung in der Schulischen Tagesbetreuung*. Wien: BMUKK.

Holtappels, H. G. (1994). *Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2003a). *Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform*. Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund.

Holtappels, H. G. (2003b). Ganztagsschule und Schulöffnung im Rahmen pädagogischer Schulreform. In C. Allemann-Ghionda & S. Appel (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung* (1. Aufl., S. 164–187). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Holtappels, H. G. (2006). Stichwort Ganztagsschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 5–29.

Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2008). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (2. korrigierte Auflage). Weinheim: Juventa.

Hörl, G. & Messner, E. (2012). Ansatzpunkte für Schulentwicklung aus der Praxis verschränkter Ganztagsschulen. *Journal für Schulentwicklung*, 16 (2), 19–24.

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2003). *Nachmittagsbetreuung Steiermark, Oberösterreich, Wien: Eltern von Schulkindern im Alter von 6 bis 13 Jahren. Vergleichsband*

(im Auftrag der AK Steiermark, AK Oberösterreich und AK Wien). Zugriff am 04. 05. 2012 unter http://m.arbeiterkammer.com/bilder/d32/NMB_Vergleich.pdf

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2005). *Zur Schulreformdebatte in Österreich. Bevölkerungsbefragung* (Bericht, im Auftrag der AK Wien, Schul- und Hochschulpolitik). Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d24/SchulreformIFES.pdf>

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2009, Oktober). *Einstellung zu ganztägigen Betreuungsangeboten an Schulen*. Unveröffentlichter Bericht, erstellt im Auftrag des BMUKK, Wien.

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2011). *Thema: Schulreformen: Bevölkerungsbefragung 2011. Studienbericht* (im Auftrag des BMUKK). Zugriff am 04. 05. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20732/schulreformenbb2011.pdf>

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2012). *Nachhilfe 2012. Bundesweite Elternbefragung. Studienbericht* (im Auftrag der AK-Wien, Bildungspolitik). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d176/Studie_Nachhilfe_Juni_2012.pdf

Kapella, O. & Rille-Pfeiffer, C. (2007). *Einstellungen und Werthaltungen zu Themen wie Vereinbarkeit von Familie und Erwerb. Deskriptive Ergebnisse einer Einstellungs- und Wertestudie zu Mutter- und Vaterrolle, Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit der Frau* (ÖIF Working Paper Nr. 66). Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://leavenetwork.univie.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_66_wertestudie.pdf

Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B. & Rabenstein, K. (2009). Grenzverschiebungen des Schulischen im Ganzttag: Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganzttagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (1. Aufl., Schule und Gesellschaft, Bd. 38, S. 151–157). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG-Konsortium) (Hrsg.). (2010). *Ganzttagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen 2005–2010*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.ganzttagsschulen.org/_downloads/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf

Kränzl-Nagl, R. & Lange, A. (2011). Sozialer Wandel: Auswirkungen und Herausforderungen für Familie. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *5. Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert* (S. 127–165). Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Familienforschung/Documents/Familienbericht%202009/Band%20I%20-%20Familie%20und%20Beruf.pdf>

Krug, N., Schermer, B. & Niederwieser, E. (2011). *Ganzttagsschule konkret: Studie zu den Formen und zur Qualität der Nachmittagsbetreuung für Schülerinnen und Schüler in Tirol 2010*. Innsbruck: AK Tirol, Bildungspolitische Abteilung.

Kuhlmann, C. & Tillmann, K.-J. (2009). Mehr Ganzttagsschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganzttagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (1. Aufl., Schule und Gesellschaft, Bd. 38, S. 23–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule: Entwickeln sich Ganztagsschüler/-innen besser? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 143–162.

Lachmayr, N. (2005). *Ganztägige Volksschulen in Österreich und deren Umsetzungsperspektive: Eine Primärerhebung bei 76 Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Lachmayr, N. (2006). *Ganztägige Volksschulen in Österreich und deren Umsetzungsperspektive II. Eine Follow-Up-Erhebung bei 78 Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Little, P. M. D., Wimer, C. & Weiss, H. B. (2008). *After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it* [Online-Version]. Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/after-school-programs-in-the-21st-century-their-potential-and-what-it-takes-to-achieve-it>

Mahoney, J., Larson, R. & Eccles, J. (Hrsg.). (2005). *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mahoney, J. L., Parente, M. E., Lord, H. (2007). After-school program engagement: Links to child competence and program quality and content. *The Elementary School Journal*, 107 (4), 385–404.

Mecheril, P., Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Merkens, H. & Schröder-Lenzen, A. (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.

Messner, E. & Hörl, G. (2011). *Schule wird Lebensort: Eine Analyse der Praxis verschränkter Ganztagsschulmodelle aus der Sicht zentraler Akteurinnen und Akteure* (Mit einer DVD von Solveig Haring). Wien: LIT.

Miller, B. M. & Truong, K. A. (2009). The role of afterschool and summer in achievement. In L. Stecher & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* [Themenheft] (Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 124–142). Weinheim: Beltz.

Nusche, D., Shewbridge, C. & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Übers.). Zugriff am 08.10.2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (Original erschienen 2009: OECD reviews of migrant education. Austria).

Obergrießnig, A. & Popp, U. (2005). Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Eltern aus Kärnten. *Erziehung und Unterricht*, 155 (7–8), 635–647.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *Bildung auf einen Blick*. Paris: OECD. (Original erschienen 2011: Education at a glance).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.

Österreichischer Gemeindebund. (2011). *Ausbau der Ganztagsbetreuung für Kinder beschlossen*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.gemeindebund.at/news.php?id=1336&tm=5&sm=16&PHPSESSID=59e86f8dbcbde05219ef1a640550366d>

Otto, H.-U. & Coelen, T. (Hrsg.). (2005). *Ganztägige Bildungssysteme: Innovation durch Vergleich* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Münster: Waxmann.

Patall, E. A., Cooper, H. & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80 (3), 401–436.

Popp, U. (2006). Argumente für eine zeitgemäße Ganztagschule aus schulpädagogischer Sicht. In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 178–190). München: Reinhardt.

Popp, U. (2008). Bildungsbarrieren. Überlegungen zum individuellen und institutionellen Schulversagen. *Lernende Schule: Gemeinsam gegen Schulversagen*, 41 (11), 4–7.

Popp, U. (2009). Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, 49 (1), 5–23.

Popp, U. (2010). Von der „Verschulung der Jugend“ zur „jugendgerechten“ Schule? In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte* (S. 327–343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Popp, U. (2011). Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 34–47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Popp, U. (2012a). Hausaufgabenintegration in der verschränkten Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, 51 (4), 142–162.

Popp, U. (2012b). Individuelle Förderung an der verschränkten Ganztagschule. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung für die Grundschule* (S. 389–401). Köln: Carl Link.

Popp, U. (2012c). Welche LehrerInnen braucht die verschränkte Ganztagschule? *Journal für Schulentwicklung*, 16 (2), 33–39.

Popp, U. & Tischler, K. (Hrsg.). (2007). *Fördern und Fordern an Schulen* (1. Aufl.). München: Profil. [Verfügbar am 14. 11. 2012 unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89019-628-2>].

Prüß, F. (2007). Förderung der individuellen Entwicklung eines jeden Schülers. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Fördern und Fordern an Schulen* (S. 31–51). München: Profil-Verl.

Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (Studien zur ganztägigen Bildung, Bd. 2, S. 33–58). Weinheim: Juventa.

Quellenberg, H. (2008). Ganztagsschule im Spiegel der Statistik. In G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland* (2. Aufl., S. 14–36). Weinheim: Juventa.

Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim: Juventa.

Radisch, F. & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“*. Zugriff am 29. 09. 2012 unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1552/pdf/wirkung_gts_D.pdf

Radisch, F., Stecher, L., Fischer, N., Klieme, E. (2008). Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagsschulen. In C. Rolfs, M. Harring, C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 275–288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ravens-Sieberer, U. & Erhart, M. (2008). Die Beziehung zwischen sozialer Ungleichheit und Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. In M. Richter (Hrsg.), *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 38–62). Weinheim: Juventa.

Reichmann, A. & Holzer, A. (2005). *Bildung und Ausbildung in Österreich: Nachfrage und Nutzung von beruflicher Weiterbildung sowie Einstellungen zur aktuellen bildungspolitischen Fragen* (im Auftrag der AK Wien). Wien: SORA Institute for Social Research and Analysis.

Reinders, H., Gogolin, I. & van Deth, J. (2008). Ganztagsschulbesuch und Integration bei Schülern mit Migrationshintergrund. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3 (4), 497–502.

Reinders, H., Gogolin, I., Gresser, A., Schnurr, S., Böhmer, J. & Bremm, N. (2011). Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 163–183.

Rösselet, S. (2012). *ExpertInnen machen Schule. Ergebnisse einer Delphibefragung zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schatzl, A. (2011). *Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung* (2. Aufl.). Wien: BMUKK. Zugriff am 17. 05. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16215/stb_empf.pdf

Scheipl, J. (1974). *Ganztagsschule – Problem und Aufgabe*. Wien: Jugend und Volk.

Schlaffke, W. (2004). Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Investitionen in die Zukunft. Jahrbuch Ganztagsschule* (Jahrbuch 2005, S. 90–106). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schlicht, R. (2011). *Determinanten der Bildungsungleichheit. Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmid, K. & Hafner, H. (2011). *Reformoptionen für das österreichische Schulwesen: Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus der Sicht der Unternehmen* (For-

schungsbericht Nr. 161). ibw. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ibw_fb161.pdf

Schneider, F. & Dreer, E. (2004). *Kosten und Nutzen von Schulen mit ganztägiger Betreuung in Oberösterreich: Ergebnisse des ersten Zwischenberichts* (Pressefassung). Johannes Kepler Universität Linz – Netzwerk für Forschung, Lehre und Praxis. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d32/NMB_KostenNutzen.pdf

Schreiner, C. (Hrsg.) (2007). *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schulleistungen. Erste Ergebnisse Naturwissenschaft, Lesen, Mathematik*. Graz: Leykam.

Schüpbach, M. (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter: Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schulleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.

Scott-Little, C., Hamann, M. S. & Jurs, S. G. (2002). Evaluations of after-school programs: A meta-evaluation of methodologies and narrative synthesis of findings. *American Journal of Evaluation*, 23 (4), 387–419.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2011). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2005 bis 2009*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf

SORA Institute for Social Research and Consulting (Hrsg.). (2008). Befragung zum Thema *Berufliche Weiterbildung und Schulpolitik in Österreich*, n=1760, erwerbstätige Personen zwischen 19 und 60 Jahren, Österreich exkl. Vorarlberg. Im Auftrag der AK Wien. Unveröffentlicht.

Statistik Austria (Hrsg.). (2011). *Vereinbarkeit von Beruf und Familie: Modul der Arbeitskräfteerhebung 2010*. Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 14. 11. 2012 http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/3/index.html?id=3&listid=3&detail=631].

Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Kindertagesheimstatistik 2011/12*. Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 14. 11. 2012 http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=523].

Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F. & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagsschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (Studien zur ganztägigen Bildung, Bd. 2, S. 185–201). Weinheim: Juventa.

Stecher, L., Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagsschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (4), 346–366.

Steiber, N. & Haas, B. (2011). Erwerbsmuster von Frauen und Männern über den Familienzyklus – ein europäischer Vergleich. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und

Jugend (BMWFJ; Hrsg.), 5. Familienbericht 1999–2009. Die Familie an der Wende zum 21. Jahrhundert. Band I (S. 689–815). Verfügbar unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Familienforschung/Documents/Familienbericht%202009/Band%20I%20-%20Familie%20und%20Beruf.pdf>

Steiner, C. (2011). Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 187–206). Weinheim: Juventa.

Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Bd. 15, S. 185–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Toppe, S. (2010). Ungleiche Kindheiten – Ganztagsbildung im Spannungsfeld von sozial-, bildungs- und kinderpolitischen Anforderungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (1), 63–76.

Villarruel, F. A., Montero-Sieburth, M., Dunbar, C., & Outley, C. W. (2005). Dorothy, there is no yellow brickroad: the paradox of community youth development approaches for latino and African American Urban youth. In J. L. Mahoney, R. Larson & J. S. Eccles (Hrsg.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school, and community programs* (S. 111–130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Volksbegehren Bildungsinitiative (VBBI). (2011). *Forderungen Bildungsvolksbegehren: Volksbegehren Bildungsinitiative*. Zugriff am 03. 05. 2012 unter <http://www.nichtsitzenbleiben.at/volksbegehren/forderungen/>

Wahler, P., Preiß, C. & Schaub, G. (2005). *Ganztagsangebote an der Schule: Erfahrungen, Probleme, Perspektiven*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Weidinger, W. (1983). *Ganztagsschule und Familie*. Wien: Jugend und Volk.

Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ). (2011). *Positionen des Bildungsdialogs der Sozialpartner* (WKÖ, AK, ÖGB, LK) und IV (WKÖ Presseausendung). Verfügbar unter http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=597208&dstid=0&cbtyp=1&titel=Sozialpartner

Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65, 117–170.

Zellmann, P. & Mayrhofer, S. (2012). *Schulreform aus Bevölkerungssicht: Einstellungen zur Gesamtschule und Ganztagsschule* (Forschungstelegramm Nr. 2). Institut für Freizeit- und Tourismusforschung (IFT). Zugriff am 14. 11. 2012 unter www.freizeitforschung.at/data/forschungsarchiv/2012/102.%20FT%202-2012_Bildung.pdf

Züchner, I. (2011). Ganztagsschule und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 291–311). Weinheim: Juventa.

Züchner, I., Arnoldt, B. & Vossler, A. (2007). Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule*

in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (S. 106–122). Weinheim: Juventa.

Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagserschulung und Ganztagserschulungsforschung: Eine Einleitung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagserschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 9–17). Weinheim: Juventa.

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

8 Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse

Lorenz Lassnigg

1 Einleitung

Das Ziel des Kapitels ist, vor dem Hintergrund der Stärken und Schwächen der beruflichen Erstausbildung¹ in Österreich Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven zu skizzieren und den weiteren Forschungsbedarf zu identifizieren. Der Fokus liegt auf der Ebene der Politik. Der Ausgangspunkt ist, dass seit mehr als einem Jahrzehnt die Bedeutung des Bildungswesens für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung beschworen wird und zunehmend der Ruf nach Reformen erschallt, dass jedoch gleichzeitig unklar und umstritten ist, welche Reformen unbedingt nötig erscheinen, um den „großen Herausforderungen“ begegnen zu können.

Die Berufsbildung hat eine besondere Stellung. Erstens wird sie in Österreich als „Erfolgsgeschichte“ gesehen, um die „wir in ganz Europa beneidet werden“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012, S. 1; vgl. auch Wirtschaftskammer Österreich [WKO], 2012, S. 2); zweitens bestehen starke Erwartungen für die wirtschaftliche Entwicklung; drittens steht sie nicht im Rampenlicht der politischen Bühne, sondern bewegt sich eher im „Windschatten“ der laufenden Reformdebatten; viertens hat die österreichische Berufsbildung im internationalen und europäischen Vergleich eine einzigartige Struktur, die sich daraus ergibt, dass mehrere Wellen von „Modernisierungen“ nicht oder später abgeschwächt stattgefunden haben; fünftens weist die österreichische Struktur aufgrund des Nebeneinanders von Lehre und Schule² eine ausgeprägte Diversität auf, die auch zwei unterschiedliche und schwach verbundene Governance-Systeme umfasst (die Sozialpartnerschaft in der Lehre und die staatliche Bürokratie in der Schule), was für die Politik besondere Anforderungen impliziert; sechstens bedingt dieses „Nebeneinander“ einen Entwicklungsmodus, der als „inkrementell“ oder „inkrementalistisch“ bezeichnet wird (vgl. klassisch: Lindblom, 1959), in dem die Innovation oder „Modernisierung“ nicht in Form von großen Reformen, sondern in kleinen Schritten und Weichenstellungen mit verzögerten Wirkungen erfolgt. Die Berufsbildung wird im Dreieck von (1) wirtschaftlichen Anforderungen, (2) gesellschaftlichen und sozialen Anforderungen und (3) ihrer Einbindung in das Bildungswesen im Zuge des lebensbegleitenden Lernens analysiert. Die Grundthese des vorliegenden Beitrags besteht darin, dass es die Wirkungen der Politik beeinträchtigt, wenn nicht alle drei Aspekte berücksichtigt werden.

Folgende Themen werden behandelt: Erstens werden die Grundstrukturen, Trends und Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung sowie die Grundzüge der daran anknüpfenden Politik und Forschung charakterisiert und in den internationalen und europäischen Rahmen eingeordnet (Abschnitt 2). Zweitens werden in der Problemanalyse konzeptionelle Fragen hinsichtlich der wirtschaftlichen Bewertung, des Bezugs zur Innovation und der Erfassung des „Fachkräftebedarfs“ diskutiert (Abschnitt 3). Drittens werden fünf spezifische Problembereiche als zentrale Entwicklungsfragen näher analysiert (Demografie und Migration; geschlechtsspezifische Segregation; die soziale Positionierung der Berufsbildung; der Umgang mit Leistungs-, Übergangs- und Beschäftigungsproblemen; Probleme des Ausbildungsmodells im Zusammenspiel von Basiskompetenzen, fachlichen Kompetenzen und

Besondere Stellung der
Berufsbildung in Österreich

D

Innovation in kleinen
Schritten

1 Für die berufliche Erstausbildung auf der Sekundarstufe wird die Bezeichnung *Berufsbildung* verwendet, obwohl die Berufsbildung eigentlich viel breiter ist und auch die Weiterbildung und – z. B. auf EU-Ebene – auch die Hochschulbildung dazuzählen.

2 Für die Lehrlingsausbildung inklusive der Berufsschule wird die Bezeichnung *Lehre* und für den vollzeitschulischen Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) die Bezeichnung *Schule* verwendet.

überfachlichen Kompetenzen; Abschnitt 4). Viertens werden Schlussfolgerungen für Politik und Forschung gezogen (Abschnitt 5).

Sozialwissenschaftliche
Analyse, ausführlich im
Hintergrundbericht

Der wissenschaftliche Zugang ist eine sozialwissenschaftliche Politikfeldanalyse, gespeist von institutionalistischen, politökonomischen und sozioökonomischen Konzepten (vgl. Busemeyer & Trampusch, 2012; Hall & Soskice, 2001; Thelen, 1999). Zusätzliche Datenanalysen und ein Literaturreview werden in einem Hintergrundbericht dokumentiert (Lassnigg & Laimer, 2012).³

Aufgrund des gewählten Zugangs und wegen des weitgehenden Mangels an Forschungsarbeiten trotz Fortschritten in Teilbereichen (z. B. Wirtschaftspädagogik oder Cooperatives Offenes Lernen [COOL])⁴ wird die Mikroebene der pädagogischen Prozesse in der Berufsbildung nur indirekt behandelt. Auf diesen Bereich sollte die Forschung entscheidend mehr Augenmerk legen.

2 Grundstrukturen, Trends und Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung

2.1 Besonderheiten und Trends in der beruflichen Erstausbildung

Im internationalen und EU-Vergleich besitzt Österreich eine stark entwickelte Berufsbildung, die in den Bildungskarrieren der Jugendlichen vergleichsweise früh einsetzt. Die Berufsbildung auf der oberen Sekundarstufe umfasst etwa ein Fünftel der Gesamtheit aller Schüler/innen und Studierenden im formalen Bildungswesen. Im internationalen Vergleich ist der Anteil der Schüler/innen (bzw. auch Lehrlinge) in der Berufsbildung gemessen an allen Schülerinnen/Schülern der oberen Sekundarstufe besonders hoch⁵ und auch deutlich über dem EU-Durchschnitt. Der frühe Zugang in die Berufsbildung zeigt sich am hohen Anteil der 15-Jährigen, die schon eine berufliche Bildung beginnen. In Deutschland und der Schweiz findet der Zugang in die Berufsbildung um einiges später statt (beim Zugang in das deutsche „Duale System“ liegt das Durchschnittsalter bei 18 Jahren, wo die österreichischen Lehrlinge meistens bereits vor dem Abschluss stehen).

Die österreichische Berufsbildung ist im Vergleich zu anderen Ländern sehr speziell ausgeprägt. Wesentliche Merkmale sind:

Dualismus, Selektion,
vertikale Hierarchie und
frühe Differenzierung

- Eine *dualistische Struktur* mit einer starken Lehrlingsausbildung⁶ und einem starken vollzeitschulischen Sektor (während meistens nur einer dieser Sektoren stark ausgeprägt ist; von den Ländern mit starker Berufsbildung haben nur die Tschechische und die Slowakische Republik, und abgeschwächt die Niederlande eine ähnlich dualistische Struktur; in der Schweiz und in Deutschland dominiert die Lehrlingsausbildung bei Weitem; in den anderen Ländern dominiert die Schule).

³ Dieser Bericht geht auch auf eine Reihe von umfassenderen Projekten und Publikationen des Autors zu zentralen Aspekten der österreichischen Berufsbildung zurück (vgl. Web-Dokument 8.1: Zusätzliche Quellen des Verfassers).

⁴ Vgl. z. B. die Beiträge in der Zeitschrift *Wissenplus* (www.wissenistmanz.at/wissenplus) sowie die Forschungsreihe des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien (http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/manz_dissertationen.pdf [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012]); zum COOL-Ansatz vgl. <http://www.cooltrainers.at/index.php?id=314> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012]; sowie http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1373_Cool_Booklet_Letzstversion_lr_081014.pdf [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012].

⁵ Für die obere Sekundarstufe (Stufen 9–13) wird der Begriff *Oberstufe* verwendet.

⁶ Wenn es sinngemäß klar ist, wird für die Lehrlingsausbildung die Kurzform „Lehre“ verwendet. Der in Deutschland gebräuchliche Begriff des „Dualen Systems“ suggeriert eine Gleichwertigkeit von betrieblicher und schulischer bzw. überbetrieblicher Ausbildung, die in Österreich nicht gegeben ist. Hier dominiert im Verhältnis 4:1 der meistens informell organisierte betriebliche Teil der Ausbildung.

- Die schulische Berufsbildung beginnt bereits im Pflichtschulalter, während vor dem Antritt einer Lehre die Pflichtschulzeit erfüllt sein muss; mit diesem *zweistufigen Zugang* auf der 9. bzw. 10. Stufe bestehen unterschiedliche Selektionsmechanismen für Schule und Lehre (die schulische Berufsbildung ist an die Schulleistungen angebunden, während in der Lehre die Betriebe ihre Selektionsmechanismen frei gestalten können); der Zugang in die Lehre erfolgt also in einer zweiten Selektionsrunde, nachdem schon viele Jugendliche für eine Schullaufbahn optiert haben und ausgewählt wurden.
- Es besteht eine ausgeprägte *vertikale Hierarchie* in der Berufsbildung, absteigend von den berufsbildenden höheren Schulen (BHS), über die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), zur Lehrlingsausbildung; diese Struktur knüpft an der mit 10 Jahren besonders *frühen Differenzierung* der Pflichtschule an und setzt diese fort.⁷ Verflechtung mit Hochschule
- Durch die Studienberechtigung der BHS, die von den Absolventinnen und Absolventen häufig wahrgenommen wird, besteht eine *Verflechtung der Berufsbildung mit dem Hochschulsektor*; die BHS-Absolventinnen und -Absolventen verfügen über einen beruflichen Abschluss, auch wenn sie die Hochschulen ohne Abschluss vorzeitig als „Drop-outs“ verlassen.
- Trotz jahrzehntelangen Versuchen des Gegensteuerns, die auch zu steigenden Schülerinnenanteilen in technisch-naturwissenschaftlichen Fachrichtungen geführt haben, besteht eine starke *geschlechtsspezifische Segregation* in der Berufsbildung, die sich im Hochschulwesen v. a. im mathematisch-informationstechnisch-naturwissenschaftlich-technischen (MINT-)Bereich fortsetzt.
- Der *Hochschulsektor* ist vergleichsweise klein und durch die Universitäten dominiert, er wurde erst spät durch den langsam wachsenden Fachhochschulsektor ergänzt; im Raum steht die Frage der Bewertung der BHS-Abschlüsse als mehr oder weniger äquivalent zur Hochschulbildung, insbesondere im Vergleich zur sogenannten höheren Berufsbildung.⁸
- Der differenzierten Struktur entspricht eine starke *Differenzierung bei den Lehrkräften und Ausbilderinnen/Ausbildern nach Qualifikation und Fachbereichen*; auch die *Lehrerbildung* ist in unterschiedliche Sektoren mit unterschiedlichen Ausbildungsmodellen (Wirtschaftspädagogik an Universitäten; Berufspädagogik neuerdings an Pädagogischen Hochschulen) zersplittert. Die Professionalisierung ist – mit Ausnahme der Wirtschaftspädagogik und ihrem Modell der „Polyvalenz“ – vorwiegend an der berufsfachlichen Seite orientiert, mit einer verstärkten Gewichtung der Pädagogik in den aktuellen Reformmodellen. Die Differenzierung spiegelt sich auch in der Forschung wider.
- Die dualistische und differenzierte Berufsbildung wird in einer *zersplitterten und dualistischen Governance-Struktur* mit breit verteilten Zuständigkeiten (bei verschiedenen Ministerien, den Ländern und den Sozialpartnerinnen/Sozialpartnern) verwaltet, ohne übergreifende Koordinierung, mit einer traditionellen Bürokratie im Schulwesen und einem gemischt kollektiven System („Collective Skills System“; vgl. Busemeyer & Trampusch, 2012) in der Lehrlingsausbildung. Differenzierung der Lehrkräfte und der Governance-Strukturen

Diese Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung sind Resultat inkrementeller, nur teilweise geplanter und kontrollierter Entwicklungen. Wesentliche internationale politische

7 Zwischen BMS und Lehrlingsausbildung ist diese klare Abstufung in den letzten Jahren etwas in Fluss gekommen, und diese beiden Bereiche überschneiden sich teilweise.

8 Man kann hier bei internationalen Vergleichen unterschiedliche Zuordnungen der BHS vornehmen, aber selbst bei der für Österreich vorteilhaftesten vergleichenden Abgrenzung des Hochschulwesens, wenn man nur für Österreich die entsprechende nichttertiäre Kategorie zum Hochschulwesen rechnet, übersteigt der Anteil tertiärer Bildung noch immer nicht ein durchschnittliches Niveau (im Unterschied zur Schweiz, die bei dieser Rechnung Spitzenwerte erreicht; vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.4.3.).

Veränderungswellen wurden nicht mitgemacht oder viel später und schwächer nachvollzogen (vgl. Graf, Lassnigg & Powell, 2012).

Nicht nur die Vereinheitlichung der Pflichtschule, sondern auch die institutionelle Aufwertung von höheren berufsbildenden Schulen in das Hochschulwesen hat nicht stattgefunden. Auch der in den 1970ern in einigen Ländern politisch vorangetriebene Abbau der Lehrlingsausbildung wurde nie ernsthaft ins Auge gefasst. Dadurch kann der Eindruck einer Reformverweigerung oder Rückständigkeit gegenüber einem „allgemeinen Trend“ entstehen, verstärkt durch den Konvergenzdruck aufgrund internationaler Vergleiche und Benchmarks (so die vergleichsweise niedrige Hochschulquote). In Österreich blieben die BHS bestehen und werden als größte „Erfolgsgeschichte“ in der Entwicklung des Bildungswesens seit den 1970ern bezeichnet (vgl. Dorninger, 2010).

Die Besonderheiten implizieren Vor- und Nachteile

Diese Besonderheiten haben Implikationen für die Arbeitsweise und Dynamik der Berufsbildung:

- Die dualistische Struktur der Berufsbildung von Lehre und Vollzeitschulen hat einerseits zur Folge, dass bei konjunkturbedingten Anspannungen auf dem Lehrlingsmarkt neben den arbeitsmarktpolitischen Förderungen die (mittleren) Schulen einen Teil der Jugendlichen auffangen können („kommunizierende Gefäße“), andererseits kann die fehlende Koordination zwischen den beiden Bereichen aber auch zu unproduktiven Formen von Wettbewerb um Schüler/innen bzw. Lehrlinge führen.
- Die altersmäßig früh angesetzte zweistufige komplexe und asymmetrische Bildungs- und Berufswahlsituation zwischen relativ geschlossenen Ausbildungsgängen auf der 9./10. Stufe ist mit einem steigenden Spektrum an Alternativen bei zunehmendem Leistungsniveau verbunden; das führt zu strukturbedingten Abbrüchen, Misserfolgserlebnissen und „Abwärtsmobilität“.
- Die doppelqualifizierende Funktion der BHS für Berufsabschlüsse und Studienberechtigung bedingt eine starke Rolle dieser Schulen in der sozialen Aufwärtsmobilität. Dadurch steht ein beträchtlicher Teil der (kostenintensiven) Absolventinnen und Absolventen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung; überdies wird die Ausbildung häufig im gleichen Fachbereich fortgesetzt, was sehr lange (bis zu 10-jährige) unidirektionale Ausbildungen und Anrechnungsdebatten impliziert.
- Die frühe Wahl und die starke Berufsbildung sind mit geschlechtsspezifischer Segregation verbunden, was aufgrund der geschlechtsspezifischen Ausbildungswahlen indirekt auch einen schwachen Zugang der weiblichen Jugendlichen zu MINT-Lerngelegenheiten mit sich bringt.

Die österreichischen Besonderheiten sind also mit Vor- und Nachteilen verbunden, wobei die Nachteile in den bestehenden Diskursen nicht oder unzureichend wahrgenommen werden.

2.2 Entwicklungen und Weichenstellungen der Berufsbildungspolitik

Der Berufsbildung wurde in den letzten Jahren im europäischen und internationalen Raum zunehmende Aufmerksamkeit zugewendet und es wurden umfassende Einschätzungen und Programmatiken für die Berufsbildungspolitik entwickelt (Kommuniqué von Brügge, 2010; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010b). Auch in Österreich setzen politische Ansätze und Strategien unter wirtschaftlichen (Forschungs-, Technologie- und Innovations-[FTI-]Strategie) und sozialen (Strategie für das lebensbegleitende Lernen 2020 [LLL-Strategie]) Anforderungen teilweise starke Reformimpulse für das Bildungswesen wie auch für die Berufsbildung. In diesem Abschnitt werden nationale Ansätze der Berufsbildungspolitik in eine weitere Perspektive von Einschätzungen, Anforderungen

und Strategien eingeordnet (vgl. detailliert zu den Entwicklungen der Berufsbildungspolitik: Web-Dokument 8.2: Berufsbildungspolitik).

2.2.1 Bewertungen und Impulse im europäischen und internationalen Raum

Betrachtet man aufgrund der verfügbaren Indikatoren die Stärken und Schwächen des österreichischen Bildungswesens im EU-Vergleich, so ergibt sich ein ziemlich klares und statisches Muster (vgl. Lassnigg, 2004a). Bei der Beschäftigung der Absolventinnen und Absolventen oder bei der Vermeidung des frühen Schulabbruchs liegt Österreich im Spitzenfeld, einige Indikatoren, wie z. B. Sprachen in der Berufsbildung, liegen im Mittelfeld, in den Grundkompetenzen liegt Österreich sehr ungünstig, im Lesen schlechter als in Naturwissenschaften und Mathematik (hier liegen die weiblichen Jugendlichen deutlich schlechter als die männlichen). *Nach diesem Bild ergibt sich Verbesserungsbedarf insbesondere bei den Leistungsproblemen am Ende der Pflichtschule* (vgl. Web-Dokument 8.3: EU-Positionierung).

Positionierung gut bei
Beschäftigung, schlecht
bei den Grundkompetenzen

Für die Berufsbildung gibt es neue Entwicklungen im Rahmen der OECD (vgl. Abschnitt 3) und auch die WIFO-Studie zu „Bildung 2025“ bringt dazu Informationen und Impulse (Bock-Schappelwein, Janger & Reinstaller, 2012). Der OECD-Review konstatiert die langjährige Vernachlässigung der Berufsbildung im internationalen Rahmen (OECD, 2010b, S. 24) und entwickelt eine politische Gesamtkonzeption. Dabei werden die Schnittstellen zum Hochschulwesen und zur allgemeinen Bildung betont und es soll von den Bedürfnissen der Lernenden wie auch den Anforderungen der Unternehmen ausgegangen werden. Sowohl generische wie auch Grundkompetenzen sind explizit zu berücksichtigen. Die Konzeption einer guten Berufsbildung ist zwar auf die wirtschaftlichen Anforderungen ausgerichtet, noch wichtiger ist aber die Einbindung der Berufsbildung in den Zyklus des lebensbegleitenden Lernens und die Berücksichtigung der weitergehenden sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen. In der Länderanalyse für Österreich (Hoeckel, 2010) werden Stärken in der Diversität und Durchlässigkeit, in den Ergebnissen (Abschlussraten und niedrige Jugendarbeitslosigkeit), in der großen Breite der angesprochenen Anforderungen von Sicherheitsnetz bis zur Hochschulreife, in der starken Lehrlingsausbildung, in der beruflichen Praxis der Lehrpersonen und in der Beteiligung der Sozialpartner/innen gesehen (vgl. Web-Dokument 8.4: OECD-Bewertungen der österreichischen Berufsbildung).

Herausforderungen und Empfehlungen adressieren fünf Bereiche:

- die „strukturelle Anomalie“ auf der 9. Stufe mit dem zweistufigen Übergang in Schule und Lehre;
- die hohen Kosten und mögliche ungünstige Anreizwirkungen der *Überbetrieblichen Ausbildung* (ÜBA);
- die zu geringe Berücksichtigung von Grundkompetenzen in der Berufsbildung;
- mangelnde „Guidance“ (v. a. auch in der Berufsbildung), die auch mit besserer Arbeitsmarktinformation unterlegt werden sollte;
- Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung und Flexibilität in der Lehrlingsausbildung.

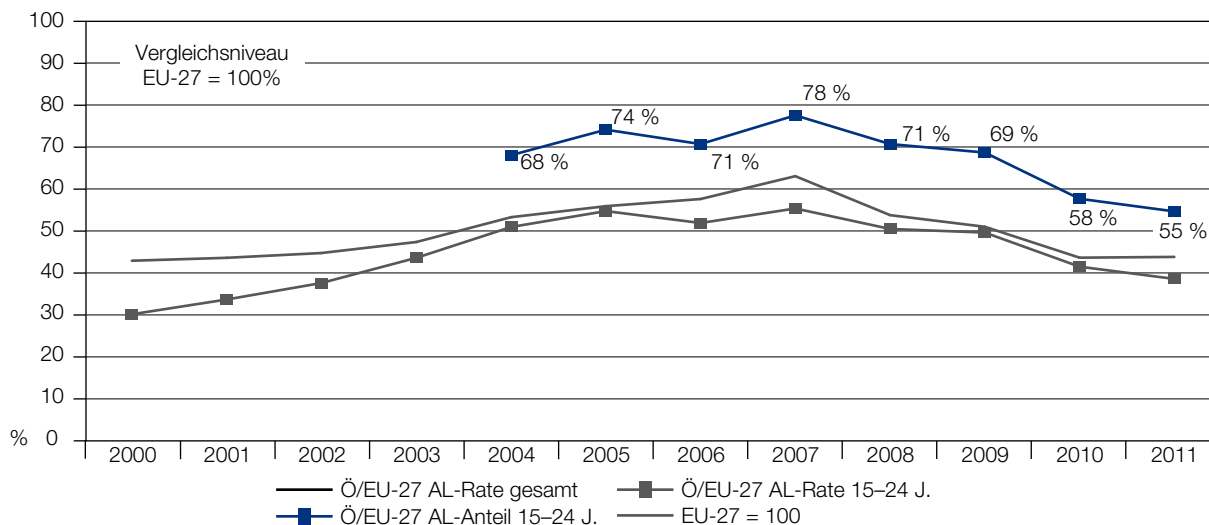
Breiter Ansatz der OECD
zur Berufsbildungspolitik

Das österreichische Berufsbildungswesen erfüllt die Anforderungen der OECD geradezu in idealer Weise. Die festgestellten Herausforderungen und Empfehlungen sind in den österreichischen Diskursen umstritten. Teilweise werden sie in den weiteren Ausführungen aufgegriffen.

Inwieweit sind die im internationalen und europäischen Vergleich guten Beschäftigungsindikatoren, vor allem die geringe Jugendarbeitslosigkeit, direkt auf die Leistungen der Berufsbildung zurückzuführen? Hier ist zu berücksichtigen, dass viele Probleme durch umfangreiche arbeitsmarktpolitische Interventionen abgefedert werden, und dass sich auch die vergleichsweise günstige allgemeine Wirtschaftslage auf dem Jugendarbeitsmarkt auswirkt. Eine nähere Betrachtung der EU-Indikatoren ergibt eine zweifache Relativierung. Erstens erfolgt durch

den Vergleich der Arbeitslosenraten in vielen anderen Ländern eine Verzerrung nach oben, zweitens deutet eine relative Betrachtung im Vergleich zum EU-Durchschnitt darauf hin, dass sich im Jugendarbeitsmarkt eher die allgemeine Wirtschaftslage spiegelt als direkte Leistungen der Berufsbildung.

Abb. 8.1: Arbeitslosigkeit in Österreich im Vergleich zu EU-27 2000–2011



Anmerkung: Arbeitslosenrate (AL-Rate) gesamt, AL-Rate für Jugendliche, AL-Anteil für Jugendliche.

Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von EUROSTAT-Download 28. 09. 2012.

Abbildung 8.1 zeigt drei Indikatoren für Österreich bezogen auf den Durchschnitt von EU-27: die allgemeine Arbeitslosenrate (AL-Rate) sowie die Arbeitslosenrate und den Arbeitslosenanteil unter den 15- bis 24-jährigen Jugendlichen. In dieser Darstellung ist erstens ersichtlich, dass die AL-Rate bei Jugendlichen und Erwachsenen bei weniger als der Hälfte des EU-Durchschnitts sehr günstig liegt, mit einer relativen Verschlechterung 2000–2004 und einer relativen Verbesserung seit 2007. Dies deutet darauf hin, dass die relative Position der Jugendlichen zu den Erwachsenen in Österreich ähnlich ausgeprägt ist wie im Durchschnitt der EU-Länder, und bestenfalls zu einem sehr geringen Teil auf die Berufsbildung zurückgeführt werden kann. Das Bild zeigt zweitens, dass der AL-Anteil der Jugendlichen mit 55–78 % des EU-Durchschnitts ebenfalls günstig, aber deutlich weniger günstig liegt. Dieser Indikator ist valider, weil er institutionelle Unterschiede ausblendet und die arbeitslosen Jugendlichen auf *alle Jugendlichen* in der Bevölkerung bezieht (im EU-Durchschnitt liegt die AL-Rate etwa doppelt so hoch wie der AL-Anteil, aktuell etwa 20 % vs. 10 %).⁹

2.2.2 Strategische Ansätze: Innovations- und Lifelong-Learning-Strategie

Im Hinblick auf das Bildungswesen hat sich in den letzten Jahren ein politisches Spannungsverhältnis aufgebaut, indem zentrale programmatische und strategische Dokumente der Regierung (z. B. die FTI-Strategie) und der Sozialpartner/innen („Chance Bildung“), wie auch andere politische Initiativen (z. B. Bildungsvolksbegehren) dringende Forderungen nach „grundlegenden Reformen“ stellen. Die Sozialpartner/innen haben das Bildungswesen unmissverständlich als einen der gravierenden Schwachpunkte des Wirtschaftsstandorts bezeichnet (Sozialpartner Österreich, 2010).

⁹ Die beiden Indikatoren haben im Zähler die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen, unterscheiden sich aber im Nenner: Die AL-Rate berücksichtigt im Nenner nur den Teil Jugendlichen, der zum Arbeitskräftepotenzial gezählt wird. Diese Größe variiert stark zwischen den Ländern. Schüler/innen werden meistens nicht zum Arbeitskräftepotenzial gezählt, Lehrlinge schon. Im oft genannten Spanien liegt die AL-Rate bei 40–50 %, dies heißt aber nicht, dass die Hälfte der spanischen Jugendlichen arbeitslos ist, sondern entspricht einem doch deutlich niedrigeren AL-Anteil arbeitsloser Jugendlicher an allen Jugendlichen von 17–20 %.

Im Spannungsfeld zwischen wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und sozialer Integration ist auch die Berufsbildungspolitik in diesen breiteren Kontext von politischen Strategien eingebunden. Im Sinne der Wettbewerbsfähigkeit ist vor allem die FTI-Strategie von Bedeutung, im Sinne der sozialen Integration steht die Berufsbildung v. a. über die Lehrlingsausbildung und die Rolle der Sozialpartner/innen in engem Zusammenhang mit der Arbeitsmarktpolitik (vgl. Dornmayr, Wieser & Mayerl, 2012) und auch die LLL-Strategie betont diesen Aspekt.

In der FTI-Strategie wurde das Ziel aufgestellt, Österreich müsse sich von einem „*Innovation Follower*“ zu einem „*Innovation Leader*“ weiterentwickeln (Republik Österreich, 2011a). Eine „nachhaltige Reform des österreichischen Bildungswesens“ sowie die „Verbesserung der Verbindung von Bildungs- und Innovationssystem“ und die „Steigerung von Qualität und Quantität der in Österreich verfügbaren Humanpotenziale für Forschung, Technologie und Innovation“ werden unter den Zielen der FTI-Strategie an erster Stelle genannt (Republik Österreich, S. 10). Nähere Analysen der berufsbildungspolitischen Programmatik zeigen jedoch, dass die Zusammenhänge der Berufsbildung zu den Anforderungen der wirtschaftlichen Innovation noch vor kurzem fast nicht beachtet wurden (vgl. Lassnigg, 2008b) und auch derzeit der Fokus stark auf dem Hochschulwesen und der formalen Höherqualifizierung liegt (Reinstaller, 2010).

Wettbewerbsfähigkeit:
Bildung in der
Innovationsstrategie

Eine Verbindung von wirtschaftlichen und sozialen Zielsetzungen wird v. a. in der LLL-Strategie angestrebt, in deren Rahmen auch große Erwartungen in Orientierung und Beratung gesetzt werden (Guidance-Strategie). In der LLL-Strategie ist die Berufsbildung v. a. von vier Zielen bzw. Benchmarks betroffen (Republik Österreich, 2011b):

- Reduktion des frühen Schulabbruchs,
- Reduktion der nicht in Ausbildung oder Beschäftigung befindlichen Jugendlichen,
- Steigerung der Berufsreifeprüfung für Lehrabsolventinnen und -absolventen,
- Steigerung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen.

Die ersten beiden betreffen soziale Zielsetzungen und die bessere Ausschöpfung des Jugendlichen-Potenzials, und die zwei anderen beziehen sich auf die Anreizkonstellationen und die formale Höherqualifizierung.

2.2.3 Laufende Reformmaßnahmen und weitergehende politische Forderungen

Die Berichterstattung im Europäischen Referenznetzwerk (ReferNet) zeigt für Österreich eine breite Palette von Politikansätzen (Tritscher-Archan, 2010, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft [ibw], 2012). Diese betreffen die folgenden Aspekte (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.4.; vgl. Web-Dokument 8.5: Berufsbildungspolitik: Wichtige rezente Veränderungen in Österreich):

- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Berufsbildung (QIBB) in Verbindung mit Lehrplanerneuerungen, Bildungsstandards, Reform der Abschlussprüfungen und Kompetenzmodellen sowie pädagogischen Feedbackinstrumenten (vgl. Paechter, 2009; QIBB-Steuergruppe, 2011),
- Reform der Ausbildungsprofile durch Modularisierung in der Lehrlingsausbildung,¹⁰

Laufende Reformen

10 Zur Illustration der Veränderungen vgl. beispielhaft für die Bereiche der Elektro- und Metalltechnik: <http://www.berufsinfo.at/newsletter/pdf/0212/b3.pdf> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]; http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=584555&DstID=1328 [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]; oder http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=622867&dstid=0&titel=Berufs-%2Cund%2CBrancheninformatik%2CMetalltechnik [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

- Errichtung einer Ausbildungsgarantie und einer institutionellen Form der Lehrlingsausbildung (ÜBA; vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMAASK], 2010) und
- *Lehre mit Matura* als Versuch, die Lehrlingsausbildung durch Kombination mit der Berufsreifeprüfung an die Hochschulbildung anzuschließen (vgl. Dornmayr & Nowak, 2011, S. 45).¹¹

Insgesamt zeigt der Überblick über die österreichischen Politik- und Entwicklungsmaßnahmen viele kleine und einige größere strukturelle Interventionen, die sich über ein breites Spektrum von Politikdimensionen erstrecken (vgl. Web-Dokument 8.6: Übersicht Politikansätze).

Forderungen zum
Umfeld der
Berufsbildung

Forderungen nach einer umfassenden Reform des Bildungswesens werden seit einigen Jahren auch seitens der Sozialpartner/innen aufgestellt (Beirat, 2007; Sozialpartner Österreich, 2010). Die „Gemeinsamen Positionen“ der Sozialpartner/innen beziehen sich *vorwiegend auf das Umfeld der Berufsbildung*, insbesondere auf die „Vorleistungen“ der Pflichtschulbildung und auf die Leistungsfähigkeit der Universitäten.

In der Berufsbildung selbst wird v. a. die demografische Entwicklung im Zusammenspiel mit der Tendenz zur Tertiärisierung und der Abwanderung von der Lehre in die höheren Schulen als Herausforderung gesehen. Es wird gefragt, inwieweit die berufsbildenden Schulen im demografischen Abschwung ihren Schülerstand zulasten der Lehre halten könnten. Auf diesen „Konkurrenzkampf“ (z. B. Freundlinger, 2008) wird mit Szenarios für die Attraktivierung der Lehre durch die Etablierung von neuen weiterführenden Alternativen auf Hochschulebene („Dritte Säule“) reagiert.

Konkurrenz
Schule – Lehre

Über die gemeinsamen Positionen der Sozialpartner/innen hinaus stehen auch Vorschläge zu Strukturreformen aus dem Bereich der Wirtschaftskammer (Fraiss, Freundlinger & Mayr, 2011; Schmid & Hafner, 2011; WKO, 2011), aber auch aus anderen Bereichen der Berufsbildung (z. B. Dorninger, 2010) im Raum. Die Kernelemente dieser Überlegungen sind: (1) Eine Verschiebung der Wahl auf das Ende der Pflichtschule (10. Stufe) und eine allgemeine Neustrukturierung der 9. Stufe zur besseren Wahlvorbereitung und zur Festigung der Grundkompetenzen soweit nötig. (2) Eine mittlere Reife soll als Filter dienen, die den Abschluss der Basisbildung dokumentiert, und eine Potenzialanalyse und eine ausreichende Berufsorientierung bietet. Für Jugendliche, die die Basisbildung nicht abschließen, soll aufbauend auf bestehenden Angeboten im Rahmen der Ausbildungsgarantie der Zugang in eine neue „Duale Basisbildung“ eröffnet werden. (3) Eine „Duale Mittlere und Höhere Bildung“ soll die Lehrlingsausbildung, die Berufsschule (BS), die BMS und die ÜBA zusammenfassen und in unterschiedlicher Mischung von Schule und Lehre zu drei Abschlüssen führen, (a) duale Basisbildung (Teilqualifikation), (b) eine Berufsprüfung und (c) eine höhere Berufsprüfung durch zusätzliche Module, wobei Anrechnungen und Übergänge (v. a. Berufsreifeprüfung) leicht möglich sein sollen. (4) Die Matura soll in AHS und BHS auf der 12. Stufe erworben werden, das fünfte Jahr der BHS soll als tertiäres Diplom gelten, das auch auf die Fachhochschulen (FHs) angerechnet wird. (5) Aufbauend soll eine Berufsakademie als dritte Säule der Tertiären Bildung neben FHs und Universitäten entwickelt werden, die die vorhandenen postsekundären Angebote zusammenfasst (z. B. Meisterausbildungen), gestufte Qualifikationen bietet und letztlich zu einem *Bachelor Professional* führt. Diese Ansätze können als Szenarien für die Diskussion gesehen werden, müssen allerdings erst im Detail entwickelt und durchdacht werden. Eine Verwirklichung würde einen radikalen Bruch mit der bestehenden Struktur bedeuten, die v. a. den „Dualismus“ von Lehre mit BS einerseits und berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) andererseits auflösen und auch eine Brücke zwischen AHS und BHS bauen würde.

Viele weitergehende
Vorschläge und
Forderungen

11 Vgl. auch <http://www.bmukk.gv.at/berufsmatura> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

In einigen transdisziplinären Projekten wurden in den letzten Jahren eine Fülle von breit gefächerten Reformvorschlägen ausgearbeitet, die nur teilweise von der Politik aufgegriffen wurden (vgl. Ataç & Lageder, 2009; Biffi & Skrivaneck, 2011; Bock-Schappelwein et al., 2012; Dornmayr et al., 2012; Härtel, Höllbacher, Marterer & Reichmann, 2011; Lassnigg & Baethge, 2011; Steiner & Wagner, 2007). Alle Ansätze betonen die Verstärkung von Orientierung und Beratung, insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund (siehe den folgenden Abschnitt); manche fordern eine grundlegende pädagogische Umorientierung bei der Leistungserbringung vom vorherrschenden Selektionsmodell, das an den Schwächen und Fehlern ansetzt, zu einem Fördermodell, das an den Fähigkeiten und Stärken der Jugendlichen ansetzt; der Erwerb von sozialen Kompetenzen und eine stärkere Vernetzung von Schule und Alltagspraxis sowie von Schule und Betrieben wird weithin hervorgehoben.

Zusammenfassend gesehen bestehen klare politische Schwerpunktsetzungen dort, wo Österreich im EU-Vergleich bereits gut positioniert ist. „Lehre mit Matura“ verbessert die Anreizposition der Lehre, erweitert aber auch den Kreis der Hochschulberechtigten, und unterstützt somit die formale Höherqualifizierung.

Politischer Schwerpunkt auf Beschäftigung und sozialer Integration ...

Insgesamt sind die Forderungen und Vorschläge der FTI-Strategie viel breiter angesetzt und weniger konkret ausgearbeitet als die LLL-Strategie und die Vorschläge der Sozialpartner/innen. In vielen Punkten geht es um eine veränderte Lehr-Lern-Praxis im Bildungswesen. Kreativität, Durchlässigkeit, Individualisierung, Potenzialorientierung und veränderte Selektionspraxis sind wichtige Forderungen. Ausdrückliche Maßnahmen und Strategien, die sich direkt auf die Stärkung der wirtschaftlichen Innovation beziehen, sind in diesen Dokumenten aber nur wenig klar zu finden.

... aber wenig Klarheit über Stärkung wirtschaftlicher Innovation

2.2.4 Guidance-Strategie: Orientierung und Beratung für Bildung und Beruf

Seit Jahren bestehen hohe Erwartungen in Aktivitäten der Orientierung und Beratung. Dieser Bereich weist jedoch trotz vieler Bemühungen der Lifelong-Guidance-(LLG-)-Strategie (Krötzl, 2011)¹² noch große Lücken auf. Von verschiedenen Seiten gibt es die klare Forderung, für Orientierung und Beratung zusätzlich zur Integration dieser Themen in den anderen Fächern ein eigenes Fach einzurichten; insbesondere für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden Lücken aufgezeigt und bessere Zugänge zu Orientierung und Beratung gefordert (vgl. Ataç & Lageder, 2009; Biffi & Skrivaneck, 2011; Dornmayr et al., 2012; Steiner & Wagner, 2007).

Nach Eder (2012a, S. 33; vgl. auch Eder, 2012b) wäre es unrealistisch, zu erwarten, dass alle Schüler/innen am Ende der Pflichtschule bereits über ausgeprägte und differenzierte berufliche Interessen verfügen, ihr Anteil könnte aber durch eine wirksame Berufsorientierung beträchtlich erweitert werden. Es gibt auch Hinweise auf hohe Anteile an Schülerinnen und Schülern mit nicht interessengerechter Wahl von Fachbereichen. Eder (2006, 2010) hat dies mit einem objektiven Maß erhoben, Lassnigg (2008a) hat die Schülerbewertungen lt. PISA 2006 ausgewertet. Nach diesen Ergebnissen hat etwa ein Drittel der Schüler/innen eine interessengerechte Wahl getroffen und ist auch damit zufrieden. Etwas weniger als ein Drittel hat eine mehr oder weniger unpassende Wahl getroffen. Mangelnde Passung bzw. Unzufriedenheit ist – entgegen manchen Erwartungen – in den allgemeinbildenden Schulen (AHS und Polytechnische Schule [PTS]) eher höher als in den spezialisierten berufsbildenden Schulen. Insgesamt kann man von einem Anteil an fehlplatzierten Schülerinnen und Schülern zwischen 12 % und 27 % ausgehen.

Die Verpflichtung der Schulen für flächendeckend wirksame Beratungsangebote wurde durch einen Erlass des BMUJK bekräftigt. Laut PISA 2006 gab es für bis zu einem Fünftel der 15-jährigen Schüler/innen keine Beratungsleistungen; ca. 20 % haben professionelle

12 Siehe <http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf> [zuletzt geprüft am 03. 11. 2012].

Orientierung und
Beratung starker
politischer
Schwerpunkt

Leistungen in Anspruch genommen; etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen sind in gewissem Maß mit Leistungen versorgt. Grund für fehlende Unterstützung ist häufig der Mangel an ausgebildetem Personal. Die Versorgung ist schlechter in den AHS und teilweise den BS, und besser in den BMHS.

Vor allem im Zusammenhang mit einer sinnvollen Reform der 9./10. Stufe ist eine Optimierung von Orientierung und Beratung unabdingbar, vor allem, um Nachteile zu verhindern, die mit der unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeit der Jugendlichen zusammenhängen und um geschlechterstereotypen Segregationen entgegenzuwirken. Entsprechend den Empfehlungen der OECD sollten dabei die Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigt werden.¹³

2.3 Berufsbildungsforschung und Professionalisierung des Lehrpersonals

Stärker auf gesichertes Wissen („Evidenz“) gestützte Praxis und Politik und verstärkte Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals sind heute breit geteilte Forderungen. Die Produktion gesicherten Wissens durch die Forschung und seine Nutzung in der professionalisierten Praxis können idealerweise in den Institutionen der Lehrerausbildung verbunden und grundgelegt werden. Die differenzierten und zersplitterten Strukturen geben dafür jedoch keine gute Basis ab.

Für die Berufsbildungsforschung (vgl. ausführlicher im Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 4.1.) ist erstens festzustellen, dass sie schwach entwickelt ist; insbesondere gibt es so gut wie keine einheimische Grundlagenforschung, aber auch die vorliegenden internationalen Grundlagen werden nur wenig rezipiert.¹⁴ Die Berufsbildungsforschung ist stark aufgesplittert nach Fachbereichen (Wirtschaftspädagogik, Ingenieurpädagogik, Berufspädagogik, Betriebspädagogik) und Institutionen (Universität, Pädagogische Hochschulen [PH], außeruniversitäre Forschung). Insbesondere gibt es keine wissenschaftlich fundierte Tradition der Berufspädagogik (Schlögl, 2010). Zur Entwicklung sind eine gemeinsame Basis und eine universitäre Anbindung unabdingbar, wobei v. a. die Grundlagenforschung auf einen internationalen Standard gebracht werden muss. Die Nachbarländer Deutschland und Schweiz verfügen hier über starke Institutionen bzw. sind auch dabei, diese wesentlich auszubauen und weiterzuentwickeln. Trotz einiger Ansätze bestehen hier so wesentliche Differenzen zu Österreich, dass man von unterschiedlichen Entwicklungsstufen sprechen muss.¹⁵ Insbesondere bei der Erforschung der pädagogischen Prozesse, ihrer Qualität und ihrer Ergebnisse besteht hoher Entwicklungsbedarf.¹⁶

Forschung
institutionell
aufgesplittert

13 Der Jugendmonitor des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) versucht hier den Wissenstand zu verbessern; vgl. <http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/Seiten/Jugendmonitor.aspx> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012].

14 Für einen Überblick zur österreichischen Berufsbildungsforschung vgl. die drei Bände zur Berufsbildungsforschungskonferenz (Lassnigg, Babel, Gruber & Markowitsch, 2009; Markowitsch, Gruber, Lassnigg & Moser, 2011; Stock, Dietzen, Lassnigg, Markowitsch & Moser, 2012; sowie Gramlinger, Schlögl & Stock, 2007/08; Lassnigg, 2007, 2008c; Niedermair, 2011; Schlögl & Dé, 2010; Stark, 2007).

15 Schweiz: Eidgenössisches Hochschulinstitut Berufsbildung (EHB; www.ehb-schweiz.ch) und an den Universitäten „Leading Houses“ als Infrastruktur für die Berufsbildungsforschung <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/00406/index.html?lang=de> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]; vgl. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD) & Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), 2012; Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT], 2000.

Deutschland: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB; www.bibb.de); Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten; Berufsbildungsbericht 2012 (www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]); BIBB-Datenreport (<http://datenreport.bibb.de/> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012]); vgl. auch <http://www.berufspaedagogen.net/htmldocs/TRIAL.htm> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

16 Der Ansatz einer vergleichenden Leistungserhebung für die Berufsbildung nach dem Modell der PISA-Studien (Large Scale Assessment in Vocational Education and Training [VET-LSA]), der auf Initiative Deutschlands in Form einer internationalen Machbarkeitsstudie angestoßen wurde, hätte hier wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung bringen können, insbesondere durch die Intention, die Testergebnisse im Hinblick auf Zusammenhänge mit den unterschiedlichen Ausbildungssystemen und -praktiken zu analysieren. Dieser Ansatz wurde in Österreich mit der Beteiligung an der Machbarkeits-Studie begonnen, aber dann (vorerst) nicht weiterverfolgt (vgl. Baethge & Arends, 2009; Lassnigg, Steiner, Vogtenhuber, Riebenbauer & Slepcevic, 2009).

Zweitens ist auch die pädagogische Professionalität großer Teile des Lehrpersonals gering bzw. divers verteilt (Überblick über die vielen verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen und die Formen der Ausbildung: Tritscher-Archan & Nowak, 2010); im Bereich der Fort- und Weiterbildung werden auch im Zuge der „Neuen Lehrer/innenbildung“ Schwächen geortet (vgl. Aff & Fortmüller, 2009/10; Berger, 2009; Mathies, 2009; Schaffenrath, 2008; Skala, 2010). Betrachtet man nur die berufsbildenden Fächer, so bestehen unterschiedliche Grundmodelle der Ausbildung in den technischen und berufspraktischen Fächern der technisch-gewerblichen Schulen (Varianten des additiven Modells mit traditioneller Dominanz der Fachwissenschaft bzw. der Berufspraxis gegenüber der pädagogischen Ausbildung) einerseits und der Wirtschaftspädagogik mit einem integrierten Modell andererseits. Traditionell besteht eine starke Priorität der *berufsfachlichen* Komponente und der *praktischen beruflichen* Erfahrungen. Die *pädagogische* Komponente wurde mit der Eingliederung der berufspädagogischen Lehrerausbildung in die Pädagogischen Hochschulen teilweise stark erhöht, sie ist jedoch immer noch sehr ungleich verteilt.

Wenn man wissenschaftliches Wissen als wesentliche Komponente pädagogischer Professionalität sieht (vgl. Kapitel „Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung“ in diesem Band: Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012), so ist die Basis für diese Komponente mit Ausnahme der Wirtschaftspädagogik sehr schwach ausgeprägt. Insbesondere wenn man die betrieblichen Ausbilder/innen auch als Lehrpersonen sieht, so gibt es hier keine pädagogische Professionalisierung und auch kaum Schritte in dieser Richtung (vgl. Stöger, 2007). Will man jedoch ernsthaft vom „Dualen Prinzip“ sprechen, so sind für die Ausschöpfung der Potenziale des „Work-Based Learning“ die entsprechenden Kompetenzen der Ausbilder/innen nötig. Dazu gibt es gesichertes Wissen, das zur Kenntnis genommen werden muss (Chisholm, Spannring & Mitterhofer, 2007). „Supervisors of trainees and apprentices in workplaces need relevant preparation, particularly to carry out their pedagogical role“ (OECD, 2010b, S. 91; vgl. auch S. 96–97; sowie Teaching and Learning Research Project [TLRP], 2008).¹⁷ Auch bei anderen Lehrkräften in der Berufsbildung ist die pädagogische Komponente der Ausbildung sehr schwach.

Pädagogische
Professionalität schwach ...

... v. a. bei betrieblichen
Ausbildner/innen

Die Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) ist ein wesentlicher Ansatz zur Professionalisierung im schulischen Bereich, wo seit 2004 Qualitätsentwicklung in der Zusammenarbeit von Administration, Schulpraxis und wissenschaftlicher Begleitung nach einem konsistenten Konzept stattfindet (vgl. Fritz & Staudecker, 2010; Gramlinger, Nimac & Jonach, 2010). Ein Schwerpunkt sind Kompetenzmodelle und Bildungsstandards; Lernen und Lehren ist ein weiteres Qualitätsfeld, in dem pädagogische Zielsetzungen nach dem Feedback-Regelkreis auf Individual- und Systemebene bearbeitet werden (aktuelle Schwerpunkte sind die Transparenz der Leistungsbeurteilung und die Individualisierung des Unterrichts).

3 Problemanalyse

3.1 Komplexität der Politik

Politische Prozesse werden aus vielerlei Gründen komplexer. Die Politik hat es mit einem Mehrebenen-Problem zu tun, in dem die verschiedenen Aggregationsebenen von der lokalen und Organisationsebene über die regionale und nationale bis zur transnationalen Ebene verknüpft werden müssen (vgl. z. B. Busemeyer & Trampusch, 2012; Crouch, 2008; Hall & Soskice, 2001; Lassnigg, 2011d; Lassnigg, Felderer, Paterson, Kuscej & Graf, 2007; March & Olsen, 1995). Bürokratische Steuerungssysteme haben zunehmende Schwierigkeiten, politische Zielsetzungen „auf den Boden“ der pädagogischen Prozesse zu bringen (Peters, 2002). In der dualistischen Governance-Struktur der österreichischen Berufsbildung (regu-

Steigende Komplexität der
politischen Prozesse ...

¹⁷ Vgl. zum TLRP-Projekt: Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation (2003–2008) auch <http://www.tlrp.org/proj/phase111/felstead.htm> [zuletzt geprüft am 08. 11. 2012].

lierte Lehrlingsausbildung mit Marktelementen, bürokratisch-föderalistische Steuerung der Schule) sind simple Politik- oder Reformprogramme, wie sie in der Öffentlichkeit gefordert werden, nicht umsetzbar.

... erhöht die Anforderungen an die Berufsbildungspolitik

Unter der Lifelong-Learning-Perspektive rücken die Teilbereiche des Bildungswesens zusammen und die Schnittstellen-Probleme treten in den Vordergrund. Bei der Berufsbildung sind die Übergänge von der Pflichtschule bzw. in die Hochschulen Schnittstellen, die die Nutzung von (vorher) erworbenen Kompetenzen oder Wissensbeständen betreffen. Dies bezeichnet das Stichwort „Foundation“, wobei es um den Erwerb von Grundlagen für weitere Lernprozesse geht. In den OECD-Empfehlungen wird stark betont, dass die Berufsbildung nicht allein auf die jeweilige fachliche Ausbildung ausgerichtet sein sollte, sondern auch diese weitergehenden Aspekte berücksichtigen muss. Dieses Zusammenrücken der Teilbereiche erhöht die Komplexität der Politik.

Seit der verstärkten Aufmerksamkeit für das Bildungswesen in der Nachfolge von Lissabon 2000 hat sich die EU-Bildungspolitik verstärkt dem allgemeinen Bildungswesen zugewendet (European Commission [EC], 2008, 2012) und die Berufsbildung hat mit dem sog. Kopenhagen-Prozess einen eigenen Bereich besetzt, der teilweise mit der Hochschulbildung konkurriert. Dies ist v. a. auch durch die allgemeine EU-Benchmark verstärkt worden, derzufolge mindestens 40 % der 30- bis 34-Jährigen einen tertiären Abschluss besitzen sollen (vgl. zur Übersicht Grollmann & Hanf, 2010).

3.2 Bildung und Wirtschaft: Ungewissheiten und „Herausforderungsrhetorik“

Die Veränderungsimpulse auf die Berufsbildung, von der Demografie wie auch von wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die durch die Stichworte Alterung, Migration, Wissensgesellschaft, Internationalisierung/Globalisierung und Individualisierung/Entsolidarisierung charakterisiert sind, werden in der politischen Rhetorik bereits seit Jahren gebetsmühlenartig wiederholt. Forscher/innen haben dies mit dem Begriff „Education Gospel“ auf den Punkt gebracht (Grubb & Lazerson, 2004).

„Education Gospel“: uneinlösbare Veränderungsrhetorik

Die angesprochenen Veränderungen ergeben widersprüchliche und auch umstrittene Herausforderungen an die Berufsbildung. Die Frage ist, welche politischen Schlussfolgerungen und Prioritäten daraus einigermaßen gesichert abgeleitet werden können. Die Rhetorik besteht in Hinweisen auf den hohen wirtschaftlichen Wert der Bildungsinvestitionen und darauf, dass „unser einziger Rohstoff“ unsere Talente und unser „Humankapital“ sind, daher müssen alle mehr investieren und sich im Bildungswesen mehr anstrengen (z. B. OECD, 2010c). Auf diese Rhetorik wurde mit der Frage „Are Skills the Answer?“ (Crouch, Finegold & Sako, 2001) reagiert, und diese Frage wird negativ beantwortet (vgl. auch Apple, 2007a, 2007b). Die Herausforderungs- und Veränderungs-Rhetorik weckt uneinlösbare Erwartungen und macht Versprechungen, deren Einlösung aufgrund der abstrakten und indirekten Wirkungszusammenhänge nicht effektiv geprüft werden kann.

Ein Review (OECD, 2010d) zeigt, dass zwar die große Rolle der Bildung für Wettbewerbsfähigkeit und Wachstum bewiesen ist, dass aus diesen Beweisen aber keine eindeutigen politisch-praktischen Schlüsse folgen, da die dahinterliegenden Verursachungsketten nicht klar sind (Toner, 2011, S. 59). Man weiß, dass es aus wirtschaftlichen Gründen gut ist, in Bildung zu investieren, aber *wohin*, also in welche Bildungsbereiche, und *wieviel*, ist nicht klar. Diese Unbestimmtheit liegt nicht nur auf der Ebene mangelnder Erkenntnis, sondern zu einem großen Teil in den Gegebenheiten selbst (European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities [EC-EMPL], 2006).

Die Kritik an der „Herausforderungsrhetorik“ ist wichtig, weil sie darauf hinweist, dass auch auf der Seite von Wirtschaft und Beschäftigung Voraussetzungen erfüllt werden müssen, damit die Bildungsinvestitionen genutzt werden können.

Die zentrale Variable für die Verwertung der Bildungsinvestitionen ist die Gestaltung der Arbeitsorganisation, und die Voraussetzungen dafür liegen in den Arbeitsbeziehungen (Stichworte Flexibilität und Sicherheit). Wie die umfangreiche Literatur belegt, können diese Bedingungen für die Qualifikationsnutzung herausfordernd und lernförderlich sein, oder sie können zerstörend und lernfeindlich sein (vgl. Felstead, Gallie, Green & Zhou, 2007; Keep & Mayhew, 2001; für Österreich v. a. die Studien von Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt [FORBA];¹⁸ Flecker & Hermann, 2009). In der LLL-Strategie wird dieser Aspekt mit der Aktionslinie 7 „Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen“ unterstützt, die jedoch noch nicht ausreichend konkretisiert ist.

Entscheidende Rolle von
Arbeitsorganisation und
Arbeitsbeziehungen

Die weitergehende Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen besteht darin, dass die Wahl der Prioritäten nur in begrenztem Maße durch Forschung erfolgen kann. Daher kommt der Qualität der diskursiven politischen Prozesse zur Problemdefinition entscheidende Bedeutung für die Qualität der Politik zu. Auch die Antizipation zukünftiger Anforderungen an Qualifikationen und Kompetenzen ist ein wesentlicher Teil dieser kollektiven Anstrengungen von Forschung, Praxis und Politik (vgl. dazu Lassnigg, 2012; Lassnigg & Dietzen, 2009; Lassnigg & Markowitsch, 2005).

3.3 Innovationsdiskurs: Neuorientierung der Qualifikationspolitik

Die wirtschaftliche Innovationskraft ist zu einem entscheidenden Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit geworden. Radikale Innovationen (Science & Technology Innovation [STI]) bringen etwas Neues für die Welt, und ihre Kreation wie auch Diffusion hängt von (Spitzen-) Forschung und Entwicklung (F & E) und *tertiären* Qualifikationen ab; inkrementelle Innovationen (Doing-Using-Interacting [DUI]) gehen laufend in den alltäglichen Prozessen in kleinen Schritten vor sich, und diese sind stark mit den *mittleren* Qualifikationen aus der Berufsbildung verbunden. Die neue OECD-Innovationsstrategie vollzieht eine konzeptionelle Neuorientierung, die die Diffusion und die inkrementelle DUI-Innovation betont, während noch vor wenigen Jahren die radikale STI-Innovation als entscheidend für ein Aufschließen zur „Innovation Frontier“ gesehen wurde. Damit treten andere Kriterien für die Bewertung der Wettbewerbsfähigkeit in den Vordergrund.

Daraus folgt auch für die Berufsbildung eine Neuorientierung, indem an die Stelle der Betonung der Tertiarisierung und formalen Höherqualifizierung die Orientierung an der Verbesserung der Qualifikationen auf breiter Basis und auf allen Ebenen getreten ist (vgl. Abbildung 8.2). Diese Umorientierung entspricht auch den Empfehlungen im OECD-Berufsbildungsreview. Auf die Unbestimmtheiten in den Anforderungen wird mit Diversität auf der Seite des Angebots reagiert. Das neue Schlagwort lautet der „richtige Mix“ an Qualifikationen muss bereitgestellt werden (vgl. auch Acheson, Izsak, Markianidou & Tsipouri, 2011, S. ii).¹⁹

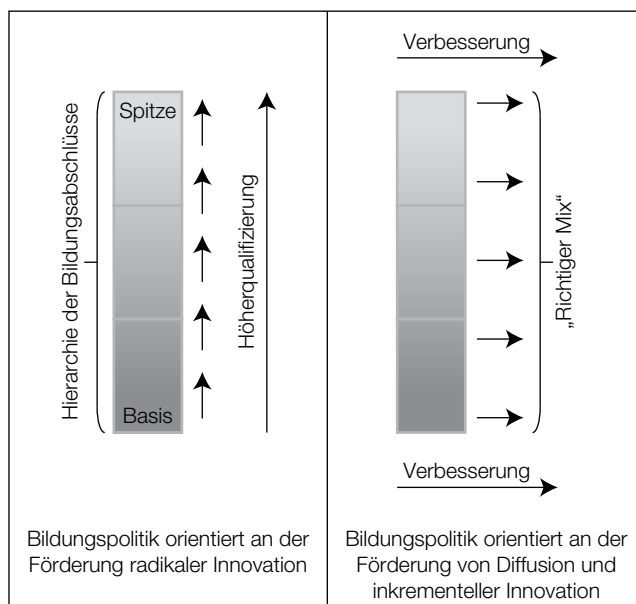
Qualifikationspolitische
Neuorientierung

Komplementär zu dieser Umorientierung ist die Bedeutung der Arbeitsorganisation für die DUI-Innovation. Das Angebot an Kompetenzen ist notwendig, aber nicht hinreichend. Die Formen der Arbeitsorganisation sind genauso wichtig, wobei es nicht selbstverständlich ist, dass der Innovationspfad eingeschlagen wird – Lean Production oder Neo-Tayloristische Formen sind alternative Entwicklungspfade (Toner, 2011, S. 61).

¹⁸ Vgl. <http://www.forba.at/de/publications/index.html> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

¹⁹ Für Österreich siehe <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2012/20120911.xml> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

Abb. 8.2: Bildungspolitische Strategien nach Innovationstypen (schematisch)



Quelle: eigene Darstellung.

Dies bedeutet, dass unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Innovation eine einfache Orientierung der Berufsbildung am gegebenen Bedarf nach Qualifikationen und am kurzfristigen „Matching“ zwischen Angebot und Nachfrage zu kurz greift. Während das Leitbild der radikalen STI-Innovation auf den exponierten Spitzenbereich der Wirtschaft wie auch der Bildung und Forschung fokussiert (Stichworte „Exzellenz“ und „Weltklasse“),²⁰ stellt das Leitbild der Diffusion und der inkrementellen DUI-Innovation auf die gesamte Breite der Wirtschaftstätigkeit ab: Es soll sowohl auf die Spitzenbereiche geachtet werden, als auch auf die Weiterentwicklung der durchschnittlichen Firmen.

Erfolgreiche
inkrementalistische
Innovation

Hinsichtlich der Ausgangssituation ergibt sich für Österreich nach verfügbaren Indikatoren ein Gesamteindruck starker inkrementeller Innovation, die sich auch in der Arbeitsorganisation und den betrieblichen Lernprozessen spiegelt (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.3.3.). Im *European Innovation Scoreboard* (EIS) hat sich die Position Österreichs in den letzten Jahren stark verbessert (insbesondere die F & E-Ausgaben wurden stark gesteigert, vgl. auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl A3.1), sie ist aber immer noch weit von der Spitze entfernt.

3.4 Die Einschätzung und Antizipation von Fachkräftebedarf

Für die breite Weiterentwicklung der Berufsbildung auf allen Ebenen, wie sie dem DUI-Ansatz entspricht, stellt sich die Frage, was der „richtige Mix“ an Qualifikationen und Kompetenzen ist, und wie er erreicht werden kann.

Für Aussagen über spezielle Mangel- oder Überschussbereiche in Österreich ist allerdings die Informationslage unzureichend. Trotz vieler Ansätze und Aktivitäten zur verbesserten Informationsgewinnung und -verarbeitung besteht eine grundlegende Lücke darin, dass der Übergang Bildung–Beschäftigung und die Verwendung der Absolventinnen/Absolventen nicht in der nötigen Differenziertheit beobachtet werden (vgl. Lassnigg & Vogtenhuber, 2007, 2011). Daher fehlt eine solide Basis für die Einschätzung von verschiedenen Informationsquellen

²⁰ Ein gutes Beispiel für diese Orientierung ist die rezente internationale Evaluierung des Finnischen Innovationssystems (Ministry of Education [MoE] & Ministry of Employment and the Economy [MOEE], 2009a; 2009b).

wie Prognosen, Befragungen etc. Neben der Beobachtung der Übergänge und der Erwerbskarrieren (Dornmayr et al., 2012, S. 131) müssen auch valide Informationen über die Nutzung der Qualifikationen und Kompetenzen in der betrieblichen Arbeitsorganisation gewonnen werden, damit Aussagen über den Fachkräftebedarf in das Ausbildungsangebot übersetzt werden können.

Verwendung von
Qualifikationen
beobachten!

Eine zweite Lücke besteht darin, dass die Aufmerksamkeit bei aktuellen und kurzfristigen Problemen liegt, während die Erstausbildung grundsätzlich langfristiger ausgelegt ist. Die formale Qualifikationsstruktur in den Berufen ist ziemlich heterogen, und es gibt hohe Abwanderungsraten aus den erlernten Berufen, ebenso haben in der Vergangenheit viele Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen Positionen in mittelqualifizierten Berufen erungen (Lassnigg, 2010a; Lassnigg, Skriner, Bock-Schappelwein & Horvath, 2012). Wenn es um die Bereitstellung und Verteilung von knappen Qualifikationen und Kompetenzen geht, müssen auch die internen Strukturierungen der verschiedenen Wirtschaftsbereiche nach den Unterschieden in der Wettbewerbsfähigkeit berücksichtigt werden. Schwierigkeiten der Deckung des Fachkräftebedarfs zeigen sich nicht unbedingt in den führenden, expansiven und innovativen Unternehmen, die entsprechend sichtbare und wahrgenommene Signale für die Arbeitssuchenden aussenden, sondern häufig auch in Bereichen weniger wettbewerbsfähiger und attraktiver Unternehmen (vgl. dazu die klassischen Beiträge von Windolf, 1983; Windolf & Hohn, 1984; sowie aktuelle Auswertungen in Lassnigg, 2009).

Vor allem zwei Problembereiche unterliegen einer Dauerdiskussion: Die Frage des *Akademikerbedarfs* und die *Gewichtung von Grundkompetenzen, Fachkompetenzen und überfachlichen Kompetenzen* in der Ausbildung. In der ersten Frage wird die Diskussion durch die europäische 40 %-Benchmark angeheizt und es wird die übernationale Vergleichbarkeit der Statistiken angezweifelt (vgl. Schneeberger, 2010). Einerseits seien die BHS zu niedrig eingestuft, andererseits erscheint aufgrund der großen Spanne der Tertiärquoten zwischen 30 % und über 80 % die Hauptkategorie von Hochschulstudien als nicht vergleichbar. Tatsächlich würden die BHS aufgrund der erzielten Einkommen ihrer Absolventinnen und Absolventen besser zur tertiären Ebene passen. Bei einer solchen Einstufung der BHS würde Österreich beim Hochschulzugang („Tertiärquote“) um einige Plätze nach vorne rücken und bei den Absolventinnen und Absolventen zum Durchschnitt aufschließen – jedoch keinen Spitzenplatz erreichen.²¹

Bedarf an
Hochschulabschlüssen
unklar

D

In der nationalen Perspektive ist die Frage entscheidend, ob die niedrige Tertiärquote einen tatsächlichen Mangel an Hochschulabsolventinnen und -absolventen ausdrückt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Es gibt eine Diskussion über einen Mangel im MINT-Bereich, jedoch ist dies durch empirische Evidenzen nicht bewiesen. Unternehmensbefragungen in drei Bundesländern deuten darauf hin, dass im Vergleich zur Beschäftigungsdynamik eher Anspannungen im Bereich technischer Lehrausbildungen bestehen als bei den höheren Abschlüssen. Es gibt auch seit Jahren konsistente Befunde in der Richtung, dass in der Nachfrage nach technischen Fachkräften eine hohe Ersetzbarkeit zwischen HTL, FH und Universität besteht. Nach einer Inseratenanalyse sind beispielsweise 50 % der ausgeschriebenen Stellen im technischen Bereich für alle drei Qualifikationsebenen zugänglich, ca. 20 % für Uni oder FH, und nur 25 % sind ausschließlich für Universitätsabsolventinnen und -absolventen geschrieben, (fast) keine nur für FH (vgl. Lassnigg, Skriner, Bock-Schappelwein & Horvath, 2012; Schneeberger & Petanovitsch, 2010, 2011; Schneeberger, Petanovitsch & Nowak, 2011, 2012).

Unternehmen haben demzufolge starke Rekrutierungsprobleme bei Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen, teilweise stärkere als bei der Lehre. Dies korrespondiert mit Prognose-

Höherqualifizierung und
Polarisierung prognostiziert

21 Außer Österreich betrifft diese Klassifikationsfrage v. a. Deutschland und die Tschechische Republik, die durch eine veränderte Zuordnung von berufsbildenden Ausbildungen ebenfalls vom unteren Ende zum Durchschnitt vorrücken würden; die Schweiz hat bereits eine hohe Position in diesem Ranking der Tertiärquoten und würde noch um einen Platz vorrücken.

ergebnissen, die zugleich eine Tendenz zur formalen Höherqualifizierung und einen steigenden Bedarf nach unqualifizierten Positionen signalisieren. Vom prognostizierten beruflichen und sektoralen Strukturwandel – also die durch diese Beschäftigungsverschiebungen bedingten Veränderungen der Qualifikationsstruktur – profitieren Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die teilweise auch in Berufe von Maturantinnen und Maturanten strömen. Mittlere Qualifikationen in Produktionsberufen werden vom Strukturwandel eher benachteiligt (dies widerspricht tendenziell den Befunden zu den aktuellen Rekrutierungsschwierigkeiten in den Unternehmensbefragungen), jene in Dienstleistungsberufen profitieren hingegen vom Strukturwandel. Es deutet sich auch eine deutliche Tendenz zur Höherqualifizierung innerhalb der Berufsgruppen an, die stärkere Effekte ausübt als die Höherqualifizierung durch den Strukturwandel. Es ist jedoch nicht klar, inwieweit diese Entwicklung angebotsgetrieben ist (Lassnigg, Skriner, Bock-Schappelwein & Horvath, 2012). Eine vergleichende Analyse ergibt für Österreich Hinweise auf eine steigende Komplexität der Arbeitsumgebungen v. a. zwischen 1995 und 2000 (OECD, 2010a, S. 95). Verschiedene Befunde signalisieren ein steigendes Interesse der Unternehmen an überfachlichen Kompetenzen und teilweise auch einen wahrgenommenen Mangel daran; es wird jedoch gleichzeitig immer betont, dass die fachlichen Kompetenzen die unverzichtbare Grundlage darstellen. Insbesondere werden hervorgehoben (vgl. z. B. Arbeitsmarktservice Österreich [AMS] & ibw, 2012, S. 7–9):

- soziale und persönliche Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit;
- Grundlagenwissen und Grundfertigkeiten;
- Zusammenarbeit, Koordination, Mobilität, Sprach- und interkulturelle Kompetenzen;
- Informations- und Kommunikationstechnologie;
- Kunden-, Serviceorientierung, Vertriebs- und Verkaufqualifikationen;
- Umweltorientierung, Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen.

Insgesamt ergeben sich – abgesehen von den bekannten allgemeinen Trends des Strukturwandels und der formalen Höherqualifizierung – aus einer Gesamtschau der Befundlage keine klaren Hinweise auf Beschäftigungsbereiche, die im Hinblick auf das Qualifikationsangebot einwandfrei forciert oder zurückgenommen werden müssten. Die Qualifikationsanforderungen umfassen eine sehr große Breite von Kompetenzen, die schwerlich alle gleichzeitig forciert werden können (Lassnigg, 2011b).

4 Situationsanalyse

Die Situationsanalyse behandelt fünf Schwerpunkte: Der Konnex von Demografie, Migration und Fachkräftebedarf; geschlechtsspezifische Segregation; soziale Positionierung der Berufsbildung; Problemgruppen, Schulabbruch und Ausbildungsgarantie; sowie Leistungen und das Ausbildungsprofil.

4.1 Demografie, Migration und Fachkräftebedarf

Die demografische Entwicklung hat Folgen für das Erwerbstätigenpotenzial, beeinflusst aber auch das Schülerpotenzial. Dabei überlagern sich verschiedene kurz- und langfristige Wellen und wirken sich auf das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage aus. Der entscheidende Faktor ist die Zuwanderung; sie muss nach den demografischen Prognosen deutlich wachsen, um den „einheimischen“ Geburtenrückgang zu kompensieren. Die Alterung der Bevölkerung beeinflusst nicht nur die Altersstruktur der Beschäftigten, sondern auch die Nachfrage nach wirtschaftlichen Leistungen.

Schrumpfung der
Bevölkerung ohne
Zuwanderung

Die demografischen Prognosen zeigen, dass die Bevölkerung ohne nennenswertes Maß an Zuwanderung stark im Schrumpfen begriffen ist. Die Welle des „Babybooms“ der 1950er und 1960er mit dem Höhepunkt 1963 schiebt sich durch das Erwerbsleben und wird tem-

porär den langfristigen rückläufigen Trend verstärken. Der stärkste Jahrgang ist 2013 50 Jahre, 2023 60 Jahre und 2028 65 Jahre alt; diese Welle produziert mit entsprechendem Abstand wiederum demografische Wellen bei ihren Nachkommen (Höhepunkt Geburten Mitte der 1980er Jahre, Erwerbseintritt 2000er Jahre, Ausscheiden 2040er Jahre).

Nach der Hauptvariante der Bevölkerungsprognose befinden wir uns in einer Phase, in der die gesamte *Erwerbsbevölkerung* sich in den nächsten Jahren einem Gipfel zubewegt und dann ab 2015–2020 für zwei Jahrzehnte sinkt. In dieser noch wachsenden Erwerbsbevölkerung findet bereits eine Verschiebung von den jüngeren zu den älteren Erwerbstätigen statt. Seit kurzem gibt es eine deutliche absolute Verknappung der mittleren Jahrgänge (35–44 Jahre). Auch das Wachstum der Jüngeren beginnt sich zunehmend abzuschwächen und diese werden in den nächsten Jahren nach einem Höhepunkt ebenfalls zu schrumpfen beginnen. Die mittleren Jahrgänge (Nachkommen des „Babybooms“) werden etwas wachsen und den Rückgang der Jungen teilweise kompensieren.

„Fachkräftemangel“
betrifft Jüngere

Aus diesen Verschiebungen kann man die Klagen über den „Fachkräftemangel“ erklären, wenn man eine Präferenz der Unternehmen für jüngere und mittlere Arbeitskräfte annimmt: Wenn sich die Altersstruktur des Potenzials verschiebt, so ändert sich die Bewerberstruktur und anstelle der gewohnten jüngeren Bewerber/innen melden sich weniger gewünschte ältere – es gibt „Fachkräftemangel“ *an jüngeren, gewünschten Fachkräften*. Bis um 2020 wachsen die älteren Jahrgänge zwischen 45 und 65 Jahren; die Gruppe der 65- bis 75-Jährigen wird sich bis 2035 vergrößern und zwischen 2020 und 2035 *die einzige absolut wachsende Altersgruppe* darstellen.

Für die Oberstufe und somit die Lehrlinge tritt zwischen 2010 und 2020 ein deutlicher Rückgang ein, gefolgt von Stagnation bis 2025, und dieser Rückgang reproduziert sich zwischen 2015 und 2030 auf der Tertiärstufe. Aus der Gegenüberstellung der Jahrgangsstärken der in Beschäftigung Eintretenden und der aus der Beschäftigung Ausscheidenden ergibt sich, dass bis ca. 2015 die eintretenden Jahrgänge größer sind als die ausscheidenden. Dies wird sich dann umdrehen und die Diskrepanz wird bis um 2030 stark ansteigen. Auch wenn sich die Diskrepanz durch die niedrige Erwerbsquote der Älteren verringert, wird ein größerer Teil der Jugendlichen dann für den Ersatzbedarf benötigt.

Rückgang der
Erstausbildung

In der skizzierten Hauptvariante der Bevölkerungsprognose ist bereits ein beträchtlicher Anteil an Zuwanderung enthalten. Von 2010 an gerechnet erhöht sich in dieser Prognose der Anteil der neuen Zuwanderinnen und Zuwanderer bis 2030 bereits auf 15 % des Bestands; wenn man vom bereits erreichten Anteil im Bildungswesen von 20 % ausgeht, so ergibt sich im Durchschnitt ein Anwachsen des Zuwandererpotenzials auf ein Drittel in einem dennoch schrumpfenden Angebot an Absolventinnen und Absolventen. Die wesentliche Frage für das Bildungswesen ist daher, *wie die Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer entwickelt und genutzt werden*. Bildungschancen sind dabei ein wichtiger Aspekt. Wenn man weiter von 2010 bis 2075 rechnet, so erhöht sich der in der Hauptvariante enthaltene Anteil an Zuwanderinnen und Zuwanderern auf 40 %–50 %, und es fragt sich, in welchen Formen und in welchem Verhältnis zu ihrer Umgebung die 2010 eingewanderten Kinder im Jahr 2075 nach 65 Jahren leben werden.

Für die Deckung des Fachkräftebedarfs bedeutet diese Entwicklung, dass ein absolutes zusätzliches Angebot nur durch die Nutzung der älteren Jahrgänge und durch Zuwanderung erreichbar ist. Das erfordert allerdings die Schaffung geeigneter Bedingungen, von den nötigen Anreizen über altersgerechte Arbeitsplätze bis zur Weiterbildung.

Potenzial aus
Zuwanderung und
Älteren

Vor dem Hintergrund der skizzierten Grundstrukturen des Bildungswesens und seiner Governance-Mechanismen zeichnet sich ein Kampf um den schrumpfenden Kuchen ab, der von niemandem wirklich gewonnen werden kann, weil der Kuchen schrumpft – möglicherweise kann eine abgestimmte Vorgangsweise mit entsprechenden Anpassungen zu besseren

Systemische
Konsequenzen aus
Demografie

Lösungen führen als ein propagandistisch geführter Kampf um Schüler/innen bzw. Lehrlinge. Dabei sind auch die unterschiedlichen Dynamiken der Bevölkerungsentwicklung in den Bundesländern zu berücksichtigen, und es muss über mögliche bzw. zu erwartende Folgewirkungen von Reformen systematisch nachgedacht werden. Mit einer Lehre mit Matura werden ambitioniertere Jugendliche nicht nur für einen Lehrabschluss motiviert, sondern sie werden ihre Matura dann auch für weitere Bildungskarrieren nutzen. Dies hat offensichtlich nicht nur für das Fachkräfteangebot Folgen, sondern auch für die Bildungsgänge, die diese Jugendlichen sonst gewählt hätten (z. B. eventuell die BHS). Um die gehobenen Lehrabsolventinnen und -absolventen dann auf dem Arbeitsmarkt zu halten, müssten entsprechende Veränderungen der Anreizstrukturen (z. B. Lohndifferenziale) erfolgen.²² Folgende Konfliktpositionen und Problembereiche zeichnen sich ab:

- Erstens stellt sich die Frage der möglichst hohen Ausschöpfung der Potenziale. Das erfordert vor allem die Förderung der Jugendlichen, die bisher eher ausselektiert wurden. Nach den verfügbaren Informationen ist allerdings die Gruppe der „inneren oder stillen Ausselektion“, die sich als „Risikogruppe“ im Bildungswesen befindet, ohne die erforderlichen Grundkompetenzen zu erwerben, viel größer als die Gruppe der „äußeren oder offenen Ausselektion“, die das Bildungswesen ohne Abschluss vorzeitig verlässt.
- Zweitens unterscheiden sich im Wettbewerb zwischen Schule und Lehre die Bedingungen zwischen den beiden Bereichen. Ein Mangel (wie auch ein Überschuss) an Bewerberinnen und Bewerbern ist auf der betrieblichen Seite direkt und unmittelbar spürbar, und führt auch zu entsprechenden Forderungen. Die Schule ist nicht so direkt mit der Beschäftigungsnachfrage verbunden und ist aufgrund ihrer Organisationsstruktur von Schwankungen nicht so stark betroffen. Daraus entsteht tendenziell eine defensive Position der Schule gegenüber dem unmittelbar spürbaren „Fachkräftemangel“ an Lehrlingen.
- Drittens zeichnet sich ein verstärkter Wettbewerb zwischen der sekundären und der tertiären Ebene ab, indem eine Ausweitung der Hochschulen die knapper werdenden Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe vom Arbeitsmarkt abzieht.
- Viertens verlagert sich nach dem OECD-Modell der breiten Verbesserung auf allen Ebenen bei einer Verknappung des gesamten Potenzials die Aufmerksamkeit auf die Durchlässigkeit. In dieser Situation der Verknappung verspricht jede abgeschlossene Ausbildung für die Beteiligten Vorteile.

4.2 Geschlechtersegregation von Lernenden und Lehrenden

Die starke Geschlechtersegregation der österreichischen Berufsbildung ist seit langem bekannt. Es gibt nur wenige Ausbildungsbereiche, wo die Geschlechterzusammensetzung einigermaßen ausgeglichen ist (BMS Tourismus und kaufmännisch, Land- und Forstwirtschaft). Die Konzentration ist bei den weiblichen Jugendlichen höher, v. a. in der Lehre, als bei den männlichen (weiblich fast 50 % in den ersten drei Lehrberufen Handel, Büro, Friseurin; männlich 25 % in Elektro, KFZ, Installation). In den MINT-Fächern ist die Geschlechterdifferenz in Österreich besonders ausgeprägt. Das Phänomen ist seit Jahrzehnten stabil, obwohl durch verschiedenste Maßnahmen versucht wird, entgegenzuwirken (vgl. Chisholm, 2010; Paseka & Wroblewski, 2009).

Analysen zum Zusammenhang der Geschlechteranteile mit Erfolgs- bzw. Abschlussquoten (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.1.) zeigen, dass der relative weib-

²² Denkbar wäre auch eine Abwertung der Matura durch die Erschwerung des Hochschulzugangs, aber dies wäre wohl eine zynische „Lösung“, indem die Wahl der Lehre mit Matura unter Versprechungen erfolgte, die gleichzeitig gebrochen werden.

Persistente
geschlechtsspezifische
Segregation

liche Schulerfolg tendenziell positiv mit dem Anteil an Schülerinnen in den Klassen korreliert.

Die Lehrpersonen bzw. Leiter/innen sind ebenso segregiert wie die Schüler/innen, die Frauenanteile variieren bei diesen Gruppen zwischen 20 % und 90 %. Hier zeigt sich, dass eine geschlechtsspezifisch ausgewogene Struktur der Lehr- und Leitungspersonen tendenziell den relativen Erfolg der weiblichen Jugendlichen erhöht.

Segregation bei Lernenden
und Lehrenden

Die Geschlechtersegregation ist allerdings derart stark in den Strukturen des Bildungswesens und der gesellschaftlichen Umfeldbedingungen verankert, dass diese durch Maßnahmen im Bildungswesen auch weiterhin kaum zu ändern sein wird (vgl. Bovenberg, 2007). Dies kommt beispielsweise im unterschiedlichen Interessenprofil der männlichen und weiblichen 15-/16-jährigen PISA-Schüler/innen zum Ausdruck: Die Interessen junger Männer sind in erhöhtem Maße praktisch-technisch und intellektuell-forschend (und weniger deutlich „konventionell“), während die Interessen junger Frauen in erhöhtem Maße künstlerisch-sprachlich und sozial sind (lediglich unternehmerische Interessen sind bei beiden Geschlechtern gleich ausgeprägt; vgl. Eder, 2012c, S. 17). Die beruflichen Strukturen scheinen so stark mit geschlechtsspezifischen Konnotationen verbunden zu sein, dass bei der Berufsbildung im Jugendalter entsprechende Wahlpräferenzen entstehen, die durch das Vorhandensein der berufsbildenden Angebote ausgelöst bzw. verstärkt werden (vgl. auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl P3.6). Insgesamt besteht hier erheblicher Forschungsbedarf zu den erklärenden Faktoren; eine tendenziell positive Korrelation zwischen dem gesamten Anteil der Berufsbildung auf der Oberstufe und dem Ausmaß der Geschlechter-Segregation bei den Science-Technology-Abschlüssen im internationalen Vergleich deutet darauf hin, dass die Strukturen der Berufsbildung die Segregation verstärken (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.2.4.; sowie Lassnigg, 2004b, 2011e).

Segregation strukturell
verankert

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht die Tendenz, die traditionelle geschlechtsspezifische Wahl von „männlich“ bzw. „weiblich“ konnotierten Ausbildungen zu verstärken. Teilweise wird das auf eine geringere Informationsbasis über die Möglichkeiten des österreichischen Bildungswesens zurückgeführt; aber auch eine stärkere Orientierung an früherem Nachwuchs und längerer Abwesenheit vom Arbeitsmarkt wird für manche Migrantinnen- und Migrantengruppen festgestellt. Auch sind in der Elterngeneration teilweise Hausfrauen und Hilfsarbeiterinnen stark repräsentiert und es fehlen weibliche Vorbilder für qualifizierte Berufstätigkeit (vgl. Ataç & Lageder, 2009; Biffi & Skrivaneck, 2011; Herzog-Punzenberger, 2003).

4.3 Die soziale Positionierung der Berufsbildung: Überlagerung von fachlichen und sozialen Funktionen

4.3.1 Berufsausbildung und sozialer Aufstieg

Die soziale Positionierung der Berufsbildung in weniger bevorzugten Bereichen der Gesellschaft ist seit langem bekannt. Im Hinblick auf den sozialen und bildungsmäßigen Hintergrund besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der AHS einerseits und der BMS und der Berufsschule (Lehre) sowie der Polytechnischen Schule, andererseits. Eine ausgeprägte Zwischenstellung nehmen die BHS ein. Hier verteilt sich der soziale Hintergrund der Schüler/innen ziemlich gleich über das gesamte Spektrum (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.2.3.). Die BHS nehmen also ganz offensichtlich eine soziale Aufstiegsfunktion wahr, die sich auch an den Aspirationen der Schüler/innen im Vergleich zum Status ihrer Eltern zeigt. Bei allen 15-jährigen Schülerinnen und Schülern verfügen 10 % der Mütter und 16 % der Väter über einen Hochschulabschluss, demgegenüber erwarten 27 % für sich selbst in der Zukunft einen Hochschulabschluss. Gegenüber den Vätern ist dies eine Erhöhung auf das Eineinhalbfache, gegenüber den Müttern fast eine Verdreifachung. Differenziert man nach Schulbereichen, so ist dieser Faktor bei den BHS noch einmal erhöht,

BHS positiv für soziale
Chancengleichheit

D

während er bei den AHS etwa im Durchschnitt liegt.²³ Die kompensatorische Wirkung der BHS wird von Bacher, Leitgöb und Weber (2012a, 2012b) kausalanalytisch belegt.

Aufstiegsmotiv
wesentlich für
Bildungswahlen

Diese soziale Dynamik ist für die Entwicklung der Berufsbildung von besonderer Bedeutung: Erstens, weil möglicherweise unausgewogene individuelle und soziale Aufwands-Ertrags-Relationen bei der Wahl einer BHS bestehen, wenn bei den Schülerinnen und Schülern der Aspekt des Aufstiegs und der Nutzung der Studienberechtigung gegenüber dem Aspekt der Berufsbildung im Vordergrund steht, während aus der Sicht der Schulen und Lehrer/innen die fachliche Seite der Berufsbildung im Vordergrund steht. Es fragt sich, inwieweit diese Unterschiede – im Vergleich zur Wahl einer AHS – zu Reibungsverlusten führen oder Vorteile bringen (vgl. Schlögl, 2010).

Der zweite Aspekt betrifft strukturelle Reaktionen der Bildungswahlen im demografischen Abschwung. Es ist zu erwarten, dass die sozialen Aspirationen sich zumindest ebenso stark – wenn nicht stärker – auf die Bildungswahlen auswirken wie die direkt auf Berufe gerichteten fachlichen Interessen. Bei Versuchen der Steuerung müssen beide Komponenten berücksichtigt werden, wobei vermutlich die soziale Komponente schwerer zu beeinflussen ist als die fachliche.

Die soziale Aufstiegsfunktion betrifft die Übergänge zwischen BHS und Hochschulwesen, die einen beträchtlichen Teil der BHS-Absolventinnen und -Absolventen zunächst dem Arbeitsmarkt entziehen. Das Erwerbskarrierenmonitoring von Statistik Austria zeigt die hohen Anteile der Absolventinnen und Absolventen, die sich in den ersten Jahren nach dem Abschluss in weiteren Bildungskarrieren befinden (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.5.).

Aufstiegsmotiv in
Lehre mit Matura?

Auch in der Lehre mit Matura ist mit einer Verstärkung der sozialen Aufstiegsfunktion zu rechnen. Es kann nicht erwartet werden, dass die gewünschten ambitionierten Jugendlichen Lehre mit Matura wählen und dann auf die Wahrung ihrer dadurch erworbenen weiteren Möglichkeiten verzichten.

4.3.2 Weiterstudium und Studienwahl von BHS-Absolventinnen und -Absolventen

Die Doppelqualifizierung für Beruf und Studium ist ein wichtiger Faktor für das Wachstum der BHS, und die Studienberechtigung wird häufig wahrgenommen. Die Übergänge in Universitäten liegen zwischen 30–40 % im technischen und 50–60 % im wirtschaftsberuflichen Bereich, mit leicht steigender Tendenz. Die Übergänge in FHs sind im letzten Jahrzehnt von ursprünglich 10 % auf zuletzt 30 % gestiegen (v. a. die technisch-gewerblichen Absolventinnen und Absolventen zeigen hohe Übertritte in FHs). Dies relativiert den unmittelbaren Beschäftigungswert dieser Abschlüsse und signalisiert widersprüchliche Anreize und Motivationen. Aus den hohen Übergangsraten von den BHS in die Hochschulen folgt, dass nur etwa die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen unmittelbar dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht; aufgrund der Studienabbrüche kehrt dann etwa die Hälfte der Studienbeginner/innen – kompetenzmäßig angereichert – in den ersten Jahren wieder auf den Arbeitsmarkt zurück; die Beschäftigungswirksamkeit der BHS erhöht sich damit auf etwa drei Viertel. Die Erfolgsquoten und damit die Abbrüche unterscheiden sich nicht gravierend zwischen AHS und BHS (Unger, Dünser, Fessler, Grabher, Hartl, Laimer et al., 2011, S. 38).

Bei den Übergängen in die Hochschulen kann man zwischen einer *unidirektional-kumulierenden Variante* (Weiterstudium im gleichen Fachbereich) und einer *Diversitäts-Variante* (Kombination unterschiedlicher Fachbereiche) unterscheiden.

²³ Unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in PTS, BS und BMS erwarten um 5 % für sich einen späteren Hochschulabschluss, in den BHS sind es 30 % und in den AHS 70 % (vgl. Hintergrundbericht, Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.1).

Der Anteil der unidirektionalen Bildungskarrieren beträgt etwa die Hälfte der Studienzugänge aus den BHS (an FHs liegt dieser Anteil bei zwei Drittel, im Universitätsbereich bei zwei Fünftel); umgerechnet auf alle österreichischen Studienbeginner/innen hat jede/r Fünfte sein/ihr gewähltes Fach bereits in der Oberstufe studiert und abgeschlossen. Da es für weite Bereiche von Studien keine entsprechende BHS-Fachrichtung gibt, z. B. Medizin oder Rechtswissenschaften, ist dieser Anteil als hoch einzuschätzen; vgl. auch Bauer, 2010). Besonders ausgeprägt sind diese langen unidirektionalen Bildungsgänge von HTL-Absolventinnen und -Absolventen in ingenieurwissenschaftliche Studien (über 70 % an FHs und über 50 % an Universitäten; Kombinationen von HTL mit wirtschaftlichen Studien machen etwa 20 % aus; Übergänge von HTL in naturwissenschaftliche Studien spielen fast keine Rolle).

Weiterstudium im
gleichen Fachbereich

Die Bewertungen der unidirektionalen Variante mit sehr langen und (kosten)intensiven spezialisierten Ausbildungen von bis zu 10 Jahren (5 Jahre BHS + 3 Jahre Bachelor + 2 Jahre Master) in einer Richtung variieren zwischen „besonders guter kumulativer Ausbildung“ und „Verschwendung durch Redundanzen“. Anrechnungsmöglichkeiten werden gefordert und auch geboten, dies verstärkt die Anreize in Richtung der unidirektionalen Variante. Nach vorhandenen Analysen zum wirtschaftlichen Bedarf an Technikerinnen/Technikern ist dieser sehr unspezifisch, was der starken kumulierenden Spezialisierung eigentlich entgegensteht. Die Austauschbarkeit zwischen den Ebenen BHS – FH – UNI und die geringe Nachfrage nach wissenschaftlichen Kompetenzen (Schneeberger & Petanovitsch, 2009, 2011) steht im Widerspruch zu den Ausbildungswahlen; dies würde nähere Analysen erfordern.

4.4 Problemgruppen, Schulabbruch und Ausbildungsgarantie

Auf Lern- und Übergangsprobleme wird in unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Maßnahmen reagiert:

- Die Arbeitsmarktpolitik bearbeitet *Übergangsprobleme in die Beschäftigung* auf dem Lehrstellenmarkt (erste Schwelle von der Pflichtschule in die Lehre) seit den 1980ern mit hoher Intensität und einem breiten Maßnahmenmix, auch an der zweiten Schwelle von der Lehre in reguläre Beschäftigung²⁴ und beim Übergang Schule–Beruf gibt es umfassende arbeitsmarktpolitische Interventionen.
- Probleme von *Schulversagen und Schulabbruch* (offene Ausselektion) sind seit langem in den politischen Diskussionen präsent, aber politische Gegenmaßnahmen sind erst im Zuge der europäischen Politik gegen *Early School Leaving* (ESL) verstärkt entwickelt worden; diese Probleme kommen auch im – politisch umkämpften – Repetieren zum Ausdruck, gegen das seit längerem Maßnahmen gesetzt werden.
- Ein dritter Ansatzpunkt betrifft die Risikogruppen innerhalb des Schul- und Bildungswesens, die *keine ausreichenden Kompetenzen erwerben*, aber nicht so ohne Weiteres sichtbar sind (stille Ausselektion). Durch PISA wurde der hohe Anteil an Jugendlichen mit unzureichenden Kompetenzen identifiziert (Lesen: 28 %, Mathematik: 22 %, Naturwissenschaft: 21 %; übergreifend in mindestens einem Fach: 34 %; Werte aus PISA 2009).

Formen von
Schulproblemen

²⁴ Durch den Status der Lehrlinge als besondere Kategorie von Beschäftigten entsteht beim Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung eine spezielle Unschärfe, indem der *Übergang in die Lehre* (erste Schwelle) genau genommen ein Übergang *innerhalb des Bildungswesens* ist; dieser Übergang wird aber de facto auch meistens als Übergang von Bildung in Beschäftigung gewertet, was impliziert, dass der Übergang nach der Lehre in eine reguläre Beschäftigung (zweite Schwelle) gar nicht mehr eigens beobachtet wird. Der wirkliche Übergang von der Ausbildung in den Beruf wird also nicht ausreichend beobachtet, was insgesamt möglicherweise zu teilweise verzerrten und irreführenden Einschätzungen des Übergangsbereichs führt. Es gibt Befunde über eine sehr geringe Weiterbeschäftigung von Lehrabsolventinnen und -absolventen, die große Fragen über die Funktionsweise der Lehrausbildung aufwerfen (vgl. dazu Lassnigg, 2010b, 2011a). Überdies wird der seit langem gehegte Verdacht durch neue Befunde bestärkt, dass die Lehrlingsausbildung zwar kurzfristig Vorteile in der Beschäftigung bringt, die jedoch dann im weiteren Verlauf verloren gehen (vgl. Hanushek, Woessman & Zhang, 2001).

Im Hinblick auf die Stärken und Schwächen des Bildungswesens liegt Österreich in den beiden erstgenannten Bereichen Übergang und ESL im Spitzenfeld bzw. im besten Drittel, bei der „stillen Ausselektion“ jedoch im schlechtesten Drittel der EU. Der Übergang betrifft den Kern der Berufsbildung; der zweite Bereich konfiguriert mit dem praktizierten Selektionsmodell, in dem die erbrachten und nicht erbrachten Leistungen zentral sind, was häufig zu Schulabbruch oder „Abwärtswechseln“ führt; der dritte Bereich überschreitet die Aufgaben der Berufsbildung, insofern wichtige Grundkompetenzen weit vor dem Eintritt in die Berufsausbildung erworben werden und diese dann in der Berufsbildung vorausgesetzt werden.

4.4.1 Übergangsprobleme

Umfassende Politik gegen Übergangsprobleme

Auf quantitative Diskrepanzen zwischen Lehrstellensuchenden und Lehrstellen wird rasch und gegebenenfalls massiv vor allem durch Arbeitsmarktpolitik reagiert (vgl. BMASK, 2010, 2011). Der 6. Jugendbericht hat dies ausführlich dargestellt (Lassnigg 2010b, 2011a). Trotz der niedrigen Jugendarbeitslosigkeit in Österreich sind gegen 200.000 15- bis 24-Jährige im Jahr von Arbeitslosigkeit betroffen; davon gehen bereits kurze Zeit nach dem Ende der Erstausbildung 20 % in eine arbeitsmarktpolitische Qualifizierung über (ca. 40.000 im Jahr). Evaluierungen zeigen eine sehr hohe Abdeckung der Jugendlichen durch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, die jedoch moderate Effekte haben (Vogtenhuber, Gottwald & Lassnigg, 2010).

Mit der *Überbetrieblichen Ausbildung* (ÜBA) wurde eine institutionelle Form der Lehre als Nachfolgeinstitution zu den Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz-(JASG-)Maßnahmen im Berufsausbildungsgesetz (2010) verankert. Für behinderte und besonders benachteiligte Jugendliche wird die Integrative Berufsausbildung (IBA) angeboten. In der ÜBA (vgl. BMASK, 2011, Kap II.V) wird eine temporäre und verlängerbare Anstellung als Lehrling bei einer dafür akkreditierten nicht betrieblichen Institution (meistens Weiterbildungsanbieter) oder in einer Lehrwerkstätte angeboten. Ziel ist, die lehrstellensuchenden Jugendlichen möglichst rasch in eine betriebliche Lehre zu vermitteln, aber es kann im Rahmen der ÜBA auch ein Lehrabschluss erworben werden. Damit besteht eine kollektiv finanzierte institutionelle Alternative zur betrieblichen Lehrlingsausbildung. In der quantitativen Entwicklung der Lehrlingsausbildung seit 1990 stellen die institutionellen Formen zwar einen kleinen Anteil (ca. 5 %), sie sind aber deutlich gewachsen (Lassnigg, 2011c).

Evaluierungsergebnisse sind gemischt (Bergmann et al., 2011; Lenger, Löffler & Dornmayr, 2010; Löffler & Helling, 2011; Vogtenhuber, Gottwald, Leitner & Pessl, 2010b). Aufgrund von Datenproblemen ist eine direkte kausale Zurechnung der Ausbildungsgarantie zum frühen Schulabbruch nicht möglich (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 2.4.1.). Der Übergang in eine Lehre gelingt gut, aber die Verankerung in Beschäftigung ist zumindest in kurzer Frist nicht sehr nachhaltig. Dennoch werden trotz der hohen Kosten günstige fiskalische Effekte nach einigen Jahren erwartet.

4.4.2 Schul- und Bildungsabbruch

Verlustraten und Abbrüche – das Selektionsmodell

„Brutto“- und „Netto“- Abbruchraten

Ein bislang gut gehütetes Geheimnis der österreichischen Berufsbildung sind die echten „Netto“-Abbruchraten. Der zweistufige Übergang in die Berufsbildung impliziert ein hohes Maß an Mobilität zwischen den Ausbildungen. Die traditionelle Darstellung durch einen Vergleich der Klassenbesetzungen zwischen dem ersten und dem letzten Jahrgang vermischt die Wiederholer/innen mit dem regulären Fortgang und auch die Wechsler/innen („Brutto“-Drop-outs) mit den echten Abbrecherinnen/Abbrechern, die das Bildungswesen verlassen („Netto“-Drop-outs). Aufgrund der Individualstatistik nach dem Bildungsdokumentationsgesetz ergeben sich im Vergleich zu den hohen „Brutto“-Abgängen aus den BMHS (für die

BS sind die Daten noch nicht verfügbar) geringere „Netto“-Abbruchraten, die die auf einen Abbruch folgenden Zugänge in andere Programme berücksichtigen.

Das zweistufige System des Übergangs in der 9./10. Stufe setzt Anreize, innerhalb der Pflichtschule eine BHS oder BMS zu beginnen, und gegebenenfalls dann im nächsten Jahr in eine Lehre zu wechseln. Daraus entsteht eine Art „Orientierungsstufe“ im ersten Jahr der BMHS, die jedoch nicht als solche konzipiert, und daher auch eine „Selektionsstufe“ ist. Wechsel finden hauptsächlich „abwärts“ der vertikalen Hierarchie statt, und die Lehrbetriebe bekommen teilweise Bewerber/innen, die es in der Schule probiert, aber nicht geschafft haben. Nur etwa die Hälfte der Beginner/innen verbleibt bis zum letzten Jahr in einer regulär aufsteigenden BMHS-Karriere. In einer Produktionsmetapher würde also die Hälfte der begonnenen „Werkstücke“ den Prozess nicht als „Produkt“ verlassen, eine Firma auf dem Markt könnte sich das wohl nicht leisten.

Die Hälfte der BMHS-Beginner/innen schließt ab

Die Verlustraten der BHS liegen über die 5-jährige Schuldauer bei fast der Hälfte des Anfangsbestands, jene der BMS bei mehr als der Hälfte der Beginner/innen. Der überwiegende Teil dieser Verluste findet am Ende der Pflichtschule, also nach dem ersten Jahr, statt (die Hälfte der Verluste der BHS und zwei Drittel der Verluste der BMS; für eine detaillierte Darstellung vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.3.).

Tab. 8.1: Kumulierter Verbleib und Verlust über BHS- und BMS-Ausbildung

Verbleib und Arten von Verlust	BHS	BMS
VERBLEIB, regulärer Durchgang bis zur letzten Stufe	55,6 %	44,6 %
FORMEN VON VERLUST		
Klassenwiederholung	10,2 %	6,6 %
Mobilität zusammen	28,2 %	35,8 %
Wechsel aufwärts	–	3,5 %
Wechsel auf der gleichen Ebene	3,8 %	1,7 %
Wechsel abwärts	23,6 %	28,6 %
darunter insgesamt in Lehre	15,6 %	28,6 %
(darunter im ersten Jahr in Lehre)	(8,6 %)	(21,2 %)
sonstige Wechsel, unbekannt	0,8 %	2,0 %
NETTO-ABBRUCH (Minimalschätzung) ^a	5,9 %	13,0 %

^a Die Berechnung berücksichtigt jeweils nur den ersten Wechsel und unterschätzt aufgrund der Vernachlässigung von Mehrfachwechseln bzw. späteren Abbrüchen den „Netto“-Abbruch.

Anmerkungen: Verbleib von Eintrittsjahrgang 2006/07 kumuliert über Ausbildungsdauer (BHS 5 Jahre; BMS bis zu 4 Jahre), bezogen auf den Anfangsbestand (siehe Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.3.).

Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund von Statistik Austria.

Tabelle 8.1 zeigt den Selektionsprozess in BHS und BMS mit einem hohen Ausmaß an Mobilität und „Netto“-Verlustraten von mindestens 5,9 % in den BHS und 13 % in den BMS. Die Mobilität ist überwiegend „Abwärtsmobilität“ (+/- ein Viertel des Ausgangsbestands wechselt in der Ausbildungshierarchie nach unten), Mobilität nach oben oder auf gleicher Ebene findet fast nicht statt. Inwieweit dies ein motivierendes System ist, wäre zu untersuchen. Ein Teil der Übergänge in die Lehre dürfte von vorneherein geplant sein und auch, insoweit dies mit positiven Abschlüssen erfolgt, für die Beteiligten ohne wesentlichen Schaden vor sich gehen. Die Folgewirkungen dieser Selektionsprozesse auf die betroffenen Schüler/innen sind aber unbedingt näher zu untersuchen. Aus der Literatur ist bekannt, dass Schulwechsel und Klassenwiederholungen wichtige verursachende Faktoren für Abbrüche sind (Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012; Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler, 2010; Steiner & Wagner, 2007). Eine Untersuchung über die Bildungsverläufe von Jugendlichen

Individuelle Folgewirkungen dieses Selektionssystems müssen untersucht werden

mit Migrationshintergrund in Wien zeichnet ein anschauliches Bild der persönlichen Auswirkungen dieser Selektionsprozesse (Ataç & Lageder, 2009, v. a. Abschnitt 3.4). Die Studie gibt auch Hinweise dafür, dass die Jugendlichen ihre Pläne auf weitere Bildungskarrieren nicht aufgeben, wenn sie zunächst Rückschläge erleiden. Eine Auswertung der Daten der Arbeitskräfteerhebung wie auch das Erwerbskarrierenmonitoring zeigen, dass BMS-Absolventinnen und -Absolventen zu etwa einem Drittel ihre Bildungskarrieren fortsetzen, teilweise in der Lehre und teilweise in höheren Bildungsgängen (vgl. Web-Dokument 8.7: Erstabschlüsse und weitere Bildungs- und Beschäftigungsbeteiligung).

In der quantitativ-empirischen Auswertung durch Statistik Austria ist die Lehrlingsausbildung (BS) aufgrund ihrer besonderen Organisationsform noch nicht einbezogen. Eine erste Auswertung der Übergänge zwischen 2005/06 und 2006/07 ergab für die BS deutlich niedrigere Verlustraten als für die BMS und BHS (Lassnigg, 2008, 2010).²⁵

„Early School Leavers“

Unter die frühen Bildungsabbrecher/innen fallen die „Netto“-Abbrüche, aber auch jene Jugendlichen, die nach der Pflichtschule gar keinen Zugang versuchen bzw. die Pflichtschule ohne Abschluss verlassen haben. Diese Gruppe ist in Österreich schwer zu identifizieren, da ein offizieller Pflichtschulabschluss statistisch nicht erfasst wird, und es für Wiederholer/innen während der Pflichtschule auch möglich ist, die Bildungslaufbahn vor Erreichen der letzten Stufe zu verlassen. Es gibt Hinweise, dass die Gestaltung der Übergänge in weiterführende Laufbahnen, insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, eine gravierende Bedeutung für die weiteren Karrieren bzw. für Abbrüche hat. Nach Ataç und Lageder (2009, S. 34) wird der Übergang in eine weiterführende Schule von den Jugendlichen „als große Hürde“ empfunden und die Aufnahmegespräche werden „als (demotivierende) Qual“ gesehen. Im Bereich der Lehrlingsausbildung besteht wenig Wissen über die Rekrutierungspraktiken, und die Schwierigkeiten beim Finden einer ersten Lehrstelle haben Auswirkungen auf Bildungsabbrüche (Ataç & Lageder 2009, Kap.3.7; vgl. auch Biffl & Skrivaneck, 2011).

Neue Förderprogramme gegen ESL

Initiativen zur Entwicklung von Strategien gegen Schulabbruch haben vielfältige und teilweise radikale Maßnahmen für ein koordiniertes Vorgehen vorgeschlagen (Härtel et al., 2011; Steiner & Wagner, 2007). Es gibt unter dem Stichwort „Übergangmanagement“ viele Ansätze auf regionaler Ebene (vgl. z. B. die Pionierarbeiten zum Aufbau des *Chancen-Pools* in Vorarlberg, das Jugendnetzwerk in Oberösterreich oder das Übergangmanagement und Jugendmonitoring in Wien)²⁶. Auf nationaler Ebene wurden zwei Programme entwickelt, die dieser Problematik präventiv bzw. kurativ begegnen sollen.

- Präventiv: Nationales Programm Jugendcoaching seit Jänner 2012, die Implementation wird in zwei Bundesländern mit begleitender Evaluierung begonnen.²⁷
- Kurativ: Nationales Programm zum Nachholen von Bildungsabschlüssen (Hauptschulabschluss).²⁸

25 Die Brutto-Verlustraten bei dieser ersten explorativen Berechnung waren für die BS 7 %, für die BMS 26 % und für die BHS 14 %, als Netto-Verlustraten ergaben sich in der Querschnittsbetrachtung für ein Jahr für die BS und die BHS 2 % und für die BMS 5 %. Eine Hochrechnung auf kumulierte Netto-Verlust-Raten auf die Verläufe ergab für die BS 5 %, für die BMS 13 % und für die BHS 8 % (die BMS sind gut getroffen, der Unterschied bei den BHS könnte auf spätere Abbrüche zurückgehen).

26 Vgl. Chancen-Pool Vorarlberg: <http://www.bifo.at/pdf/Information%20fuer%20Lehrende%20Start%20up%20Check.pdf> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012]; Jugendnetzwerk Salzkammergut: http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d171/Jugendkompetenzzentrum_SKZ.pdf [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012]; Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung in Wien: <http://www.koordinationsstelle.at/ueber-uns/uemm.html> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012].

27 Siehe <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html> [zuletzt geprüft am 05. 11. 2012].

28 Vgl. http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/nachholung_pflchtschulabschluss.php#allgemeines [zuletzt geprüft am 08. 11. 2012]; sowie Nachholen des Hauptschulabschlusses in https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf [zuletzt geprüft am 08. 11. 2012].

Beide Programme stehen am Beginn der Implementation. Bei ihrer Konzeption wurden Erfahrungen aus Projekten mit dieser Zielgruppe berücksichtigt; insbesondere Lernkontexte, die sich von konventionellen schulischen Formen unterscheiden, sind ein Erfolgsfaktor. Viele Maßnahmen in diesem Bereich sind mit dem Problem behaftet, dass unter den Ausselektierten weitere Selektionsprozesse stattfinden. Am Beispiel von Hauptschulkursen kann dies demonstriert werden: Von 100 % geschätztem Potenzial einer Jahrgangskohorte für die Maßnahme taucht etwa ein Drittel als Interessentinnen/Interessenten auf, davon nimmt die Hälfte teil (14 % des Potenzials) und davon schließen zwei Drittel ab (10 % des Potenzials; berechnet aufgrund von Vogtenhuber, Pessl, Leitner & Gottwald, 2010).

Die Förderprogramme wirken selektiv

4.4.3 Leistungsprobleme

Nach Vorschlag der Arbeitgeber-Vertretungen („Mittlere Reife“) soll ein Screening am Ende der Pflichtschule den Stand der Grundkompetenzen feststellen und eine Potenzialanalyse vornehmen (die eventuell den weiteren Fortgang bestimmen soll). In den „gemeinsamen Positionen“ der Sozialpartner/innen wird formuliert: „Feedback-Kultur in 4. und 8. Schulstufe – Überprüfung Grundkompetenz“, Konsequenzen werden nicht genannt. Im Bereich des BMASK wurde der Ansatz des Jugendcoachings entwickelt. Hier soll durch den frühzeitigen Kontakt mit dem Schulwesen eine präventive Lösung bei Leistungsproblemen erleichtert werden.

4.5 Leistungen und Ausbildungsmodell im lebenslangen Lernen: Das Bildungsparadox der Berufsbildung

Die Berufsbildung wird häufig von Jugendlichen besucht, die von ihrem Hintergrund her über begrenzte Ressourcen verfügen (vgl. Schreiner & Schwantner, 2009, Kap.7). Folgende Befunde sind festzuhalten:

- Die soziale Herkunft der 15-jährigen Schüler/innen unterscheidet sich wesentlich zwischen AHS und berufsbildenden Schulen und innerhalb der Berufsbildung noch einmal zwischen BHS und den anderen Formen (vgl. Abschnitt 4.3.1).
- In den BMS sind Merkmale konzentriert, die auf besonders schwierige Bedingungen des Lehrens und Lernens hinweisen. Vorbildung und Motivationen der Schüler/innen sind gering, insbesondere bei den weiblichen; es gibt den höchsten Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die besondere Zuwendung und Aufmerksamkeit brauchen, dafür aber kein ideales Umfeld vorfinden.
- Interesse und Motivation gegenüber Naturwissenschaften sind in der Berufsbildung gering, v. a. bei den weiblichen Jugendlichen (Schmid & Schwantner, 2009).
- Die kaufmännischen mittleren Schulen haben vermehrt Schüler/innen mit Migrationshintergrund aufgenommen (vgl. Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl B2.2; Schmid, Breit & Schreiner, 2009), der Anteil ist steigend (Schöberl & Neureiter, 2009, Abb. 7.4.7). Der soziale Hintergrund der jugendlichen Migrantinnen und Migranten liegt deutlich unter jenem der Einheimischen und ein beträchtlicher Teil verfügt über ganz geringe Hintergrund-Ressourcen. Dieses Verhältnis gilt auch innerhalb der übrigen Schulsparten. Tendenziell zeigt sich beim Bildungshintergrund der Migrantinnen und Migranten eine Polarisierung, indem ein Teil aus ganz benachteiligten Kreisen kommt und ein anderer Teil über bessere Ressourcen verfügt; Herzog-Punzenberger und Gapp (2009) zeigen diese polarisierte Struktur bereits in der Volksschule. In PISA 2009 sind in PTS und BMS die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit fremden Umgangssprachen erhöht (16 % und 11 %), die wichtigsten sind Türkisch, Serbisch und Bosnisch.

Befunde zur Berufsbildung aus PISA 2006

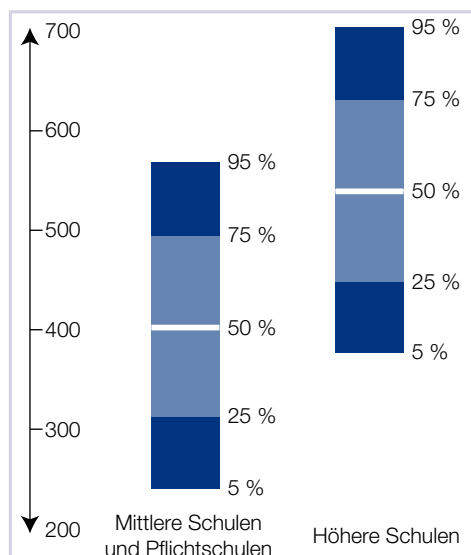
Zieldimensionen der Schule

D

Schüler/innen mit
geringen
Grundkompetenzen
in der Berufsbildung

- Als Konsequenz der Zulassungsselektion und all dieser genannten Faktoren sind die Leistungsverteilungen der höheren Schulen AHS und BHS einerseits und der BMS, BS und APS deutlich gegeneinander verschoben (vgl. Schöberl & Pointinger, 2009, Abb. 7.1.13 und 7.1.14). Abbildung 8.3 stellt dies stilisiert dar. Am Ende der Pflichtschule entspricht das Leistungsniveau der oberen Hälfte der mittleren Schulen und der Pflichtschulen ziemlich genau dem Leistungsniveau der unteren Hälfte der höheren Schulen, d. h. fast das gesamte Leistungsspektrum der BMS, BS und APS liegt unterhalb des Durchschnittswerts (Median) der höheren Schulen. Das System ist so konstruiert, dass die Schüler/innen, die in den Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschule nur ein Niveau *aus dem unteren Drittel der Leistungsverteilung erreicht haben, in der Oberstufe vollständig von der Berufsbildung übernommen werden*, und für diese nach dem Ende der Pflichtschule kein oder nur noch ein minimaler Unterricht in Allgemeinbildung vorgesehen ist.

Abb. 8.3: PISA-Leistungsverteilungen nach der Bildungshöhe (stilisiert)



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Ergebnissen aus PISA 2006.

Das Bildungsparadox der Berufsbildung kann anhand der Abbildung 8.3 als Form des Merton'schen „Matthäus-Prinzips“ charakterisiert werden (*Wer schon hat, dem wird gegeben, wer nichts hat, dem wird auch das noch genommen*, Merton, 1968): Nach Beendigung der Pflichtschule wird die (verstärkte) Allgemeinbildung nur noch den Jugendlichen zuteil, die sich im oberen Bereich der Leistungsverteilung befinden, das oberste Drittel befindet sich nur in den höheren Schulen. Die Berufsbildung hat den Teil der Jugendlichen zu betreuen, der über wenig oder zu wenig Grundkompetenzen verfügt,²⁹ ohne dass sie den Auftrag hat, hier nachhaltig nachzubessern. Die spezielle österreichische Struktur mit den BHS als Flaggschiff erklärt auf diesem Hintergrund die starke systemische Selektivität, indem die Berufsbildung aus dem ihr zufallenden Teil der Jugendlichen das Beste herausholen will.

Die Berufsbildung
muss die Berufs- und
Allgemeinbildung fördern

Die Schlussfolgerungen aus dem OECD-Berufsbildungs-Review laufen dieser paradoxen Logik zuwider, indem sie für die Berufsbildung beide Aufgabenstellungen betonen, die beruflichen Kompetenzen und die Grundkompetenzen, und indem gleichgewichtig die Bedürfnisse der Jugendlichen und die wirtschaftlichen Anforderungen hervorgehoben werden. Die österreichischen politischen Vorschläge und Diskurse reproduzieren demgegenüber die paradoxe Logik des Matthäus-Prinzips, indem die Förderung der Grundkompetenzen ausdrücklich der Allgemeinbildung als Vorleistung für die Berufsbildung überantwortet wird. Wenn aber die Berufsbildung strukturell vorzugsweise den Teil der Jugendlichen zu betreuen hat, bei

²⁹ Diese Zusammenhänge gelten auch in den anderen Ländern, vgl. Kuczera, 2008.

dem die berühmten 15.000 Stunden (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979) der Pflichtschule am wenigsten in der Lage waren, deren Ziele zu erreichen, und die höhere Bildung definitionsgemäß diejenigen Jugendlichen heraussucht, die bereits die besten Grundlagen haben, dann greift diese Forderung zu kurz. Wenn man nur etwas kann, wenn man es lernt, dann muss die Berufsbildung einen Teil der Aufgabe übernehmen, zum Erwerb und zur Vertiefung der Grundkompetenzen beizutragen. Die Ausbildungsprofile wie auch der Lernaufwand der Schüler/innen in der Berufsbildung zeigen jedoch deutlich, dass die Allgemeinbildung bzw. die Grundkompetenzen ebendort, wo sie weniger vorhanden sind, auch weniger gelehrt und gelernt werden (vgl. Hintergrundbericht: Lassnigg & Laimer, 2012, Kap. 3.2.2.).

Wo bereits weniger Grundkompetenzen sind, wird auch weniger gelernt

Gerade in diesem Zusammenhang liegt eine Schwäche in der Professionalisierung des Lehrpersonals, die in der Berufsbildung weniger ausgeprägt ist als in der Allgemeinbildung, und in den technischen und gewerblichen Bereichen schwächer als in den kaufmännischen. Wenn man aber vom skizzierten Paradox ausgeht, so müsste die Kompetenz der Lehrpersonen für die Jugendlichen aus dem unteren Leistungsspektrum umso höher sein.

5 Ausblick

5.1 Ausblick für Politik

1. Die Berufsbildung leistet einen großen Beitrag zur wirtschaftlichen Innovation. Auch wenn Österreich im Bereich der wissenschaftsgetriebenen Spitzentechnologien Nachholbedarf hat, liegt die Wirtschaft bei den Prozessen inkrementeller, laufend in kleinen Schritten vor sich gehender Innovation im internationalen Spitzenfeld. In den Innovationsstrategien ist eine Umorientierung von der formalen Höherqualifizierung zur Herstellung eines „richtigen Mix“ an Qualifikationen im Gange. Bei der Feststellung des richtigen Mix besteht deutlicher Verbesserungsbedarf.

Erfolgreich in inkrementeller Innovation

2. Die Berufsbildung ist durch eine Überschneidung von wirtschaftlichen und sozialen Ansprüchen gekennzeichnet, die aus der selektiven Gesamtstruktur des Bildungswesens resultiert. Vor allem die BHS sind stark durch soziale Aufstiegsmotive geprägt, die den unmittelbaren wirtschaftlichen Einsatz der Absolventinnen und Absolventen zunächst begrenzen. Mit sozialen Aufstiegsmotiven hängen auch Rekrutierungsprobleme in der Lehrlingsausbildung zusammen, denen durch Aufwertung („Lehre mit Matura“) begegnet wird.

3. Der Zugang auf der 9./10. Stufe erfordert eine grundlegende Überprüfung. Übergangsprobleme werden durch Arbeitsmarktpolitik bekämpft, es gibt jedoch erst ansatzweise eine Rückkoppelung an das Bildungswesen. Die „zweite Schwelle“ beim Übergang von der abgeschlossenen Lehrlingsausbildung in eine reguläre Beschäftigung und die Qualität in der betrieblichen Ausbildung erfordern ebenfalls mehr politische Aufmerksamkeit.

4. Die Erweiterung des lebensbegleitenden Lernens ist für wenig qualifizierte Personengruppen sehr wichtig und erfordert als Basis ausreichende Grundkompetenzen. Diese werden von der Pflichtschule nicht gesichert und die Berufsbildung übernimmt allein die Jugendlichen aus der unteren Hälfte des Leistungsspektrums. Ein „Bildungsparadox“ besteht darin, dass der Schwerpunkt der Berufsbildung auf den fachlichen Kompetenzen liegt und eine durchgreifende Verbesserung der Grundkompetenzen im Ausbildungsmodell nicht vorgesehen ist. Der neue Ansatz des „Jugendcoaching“ soll hier Verbesserungen bringen, und der Auftrag der Berufsbildung sollte in dieser Hinsicht überprüft werden. Die Verbesserung der Grundkompetenzen ist auch von der Ordnung der 9./10. Stufe abhängig. Vorliegende Vorschläge („Mittlere Reife“) sind noch nicht konklusiv.

D

Wettbewerb Lehre–Schule
demografisch bedingtes
Nullsummenspiel

5. Die Demografie ist ein wesentlich bestimmender Faktor für das Angebot und den Bedarf an Fachkräften. Für die Berufsbildung und ein wenig zeitversetzt auch für die Hochschulbildung ist mittelfristig ein deutlicher Rückgang des Potenzials an Jugendlichen absehbar. Dadurch wird der Wettbewerb zwischen Schule und Lehre zu einem Nullsummenspiel und erfordert sinnvoll abgestimmte Lösungen anstelle einer gegenseitigen Abwertungsdynamik. Die systemischen Konsequenzen der demografischen Entwicklung sind umfassend herauszuarbeiten. Eine wesentliche Komponente ist die Zuwanderung; die Nutzung der Potenziale aus der Zuwanderung ist für die Berufsbildung die *entscheidende Entwicklungsfrage*.

6. Das Fachkräfteangebot wird stark durch die geschlechtsspezifische Segregation der Berufsbildung bestimmt. Diese begrenzt v. a. den Zugang der weiblichen Jugendlichen zu den MINT-Kompetenzen und ist in ein breiteres Geflecht von geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den Beschäftigungs-, Einkommens- und Familienstrukturen eingebunden. Die Segregation wird durch die Tendenz zu traditionellen geschlechtsspezifischen Ausbildungswahlen bei den Zuwanderinnen und Zuwanderern noch verstärkt.

7. Die Berufsbildung entwickelt sich bisher im Wesentlichen auf inkrementellem Wege, jüngst sind auch mehrere strukturelle Reformen begonnen worden, deren Konsequenzen erst mittelfristig zu beobachten sein werden. Vonseiten der Arbeitgeber/innen werden weitergehende Reformen bis hin zu einer neuen Gesamtstruktur vorgeschlagen, von der „Mittleren Reife“ (MR) über den Aufbau einer „Dritten Säule“ (DS) im Hochschulwesen bis zu einer neuen Gesamtarchitektur der Berufsbildung. Für eine Beurteilung sind diese Vorschläge noch zu wenig konkret, in einigen Punkten sind sie nicht konklusiv.

Grundkompetenzen
wesentliche
Herausforderung

8. Die folgenden Punkte erfordern verstärkte politische Aufmerksamkeit:

- Die Gewichtung der politischen Interventionen in der Berufsbildung konzentriert sich dort, wo die Indikatoren bereits gut sind (v. a. Übergang und Beschäftigung, Bildungsabbruch), während bei den Leistungen in den Grundkompetenzen, wo die Indikatoren schlecht sind, keine entsprechenden Interventionen erfolgen.
- Hinter der zweifellosen Stärke der österreichischen Berufsbildung, so hohe Anteile der Jugendlichen zu Abschlüssen zu führen, sollten die Schwächen nicht vergessen werden, die in den niedrigen und stark gestreuten Testergebnissen bei den Grundkompetenzen sowie in den Selektionsverlusten, v. a. der BMHS, bestehen.
- Trotz der vergleichsweise guten Indikatoren auf dem Jugendarbeitsmarkt gehen hohe Anteile an Jugendlichen bald nach der Erstausbildung in arbeitsmarktpolitische Fördermaßnahmen über, wobei für diese Problemgruppen bisher kurative Maßnahmen dominieren. Hier erschallt seit langem der Ruf nach präventiven Maßnahmen in der formalen Bildung.
- Die Lehrpersonen sind in weiten Bereichen zwar fachlich stark professionalisiert, die pädagogische Professionalisierung ist jedoch schwach ausgeprägt. Es gibt Ansätze in der neuen Lehrererstausbildung, in der entscheidenden Fort- und Weiterbildung bleiben jedoch Lücken.
- Die problematischen Wirkungen des zweistufigen Übergangs auf der 9./10. Stufe führen zum Ruf nach einer Neuordnung. Gleichzeitig ist diese Konstruktion so stark mit der differenzierten Struktur der Berufsbildung verzahnt, dass jede Neuordnung gravierende systemische Konsequenzen erwarten lässt und keine Lösung bereitlegt. Die Vorschläge in Richtung einer generellen Verschiebung der Schwelle um ein Jahr auf die 10. Stufe sind darauf hin zu prüfen, inwieweit die zu erwartenden Ergebnisse die damit verbundenen Nachteile und Kosten rechtfertigen.

Neuordnung der 9./10.
Stufe: erforderlich, aber
risikobehaftet

D

- Der zu erwartende demografische Abschwung des Potenzials für die Berufs- und Hochschulbildung stellt in Kombination mit der erwarteten (weiteren) Steigerung des Anteils der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die gravierendste Herausforderung für die Berufsbildung dar. Erstens muss das System lernen, die Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer bzw. ihrer Nachkommen zu fördern und zu nutzen, und zweitens besteht die Gefahr von Reibungsverlusten zwischen den Bildungsbereichen im Wettkampf um Schüler/innen und Lehrlinge. Diese Probleme müssen vordringlich explizit gemacht werden.
- Die Fragen des Fachkräftebedarfs müssen aus der vordergründigen politischen Diskussion im Kampf um Lehrlinge oder Schüler/innen herausgeholt und einer objektiven Prüfung unterzogen werden. Dazu sind die Antizipationsverfahren zu entwickeln und insbesondere muss der Status-quo der Nutzung der Qualifikationen und Kompetenzen laufend beobachtet werden.

Nutzung der Potenziale
der Zuwanderinnen/
Zuwanderer

5.2 Ausblick für die Forschung

1. Die Forschung im Bereich der Berufsbildung ist institutionell stark aufgesplittet und durch interessengeleitete Auftragsforschung geprägt. Es besteht ein Mangel an Grundlagenforschung und die pädagogischen Prozesse sind ein „blinder Fleck“ in der Forschungslandschaft, insbesondere im betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung („Work-based Learning“ [WBL]). Während die Wirtschaftspädagogik als Disziplin etabliert ist, fehlt diese Etablierung in den anderen Bereichen der Berufspädagogik weitgehend.

Grundlagenforschung
und pädagogische
Professionalisierung

2. In einem breiten Spektrum an Themenbereichen kann Forschungsbedarf festgestellt werden:

- Vertiefung, Zusammenführung und bessere Nutzbarmachung des Wissens über den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf an Kompetenzen und Qualifikationen (Antizipationsansätze);
- die Rolle der Berufsbildung im Wissensdreieck von Forschung, Bildung und Innovation (Verbindung der Berufsbildung mit betrieblichen Innovationsprozessen);
- Maximale Ausschöpfung der Potenziale der Jugendlichen für die Berufsbildung (methodische Entwicklungen zur Prävention innerhalb des Schulwesens und der Lehrlingsausbildung);
- Nutzung der Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer in der Berufsbildung (Fragen der Diskriminierung und Diversität);
- Grundlagen für das Weiterlernen (Erweiterung der Curricula und Ausbildungspläne als Grundlage für das Weiterlernen);
- Work-based Learning (methodische Entwicklungen in der betrieblichen Ausbildung, Fragen der Entwicklung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen, wie sie auch als eine Aktionslinie in der LLL-Strategie formuliert wurde; Verbindung mit dem Wissensdreieck);
- Pädagogische Innovationen außerhalb des formalen Bildungswesens (Evaluierung und Entwicklung, Nutzbarmachung für das formale Bildungswesen, Fragen der Professionalisierung in diesem Bereich);
- Orientierung und Beratung (Effektivität der Guidance-Ansätze und Maßnahmen)

Wichtige
Forschungsthemen und
-lücken

D

- Finanzierung (Kosten/Nutzen der betrieblichen Ausbildung, öffentliche und private Investitionen, ökonomische Implikationen der Tertiarisierung, finanzielle Implikationen des Zusammenspiels von Schule, Lehrlingsausbildung und Arbeitsmarktpolitik im Übergangsbereich);
- Wirkungsforschung zu pädagogischen Entwicklungsmaßnahmen (methodologische Grundlagen).

Gemeinsame Plattform für
Berufsbildungsforschung
erforderlich

3. Angesichts der bestehenden Strukturen ist die Entwicklung einer gemeinsamen Plattform und Agenda für die Berufsbildungsforschung eine wichtige Aufgabe. Es gibt Ansätze durch die Beteiligung am Europäischen Referenznetzwerk (ReferNet) sowie durch die Berufsbildungsforschungskonferenz und die Gründung einer Sektion Berufsbildung in der Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB). Für die Entwicklung einer Agenda wäre eine kooperative Erstellung eines Berufsbildungsberichts ein möglicher Ansatzpunkt.

5.3 Prioritäten für evidenzbasierte Weiterentwicklungen der Berufsbildung

Als Prioritäten für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung werden drei Ansatzpunkte vorgeschlagen:

(1) Positive Nutzung der Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer bei gleichzeitiger Überprüfung der Balance des Ausbildungsmodells im Hinblick auf die Gewichtung von (a) fachlichen Kompetenzen, (b) Grundkompetenzen und (c) überfachlichen Kompetenzen (beispielsweise repräsentiert durch die EU-Schlüsselkompetenzen; vgl. Kapitel „Europäische Bildungsinitiativen“ in diesem Band: Gutknecht-Gmeiner, 2012).

(2) Grundlegende Überprüfung der pädagogischen Praxis in der Berufsbildung im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Lehrpersonen und insbesondere auch der betrieblichen Ausbilder/innen, mit dem Fokus auf einer Revisionsbedürftigkeit des herrschenden „negativen“ Selektionsmodells im Sinne einer „positiven“ Förderung der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen und mit einer starken Aufwertung der Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen und Ausbilder/innen.

(3) Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Angebots-Nachfrage-Diskussion von Fachkräften auf die betriebliche Nutzung der (knappen) Qualifikationen und Kompetenzen der jungen Menschen und auf die Entwicklung der Bedingungen hierfür in lernförderlicher Arbeitsorganisation und innovativen Unternehmen.

Priorität (1) ist als solche bereits weithin politisch anerkannt, damit sind die Entwicklungsprobleme jedoch noch lange nicht gelöst. In der positiven Nutzung der Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer bündeln sich nicht nur die Probleme in den Kontextbedingungen und Strukturen des Bildungswesens, sondern es sind auch grundlegende didaktische und pädagogische Fragen angesprochen, die die Zielsetzungen der Ausbildungsprofile wie auch den Umgang mit allen Jugendlichen betreffen. Es besteht Konsens, dass zu den fachlichen Kompetenzanforderungen weitere Dimensionen dazugekommen sind, aber die Frage wie diese verschiedenen Kompetenzdimensionen gewichtet und erworben werden können, ist offen. Der derzeitige Schwerpunkt auf dem frühen Spracherwerb hilft der Berufsbildung erst mittel- und langfristig, die Frage der Nutzung der Potenziale stellt sich jedoch angesichts der demografischen Entwicklung sehr aktuell. Zu klären ist insbesondere, wie Sprachförderung und Kompetenzerwerb verbunden werden können (inklusive der Mehrsprachigkeit der Lehrpersonen) und wie Jugendliche mit Migrationshintergrund einen verbesserten Zugang in die Lehrlingsausbildung finden können.

Auch Priorität (2) findet breite Zustimmung und ist bereits in politische Strategiedokumente eingegangen; die Entwicklung der pädagogischen Praxis wie auch die pädagogische Professionalisierung wird jedoch in der Berufsbildung über weite Strecken nicht hoch gewichtet. Dies gilt insbesondere für den betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung, der weitgehend auf informellem Weg und ohne pädagogische Professionalität und auch ohne Qualitätssicherung veranstaltet wird.

Priorität (3) ist bisher viel weniger in der politischen Agenda verankert als die beiden ersteren. Hier gibt es viele Unklarheiten, Widersprüche und Konfliktpositionen, denen weiter nachgegangen werden sollte. Dies beginnt bei der beruflichen Nutzung der Lehrabschlüsse und den Übergängen an der „zweiten Schwelle“, betrifft die Nutzung der mittleren und höheren Abschlüsse im Zusammenspiel von wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen und endet bei der validen Einstufung des Werts der Hochschulabschlüsse im Vergleich zu den BHS. In diesem Bereich sollte ein stärker evidenzbasiertes Antizipationssystem weiterentwickelt werden, um vordergründige Interessenpositionen überprüfen zu können.

Danksagung

Der Autor bedankt sich herzlich bei den Reviewern Dieter Euler, St. Gallen, und Reinhold Nickolaus, Stuttgart, sowie bei Jürgen Horschinegg und Christian Dorninger für ihre kritischen und ermutigenden Anregungen sowie bei den Kolleginnen und Kollegen am IHS, insbesondere Andrea Laimer, Stefan Vogtenhuber und Martin Unger für Hilfe bei den Daten. Ganz besonderer Dank gebührt Ferdinand Eder, der als Qualitätsverantwortlicher die verschiedenen Versionen geduldig gelesen und durch seine Vorschläge ganz wesentlich zur vorliegenden Form beigetragen hat.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 8.1: *Zusätzliche Quellen des Verfassers*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/1/1>
- Web-Dok. 8.2: *Berufsbildungspolitik*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/1>
- Web-Dok. 8.3: *EU-Positionierung*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/2>
- Web-Dok. 8.4: *OECD Bewertungen der österreichischen Berufsbildung*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/3>
- Web-Dok. 8.5: *Berufsbildungspolitik: Wichtige rezente Veränderungen in Österreich*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/4>
- Web-Dok. 8.6: *Übersicht Politikansätze*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/2/5>
- Web-Dok. 8.7: *Erstabschlüsse und weitere Bildungs- und Beschäftigungsbeteiligung*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/8/4/1>

Literatur

Aff, J. & Fortmüller R. (2009). Lehrer/innen-Aus- und Weiterbildung für berufsbildende Schulen: Kritik und Reformoptionen. *wissenplus*, 09/10 (1), 11–14.

Acheson, H., Izsak, K., Markianidou, P. & Tsiouri, L. (2011). *Innovation policy trends in the EU and beyond. An analytical report 2011 under a specific contract for the integration of the INNO policy TrendChart with ERAWATCH (2011–2012) – Contract number: X07*. Zugriff am 09. 11. 2012 unter http://www.proinno-europe.eu/sites/default/files/page/12/03/FINAL_X07_Inno%20Trends_2011_0.pdf

Apple, M. W. (2007a). Education, markets, and an audit culture. *International Journal of Educational Policies*, 1 (1), 4–19.

Apple, M. W. (2007b). Social movements and political practice in education. *Theory and Research in Education*, 5 (2), 161–171.

Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) & Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). (2012). *AMS Standing Committee on New Skills. Bericht über die Ergebnisse der Spezialistinnen/Spezialistengruppen – Arbeitsphase 2010/2011*. Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2_bericht_standingcommittee_2011_2012.pdf

Ataç, I. & Lageder, M. (2009). *Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration? Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Forschungsbericht)*. Wien: Universität.

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012a). Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analyse der PISA-2009-Daten [Abstract]. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen. Einzelzusammenfassungen* (S. 44). Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Zugriff am 24. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Summaries_0.pdf

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012b, Juni). *Soziale Ungleichheit im österreichischen Schulsystem*. Präsentation im Rahmen der Tagung „PISA-2009. Zusatzanalysen für Österreich“ am 19. Juni 2012, Salzburg. Zugriff am 24. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Bacher_0.pdf

Baethge, M. & Arends, L. (2009). *Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries – International report* (Vocational Training Research Vol. 8). Bielefeld: Bertelsmann. [Verfügbar am 2. 10. 2012 unter http://www.bmbf.de/pub/band_acht_berufsbildungsforschung_eng.pdf].

Bauer, F. (2010). Strukturprobleme der (berufsbildenden) Oberstufe. In L. Lassnigg (Hrsg.), *Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung*. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.–9. Juli 2010, Steyr. (S. 6–8). Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf>

Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen. (2007). *Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie*. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf

Berger, C. (2009). Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen. *wissenplus* 09/10 (1), 14–16.

Bergmann, N., Lechner, F., Matt, I., Riesenfelder, A., Schelepa, S. & Willsberger, B. (2011). *Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich* (Forschungsbericht). L&R Sozialforschung. Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf

Bergmann, N. & Schelepa, S. (2011). *Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen* (Forschungsbericht). L&R Sozialforschung. Zugriff am 16. 10. 2012 unter http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Eine-Bestandsaufnahme-der-%C3%B6sterreichischen-Produktionsschulen_LR_2011.pdf

Biff, G. & Skrivaneck, I. (2011). *Schule – Migration – Gender* (Forschungsbericht). Krems: Donauuniversität.

Bock-Schappelwein, J., Janger, J. & Reinstaller, A. (2012). *Bildung 2025 – Die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft* (Forschungsbericht). WIFO. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23154/bildung2025.pdf>

Bovenberg, A. L. (OECD Hrsg.). (2007). *The life course perspective and social policies. An overview of the issues* (OECD DELSA/ELSA/WP1[2007]8). Zugriff am 19. 07. 2012 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/17/22/38614059.pdf>

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). (2000). *Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bericht der Projektgruppe applikationsorientierte Berufsbildungsforschung des BBT*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2YUq2Z6gpJCDdXx9fWym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). (2010). *Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994–2010*. Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://www.pakte.at/attach/aktive_amp_1994-2010.pdf

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). (2011). *Dokumentation aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994–2011*. Maßnahmen, Instrumente, Programme und Politiken. Reformschritte, Monitoring, Evaluierung. Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/7/9/CH2124/CMS1249975678352/120327_dokumentation_aamp_in_oesterreich_bearbeitungsdokument_2011.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Education at a Glance 2012. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23173/20120911a.pdf>

Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (Hrsg.). (2012). *The political economy of collective skill formation*. Oxford: University Press.

Chisholm, L. (2010). Allgemein weiblich, beruflich männlich: eine renitente kulturelle Semantik. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 49–61). Bielefeld: transcript.

Chisholm, L., Spannring, R. & Mitterhofer, H. (2007). Competence development as workplace learning in German-speaking Europe. In L. Chisholm, H. Fennes & R. Spannring (Hrsg.), *Competence development as workplace learning* (S. 99–120). Innsbruck: University Press.

Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Crouch, C., Finegold, D. & Sako, M. (2001). *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford: University Press.

Dorning, C. (2010). Zukunftsfragen für eine Berufsbildungspolitik. In L. Lassnigg (Hrsg.), *Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung*. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung vom 08.–09. Juli 2010, Steyr. (S. 12–16). Zugriff am 19. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf>

Dornmayr, H., Wieser, R. & Mayerl, M. (2012). *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2010–2011* (Forschungsbericht). ibw & öibf. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Bericht%20zur%20Jugendbesch%C3%A4ftigung%20und%20Lehrlingsausbildung.pdf>

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD) & Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). (2012). *Forschungskonzept Berufsbildung 2013–2016*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter [http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,Inp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gp\]CDeYR9gGym162epYbg2c_JKbNoKSn6A--](http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,Inp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gp]CDeYR9gGym162epYbg2c_JKbNoKSn6A--)

European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (EC-EMPL). (2006). Human capital, technology and growth in the EU Member States. In European Commission (Hrsg.), *Employment in Europe 2006* (S. 173–201). Zugriff am 16. 10. 2012 unter <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=intl>

European Commission (EC). (2008). *Education & Training 2010. Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000*. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf

European Commission (EC). (2012). *A strategic framework for European cooperation in Education and Training (“ET 2020”)*. Last update 27. 01. 2012. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm

Eder, F. (2006). Interessen und Bewältigung der Schule. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 270–279). Wien: Böhlau.

Eder, F. (2010). Treffsicherheit der Schul- und Laufbahnentscheidungen. In L. Lassnigg (Hrsg.), *Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung*. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung vom 08.–09. Juli 2010, Steyr. (S. 41–43). Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf>

Eder, F. (2012a). Die beruflichen Interessen der 15- und 16-Jährigen [Abstract]. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen. Einzelzusammenfassungen* (S. 44). Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Zugriff am 24. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Summaries_0.pdf

Eder, F. (2012b). 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. (2012c, Juni). *PISA. Nationale Zusatzanalysen 2009. Präsentation zentraler Ergebnisse*. Präsentation im Rahmen der Tagung „PISA-2009. Zusatzanalysen für Österreich“ am 19. Juni 2012, Salzburg. Zugriff am 24. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Eder_0.pdf

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD) & Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). (2012). *Forschungskonzept Berufsbildung2013–2016*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDeYR9gGym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--

Felstead, A., Gallie, D., Green, F. & Zhou, Y. (2007). *Skills at Work, 1986 to 2006*. Zugriff am 19. 07. 2012 unter <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/contactsandpeople/alanfelstead/Skill-satWork-1986to2006.pdf>

Flecker, J. & Hermann, C. (2009). Das österreichische Beschäftigungsmodell im Spiegel von Branchenanalysen. In C. Hermann & R. Atzmüller (Hrsg.), *Die Dynamik des „österreichischen Modells“. Brüche und Kontinuitäten im Beschäftigungs- und Sozialsystem* (S. 73–91). Berlin: edition sigma.

Fraiss, J., Freundlinger, A. & Mayr, T. (2011, Mai). *Das österreichische Bildungssystem im demografischen Wandel* (Expertenpapier). Wien: Wirtschaftskammer Österreich, Abteilung für Bildungspolitik.

Freundlinger, A. (2008). Erwartungen der Wirtschaft an LehrstellenbewerberInnen – Was kann die Schule zur Vorbereitung auf eine Lehrausbildung leisten? *Erziehung und Unterricht*, 158 (5–6), 370–373.

Fritz, U. & Staudecker, E. (2010). *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzorientiertes Unterrichten*. Wien: Manz.

Graf, L., Lassnigg, L. & Powell, J. (2012). Austrian corporatism and institutional change in the relationship between apprenticeship training and school-based VET. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The political economy of collective skill formation* (S. 150–178). Oxford: University Press.

Gramlinger, F., Nimac, G. & Jonach, M. (2010). Qualität in der beruflichen Erstausbildung. Europäische Politik und österreichische Umsetzungsstrategien. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 180–193). Bielefeld: transcript.

Gramlinger, F., Schlögl, P. & Stock, M. (Hrsg.). (2007/2008). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? [Editorial]. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 3 – Österreich Spezial*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.bwpat.de/ATspezial/>

Grollmann, P. & Hanf, G. (2010). EU-Indikatoren und Benchmarks 2020. Entwicklungen und Perspektiven für die Berufsbildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 39 (3), 21–25.

Grubb, W. N. & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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.

Hall, P. A. & Soskice, D. (Hrsg.). (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: University Press.

Hanushek, E. A., Woessmann, L. & Zhang, L. (2011). *General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle* (CESifo Working Paper No. 3614). München: Ifo-Institut.

Härtel, P., Höllbacher, M., Marterer, M. & Reichmann, H. (2011). *Time out! Step in! „Early School Leaver“ Strategie – Umsetzung in Österreich* (Projektbericht, Teil 1 und 2). Graz: Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft.

Herzog-Punzenberger, B. (2003). *Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme*. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <http://twoday.net/static/2g/files/2g.pdf>

Herzog-Punzenberger, B. & Gapp, P. (2009). Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* [online Version]. Zugriff am 15. 10. 2012 von <https://www.bifie.at/buch/875/5/1>

Hoeckel, K. (2010). *Learning for jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. AUSTRIA*. Paris: OECD.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw; Hrsg.). (2012). *Policy Bericht 2012. Fortschritte auf dem Weg zur Erreichung der kurzfristige Ziele aus dem Brügge Kommuniqué*. Nationaler Bericht aus Österreich. Wien: ReferNet Austria.

Keep, E. & Mayhew, K. (2001). *Globalisation, models of competitive advantage and skills* (SKOPE Research Paper No. 22). Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.skope.ox.ac.uk/sites/default/files/SKOPEWP22.pdf>

Kommuniqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für den Zeitraum 2011–2020. (2010). Kommuniqué der für die berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission vom 07. 12. 2010. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_de.pdf

Krötzel, G. (2011). *Nationale Lifelong Guidance Strategie – Umsetzungsstand 2011*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter [http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/4A1DC6A3E90278F7C1257906002D4A11/\\$file/Lifelong%20Guidance%202011.pdf](http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/4A1DC6A3E90278F7C1257906002D4A11/$file/Lifelong%20Guidance%202011.pdf)

Kuczera, M. (OECD Hrsg.) (2008). *VET in PISA: Results from PISA 2003 and 2006*. Zugriff am 16. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/41538731.pdf>

Lassnigg, L. (2004a). Qualitätsindikatoren in der europäischen Bildungspolitik – Zielkonflikte und Implementationsprobleme. In W. Fröhlich & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (S. 125–155). Münster: Waxmann.

Lassnigg, L. (2004b), To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demand. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* online 7. Zugriff am 15. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg_at_bwpat7.pdf

Lassnigg, L. (2007). Berufsbildungsforschung und Politik in Österreich – Schwerpunkte, Ergebnisse, Weichenstellungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 3 – Österreich Spezial*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ATspezial/lassnigg_atspezial.pdf

Lassnigg, L. (2008a). *Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich*. Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf>

Lassnigg, L. (2008b). *Themen und Prioritäten in der bildungspolitischen Programmatik in Österreich 2005–2008*. IHS. Zugriff am 15. 10. 2012 von www.equi.at/material/Politikprog08.pdf

Lassnigg, L. (2008c, Juli). *Zur Situation der Berufsbildungsforschung in Österreich*. Plenarvortrag in der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 03.–04. 07. 2008, Steyr. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/steyr-forschung.pdf>

Lassnigg, L. (2009). *Standortfaktor Qualifikation – Wien. Synthesebericht* (Forschungsbericht). IHS. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/synt-qu-stand.pdf>

Lassnigg, L. (2010a). Herausforderungen für Berufsbildung und Forschung: Demografie, Lifelong Learning und Berufe im Lebensverlauf. In D. Euler, U. Walwei & R. Weiß (Hrsg.), *Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik [ZBW], Beihefte, Heft 24, S. 207–234). Stuttgart: Franz Steiner

Lassnigg, L. (2010b). *Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich* [Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf>

Lassnigg, L. (2011a). Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 133–154). Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/1/9/7/CH0618/CMS1315399105832/sechster_jugendbericht_teil_a_b.pdf

Lassnigg, L. (2011b, Juli). *Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich* [Revidierte Fassung für den Tagungsband, Juni 2012]. Beitrag zum Workshop „Akademisierung der Berufswelt?“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 07. 08. Juli 2011, Kassel.

Lassnigg, L. (2011c). The „duality“ of VET in Austria: Institutional competition between school and apprenticeship. *Journal of Vocational Education and Training*, 63 (3), 417–438.

Lassnigg, L. (2011d). Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein Steuerungsproblem? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 149–164). Münster: Waxmann.

Lassnigg, L. (2011e). *Überlegungen zu Wirkungsindikatoren über geschlechtsspezifische Segregation auf der Oberstufe* [Gutachten im Auftrag des BMUKK]. Wien: IHS.

Lassnigg, L. (2012). *Synthesis of national reports on anticipating and matching skills demand and supply* (European Training Foundation [ETF] Working Paper). Torino: ETF.

Lassnigg, L., Babel, H., Gruber, E. & Markowitsch, J. (Hrsg.). (2009). *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Lassnigg, L. & Baethge, M. (2011). Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich – Bericht und Reflexion zum thematischen Forum. In J. Markowitsch, E. Gruber, L. Lassnigg & D. Moser (Hrsg.), *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen*. Beiträge zur Berufsbildungsforschung (S. 70–95), Innsbruck: StudienVerlag.

Lassnigg, L. & Dietzen, A. (2009). Ansätze zur Antizipation von Qualifikationsanforderungen und nachgefragten Kompetenzen in Deutschland und Österreich. In L. Lassnigg, H. Babel, E. Gruber & J. Markowitsch (Hrsg.), *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung* (S. 297–315) Innsbruck: StudienVerlag.

Lassnigg, L., Felderer, B., Paterson, I., Kuschei, H. & Graf, N. (IHS Hrsg.) (2007). *Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung* (Projektbericht). Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf

Lassnigg, L. & Laimer, A. (2012). *Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012* (Forschungsbericht). IHS. Zugriff unter <http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf>

Lassnigg, L. & Markowitsch, J. (Hrsg.). (2005). *Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Lassnigg, L., Skriner, E., Bock-Schappelwein, J., Horvath, T. (IHS & WIFO Hrsg.). (2012). *Analyse der Datengrundlage zum künftigen Qualifikationsangebot und -bedarf in Österreich* (Forschungsbericht). Manuskript in Vorbereitung.

Lassnigg, L., Steiner, M., Vogtenhuber, S., Riebenbauer, E. & Slepcevic, P. (IHS Hrsg.). (2009). *Feasibility study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries. Austrian National Report* (Forschungsbericht). Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.equi.at/dateien/VET-LSA_national-report_AT.pdf

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2007). *Klassifikationsentwicklung von Ausbildung und Beruf* (Projektbericht). Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/Klassifikationsentwicklung.pdf>

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2009). Governance-Faktoren, Schülerleistungen und Selektivität der Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 376–386). Graz: Leykam.

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2011). Monitoring of qualifications and employment in Austria: An empirical approach based on the labour force survey. *Research in Comparative and International Education*, 6 (3), 300–315.

Lenger, B., Löffler, R. & Dornmayr, H. (ibw & öibf Hrsg.). (2010). *Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht*. Unter Mitarbeit von B. Allinger. Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14394>

Lindblom, C. E. (1959). The science of „muddling through“. *Public Administration Review*, 19 (2), 79–88.

Löffler, R. & Helling, K. (öibf Hrsg.). (2011). *Überbetriebliche Lehrlingsausbildung in Tirol. Evaluierung des Maßnahmenzeitraums 2009/2010* (Forschungsbericht). Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://content.tibs.at/pix_db/documents/Evaluierung_UEBA_Endbericht.pdf

March, J. G. & Olsen, J. P. (1995). *Democratic governance*. New York: The Free Press.

Markowitsch, J., Gruber, E., Lassnigg, L. & Moser, D. (Hrsg.). (2011). *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Mathies, R. (2009). Die österreichische Berufsschullehrer/innen-Ausbildung im europäischen Umbruch. In M. Stock (Hrsg.), *Entrepreneurship – Europa als Bildungsraum – Europäischer Qualifikationsrahmen*. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress (S. 111–118). Wien: Manz. [Verfügbar am 03. 10. 2012 unter http://www.uni-graz.at/wipwww-10mathies_berufsschullehrerinnenausbildung.pdf].

Mayer, K., Lassnigg, L., Unger, M. (IHS Hrsg.). (2000). *Social dialogue on training. Case study Austria* (Projektbericht). Zugriff am 23. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/socialdialog.pdf>

Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159 (3810), 56–63.

Ministry of Education (MoE) & Ministry of Employment and the Economy (MOEE; Hrsg.). (2009a). *Evaluation of the Finnish National Innovation System. Policy Report*. Zugriff am 23. 07. 2012 unter http://www.tem.fi/files/25702/Policy_Report.pdf

Ministry of Education (MoE) & Ministry of Employment and the Economy (MOEE; Hrsg.). (2009b). *Evaluation of the Finnish National Innovation System – Full Report*. Zugriff am 23. 07. 2012 unter http://www.tem.fi/files/25703/Full_Report.pdf

Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012). *Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur* (Forschungsbericht). Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/handlungsempfehlungen>

Nairz-Wirth, E., Meschnig, A. & Gitschthaler, M. (2010). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Earely School Leavers* (Forschungsbericht). Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d125/StudieQuoVadisBildung2010.pdf>

Niedermaier, G. (Hrsg.). (2011). *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Linz: Trauner.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010a). *Innovative Workplaces. Making better use of skills within organisations*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010b). *Learning for jobs. Synthesis report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010c). *The high cost of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010d). *The OECD Innovation Strategy: Getting a head start on tomorrow*. Paris: Autor.

Paechter, M. (2009). The QIBB quality initiative of the vocational training system in Austria. *European Journal of Vocational Training*, 48 (3), 167–183. Zugriff am 15. 10. 2012 unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT48_en.pdf

Paseka, A. & Wroblewski, A. (2009). Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze. In Werner Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 203–221). Graz: Leykam.

Peters, B. G. (2002, Oktober). *From change to change: patterns of continuing administrative reform*. Paper presented at the „VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública“ from 8th to 10th of October 2002, Lisbon, Portugal. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/clad/cong7/dp2335.pdf>

QIBB Steuergruppe (Babel, H. & Spitzbart, G.; BMUKK Hrsg.). (2011). *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2008 2010. Bericht der QIBB Steuergruppe* (Pilotbericht). Mit Unterstützung von M. Jonach. Zugriff am 07. 10. 2012 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Q-Berichte/BBS-Bundes-Q-Bericht_2008-10_QIBB-STG_-_Pilotbericht_Dez._2011_FINAL.pdf

Reinstaller, A. (2010). Wachstum, Innovation und Bildung: Befunde und Zukunftsfragen. In L. Lassnigg (Hrsg.), *Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung*. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung vom 8.–9. Juli 2010, Steyr (S. 25–27). Zugriff am 24. 07. 2012 unter <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunft-Text.pdf>

Republik Österreich. (2011a). *Potenziale ausschöpfen, Dynamik steigern, Zukunft schaffen. Der Weg zum Innovation Leader*. Strategie der Bundesregierung für Forschung, Technologie und Innovation. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=42655>

Republik Österreich. (2011b). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen. LLL:2020*. Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

Schaffenrath, M. (2008). *Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schlögl, P. (2010). Globalisierung der pädagogischen Provinz als Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 38–48). Bielefeld: transcript.

Schlögl, P. & Dér, K. (Hrsg.). (2010). *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: transcript.

Schmid, G., Breit, S. & Schreiner, C. (2009). Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* [Online-Version]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <https://www.bife.at/buch/815/7/3>

Schmid, K. & Hafner, H. (2011). *Reformoptionen für das österreichische Schulwesen* (Forschungsbericht Nr. 161). Wien: ibw.

Schmid, G. & Schwantner, U. (2009). Die Motivation der Jugendlichen in berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* [Online-Version]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <https://www.bife.at/buch/815/7/2>

Schneeberger, A. (2010). *Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung* (Forschungsbericht Nr. 156). Wien: ibw

Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2009). *HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich* (Forschungsbericht Nr. 146). Unter Mitarbeit von H. Hable. Wien: ibw.

Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2010). *Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektive* (Forschungsbericht Nr. 159). Wien: ibw.

Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2011). *Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien* (Forschungsbericht Nr. 162). Wien: ibw.

Schneeberger, A., Petanovitsch, A. & Nowak, S. (2011). *Fachkräftebedarf und Qualifizierungsstrategien der Wirtschaft in Niederösterreich. Unternehmensbefragung und Stellenangebotsanalyse* (Forschungsbericht Nr. 164). Wien: ibw.

Schneeberger, A., Petanovitsch, A. & Nowak, S. (2012). *Fachkräftebedarf der Wirtschaft in Oberösterreich. Trends und Perspektiven* (Forschungsbericht Nr. 168). Wien: ibw.

Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Schöberl, S. & Neureiter, H. (2009). Berufsbildung im Trend. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* [online Version]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/815/7/4>

Schöberl, S. & Pointinger, M. (2009). 7.1 Charakterisierung der Schüler/innen in den berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* [online Version]. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/815/7/1>

Schreiner, C. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2009). *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam. [Verfügbar am 03. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/815>].

Skala, H. F. (2010). Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als Basis für eine hochwertige Berufsbildung. *wissenplus, 10/11* (1), I–VIII.

Sozialpartner Österreich (2010). *Wachstum – Beschäftigung – Integration. Positionen der Österreichischen Sozialpartner zu zentralen Herausforderungen der Zukunft* [Kurzfassung]. Bad Ischler Dialog 2010. Zugriff am 19. 07. 2012 unter http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/badischl_2010/Kurzfassung%20FINAL%20%284%29.pdf

Stark, D. (2007). Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 3 – Österreich Spezial*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bwpat.de/ATspezial/stark_atspezial.pdf

Steiner, M. & Wagner, E. (IHS Hrsg.). (2007). *Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung* (Forschungsbericht). Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16245/do_strategie_endbericht.pdf

Stock, M., Dietzen, A., Lassnigg, L., Markowitsch, J. & Moser, D. (Hrsg.). (2012). *Neue Lernwelten als Chance für alle - Traditionen, Brüche und Trends*. Manuskript in Vorbereitung.

Stöger, E. A. (2007). *Integrating apprenticeship training in learning organizations*. Wien: LIT.

Teaching and Learning Research Project (TLRP). (2008). *Improving working as learning* (Teaching and Learning Research Briefing, Nr.55). Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://www.tlrp.org/dspace/retrieve/3688/FelsteadRB55final.pdf>

Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 2, 369–404.

Toner, P. (2011). *Workforce skills and innovation: An overview of major themes in the literature* (OECD Science, Technology and Industry Working Papers 2011/01). Paris: OECD.

Tritscher-Archan, S. (Hrsg.). (2010). *Brücke in die Zukunft: Europäische Berufsbildungspolitik 2002–10. Nationaler Bericht Österreichs*. ReferNet Austria. Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/160-policy-report-2010enat

Tritscher-Archan, S., Nowak, S. (2010). *Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich* (Forschungsbericht). ReferNet Austria. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.refernet.at/index.php/component/docman/doc_download/189-berufsbildungineuropalaenderberichtatde2010

Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A. et al. (2011). *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Vogtenhuber, S., Gottwald, R. & Lassnigg, L., unter Mitarbeit von Johanna Brandl (2010). *Evaluierung von Beschäftigungsmaßnahmen für Jugendliche in Oberösterreich* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Vogtenhuber, S., Gottwald, R., Leitner, A. & Pessl, G. (2010). *Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche in Tirol* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Vogtenhuber, S., Pessl, G., Leitner, A. & Gottwald, R. (2010). *Evaluierung Berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Windolf, P. (1983). Betriebliche Rekrutierungsstrategien. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16 (2), 109–121.

Windolf, P. & Hohn, H.-W. (1984). *Arbeitsmarktchancen in der Krise. Betriebliche Rekrutierung und soziale Schließung*. Frankfurt/M.: Campus.

Wirtschaftskammer Österreich (WKO), Abteilung für Bildungspolitik. (2011, November). *Das österreichische Bildungssystem im demografischen Wandel* (Positionspapier). Wien.

Wirtschaftskammer Österreich (WKO). (2012). Rückblick der WKO-Veranstaltung „Berufliche Bildung – wie geht es aufwärts?“. Berufliche Aus- und Weiterbildung auf Hochschulebene. 12. Juni 2012, WKO.

9 Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule

Herbert Altrichter & Anna Kanape-Willingshofer

1 Fragestellung und Vorgangsweise

Seit Mitte der 1990er Jahre befindet sich die Governance-Struktur – die Art und Weise, wie Beiträge verschiedener Akteurinnen und Akteure zur Tätigkeit und Leistungserbringung im Schulwesen koordiniert werden – auch in den deutschsprachigen Ländern in Veränderung. Die Entwicklung in Österreich, die im Nationalen Bildungsbericht 2009 eingehender analysiert wurde (vgl. Eder & Altrichter, 2009), ging dabei von einer Erweiterung der autonomen Entscheidungsmöglichkeiten an den Einzelschulen bis zur Forcierung des Konzepts einer „evidenzbasierten, outputorientierten Steuerung“ aus. Als Kern dieser Steuerungsstrategie gilt die Formulierung von verbindlichen Bildungsstandards und deren Überprüfung durch nationale Tests, die in Österreich durch eine Novellierung von § 17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG BGBl. I Nr. 117/2008) gesetzlich verankert wurden.

Neue Steuerungsstrategie

Dieses neue Steuerungsmodell ist mit vielen Hoffnungen auf eine Rationalisierung und Dynamisierung der Entwicklung der Schulen verbunden, die letztlich zu einer nachhaltigen Verbesserung ihrer Leistungen führen sollen. Das Modell und die mit ihm verbundenen Erwartungen klingen in vielen Einzelaspekten plausibel, doch sind sie nicht im strengen Sinn empirisch geprüft (vgl. van Ackeren, 2007, S. 207; Morris, 2011). Die Forderung, großflächige Systemveränderungen vor ihrer Implementierung einer empirischen Prüfung zu unterziehen, wäre aber kaum zu erfüllen: Innovationen, die das ganze System betreffen, sind schwer experimentell oder „im Kleinen“ zu simulieren. Erfahrungen in anderen Systemen sind aufgrund unterschiedlicher Konstellationen von Kontextfaktoren nicht voll übertragbar. Eine Antizipation der Wirkungen von neuen Arrangements der Systemsteuerung unter Realbedingungen (also im Sinn von *effectiveness*; vgl. Wortman, 1983, S. 230) ist also nur annäherungsweise möglich. Aufgabe dieses Kapitels ist es in diesem Sinn, die Frage zu erörtern, *welche Beiträge die in Österreich in Umsetzung befindliche Version der Steuerungsstrategie „Bildungsstandards und externe Überprüfungen von Schülerkompetenzen“ zur Erreichung verschiedener Qualitätsziele der Schule leisten kann.*

Wirkung auf Qualitätsziele der Schule?

Dabei gehen wir in folgenden Schritten vor: Nach der Definition grundlegender Begriffe analysieren wir in Abschnitt 2 relevante Gesetze und Verordnungen, um die spezifische Ausformung dieser Steuerungsstrategie in Österreich herauszuarbeiten. Die Ergebnisse werden als ein hypothetisches *Wirkungsmodell* dargestellt, in dem erwartete Wirkungen und vermittelnde Prozesse (*Mechanismen*) ausformuliert werden. In Abschnitt 3 werden empirische Untersuchungen zu den Teilprozessen des Wirkungsmodells besprochen; auf dieser Basis wird diskutiert, wie weit angenommen werden kann, dass die neue Steuerungsstrategie tatsächlich die erwarteten Prozesse stimuliert und zu den erhofften Ergebnissen führt. Abschnitt 4 fasst die auf diese Weise erzielten Antworten zusammen und formuliert Optionen für Systementwicklung und Forschung.

Kapitelüberblick

E

2 Konzept der Steuerungsstrategien und bildungspolitische Erwartungen

2.1 Definitionen grundlegender Konzepte

Definition von Bildungsstandards

Die in den deutschsprachigen Schulsystemen seit der Jahrtausendwende propagierten *Bildungsstandards* stellen eine spezifische Version von „Leistungsstandards“ dar, die die vom Schulsystem erwarteten Qualifikationsleistungen formulieren. Für die bildungspolitische Entwicklung und wissenschaftliche Diskussion in den deutschsprachigen Ländern wurde eine Expertise von Klieme et al. (2007) prägend, die das Konzept folgendermaßen definiert: „Bildungsstandards [...] greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“ (S. 19; Hervorhebungen im Original).

Typischerweise decken Bildungsstandards nicht die gesamte Breite des schulischen Lernens oder eines speziellen Lernbereichs ab, sondern „konzentrieren sich auf einen [bedeutsamen und zentralen] Kernbereich, der für alle Lernenden verbindlich ist“ (Maag Merki, 2010, S. 147). Als Neuerung gegenüber traditionellen Zielformulierungen in Lehrplänen sollen die in den Standards formulierten Kompetenzanforderungen „in Kompetenzmodellen systematisch über verschiedene Kompetenzstufen geordnet [werden], die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen“ (Maag Merki, 2010, S. 147).

Ideen hinter externen Überprüfungen ...

Wenn im Kontext aktueller bildungspolitischer Diskussionen von *externer Überprüfung von Schülerkompetenzen* gesprochen wird, so können damit zwei unterschiedliche, nicht notwendig miteinander verbundene Ideen angesprochen sein:

(1) Verstärkte Externalisierung der schulischen Leistungsbeurteilung

(1) Einesteils kann damit die Forderung nach einer *stärkeren Externalisierung der schulischen Leistungsbeurteilung*, die sich letztlich in Zeugnissen, Zertifikaten und Berechtigungen niederschlägt, angesprochen sein. Die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO idF BGBl. II Nr 35/1997) lässt weite Interpretationsspielräume, sodass im österreichischen Schulsystem eine *schulinterne Form der Beurteilung* vorherrscht, bei der nach in der Einzelschule (real meist: von einzelnen Lehrpersonen) produzierten Maßstäben beurteilt wird, die nicht mit jenen der Nachbarschule vergleichbar sein müssen. Die mangelnde Messqualität der einzel-schulischen Leistungsmessung sowie die mangelnde Vergleichbarkeit der Maßstäbe zwischen verschiedenen Schulen und Lehrpersonen sind – verstärkt nach dem Vorliegen landesweit vergleichbarer externer Leistungstests (vgl. Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009; Haider & Schreiner, 2006, S. 233) – kritisiert worden.

(2) Überprüfung von Schülerkompetenzen durch externe Testungen

(2) Eine externe Überprüfung von Schülerkompetenzen kann aber auch durch *standardbezogene Tests* (in der deutschsprachigen Diskussion oft als „Lernstandserhebungen“ bezeichnet) erfolgen, deren Ergebnisse ursprünglich nicht für individuelle Leistungsbeurteilung konzipiert waren. Diese untersuchen periodisch die Erreichung der in den Bildungsstandards formulierten Schülerkompetenzen und melden diese Informationen im Sinne eines Systemmonitorings an die Öffentlichkeit und Entscheidungsträger/innen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems zurück (vgl. Prenzel & Seidel, 2010). Von letzteren wird erwartet, dass sie diese Informationen interpretieren, aus ihnen Entscheidungen ableiten und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im System in Gang bringen können.

Zentrales Gelenkstück evidenzbasierter Steuerung

Bildungsstandards und externe Überprüfungen von Schülerkompetenzen im zweiten Sinn erhalten ihre gegenwärtige bildungspolitische Aktualität nicht als Einzelmaßnahmen. Sie werden als das „zentrale Gelenkstück“ (Klieme et al., 2007, S. 9) innerhalb der Anstrengungen

zur „Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (Klieme et al., 2007, S. 9), als Signal- und zentrale Wirkungselemente eines neuen Steuerungsmodus für das Bildungssystem – der *evidenzbasierten Steuerung* – angesehen.

Dieses neue Steuerungsmodell soll ein älteres und als veraltet empfundenen ablösen, das durch hierarchisch-bürokratische Koordinationsformen und Fokussierung auf Input-Fragen (statt auf Systemergebnisse; vgl. Klieme et al., 2007, S. 11) charakterisiert war. Durch stärkere Zielorientierung, rationalere (weil „evidenzbasierte“) Entscheidungen, engere Wirkungskontrolle und zeitnahe Umsteuerungsmöglichkeiten versprechen sich die Proponentinnen und Proponenten dieses Steuerungsmodells einen gezielteren Einsatz der knappen Mittel und eine Qualitätssteigerung des Bildungssystems.

2.2 Die Bildungsstandard-Politik in Österreich

In Österreich wurden Bildungsstandards seit den 1990er Jahren entwickelt und als eine Maßnahme zur Qualitätsentwicklung thematisiert (Altrichter & Posch, 1999; Eder, Posch, Schratz, Specht & Thonhauser, 2002). Seit 2000 sind Bildungsstandards in den Regierungsübereinkommen vertreten (vgl. Specht, 2006). 2003 forderte eine ministeriell eingesetzte *Zukunftskommission* die Einführung von Standardmessungen (vgl. Zukunftskommission, 2003). Eine „Steuergruppe“ des Bildungsministeriums aus Vertreterinnen und Vertretern von Bildungspolitik, Administration und Schulaufsicht formulierte schließlich die österreichische Standard-Strategie (vgl. Lucyshyn, 2004) mit folgenden *Zielen* aus:

- Bessere Leistungen der Schüler/innen durch regelmäßige Rechenschaftslegung (Lucyshyn 2004, S. 1),
- Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung und der Abschlüsse (Lucyshyn, 2004, S. 2),
- Sicherung der Durchlässigkeit des Systems (Lucyshyn, 2004, S. 2),
- Beiträge zur Systementwicklung durch „Hinweise auf notwendige Weiterentwicklungen“ (Lucyshyn, 2004, S. 12).

Im Jahr 2008 erfolgte die *gesetzliche Verankerung* der Bildungsstandard-Politik durch die Novellierung von § 17 des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I Nr. 117/2008). Dieses Dokument und weitere begleitende Regelungen werden im Folgenden analysiert. Die österreichische Standardstrategie entspricht in zentralen Begriffsbestimmungen und Strategieelementen weithin den Vorstellungen in den Gutachten von Klieme et al. (2007) sowie der Zukunftskommission (vgl. Zukunftskommission, 2003, 2005). Es gibt jedoch auch einige bedeutsame Abweichungen:

- *Kompetenztestung am Ende von Bildungsgängen*: Die Überprüfung der Schülerleistungen erfolgt „an zentralen Schnittstellen des Schulsystems“ (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2012a) und nicht schon früher, beispielsweise in der Mitte von Bildungsgängen. Klieme et al. (2007) hatten argumentiert, dass sich das „nationale Bildungsmonitoring nicht auf die Abschlussjahrgänge beziehen“ (S. 138) sollte, da dadurch die erhoffte entwicklungsstimulierende Funktion beeinträchtigt und in eine selektionsunterstützende Funktion verwandelt werden könnte.
- *Formulierung von „Regelstandards“*: Bildungsstandards können „eine Stufe festlegen, unter die kein Lernender zurückfallen soll („Mindeststandard“), eine mittlere Niveaustufe, die im Durchschnitt erreicht werden soll („Regelstandard“), oder ein Ideal („Maximalstandard““ (Klieme et al., 2007, S. 27). Die deutsche Expertengruppe hatte wie auch die österreichische Zukunftskommission (vgl. Zukunftskommission, 2005, S. 37) Mindeststandards empfohlen, denn die „Kompetenzmodelle und die zugehörigen Aufgaben (Operationalisierungen) beschreiben dann eindeutig, welche Leistungen ein/e Schüler/in erbringen muss, um die Mindestanforderungen zu erfüllen“ (Klieme et al., 2007, S. 27).

Hintergründe und Ziele der neuen Strategie

Gesetzliche Grundlagen der Bildungsstandard-Politik

Zeitpunkt der Standardüberprüfungen im Schulsystem?

Mindest-, Regel- oder Maximalstandards?

E

Dadurch würden „gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen“ (Klieme et al., 2007, S. 27).

Die Bildungspolitik hat sich jedoch in Österreich wie auch in Deutschland entschlossen, Bildungsstandards als Regelstandards festzulegen (Lucyshyn, 2006, S. 5). Dies wurde mit den Erfordernissen eines differenzierten Schulsystems begründet (Lucyshyn, 2006, S. 6). Dadurch verlieren Standards jedoch ihre klare Signalfunktion: Regelstandards legen weder der Öffentlichkeit noch leistungsschwächeren Schüler/innen klar, was man können muss, um als erfolgreich zu gelten. Sie führen den Leistungsschwächeren aber vor Augen, wie weit sie von einem Ideal bzw. dem Durchschnitt entfernt sind (vgl. Klieme et al., 2007).

Verknüpfung der
Standardüberprüfung mit
Leistungsbeurteilung?

- *Trennung der Standardüberprüfung von der Leistungsbeurteilung:* In der SchUG-Novelle von 2009 (BGBl. II Nr 1/2009) wird explizit festgehalten, dass die Bestimmungen über die Leistungsfeststellungen und -beurteilungen von den gesetzlich verordneten Bildungsstandards und den Ergebnissen der Standardüberprüfung unberührt bleiben, was auch der Empfehlung von Klieme et al. (2007, S. 10) entspricht. Eine *Objektivierung der Vergabe von Berechtigungen* im Zuge der externen Standardüberprüfung, wie von der Zukunftskommission (Zukunftskommission, 2005, S. 34) gefordert, ist in Österreich nicht vorgesehen (Ausnahme: neue Reife- und Diplomprüfung) und wäre derzeit aufgrund des längeren Zeitraums zwischen Prüfung und Rückmeldung auch technisch nicht möglich (vgl. BIFIE, 2012a).

2.3 Bildungspolitische Erwartungen und Wirkungsmodell(e)

Was soll sich durch die Implementation der neuen Steuerungsinstrumente „Bildungsstandards und standardbezogene Tests“ im österreichischen Schulsystem ändern? Welche Wirkungen sollen sie auf welchen Wegen entfalten?

Wir wollen im Folgenden ein *Wirkungsmodell* der Steuerungsstrategie „Bildungsstandards und periodische Standardüberprüfung“ rekonstruieren. Das Vorgehen folgt den Vorschlägen von Leeuw (2003; vgl. auch Ehren, Leeuw & Scheerens, 2005; Ehren, Altrichter, McNamara & O’Hara, in Druck; ähnlich Resnick, Besterfield-Sacre, Mehalik, Sherer & Halverson, 2007). Dabei wird die „Programmtheorie“ eines politisch-praktischen Programms durch eine schrittweise Analyse der im Folgenden genannten rechtlichen Dokumente erarbeitet. Altrichter und Maag Merki (2010, S. 34) haben für die dabei entstehenden Analyseergebnisse die Bezeichnung „Wirkungsmodell“ vorgeschlagen, weil in einem solchen Modell rekonstruiert wird,

- ... durch welche vermittelnden Prozesse (hier als „Wirkungsmechanismen“ bezeichnet; vgl. Balog & Cyba, 2004; Langer, 2008) ...
- ... die *Elemente* eines politisch-praktischen Programms (in diesem Fall: die Steuerungsstrategie „Bildungsstandards und externe Leistungsüberprüfungen“ und ihre verschiedenen Begleitmaßnahmen) ...
- ... zu den erwarteten *Wirkungen* dieses Programms führen sollen.

Gab es bisher keine Modelle, die die Vermittlungsprozesse beim Wirksamwerden der neuen Steuerungsinstrumente plausibel machen könnten? In der deutschsprachigen Forschung (z. B. Altrichter, 2010, S. 228–231; Schulze, 2012) wird meist auf zwei Konzeptionen zurückgegriffen: Helmkes (2004) „Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung von Vergleichsarbeiten“ thematisiert unterrichtsbezogene Feedbackprozesse aus der Perspektive der einzelnen Lehrperson. Das „Rahmenmodell für die Rückmeldung von Leistungsdaten“ (Vischer & Coe, 2003; adaptiert von Bonsen & von der Gathen, 2004) nimmt die Perspektive der Einzelschule ein. Beide konzentrieren sich auf die Verarbeitungsprozesse von Leistungsdaten und nehmen die Erwartungsbildung durch die Steuerungsmaßnahmen nicht in ihre

E

Wirkungsmodell der
Bildungsstandards
und deren externer
Überprüfung

Konzeptualisierung auf. Auch berücksichtigen sie (verständlicherweise) die Spezifika der österreichischen Standardpolitik nicht und werden dem Mehrebenencharakter des Schulsystems (vgl. Web-Dokument 9.1) durch ihre Konzentration auf jeweils eine spezifische Ebene (Lehrer/in bzw. Einzelschule) nicht gerecht.

2.3.1 Elemente des neuen Steuerungsmodells

Das neue Steuerungsmodell (vgl. Abbildung 9.1), das durch die Standards-Politik eingeführt wird, besteht aus den zwei Hauptelementen (vgl. § 17 SchUG idGF):

(A) *Bildungsstandards* sind „konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen. Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schüler/innen bis zum Ende der 4. Schulstufe in Deutsch und Mathematik sowie bis zum Ende der 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch nachhaltig erworben haben sollen“ (BIFIE, 2012a).

Bildungsstandards

(B) *Periodische Standardüberprüfungen* finden flächendeckend auf der 4. bzw. 8. Schulstufe statt und überprüfen für jene Lernbereiche, in denen Standards formuliert wurden, welche Kompetenzen die Schüler/innen erworben haben. Die Ergebnisse der Standardüberprüfung werden Schülerinnen/Schülern, Lehrpersonen, Schulleiterinnen/Schulleitern und der Schulaufsicht rückgemeldet, wobei alle Akteurinnen und Akteure neben Vergleichswerten die „sie betreffenden“ Resultate mittels Zugangscode online abrufen können, also Schüler/innen ihre individuellen Ergebnisse, Lehrpersonen die aggregierten Klassenergebnisse, nicht aber individuelle Schülerwerte usw. Bei den Rückmeldungen werden Geschlecht, Schultyp, Leistungsgruppe und Migrationshintergrund berücksichtigt, wodurch „faire Vergleiche“ angestrebt werden (Breit et al., 2012). Die erste Überprüfung (Mathematik, 8. Schulstufe) fand im Mai 2012 statt; die Ergebnisse sollen ab Dezember 2012 abrufbar sein.

Periodische
Standardüberprüfung

Darüber hinaus werden in den Erläuterungen zur SchUG-Novelle (Vorblatt und Erläuterungen, 2008) einige Begleitmaßnahmen angekündigt: Lehrerbildung, Bereitstellung von zusätzlichen Materialien sowie verbindliche Umsetzung entsprechender Schulentwicklungskonzepte. Aus dem Webauftreten des BIFIE (2012b) ist zu entnehmen, dass folgende *Begleitmaßnahmen zur Implementierung der Bildungsstandards* gesetzt werden:

Begleitmaßnahmen

(C) *Information* „aller beteiligten Personengruppen und Systemebenen“ (BIFIE, 2012b)

(D) *Fortbildung* „für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Führungskräfte (LSI [Landeschulinspektorinnen/-inspektoren], BSI [Bezirksschulinspektorinnen/-inspektoren], Schulleiter/innen) und Lehrende an Pädagogischen Hochschulen“ (BIFIE, 2012b). Zusätzlich können sog. *Rückmeldemoderatorinnen und -moderatoren* von Schulleiterinnen und Schulleitern als Unterstützung bei der Aufarbeitung der Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen für zwei Termine von Pädagogischen Hochschulen angefordert werden. Durch die Initiative „Entwicklungsberatung in Schulen“ (EBIS, 2012) wird versucht, verschiedene schul- und unterrichtsbezogene Beratungsleistungen zu koordinieren und Qualitätsanforderungen dafür festzuschreiben.

(E) *Entwicklung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien*, und zwar „Publikation und fortlaufende Aktualisierung unterrichtsnaher Lehr-, Lern- und Begleitmaterialien (Praxishandbücher, Themenhefte, Aufgabensammlungen, Leitfäden, Broschüren, Videovignetten etc.) in gedruckter bzw. elektronischer Form“ (BIFIE, 2012b).

(F) *Entwicklung und Verbreitung von standardbezogenen Diagnoseinstrumenten* „zur Informellen Kompetenzmessung (IKM), die Lehrkräften Lernstandserhebungen auf Schüler- und Klassen-ebene ermöglichen und damit wesentlich zur gezielten Förderung der Lernenden im Unterricht beitragen“ (BIFIE, 2012b).

E

2.3.2 Wirkungshoffnungen

Wirkungshoffnungen in zentralen Rechtstexten

Welche Erwartungen in Hinblick auf *Wirkungen* werden mit Bildungsstandards und externen Überprüfungen von Schülerkompetenzen verbunden? In den zentralen Gesetzes- und Verordnungstexten sind die Ziele und damit die erhofften Wirkungen der neuen Steuerungsstrategie einestails in sehr allgemeiner Weise durch Vorstellungen „höherer Qualität an Schulen“ charakterisiert, ohne dass Ergebnisziele im Sinne einer Outputorientierung angegeben wären. Konkretisierungen geschehen vor allem über die Angabe von Zwischenprozessen, die zu der erhofften Schulqualität führen sollen. Solche sind:

- Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung durch die Lehrpersonen (inkl. „bestmöglicher Diagnostik und individueller Förderung“, § 17 Abs. 1a SchUG idF BGBl. I Nr. 36/2012);
- „langfristige systematische Qualitätsentwicklung“, „Qualitätssicherung“, „Steuerung und Planung“ „in der Schule und im Bildungswesen insgesamt“ (Vorblatt und Erläuterungen, 2008);
- „Transparenz, Objektivität und Vergleichbarkeit“ (Vorblatt und Erläuterungen, 2008).

In den von uns geprüften zentralen rechtlichen Texten und Erläuterungen finden sich keine Stellen, die als Hinweise auf das Ziel Chancengleichheit oder -gerechtigkeit interpretiert werden könnten, außer man gibt sich mit „Transparenz, Objektivität und Vergleichbarkeit“ als Bedingungen von Chancengleichheit zufrieden.

Da die Zielgrößen in den speziell auf Bildungsstandards bezogenen rechtlichen Texten unterbestimmt sind, gehen wir aufgrund anderer gesetzlicher Bestimmungen (§ 2 SchOG idF BGBl. I Nr. 36/2012) und Theorien zur Schulqualität (Fend, 2006; Belfield & Levin, 2009) davon aus, dass sich die verbesserte Qualität schulischer Arbeit, als zentrales Ziel der Einführung von Bildungsstandards, zumindest in folgenden Zielgrößen niederschlagen sollte:

Zielgröße 1 (Z1) – verbesserte Schülerkompetenzen/Leistungssteigerung des Systems:

Ausgangspunkt und dynamisierendes Element für die Politik der Umsteuerung waren die enttäuschenden PISA-Ergebnisse. Das neue Steuerungsregime muss sich letztlich in verbesserten Schülerkompetenzen und damit in einer Leistungssteigerung des Schulsystems niederschlagen. Zentrale Aspekte wie „Leistungsförderung“ (Zukunftskommission, 2003, S. 35) und „Verbesserungen der Bildungserträge“ (Eder, 2009, S. 51) können auf verschiedenen Wegen geschehen: Einestails könnte eine konsequente *Fokussierung des Unterrichts auf die Kompetenzentwicklung* der Schüler/innen zu einer Steigerung der (gemessenen) Leistungen auf der ganzen Breite führen und so die durchschnittliche Leistungsfähigkeit des Systems fördern. Auf der anderen Seite können *differenzierte Maßnahmen für spezielle Zielgruppen* einen Unterschied machen. Eder (2009, S. 51) sieht beispielsweise in der verstärkten und gezielten Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern das größte Potenzial für nachhaltige Verbesserungen der Bildungserträge.

Zielgröße 1: verbesserte Schülerkompetenzen

Zielperspektive: Enkulturation und Integration

Im Sinne der Aufgaben der österreichischen Schule (siehe § 2 SchOG idF BGBl. I Nr. 36/2012) und beispielsweise von Fends (2006, S. 49–53) Schultheorie wird man unter den „Leistungen des Schulsystems“ nicht alleine seine qualifikatorischen Leistungen verstehen, wie sie sich in disziplinbezogenen kognitiven Leistungstests und der späteren Berufsbewährung von Schülerinnen und Schülern niederschlagen. Schulen haben auch eine „normativ zu gestaltende Aufgabe“ (Fend, 2006, S. 52) im Bereich der *Enkulturation* – der „Sinnvermittlung“ und der Förderung von „Fähigkeiten der Reflexion, der eigenständigen Urteilsbildung und der moralischen Entscheidungsfähigkeit“ – ebenso wie im Bereich der *Integration* unter den Ansprüchen von „Demokratisierung“ und „Inklusion aller Individuen in den menschlichen Verantwortungszusammenhang“ (Fend, 2006, S. 52; vgl. auch Belfield & Levin, 2009, S. 518).

Zielgröße 2 (Z2) – Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Schulwesen:

Der durch internationale Schulleistungsvergleiche wieder aufgedeckte enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungskarrieren (z. B. Bacher, 2005; siehe auch das 5. Kapitel in diesem Band; Bruneforth, Weber & Bacher, 2012) stellt für die Steuerleute des Systems mindestens zwei Probleme dar: Einesteils ein *strategisches Problem*, weil die Verbesserung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern aus unterprivilegierten Gruppen Potenzial für die Verbesserung der Gesamtleistung des Bildungssystems bietet; anderenteils ein *moralisches Problem*, weil dieser Zusammenhang ein „Ausdruck von Ungerechtigkeit [ist], dass ausgerechnet diejenigen am wenigsten vom Bildungssystem profitieren [...] die es am meisten benötigen“ (Stojanov, 2007, S. 29). Daher muss sich ein erneuertes Steuerungsregime auch der Förderung von Bildungsgerechtigkeit annehmen und tatsächlich werden Bildungsstandards häufig als ein Instrument dafür angesehen (vgl. Klieme et al., 2007, S. 54; Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2005, S. 151; Kornhaber, 2004, S. 97).

Zielgröße 2:
Chancengleichheit und
Bildungsgerechtigkeit

Als Ausdruck von Chancenungleichheit werden vor allem zwei Typen von *Disparitäten* gesehen:

Zwei Typen von
Disparitäten ...

- einerseits Disparitäten zwischen den in objektivierten Tests gemessenen Leistungen und den schulisch vergebenen Berechtigungen, welche durch die „Formulierung von verbindlichen Kriterien (Standards) als Voraussetzung für die Zuerkennung von Berechtigungen, und ihre Messung durch objektivierte Leistungstests“ (Eder, 2009, S. 51) verringert werden könnten,
- andererseits Disparitäten der gemessenen Leistung zwischen verschiedenen sozialen Gruppen. Im Vordergrund stehen Unterschiede „zwischen Regionen, zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten, zwischen in Deutschland Aufgewachsenen und Zugewanderten“ (Klieme et al., 2007, S. 11); auch geschlechtsbezogene Disparitäten wären hier zu berücksichtigen, spielen aber in den untersuchten zentralen Programmschriften eine untergeordnete Rolle.

Mit diesen beiden Disparitäten korrespondieren zwei Interpretationen von Chancengerechtigkeit, die nicht unbedingt mit den gleichen Strategien zu erreichen sind:

... gehen mit zwei
Interpretationen von
Chancengerechtigkeit
einher

- *Zugangs- und Beurteilungsgerechtigkeit*: Einesteils wird als „gerecht“ empfunden, wenn alle Schüler/innen gleichen Zugang zu Bildung bekommen, und familiäre Hintergründe bei der Notengebung keine Rolle spielen (Stojanov, 2007).
- *Prozess- oder Entwicklungsgerechtigkeit*: Das zweite Konzept von Chancengleichheit fokussiert auf die durch Herkunft entstandenen Benachteiligungen. Es gibt dem Bildungsprozess selbst die Aufgabe, an einer „gleichberechtigte[n] Befähigung zur (Weiter-)Bildung [zu arbeiten und] gleiche Chancen zum sozialen Aufstieg und sozialer Partizipation“ (Stojanov, 2007, S. 35–36) zu eröffnen.

2.3.3 Wirkungsmechanismen

Es stellt sich die Frage, *auf welche Weise* Bildungsstandards zur „Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (Klieme et al., 2007, S. 9) beitragen sollen? Wir sammeln und ordnen im Folgenden Aussagen zu den vermittelnden Prozessen zwischen Bildungsstandards bzw. Standardüberprüfungen und den angestrebten Wirkungen.

Wie wirken
Bildungsstandards?

(1) Setzen und Kommunizieren von Erwartungen

Bildungsstandards dienen zu allererst zur „Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele“ (Klieme et al., 2007, S. 9; vgl. auch O’Day, 2004). Sie sollen ein klares und transparentes Referenzsystem für professionelles Handeln und ebenso für Lernen oder staatliche Entwicklungsentscheidungen bilden (Klieme et al., 2007, S. 47–48).

Setzen und Kommunizieren
von Erwartungen

„Verähnlichung“ von
Erwartungen

(1a) „Verähnlichung von Erwartungen“

Durch die Formulierung als Bildungsstandards soll ein Ausschnitt von allen potenziell vermittelbaren Kompetenzen betont und aufgewertet werden, was – im Erfolgsfall – zu einer Angleichung der real verfolgten Erwartungen im System führt. Die Standardisierung von Kompetenzen ist einerseits erforderlich, um diese messbar zu machen (Vorblatt und Erläuterungen, 2008); andererseits sollen verbindliche Standards „zur Verähnlichung der Anforderungen – und damit zur Urteilsgerechtigkeit“ (Eder et al., 2009, S. 254) beitragen. Zentral entwickelte und durchgeführte Leistungsfeststellungen könnten „einen erheblichen Beitrag zur Behebung regionaler und standortbezogener Unterschiede leisten“ (Eder et al., 2009, S. 265) und durch sachbezogene Rückmeldungen „Fairness und Chancengleichheit im Bildungssystem deutlich erhöhen“ (Eder et al., 2009, S. 265).

Akteurinnen und Akteure
sollen diese Erwartungen
berücksichtigen

(2) Berücksichtigung dieser Erwartungen bei den Handlungsentscheidungen der Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen

Der Mechanismus (1) „Setzen und Kommunizieren von Erwartungen“ „funktioniert“, wenn Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Ebenen diese Erwartungen bei ihren Entscheidungen und Handlungen berücksichtigen, so z. B. Lehrpersonen bei ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung, Schulleitungen bei der Fortbildungsplanung und beim Setzen von Entwicklungsprioritäten, die regionale Schulaufsicht bei regionalen Initiativen zur Fortbildung und zur Stimulierung von Schulentwicklung usw. Dies gilt ebenso für Schüler/innen, die Bildungsstandards beim Lernen berücksichtigen sollen; auch Familien tun wahrscheinlich gut daran, wenn sie in ihrer familiären Interaktion (z. B. bei Motivation, Aufmerksamkeitslenkung, Schaffung zusätzlicher Lernmöglichkeiten) auf spezifische Anforderungen von Bildungsstandards achten.

... bei der Planung und
Gestaltung von Unterricht

(2a) Kompetenz- und ergebnisorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung

Eine besondere Stellung bei diesen handlungsbezogenen Erwartungen nimmt in den österreichischen Rechtsgrundlagen ein, dass Lehrpersonen Bildungsstandards zu einem orientierenden Prinzip von Unterrichtsplanung und -gestaltung machen sollen (vgl. Verordnung über Bildungsstandards, § 3 Abs. 2 BGBl. II Nr 1/2009).

... bei Beobachtung und
Diagnose

(2b) Beobachtung und Diagnose für die individuelle Förderung

Gemäß Verordnung des BMUKK sollen Bildungsstandards auch einen Bezugspunkt für die Beobachtung und Diagnose von Entwicklungsverläufen von Schülerinnen und Schülern geben, die eine Grundlage für „bestmögliche individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler“ (§ 3 Abs. 3 BGBl. II Nr 1/2009) darstellen.

Messung und
Rückmeldung von
Kompetenzen

(3) Periodische Messung von Kompetenzen und (4) Rückmeldung von tatsächlich erreichten Kompetenzen

Durch periodische Standardüberprüfungen wird die Informationsbasis für einen Ist-Soll-Vergleich gelegt (Vorblatt und Erläuterungen, 2008). Die Ergebnisse der Messungen auf den Kompetenzdimensionen der Bildungsstandards werden an alle Systemakteurinnen und -akteure in unterschiedlich aggregierter Weise zurückgemeldet (vgl. BIFIE, 2012a). Die Möglichkeit der Wirkung von standardbezogenen Tests hing auch für die Zukunftskommission (Zukunftskommission, 2005, S. 37–38) stark von der Verwertung der Rückmeldungen ab, weshalb sie die „Erarbeitung entwicklungsfördernder Rückmeldeformen an die Schulen“ (Zukunftskommission, 2005, S. 38) forderte.

Rückmeldungen sollen
Ist-Soll-Diskrepanzen
aufdecken und Handlungen
auf verschiedenen Ebenen
stimulieren

(5) Entdeckung von Ist-Soll-Diskrepanzen und (6) Entwicklungshandlungen auf allen Ebenen

Diese Rückmeldungen erlauben Akteurinnen und Akteuren auf allen Ebenen Diskrepanzen zwischen den angestrebten Standards und den erreichten Leistungen zu entdecken. Die Diskrepanzen sollen ebenenspezifische Entwicklungshandlungen motivieren und in die richtige Richtung lenken. Wichtig erscheint dem Gesetzgeber, dass die Ergebnisse in einer Form rückmeldet werden, „dass sie für die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend verwendet werden können“ (Vorblatt und Erläuterungen, 2008).

Aber auch die Akteurinnen und Akteure auf übergeordneten Ebenen sollen die Rückmeldungen „als Basis für Steuerungsentscheidungen im Bildungswesen“ (Vorblatt und Erläuterungen, 2008) verwenden. Im österreichischen Modell sind auch Schüler/innen und Eltern Adressatinnen/Adressaten der Rückmeldungen (vgl. Maier & Kuper, 2012, S. 89); diese sollen so gestaltet sein, „dass damit die Motivation und die Richtung des Lernens positiv beeinflusst wird“ (Vorblatt und Erläuterungen, 2008).

Das Element, das Entwicklungshandlungen motivieren soll, ist offenbar primär die *kognitive Einsicht in eine Ist-Soll-Diskrepanz*. „Ziel ist eine neue Form der ‚testdatenbasierten‘ Schulentwicklung, d. h., eine interne Datennutzung, weitgehend ohne externen, testbasierten Rechenschaftsdruck“ (Maier, 2010, S. 127). Damit ist der österreichische *Accountability*-Ansatz, wie insgesamt die deutschsprachigen, „weit entfernt von harten Sanktionen“ (Maier & Kuper, 2012, S. 90), wie wir sie aus den angelsächsischen Systemen kennen. Dennoch bestehen „prinzipiell die gleichen Funktionserwartungen: Sie sollen dazu dienen Qualität zu sichern und gleichzeitig Lehrkräfte zur Verbesserung des Unterrichts stimulieren. Verschieden sind jedoch die angestrebten Steuerungsmechanismen, die im Falle der ‚high-stakes-tests‘ auf administrativ induzierte Leistungskonkurrenz und im Falle der Vergleichsarbeiten auf die *informationelle Unterstützung* [Hervorhebung v. Verf.] professioneller Schulentwicklung setzen“ (Maier & Kuper, 2012, S. 90).

(6a) *Qualitätsentwicklung an Schulen*

Mit welchen „ebenenspezifischen Entwicklungshandlungen“ wird gerechnet? In der Verordnung zu den Bildungsstandards (§ 3 Abs. 4 BGBl. II Nr 1/2009) wird die Schulebene betont, auf der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung von Schulleitungen und Lehrpersonen umgesetzt werden sollen. Man kann annehmen, dass durch die Rückmeldung auch der Prozess (2a) „Kompetenz- und ergebnisorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung“ weiter bestärkt und stimuliert werden soll. Für den Prozess (2b) „Beobachtung und Diagnose für die individuelle Förderung“ gilt dies nicht in gleicher Weise, weil durch die in Österreich verordnete Form der Rückmeldung den Lehrpersonen keine schülerindividuellen Daten zur Verfügung stehen und daher auch keine spezifische Stimulation dieses Prozesses zu erwarten ist. Dies „erschwert eine mittelbare Nutzbarmachung der Testergebnisse für die Weiterentwicklung des Unterrichts und die individuelle Förderung der Schüler/innen, und lässt damit ein erhebliches Potenzial ungenützt“ (Eder et al., 2009, S. 254).

Rückmeldungen sollen Qualitätsentwicklungen stimulieren ...

(7) *Evaluierung der Qualitätsentwicklung an Schulen*

Durch diese Informationen soll eine „Kultur kontinuierlicher Selbstevaluationsmaßnahmen und gemeinsamer Qualitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern sowie an Schulstandorten insgesamt gefördert werden“ (Vorblatt und Erläuterungen, 2008).

... und zu verstärkter Selbstevaluation an Schulen führen

Werfen wir noch einen speziellen Blick auf *Mechanismen, die zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit* führen können. Wie oben erwähnt, werden von einer (1a) „Verähnlichung von Erwartungen“ Wirkungen in Richtung gerechterer Anforderungen und Beurteilungen erwartet (vgl. Eder et al., 2009, S. 254; Klieme et al., 2007, S. 54), mithin auf Ziele von Chancengleichheit des Typs 1, auf die Zugangs- und Beurteilungsgerechtigkeit. Damit Standardüberprüfungen auch Chancengerechtigkeit verbessern, dürften die Teilprozesse (5) „Entdeckung von Ist-Soll-Diskrepanzen“ und (6) „Entwicklungshandlungen“ von den Akteurinnen und Akteuren auf den verschiedenen Ebenen nicht nur leistungsbezogen interpretiert werden, sondern auch gerechtigkeitsbezogen, z. B. in folgender Weise:

(5a) *Entdeckung von Chancenungleichheit*

Standardüberprüfungen sollen die Entdeckung von Chancenungleichheit erlauben, die sich vor allem als soziale und regionale Disparitäten niederschlägt (vgl. Beer, 2007, S. 43; Blömeke et al., 2005, S. 151; Klieme et al., 2007, S. 27).

E

(6b) Förderung von Zielgruppen

Einmal entdeckt, soll Chancengleichheit durch eine verstärkte und gezielte Förderung von Zielgruppen (vgl. Eder et al., 2009, S. 51) verringert werden.

2.3.4 Zusammenführung in einem Wirkungsmodell

Die Zusammenführung der Analyseergebnisse ergibt – trotz der modelltypischen Reduzierungen – einigermaßen komplexe Zusammenhänge. Über die obige Analyse hinaus sind in Abbildung 9.1 einige hypothetische Teilprozesse auf verschiedenen Akteursebenen dargestellt.

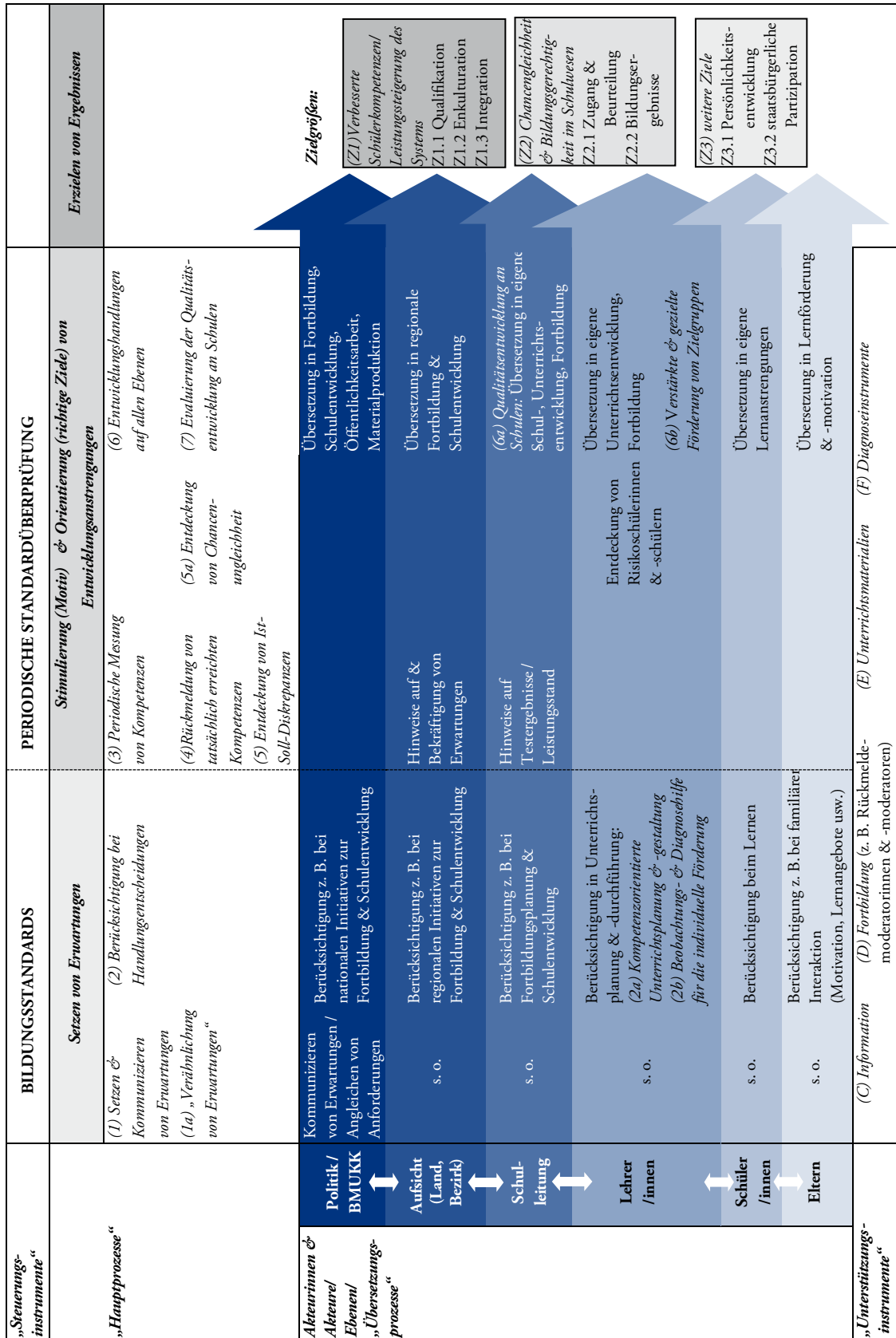
Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur von Schule

Dabei zeigt sich, dass die *konkretesten Vorstellungen* bezüglich der Akteursebene *Lehrpersonen* bestehen, sowie dass manche der Vorstellungen pauschal an *die „Schulebene“* gerichtet sind – z. B. (6a) „Qualitätsentwicklung an Schulen“. Ein Charakteristikum von Mehrebenensystemen ist aber gerade das „Zusammenhandeln“ (Fend, 2006) von Akteurinnen und Akteuren verschiedener Ebenen. Dieses wird im Modell durch Pfeile zwischen den Akteursebenen dargestellt, wird jedoch in den Gesetzen und Verordnungen nicht explizit gemacht und offenbar der Implementierung überlassen.

Beispielhafte Darstellung des Wirkmodells

Der Gedanke des „Zusammenhandelns“ in Mehrebenensystemen soll für die Ebene der Einzelschule dargestellt werden: Schulleitungen, die durch die Öffentlichkeitsarbeit des Bundes, entsprechende Rundschreiben, aber auch durch Leiterdienstbesprechungen und andere Kommunikation vonseiten der vorgesetzten Behörde informiert werden, dass nach Bildungsstandards zu arbeiten wäre, müssten ihre Kommunikation bei Konferenzen ebenso wie bei informellen Kontakten an dieser Anforderung orientieren. Sie müssten Impulse an Fachgruppen geben und eventuell schulinterne Fortbildungen anregen und organisieren. Sie müssten sich vergewissern, dass Bildungsstandards einen angemessenen Stellenwert bei Unterrichtsplanung und -gestaltung haben sowie zu einer gewissen Angleichung der Anforderungen und Beurteilungsmaßstäbe führen. Lehrpersonen müssten an Schulleitungen Umsetzungen, Implikationen und Probleme von kompetenzorientiertem Unterricht kommunizieren und entsprechende Rahmenbedingungen begehren, z. B. Fortbildungswünsche äußern oder neue Strukturen (z. B. in Form der gemeinsamen Arbeit der Fachgruppen Deutsch und Englisch in einer Schule usw.) vorschlagen. Sie müssten Fortbildungsangebote in Anspruch nehmen oder schulinterne Fortbildungen organisieren. Auf der anderen Seite sollten Lehrpersonen – wenn ebenenübergreifendes „Zusammenhandeln“ erfolgen soll – die Schüler/innen auf Bildungsstandards und die Arbeit mit ihnen vorbereiten, ihnen helfen, ihre Lernplanung danach zu organisieren und ihnen auch entsprechende Rückmeldung geben.

Abb. 9.1: Rekonstruiertes Wirkungsmodell der Steuerungsinstrumente „Bildungsstandards und periodische Standardüberprüfung“



Anmerkung: Z1: Zielgröße 1, Z2: Zielgröße 2, Z3: Zielgröße 3.



3 Forschung zu Wirkungsmechanismen und Ergebnissen evidenzbasierter Steuerung

Steuerungssysteme verschiedener Länder unterscheiden sich ...

Viele industrialisierte Staaten haben in den letzten Jahren ähnliche Elemente evidenzbasierter Steuerungssysteme eingeführt oder verstärkt. Angesichts solcher Parallelität macht die Forderung Sinn, internationale Erfahrungen und Forschungsergebnisse für die eigene Entwicklung zu berücksichtigen. Auf der anderen Seite gibt es inmitten ähnlicher Globalstrategien doch nationale Unterschiede der einzelnen Politiken und der politisch-kulturellen Kontexte (vgl. Web-Dokument 9.3 und Web-Dokument 9.4). Dadurch setzen ziemlich ähnlich erscheinende Maßnahmen – z. B. die Einführung von schulübergreifenden Leistungstests – in verschiedenen Ländern unterschiedliche Prozesse in Gang, weil sie dort auf jeweils spezifische Ausgangssituationen und aktuelle Aufmerksamkeiten treffen, in die sie eingebettet werden (vgl. Ozga & Jones, 2006).

... hinsichtlich des Rechenschaftsdrucks

Die Rezeption internationaler Erfahrungen fällt leichter, wenn es Instrumente gäbe, die es erlauben, die Nähe eines anderen Bildungssystems zum eigenen einzuschätzen (oder umgekehrt: vor typischen Inkompatibilitäten zu warnen). Ein solches Instrument existiert allerdings nicht (vgl. Ansätze bei Windzio et al., 2005). In Hinblick auf das hier diskutierte Thema besteht zumindest eine gewisse Einigkeit in der Forschergemeinde darüber, dass die Schärfe der Konsequenzen, die mit den Testergebnissen verbunden sind, einen Unterschied für die folgenden Prozesse und ihre Wirkungen macht: In sog. *Low-stakes-Systemen* sind keine oder wenig spürbare Konsequenzen mit den Leistungen in den standardbezogenen Tests verbunden. Die erreichten Ergebnisse hängen hier stark mit der intrinsischen Motivation der Schüler/innen, bei der Testung gut abzuschneiden, zusammen (Abdelfattah, 2010; Cole, Bergin & Whittaker, 2008). In *High-stakes-Systemen* ziehen Testleistungen gravierende Konsequenzen nach sich: Diese können sich einesteils auf Schüler/innen richten, indem Testleistungen einen wichtigen oder exklusiven Stellenwert beim Aufstieg in eine nächsthöhere Klasse bzw. für Abschlussprüfungen und Zertifikate haben. Konsequenzen für Schüler/innen können über Marktmechanismen indirekt den Accountability-Druck auf Lehrkräfte und Schulen weiterleiten, wenn Schulen, die besser auf Prüfungen vorbereiten, häufiger gewählt werden. Der Rechenschaftsdruck kann sich aber auch direkt auf Lehrpersonen und/oder Schulen richten, indem bestimmte Testleistungen oder jährlich steigende Anteile von Schülerinnen und Schülern, die die Mindeststandards erreichen (*Adequate Yearly Progress*), gefordert werden. Das Verfehlen solcher Leistungsziele zieht verschiedene Sanktionen nach sich, z. B. Veröffentlichung der Ergebnisse, finanzielle Einbußen, Verlust des bisherigen Rechtsstatus, Kündigung von Lehrpersonen oder Schulleitung, Schließung der Schule. Selbstverständlich lassen sich schüler- und schulbezogener Rechtfertigungsdruck auch kombinieren. In einem Mehrebenensystem können *stakes* auch unterschiedlich verteilt sein: Beispielsweise können Testleistungen für Schüler/innen keine Konsequenzen haben, für Lehrpersonen aber schon.

Die österreichische Version der Steuerungsstrategie Bildungsstandards und standardbezogene Tests ist sowohl auf institutioneller als auch auf Schülerebene eindeutig ein Low-stakes-System. Dies gilt insgesamt für die deutschsprachigen Schulsysteme, was Maier und Kuper (2012, S. 96) zur Einschätzung bringt, die angloamerikanische Forschung wäre „nicht unmittelbar übertragbar“.

Mikroprozesse in Steuerungssystemen dürfen nicht übersehen werden

Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse (vgl. Web-Dokument 9.5) sind uneinheitlich und erlauben nicht, dass ein System gegenüber dem anderen als global überlegen bezeichnet wird. Wir interpretieren die Uneinheitlichkeit auch als Hinweis darauf, dass wir mehr Augenmerk auf die Mikroprozesse lenken müssen, durch die Steuerungsimpulse im System verarbeitet und von Ebene zu Ebene weitergegeben („rekontextualisiert“) werden (vgl. Coburn & Turner, 2011). Es gibt offenbar nicht einige wenige „Megafaktoren“, die die Wirkungen von Schulsystemen entscheidend verändern können, sondern eine größere Zahl von individuel-

len, organisatorischen, systemischen und kulturellen Merkmalen, die in „Konfigurationen“ auf unterschiedliche Weise zusammenwirken (Fend, 2008, S. 114).

Im Folgenden wird aktuelle Forschungsliteratur in Hinblick auf die im Wirkungsmodell identifizierten Hauptprozesse der Steuerungsstrategie Bildungsstandards und standardbezogene Tests ausgewertet. Die Literaturrecherche erfolgte nach den Begriffen „Bildungsstandards“, „standardbezogene Tests“, „Setzen von Erwartungen“ und „Datenrückmeldung und -nutzung“, ihren Synonymen bzw. englischen Übersetzungen. In der Auswertung des dadurch entstandenen Literaturkorpus wurde zunächst untersucht, ob für den jeweiligen Prozess verwertbare Informationen aus österreichischen Begleituntersuchungen zur Implementierung von Bildungsstandards vorliegen. Sodann wurde Literatur über relevante Reformprozesse in deutschsprachigen Schulsystemen ausgewertet, von denen eine größere Ähnlichkeit zu österreichischen Kontextbedingungen angenommen werden konnte (vgl. Windzio et al., 2005, S. 11–16) als bei weiteren Studien aus dem englischsprachigen und skandinavischen Raum, die in einem dritten Schritt mit Schwergewicht auf Überblicksstudien berücksichtigt wurden.

3.1 Setzen von Erwartungen

Als ersten Hauptprozess haben wir (1) „Setzen und Kommunizieren von Erwartungen“ identifiziert. Durch die Formulierung und offizielle Propagierung von Bildungsstandards müsste Folgendes geschehen: Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Schulsystems müssten ihre Erwartungen hinsichtlich der Ergebnisse von Unterricht an den Kompetenzziele der Bildungsstandards ausrichten und damit vermutlich aneinander anpassen – (1a) „Verähnlichung von Erwartungen“ – sowie (2) bei ihren künftigen „Handlungsentscheidungen berücksichtigen“. Dies betreffe vor allem (2a) „kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung“ sowie den Einsatz als (2b) „Beobachtungs- und Diagnosehilfe für die individuelle Förderung“.

In den österreichischen Begleituntersuchungen zur Implementierung der Bildungsstandards finden sich einige Hinweise zur Diskussion dieser Annahmen. Bei diesen Studien handelt es sich jeweils um Befragungen mit standardisierten Fragebögen von Lehrpersonen und Schulleiterinnen und Schulleitern, deren Schulen in den jeweiligen Jahren an der Pilotierung (bzw. bei Grillitsch, 2010, an der Baseline-Testung) der Bildungsstandards teilgenommen hatten. Die Daten der unterschiedlichen Jahre sind aufgrund der wechselnden Größe der Stichproben, unterschiedlicher Rücklaufquoten und leicht variierender Fragestellungen nicht in allen Einzelheiten vergleichbar, doch lassen sich mit der gebotenen Vorsicht einige Interpretationen für unsere Leitfragen zur Diskussion stellen:

(1) Etwa die Hälfte der befragten Lehrpersonen, die in den Pilotprojekten Bildungsstandards kennen gelernt hatten, sahen durchaus hilfreiche Nutzungsmöglichkeiten von Standards für Unterrichtsplanung, Lernstandsdiagnose und Selbstreflexion der Lehrkräfte (Abbildung 9.2). Allerdings scheint die Zahl der Zweifler im Verlauf der beobachteten fünf Jahre kaum abzunehmen – mit Ausnahme der sehr bedeutsamen Nutzung für die Unterrichtsplanung. Die Zahl jener, die Bildungsstandards zusätzlichen Orientierungswert *gegenüber Lehrplänen* zubilligten, ist deutlich geringer (15–30 %; vgl. Freudenthaler & Specht, 2005, S. 50; Grillitsch, 2010, S. 81; ähnlich Böttcher & Dicke, 2008, S. 146).

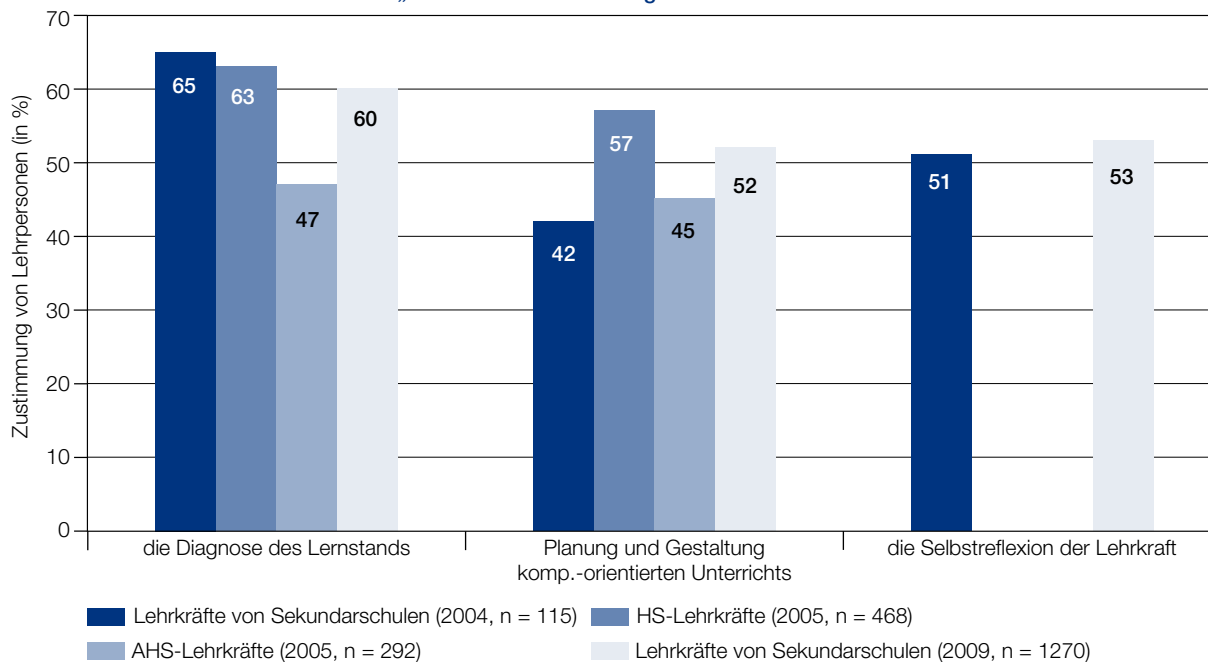
Bildungsstandards werden
durchaus als nützlich
eingeschätzt ...

(2) Der potenzielle Orientierungswert von Bildungsstandards wurde nur von einer kleinen Zahl an Lehrpersonen auch tatsächlich konsequent für die eigene Unterrichtsplanung genutzt. Die Gruppe jener, die angab, sie versuche es „hin und wieder“, ist schwer einzuschätzen (Abbildung 9.3).

... aber wenige
Lehrpersonen haben sie
bislang konsequent genutzt

E

Abb. 9.2: „Wie hilfreich sind Bildungsstandards für ...?“



Anmerkungen: Antworten österreichischer Lehrpersonen verschiedener Stichproben.

HS: Hauptschule; AHS: Gymnasiale Langform; Sekundarschulen: HS und AHS.

Die Antwortalternative „Selbstreflexion der Lehrkraft“ ist in Freudenthaler & Specht (2006, S. 16) nicht dokumentiert.

2004 und 2005 wurden als Antwortmöglichkeiten „ja“ und „nein“ vorgegeben; die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Antwortalternative „ja“. 2009 enthielt die Skala sieben Antwortmöglichkeiten von „sehr hilfreich“ bis „gar nicht hilfreich“. Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich jeweils auf die Summe der zustimmenden Antwortalternativen 1–3.

Quelle: Freudenthaler & Specht 2005, S. 42, 2006, S. 15–16; Grillitsch, 2010, S. 77.

(3) Dazu passt, dass die Nützlichkeit von Bildungsstandards für die eigene Unterrichtsarbeit eher skeptisch eingeschätzt wurde; ganz wenige Lehrpersonen (zwischen 10 % und 15 %) erwarteten sich eine Erleichterung ihrer Tätigkeit (vgl. Freudenthaler & Specht, 2005, S. 51; Grillitsch, 2010, S. 85).

Nutzung von Bildungsstandards in Deutschland

Aus der deutschsprachigen Forschung liegen darüber hinaus nur wenige Studien vor, die sich mit der Rezeption und Nutzung von Bildungsstandards für Unterrichtszwecke, unabhängig von ihrer Rolle bei standardbezogenen Tests, beschäftigen. Begleituntersuchungen zur Einführung der Bildungsstandards in deutschen Bundesländern zeigten nach Böttcher und Dicke (2008) eine Diskrepanz zwischen der allgemeinen Einsicht von Lehrkräften für den Sinn von Bildungsstandards und ihrer tatsächlichen Nutzung für den Unterricht (vgl. auch K. Maag Merki, elektronische Mitteilung, 08. 04. 2012¹). Geringe Information (vgl. Pant et al., 2008) und geringe Unterstützung bei der Umsetzung von Bildungsstandards wurden hierfür als Erklärungen genannt (Böttcher & Dicke, 2008, S. 148–149).

Die qualitativen Studien von Asbrand, Heller und Zeitler (2012; vgl. auch Zeitler, Heller & Asbrand, 2012) über den unterrichtsbezogenen Umgang von Lehrkräften mit Bildungsstandards kamen zu folgenden Schlüssen: Die Implementierung von Bildungsstandards erwarte Unterrichtsentwicklung in Richtung kompetenzorientierten Lernens. Dafür stellen die bestehenden „impliziten Muster der Unterrichtsplanung“ (Asbrand et al., 2012, S. 39) sowie die

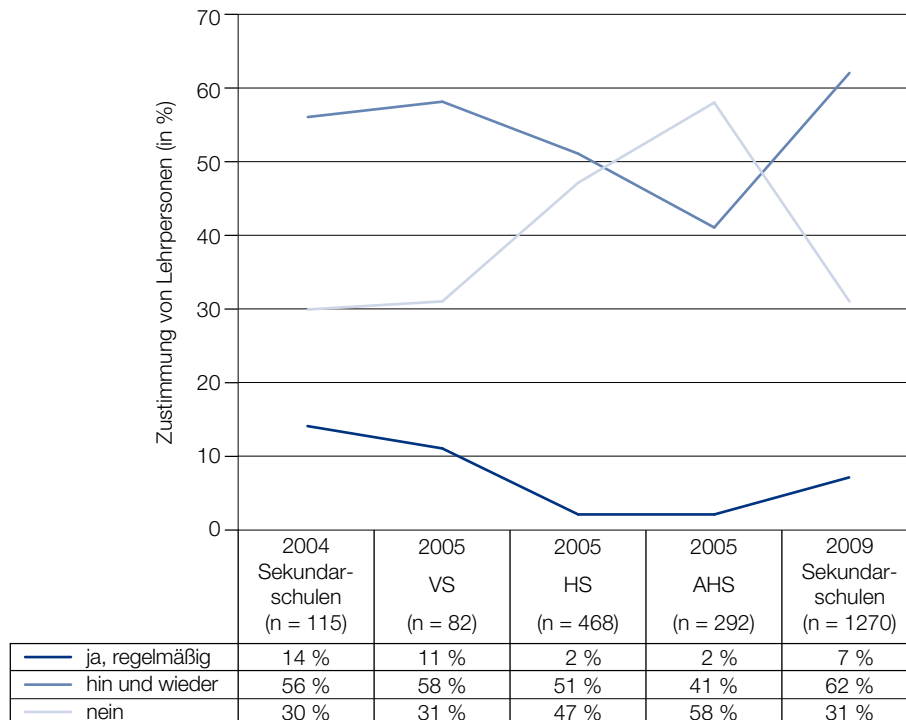
¹ Inhalt der Mitteilung ist die Kurzexpertise „Educational (performance) standards and external testing of student competences: Potential contributions of external measurement for achieving the quality goals of schooling“ für die Schweiz.

Vorerfahrungen im Kollegium mit Unterrichtsentwicklung bedeutsame Bedingungen dar. Dies mache eine „Differenzierung der Fortbildungsszenarien“ notwendig, die stärker die Unterschiedlichkeit der Lehrererfahrungen berücksichtige.

Das Angebot von unterstützenden Materialien, wie z. B. kompetenzorientierten Aufgaben, und von punktuellen Fortbildungsveranstaltungen über neue Analyse- und Planungsinstrumente bewirke allein keinen Perspektivenwechsel. Für viele Ausgangslagen wären „längerfristig begleitete Entwicklungsprozesse“ notwendig, bei denen „ein Ort der Reflexion über die unterrichtliche Praxis geschaffen wird. Hierfür bedarf es entsprechender zeitlicher und personeller Ressourcen und insbesondere der Begleitung durch qualifizierte und unterstützende Beraterinnen und Berater“ (Asbrand et al., 2012, S. 40).

Längerfristig begleitete Entwicklungsprozesse sind notwendig

Abb. 9.3: Verwendung von Standards: „Verwenden Sie die Standards für Ihre Unterrichtsplanung bzw. -gestaltung?“



Anmerkungen: Antworten österreichischer Lehrpersonen verschiedener Stichproben.

VS: Lehrkräfte der Volksschule (Primarschule); HS: Lehrkräfte der Hauptschule; AHS: Lehrkräfte der gymnasialen Langform.

Antwortkategorien 2004: „ja, intensiv und regelmäßig“, „ich versuche es hin und wieder“, „nie“. In der Untersuchung 2004 lautete die Frage „Verwenden Sie derzeit die Standards für Ihre laufende Unterrichtsplanung?“ (Freudenthaler & Specht 2005, S. 31). In der Untersuchung 2005 lautete die Frage: „Haben Sie die Standards – abgesehen von der Erprobung von Beispielaufgaben – für die Unterrichtsplanung im laufenden Schuljahr verwendet?“ (Freudenthaler & Specht 2006, S. 17). Die spezifizierte Fragestellung könnte eine Erklärung für die niedrigeren Werte in 2005 sein.

Quelle: Freudenthaler & Specht, 2005, S. 31; 2006, S. 17; Grillitsch, 2010, S. 91–92.

Die von uns geprüfte *englischsprachige Literatur* bezieht sich meist auf Länder, in denen High-stakes-Testsysteme vorherrschen. Möglicherweise ist in solchen Ländern die Wahrnehmung von Standards so eng mit der Testung und der Rückmeldung von Leistungsergebnissen verknüpft, dass wir keine Forschungsarbeiten darüber gefunden haben, die Bildungsstandards unabhängig von Tests und deren Resultaten als Instrument der Lenkung von Erwartungen und der curricularen Steuerung thematisieren.



3.2 Stimulierung und Orientierung von Entwicklungsanstrengungen

Wirkung von Standardmessungen und deren Rückmeldungen

Als zweiten Hauptprozess haben wir identifiziert: Durch die (3) *Periodische Messung von Kompetenzen* und die (4) *Rückmeldung von tatsächlich erreichten Kompetenzen* sollen Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Systemebenen in die Lage versetzt werden (5) *Ist-Soll-Diskrepanzen* auf ihrer Ebene zu entdecken (dazu gehört auch die (5a) *Entdeckung von Chancenungleichheit*). Diese Entdeckungen sollen (6) *Entwicklungshandlungen auf allen Ebenen*, insbesondere aber (6a) *Qualitätsentwicklung an Schulen* und (6b) *verstärkte und gezielte Förderung von Zielgruppen* stimulieren und auf die richtigen Entwicklungsziele orientieren. Daran soll eine (7) *Evaluierung der Qualitätsentwicklung an Schulen* angeschlossen werden. Man kann schließlich erwarten, dass durch die Rückmeldung von Ergebnissen die (1) *Ergebnis-Erwartungen* noch einmal kommuniziert und mit Bedeutung versehen werden, was zu einer weiteren (1a) *Verähnlichung von Erwartungen* beitragen könnte.

Meinungen und Einstellungen der Lehrpersonen

In den österreichischen Begleituntersuchungen zur Implementierung der Bildungsstandards wurden Lehrkräfte und Schulleitungen nach der ersten Rückmeldung der Ergebnisse der standardbezogenen Tests von Grabensberger, Freudenthaler und Specht (2008) befragt. Dabei fühlten sich die Befragten gut über die Funktionen der Testungen und Ergebnisrückmeldungen informiert und hatten „sich mehr oder weniger intensiv mit den Ergebnissen ihrer Klassen, mit deren Stärken und Schwächen auseinandergesetzt und auch über die Ursachen der Befunde nachgedacht“ (Grabensberger et al., 2008, S. 70).

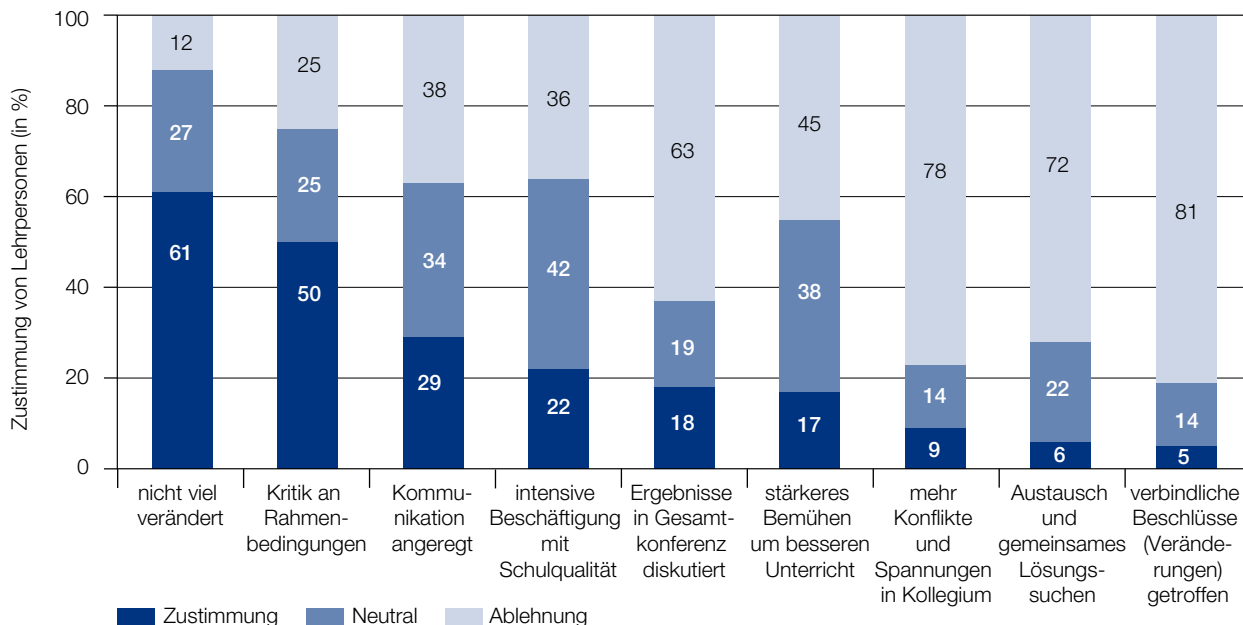
Das rückgemeldete Leistungsniveau kam für mehr als die Hälfte der Lehrkräfte nicht unerwartet. Mehr als 50 % der Lehrkräfte berichteten über eine deutliche Verbesserung des allgemeinen diagnostischen Wissens (nicht jedoch bzgl. der Lerndiagnose *einzelner* Schüler/innen) und über Erkenntniszuwächse in Hinblick auf das relative Leistungsniveau sowie die Stärken und Schwächen der eigenen Klasse „im Vergleich zu anderen Klassen derselben Leistungsgruppe“. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen sah den Nutzen der Rückmeldungen darin, „dass sie der Lehrperson konkrete Daten und Fakten für die Selbstreflexion der eigenen Praxis liefern“ (Grabensberger et al., 2008, S. 71).

„Dagegen ist die unmittelbare Relevanz dieser Daten für die Einleitung von Veränderungen vergleichsweise deutlich geringer. Wie ‚eine bessere Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen‘ erfolgen könnte – darüber bezieht nur ein Drittel der Lehrpersonen Hinweise aus den Daten. Und noch einmal deutlich weniger wissen nun besser, wie sie mit Problemen der Leistungsbeurteilung umgehen könnten. Insgesamt also liegt der Nutzen für die Praktikerinnen und Praktiker eindeutig in der verbesserten Diagnose, weniger in der Handlungssteuerung“ (Grabensberger et al., 2008, S. 71).

Rückmeldungen haben bislang nur geringe Wirkung auf Unterrichts- und Schulentwicklung gezeigt

Zur Unterstützung der Datennutzung wurden sog. Rückmeldemoderatorinnen und -moderatoren eingesetzt. Die Gespräche mit diesen wurden von den Lehrkräften überwiegend als sehr nützlich eingeschätzt. „Etwas weniger ertragreich waren die moderierten Gespräche in Bezug auf die Frage, welche Konsequenzen die Schule aus den Ergebnissen ziehen soll“ (Grabensberger et al., 2008, S. 70). Abbildung 9.4 zeigt die Antworten auf eine Frage nach konkreten Reaktionen auf die Ergebnisrückmeldung an der jeweiligen Schule. „Die Wirkungen, die die Ergebnisrückmeldungen zu den Standard-Testungen auf die Schule als Organisation gezeigt haben – beispielsweise in der Form von gemeinsam getragenen Einsichten, Beschlüssen oder Schulentwicklungsmaßnahmen – halten sich in engen Grenzen“ (Grabensberger et al., 2008, S. 71). Zwar wurde über etwas vermehrte Kommunikation berichtet; diese hat aber nur in sehr wenigen Fällen dazu geführt, „dass etwa konkrete Beschlüsse oder Maßnahmen getroffen worden sind. Die Aussage mit der höchsten Zustimmungsrate bei den Lehrkräften ist, es habe sich ‚wenig verändert‘ (~ 60 %)“ (Grabensberger et al., 2008, S. 71).

Abb. 9.4: „Hat die Standardtestung bzw. Ergebnisrückmeldung an Ihrer Schule zu konkreten Reaktionen geführt?“



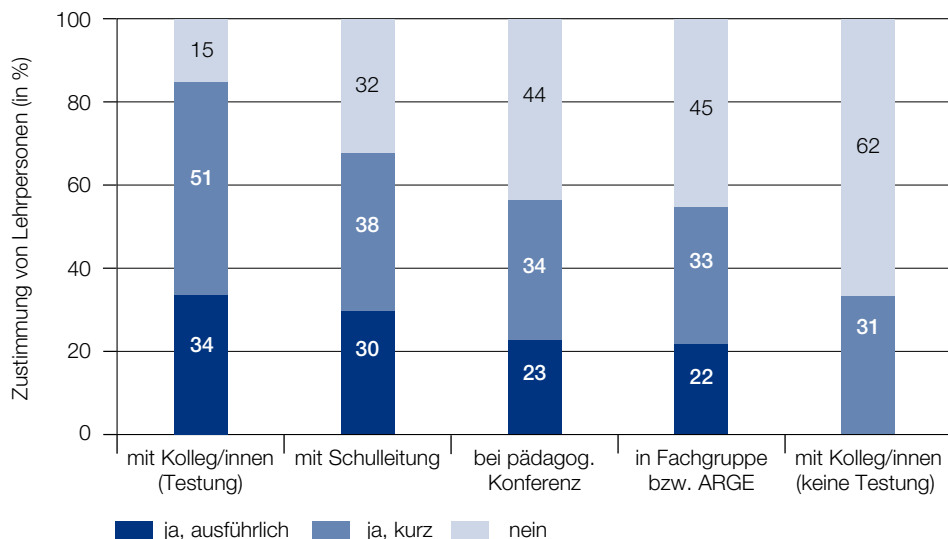
Anmerkungen: Antworten österreichischer Lehrpersonen (n = 487, Rücklaufquote 70,6 %).

Antworten auf 5-stufigen Skalen von (1) „trifft völlig zu“ bis (5) „trifft überhaupt nicht zu“.

Quelle: Grabensberger, Freudenthaler & Specht, 2008, S. 71–72.

Um den Fragebogen an Lehrkräfte „möglichst kurz zu halten“ (Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2011, S. 134), wurde diese Frage 2010 nicht wiederholt (ein Vergleich der Antworten der Schulleitungen aus den beiden Erhebungen ließe eine eher verminderte Anregungskraft der Ergebnisrückmeldung für Schulentwicklung, aber leicht vermehrte Beschlüsse vermuten). Stattdessen wurden die Lehrpersonen direkt gefragt, ob die rückgemeldeten Ergebnisse mit anderen Personen besprochen wurden (vgl. Abbildung 9.5) bzw. ob sie Veränderungen in ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung nach sich ziehen würden.

Abb. 9.5: „Haben Sie die Ergebnisse mit anderen Personen besprochen?“



Anmerkungen: Antworten österreichischer Lehrpersonen (n = 1205, Rücklaufquote 65,6 %)

Quelle: Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2001, S. 83).



Lehrpersonen tauschen sich über Ergebnisse aus

Die Resultate wurden von den Evaluatorinnen und Evaluatoren in beiden Fällen als ermutigend interpretiert: 5 % der Lehrpersonen bejahten Veränderungen des Unterrichts als Konsequenz der Rückmeldungen, 24 % antworteten mit „eher ja“. Ein Drittel der Lehrpersonen hat „ausführlich“ mit Kolleginnen und Kollegen in getesteten Fächern gesprochen, die Hälfte „kurz“. Mehr als ein Fünftel berichtete, „ausführlich“ in pädagogischen Konferenzen über die Rückmeldung gesprochen zu haben, ein weiteres Drittel „kurz“ (vgl. Abbildung 9.5). Interessanterweise gaben Lehrpersonen in der Befragung von 2010 keinen „allzu großen Unterstützungsbedarf“ (Amtmann et al., 2011, S. 80) bei der Interpretation der Ergebnisse bzw. bei der Umsetzung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zu Protokoll.

Werden die Ergebnisse auch auf anderen Ebenen des Schulsystems genutzt?

Bei der Baseline-Testung 2009 wurde versucht, Informationen über die Nutzung der Rückmeldungen durch *Schüler/innen* zu erheben. Vermutlich aufgrund des langen Zeitraums zwischen Testung und Rückmeldung – die Testung erfolgte im Mai 2009, der Zugriff auf die Rückmeldungen war im Jänner 2010 möglich – haben nur 14 % der 10.843 getesteten Schüler/innen überhaupt die Ergebnisse abgerufen. Die geringe Rücklaufquote selbst dieser Gruppe machte die Befragungsergebnisse unbrauchbar (Amtmann et al., 2011, S. 141).

In der gleichen Studie wurde auch eine Interviewbefragung einer Stichprobe von 30 *Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten* durchgeführt. Diese verstanden die Ergebnismeldung als Analyse- und Entwicklungsinstrument (Amtmann et al., 2011, S. 150). Die Schulaufsicht hatte große Hoffnungen, dass aus den Rückmeldungen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden können, betonte aber die Notwendigkeit unterstützender Maßnahmen, wie beispielsweise einer Professionalisierung der Rückmeldemoderation und einer Institutionalisierung der Arbeit in Fachgruppen (Amtmann et al., 2011, S. 161–162). In den Interviews gaben sie an, selbst die Ergebnisse zu rezipieren, zu analysieren und das Gespräch mit den Schulleitungen zu suchen. „Größtenteils wird jedoch davon abgesehen, konkrete Handlungsmaßnahmen auf Basis der Resultate abzuleiten, da sie dies im Zuständigkeitsbereich der Schulleiter/innen sehen bzw. die Ergebnisse der Baseline-Testung nicht überbewerten wollen“ (Amtmann et al., 2011, S. 159).

E

Datennutzung in der deutschsprachigen Forschung

Aus der deutschsprachigen Bildungsforschung liegen zur Frage der Datennutzung für Schul- und Unterrichtsentwicklung zahlreiche Untersuchungen vor: Wir greifen hier auf einen aktualisierten Forschungsüberblick von Altrichter (2010; vgl. auch Bonsen & Gathen, 2004; Maier, 2006; Maier & Kuper, 2012; Schulze, 2012) zurück.

(1) Lehrkräfte und Schulleitungen berichten häufig über offene bzw. „moderat positive“ (Maier, 2006, S. 24) *Einstellungen* gegenüber externer Leistungsmessung, doch finden sich auch viele skeptische Stimmen (vgl. Bonsen, Büchter & Peek, 2006, S. 140 ff.; Schrader & Helmke, 2003). Wenn das Instrument in transparenter Weise eingeführt wird und bedrohliche Elemente, wie Veröffentlichung, vermieden werden, lassen sich offenbar aversive Reaktionen vermeiden (vgl. Maier 2006, S. 26). Ein relevanter Teil der Lehrpersonen äußert eine generelle Bereitschaft, *sich mit den Ergebnissen von Lernstandserhebungen auseinanderzusetzen und Konsequenzen für den Unterricht zu ziehen* (z. B. Bonsen et al., 2006, S. 143; Kühle, 2010; Peek, 2004). Die allgemeine Akzeptanz von Leistungsrückmeldung muss dabei nicht mit der *Einschätzung ihrer Unterrichtsrelevanz* einhergehen (vgl. Maier, 2008, S. 106–107).

(2) Auch wenn Lehrpersonen der Datenrückmeldung offen gegenüberstehen und sich damit auseinandersetzen, scheint es ihnen nicht leicht zu fallen, die Informationen über die Leistungsstände ihrer Schüler/innen zu verarbeiten und in konstruktive Entwicklungsinterventionen umzusetzen. Der Großteil der vorliegenden Studien hat enttäuschend *wenig Nutzung von Datenrückmeldung für Unterrichtsentwicklung* erhoben (z. B. Kühle & Peek, 2007; Peek, 2004; Steffens, 2009). Wenn Entwicklungsmaßnahmen durch Datenfeedback angestoßen werden, dann betreffen diese *selten eine weitergehende Innovation des Unterrichts*. Viel eher werden bisherige Inhalte und Aufgaben wiederholt, Impulse aus den Messungen (z. B. bestimmte Aufgabenformate) direkt übernommen oder geringfügige Veränderungen in der In-

teraktion vorgenommen (von nichttestförmigen Begleitmaterialien – vgl. Blum, Drücke-Noe, Hartung & Köller, 2006; Lersch, 2010 – wird hier eine Verbesserung erhofft). Einmal gezogene Konsequenzen werden in der Regel nicht von einer Klasse auf eine andere übertragen (vgl. Groß Ophoff, Koch, Helmke & Hosenfeld, 2007, S. 423).

(3) Lehrpersonen scheinen eher bereit, die Rückmeldungen aus externen Leistungsüberprüfungen für *Aufgaben der Leistungsbeurteilung und Lerndiagnose* zu verwenden, als *didaktische Weiterentwicklung* aus ihnen abzuleiten (vgl. Maier, 2009). Damit bleiben sie eng an der „Testförmigkeit“ der verwendeten Instrumente: Leistungstests werden im Schulalltag für Förder- und Selektionsdiagnose eingesetzt.

(4) Den vorliegenden Studien sind nur wenige Hinweise über die *Stimulierung von Schulentwicklung und andere ebenenübergreifende Wirkungen* der Ergebnisrückmeldung von standardbezogenen Tests zu entnehmen.

Auch aus der englischsprachigen Forschung liegen zu diesen Fragen zahlreiche Untersuchungen vor. Pedulla (2003) zeigte, dass in jenen Staaten der USA mit High-stakes-Systemen die Ergebnisse externer Leistungstests am häufigsten verwendet wurden; je größer die Konsequenzen, die mit den Ergebnissen der Standardüberprüfungen verbunden waren, desto stärker die Wirkungen auf Lehrerhandeln, und zwar:

Nutzung der
Ergebnisse externer
Leistungsmessungen in
anderen Ländern

(1) *Verwendung auf Schulebene*: Obwohl Lehrer/innen im Allgemeinen die Verwendung von Testergebnissen für die Rechenschaftslegung als wenig angemessen empfanden (am wenigsten für Lehrer-, am ehesten für Schülerbeurteilung), fanden sich in Staaten mit High-stakes-Systemen etwas höhere Akzeptanzwerte. In den Low-stakes-Staaten gaben mehr Lehrer/innen (etwa 10 %) an, nicht mit den Ergebnisrückmeldungen an Schulen und in Bezirken vertraut zu sein.

(2) *Professionelle Weiterentwicklung*: Lehrer/innen in Low-stakes-Staaten erklärten häufiger, keine Ansprechperson für Standardüberprüfungen an ihrer Schule zu haben, und erachteten das Fortbildungsangebot zu externen Leistungsüberprüfungen als weniger adäquat.

(3) *Verwendung im Unterricht*: 40 % der Lehrer/innen in High-stakes-Systemen gaben an, dass die Testergebnisse ihrer Schüler/innen ihren täglichen Unterricht beeinflussen (im Gegensatz zu 10 % in Low-stakes-Staaten der USA). Die Leistungsresultate beeinflussen Entscheidungen im Klassenzimmer, wie Unterrichtsplanung (60 %) und die Auswahl von Unterrichtsmaterialien (50 %). Lehrer/innen in High-stakes-Staaten verwenden die Ergebnisse häufiger für Schülerfeedback, Bewertung des Lernfortschritts, Zuteilung zu Lerngruppen und Festlegung von Noten.

(4) *Einfluss auf Schulentwicklung*: Eine Übersicht zur Verwendung von Schuleffektivitätsdaten für Schulentwicklung findet sich bei Kelly und Downey (2010). Damit ganze Schulen externe Leistungsdaten für ihre Weiterentwicklung nutzen können, braucht es nach Wikeley, Stoll und Lodge (2002) gezielte externe Unterstützung bei der Interpretation und Ableitung von Maßnahmen, aber auch günstige interne Bedingungen (wie allgemeines Innovationsklima, Bewusstsein über Veränderungsnotwendigkeit, Leitungspersonen mit Visionen, die sich mit Entwicklungsoptionen, die sich aus Rückmeldeergebnissen ergeben, verbinden lassen, sowie Lehrpersonen mit Evaluations- und Unterrichtsentwicklungsexpertise).

Einige Studien stellen die Nutzbarkeit von High-stakes-Tests für Schulentwicklung grundsätzlicher in Frage, weil sie deren Validität als Indikatoren für Schulqualität bezweifeln: Ingram, Louis und Schroeder (2004) zeigten an Schulen, die von den Schulbehörden als Best-Practice-Beispiele angesehen wurden, dass sich deren professionelle Maßstäbe deutlich von den Testinformationen unterschieden und eher auf informellem und fallbezogenem Wissen basierten. Mintrop und Trujillo (2007) fanden keinen systematischen Zusammen-

hang zwischen üblichen Kriterien der Schul- und Organisationsqualität und den Ergebnissen der externen Leistungsüberprüfung in Kalifornien.

Nichtintendierte
Effekte von externen
Leistungsmessungen

Neben den erwünschten Auswirkungen führen High-stakes-Testungen auch zu *nichtintendierten Effekten*, die meist auf strategischem Verhalten von Schulen, Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern basieren, wodurch die Testergebnisse an Aussagekraft und Validität verlieren (vgl. Koretz, 2008). Dabei werden folgende zentrale Probleme genannt (vgl. Franklin & Snow-Gerono, 2007; Koretz, 2008; Maag Merki, 2010; Maier & Kuper, 2012, S. 90–91; Morris, 2011; Nichols & Berliner, 2005; vgl. ausführlicher in Web-Dokument 9.7):

(1) *Konzentration auf testmethodische und -strategische Kompetenzen*: Mehr Unterrichtszeit wird verwendet, um Teststrategien (z. B. Umgang mit Multiple-Choice-Aufgaben) zu vermitteln und typische Aufgabenformate bzw. Aufgabenbeispiele aus vergangenen Tests zu üben. Lehrgelenkte Unterrichtsmethoden und testähnliche Aufgabenformate werden bevorzugt. Dies führt zu einer Beschränkung der Lerninhalte sowie zu vermehrtem Auswendiglernen und weniger problemlösendem und verstehendem Lernen.

(2) Eine *Verengung des Curriculums* findet sowohl durch Umschichtung von Unterrichtszeit zwischen Fächern (z. B. von Musik oder Geschichte zu getesteten Fächern wie Mathematik oder Englisch) als auch innerhalb von Fächern (verstärkte Konzentration auf testrelevante Fähigkeiten und Inhalte, z. B. mehr Lesen auch im Geschichtsunterricht) statt.

(3) Der *Ausschluss von Schülerinnen und Schülern aus Lerngelegenheiten* kann in Form der Zuweisung zu nicht getesteten Schülergruppen (z. B. Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen) bzw. zu anderen Schulen, durch Nichtteilnahme von schlechteren Schülerinnen und Schülern oder Abgang von der Schule erfolgen (vgl. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency [EACEA], 2009, für die Niederlande). Schüler/innen im Grenzbereich, die die Accountability-relevanten Leistungsziele noch erreichen können, erhalten stärkere Aufmerksamkeit bei der Prüfungsvorbereitung als „sichere“ und „hoffnungslose“ Fälle. Die Verwendung von Wachstumsmodellen, bei denen der Leistungszuwachs und nicht die gezeigte Leistung von vorrangiger Bedeutung ist, soll diesen Effekt verringern.

(4) *Schummeln auf Lehrerseite* erstreckt sich von ‚kleinen‘ Hilfestellungen während der Testdurchführung, wie Hinweis auf ausgelassene Items, Betonung beim Vorlesen der Instruktion etc. bis zur Manipulation der Testdaten in Form von nachträglichen Ergänzungen oder Änderungen.

3.3 Ergebnisse

Führen Bildungsstandards und externe Leistungsüberprüfung zu den erhofften Wirkungen in Hinblick auf Zielgröße 1 „Verbesserte Schülerkompetenzen/Leistungssteigerung des Systems“ und auf Zielgröße 2 „Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Schulwesen“? Uns sind aus den deutschsprachigen Schulsystemen keine empirischen Untersuchungen bekannt, die beanspruchen würden, fundierte Aussagen zu dieser Frage zu machen. Werfen wir daher einen Blick auf andere Schulsysteme.

Befunde zu
Leistungssteigerungen in
High-stakes-Systemen

Dabei zeigt sich, dass Wirkungen von Testregimes auf Leistungen fast nur in High-stakes-Kontexten untersucht wurden (vgl. Morris, 2011, S. 35). Für US-amerikanische Schulen haben Figlio und Loeb (2011, S. 402–410) eine Zusammenfassung von Studien zur Wirkung von Standardtestungen auf die Schülerleistungen vorgelegt und Verbesserungen der Mathematikleistungen sowie, wenn auch weniger eindeutig, für Lesen festgestellt. Goldhaber und Hannaway (2004) konnten nach einer Standardüberprüfung Verbesserungen der Schülerleistungen in einer schlechtabschneidenden Schule in Florida erkennen. Diese waren jedoch nicht direkt und eindeutig auf die Nutzung des Datenfeedbacks durch Lehrpersonen und Schulleitung zurückzuführen, da die Schule gleichzeitig zusätzliche finanzielle Unterstützung

erhielt, die in Klassengröße, neue Materialien, zusätzliches Personal sowie Nachmittagsbetreuungsprogramme investiert wurde (vgl. auch Stecher, 2002, S. 86).

Nach Amrein und Berliner (2003) haben High-stakes-Staaten eine insgesamt rückläufige Leistungsentwicklung, während Rosenshine (2003) moderate Leistungseffekte für die 4. Schulstufe (*National Assessment of Educational Progress* [NAEP]-4) in Mathematik und substanzielle Effekte bei NAEP-8-Mathematik und NAEP-4-Lesen feststellte. Maier (2010, S. 142) kommt nach einer Analyse aktueller amerikanischer Arbeiten zum Schluss, dass bei High-stakes-Testkonsequenzen für Schüler/innen und Schulen die Leistungen, aber auch die soziale Selektivität steigen. Attali, Neeman und Schlosser (2011) fanden differenzielle Leistungseffekte von Low- vs. High-stakes-Kontexten nach Geschlecht und ethnischen Gruppen. Maier und Kuper (2012, S. 91–92) vermuten, dass eine „Kombination aus hohem Rechenschaftsdruck auf Schulebene und zentralen Leistungsmessungen [...] zu Schülerleistungssteigerungen führen“ kann.

Franklin und Snow-Geroni (2007) beschreiben eine Reihe von nichtintendierten Nebeneffekten der Einführung von neuen standardisierten High-stake-Tests auf Lehrer/innen, wie zunehmender Stress und Druck sowie abnehmende Arbeitszufriedenheit (vgl. Herman, Dreyfus & Golan, 1990). High-stakes-Testungen wurden auch mit einer Reihe von körperlichen Begleiterscheinungen bei den Schülerinnen und Schülern zur Zeit der Testungen in Zusammenhang gebracht, z. B. mit mehr Übelkeit, Kopfschmerz, Bauchschmerz, Weinen etc. (Smith, Edelsky, Draper, Rottenberg & Cherland, 1987, S. 284). Nach Figlio und Loeb (2011) führen High-stakes-Messungen auch zu Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt: Lehrer/innen meiden schwächere Schulen oder versuchen diese möglichst bald wieder zu verlassen.

Welche *Auswirkungen auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit* sind zu erwarten? Die Einführung externer standardisierter Tests bietet offensichtlich Möglichkeiten, *Chancenungleichheit des Typs 1*, also die Nichtübereinstimmung von gemessenen Leistungen und vergebenen Noten und Zertifikaten zu entdecken. So werden in den Niederlanden nationale Leistungsüberprüfungen mit den Ergebnissen der jeweiligen schulstandortbezogenen Leistungsmessungen verglichen, um Chancenungleichheit zwischen einzelnen Schulen zu entdecken und sicherzustellen, dass Schulen Abschlüsse nicht zu „leicht“ gestalten (M. Ehren, elektronische Mitteilung, 23. 02. 2012²).

Verbesserte
Chancengleichheit
bei Noten und
Zertifikatsvergabe?

E

Kuusela (2006) berichtet, wie Daten aus externen Leistungsüberprüfungen zur Aufdeckung von Chancenungleichheit im finnischen Bildungssystem genutzt werden: So konnte gezeigt werden, dass der Zusammenhang von in den Einzelschulen vergebenen Noten mit den nationalen Leistungsüberprüfungen in verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich war. Engere Zusammenhänge gingen meist mit einem hohen allgemeinen Leistungsniveau der Schule einher. Außerdem wurden systematische Ungleichheiten in der Beurteilung sichtbar: In Mathematik müssen Jungen mehr Leistungen in den standardisierten Tests für die gleiche Note erbringen als Mädchen, während das Verhältnis in Muttersprache und Literatur umgekehrt ist (vgl. auch Hannover & Kessels, 2011, sowie die österreichischen Untersuchungen zu den Medizin-Auswahlverfahren von Spiel, Schober & Litzenberger, 2008).

Eine wirksame Maßnahme zur Verringerung von Segregationseffekten scheint die Überarbeitung der Schweizer Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe II zu sein (vgl. Maag Merki, 2012). Baeriswyl, Wandeler, Trautwein und Oswald (2006) konnten zeigen, dass durch ein neues Übergangsmodell von der Grundschule zur Sekundarstufe I, welches sich unter anderem auf standardisierte Leistungsbeurteilungen stützt, der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds nur mehr sehr schwach auf die Übertrittsempfehlung der Lehrpersonen wirkt. Muller und Schiller (2000) fanden anhand von US-Daten heraus, dass häufiges Low-stakes-

2 Inhalt der Mitteilung ist die Kurzexpertise „Short expertise on ‚Educational (performance) standards and external testing of student competences: Potential contributions of external measurement for achieving the quality goals of schooling‘ – the Netherlands“.

Testen zwar zu keiner Leistungssteigerung führt, aber die soziale Selektivität des Lehrerurteils senkt.

Verbesserte
Chancengleichheit von
Schülerinnen/Schülern
unterschiedlicher Herkunft?

Chancengleichheit des Typs 2 strebt an, aus Herkunft entstandene Benachteiligungen im Verlaufe der Schulzeit zu kompensieren. Hanushek und Raymond (2005) haben gezeigt, dass der durchschnittliche Leistungszuwachs für die Gruppe der weißen Schüler/innen in den USA stärker ausgeprägt ist als für Schüler/innen aus ethnischen Minderheiten. Figlio und Loeb (2011) verweisen sowohl auf nordamerikanische Studien, in denen Accountability-Systeme einen starken Leistungszuwachs für Schüler/innen aus Minderheiten mit sich bringen, als auch solche, bei denen kein Einfluss externer Standardüberprüfungen auf die Verringerung von Leistungsunterschieden zwischen ethnischen Gruppen zu finden war (vgl. auch Tymms & Merrell, 2007). Auch die Frage, ob schwache Schulen von Rechenschaftslegung stärker profitieren als bessere, lässt sich laut Figlio und Loeb (2011) anhand der bisherigen Untersuchungen nicht eindeutig beantworten.

Information über
Schülerleistungen führt
nicht per se zu verbesserter
Chancengleichheit

Wir lesen die bisher vorliegenden Untersuchungen so, dass die Verbesserung der Informationsbasis über Schülerleistungen per se kaum zu Prozessen führen wird, die die Aufmerksamkeit für benachteiligte Gruppen und deren gezielte Förderung entscheidend verstärken werden. Auch gezielte High-stakes-Incentives innerhalb der Logik der Evidenzbasierung können mit Schwierigkeiten verbunden sein: Das US-amerikanische *No Child Left Behind*-Programm wollte durch die Forderung nach „Adequate Yearly Progress“ (also nach einer steigenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die Mindeststandards erreichen) für benachteiligte soziale Gruppen deren spezifische Förderung sicherstellen, erhöhte dadurch aber auch die Hürden für Schulen, die mit verschiedenen sozialen Benachteiligungen umzugehen hatten (vgl. Mintrop & Sunderman, 2012, S. 11–12).

Die positiven Beispiele (vgl. oben; Qualität in Multikulturellen Schulen [QUIMS], 2012; vgl. Web-Dokument 9.8) zeigen aber, dass Informationen aus externen Leistungsüberprüfungen nützlich sein können, wenn sie gezielt analysiert und als Ansatzpunkte für *spezielle und zusätzliche Förderungsprogramme* verwendet werden.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

4.1 Zusammenfassende Einschätzung

Die Leitfragestellung dieses Beitrags – *Welche Beiträge können Bildungsstandards und externe Überprüfungen von Schülerkompetenzen zur Erreichung verschiedener Qualitätsziele der Schule leisten?* – kann für die gegenwärtige Ausformung der evidenzbasierten Steuerung in Österreich nicht abschließend beantwortet werden, weil aus Österreich (und sehr ähnlichen Schulsystemen) keine entsprechenden Untersuchungen vorliegen und der Übertragbarkeit von angloamerikanischen und skandinavischen Ergebnissen enge Grenzen gesetzt sind. Wohl aber kann man begründete Schlüsse aus der internationalen Forschungslage ziehen. Diese lauten zusammengefasst:

Einschätzung der
Nützlichkeit ≠ tatsächliche
Umsetzung

In Hinblick auf den ersten Prozess „*Setzen von Erwartungen*“ lässt sich, nach Untersuchung von Vermittlungsprozessen im Schulsystem bezüglich Wirkungen evidenzbasierter Steuerung (vgl. Abschnitt 3.1), festhalten: Nach den Selbstberichten der in den österreichischen Pilotierungen beteiligten Lehrpersonen (also einer speziellen, Neuerungen vermutlich eher aufgeschlossenen Gruppe) können Bildungsstandards nützlich für die Diagnose des Lernstands sowie für die Planung und Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts sein; real werden sie bisher nur von einer sehr kleinen Gruppe regelmäßig für kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung verwendet. Wir fanden keine Hinweise in der empirischen Forschung, dass Bildungsstandards bisher deutliche Impulse zu einer „Verähnlichung

von Erwartungen“ geleistet haben sowie als „Beobachtungs- und Diagnosehilfe für die individuelle Förderung“ verwendet wurden.

Aus Fallstudien (Aiglsdorfer & Aigner, 2005; Hölzl & Rixinger, 2007) haben wir – nicht notwendigerweise verallgemeinerbare – Hinweise darauf, dass die Vernetzung der Entwicklungsprozesse über die verschiedenen Ebenen hinweg Probleme bereiten könnte: Sie deuten darauf hin, dass Bildungsstandards bei den Schülerinnen und Schülern bislang nur in der sehr eingeschränkten Bedeutung von Tests und Aufgabenbeispielen angekommen sind. Sie haben aber nicht gelernt, diese Kompetenzbeschreibungen für eigenverantwortliche Lernplanung und -gestaltung zu nutzen. Auch die Schulleiter/innen in diesen Studien hatten zu diesem Zeitpunkt Bildungsstandards nicht als Führungsinstrument und als Orientierungspunkt für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht verstanden, sondern delegierten die Erledigung der im Laufe der Standarderprobung anfallenden Aufgaben an die Fachlehrpersonen der betroffenen Klassen.

Probleme bei der Vernetzung verschiedener Ebenen

Für den zweiten Hauptprozess „Stimulierung und Orientierung von Entwicklungsanstrengungen“ gilt nach unserer Einschätzung: Unter den Bedingungen deutschsprachiger Schulsysteme kann die periodische Messung von Kompetenzen und deren Rückmeldung nach und nach eine allgemeine positive Bewertung bei einer Mehrheit von Lehrpersonen finden. Durch die ErgebnISRückmeldung werden offenbar auch in moderatem Ausmaß neue Informationen – „Ist-Soll-Diskrepanzen“ – entdeckt. Allerdings gibt es noch wenige Daten darüber, um welche speziellen inhaltlichen Bereiche es sich dabei handelt und welche handlungsstimulierend sind; die „Entdeckung von Chancenungleichheit“ scheint jedenfalls selten explizit auf.

Ist-Soll-Diskrepanzen werden entdeckt

Die bisherigen Untersuchungen zeigen wenige und – wenn überhaupt – wenig innovative „Entwicklungshandlungen“ als Reaktion auf ErgebnISRückmeldungen, was sowohl für Unterrichtsentwicklung, für Qualitätsentwicklung auf Schulebene als auch für die Selbstevaluierung von Schulen gilt. Für den zentralen Wirkungsmechanismus der deutschsprachigen Accountability-Modelle, die Stimulierung ergebnisorientierter Weiterentwicklung des Unterrichts durch Rückmeldung von Leistungsdaten, fehlen also empirische Belege (vgl. Maier, 2010, S. 143).

Ergebnisse führen zu wenigen Entwicklungshandlungen

Im Fokus der aggregierten Rückmeldung im österreichischen Modell (Lehrpersonen erhalten Klassen-, Schulleitungen Schuldaten usw.) stehen nicht die Individualdiagnose und differenzielle Entwicklungsanstrengungen für die gezielte Förderung von Zielgruppen. Für die Stärkung der Diagnosekompetenz der Lehrer/innen sind begleitende Maßnahmen in der Lehrerbildung sowie das Angebot von Instrumenten der informellen Kompetenzmessung vorgesehen. Auch gibt es bisher keine Hinweise darauf, dass Lehrkräfte und andere Akteure den Ergebnis-Erwartungen der Bildungsstandards mehr Bedeutung als früher zuschreiben oder dass sich ihre Ergebnis-Erwartungen „verähnlicht“ hätten.

Mehr Handlungsdruck in High-stakes-Steuerungssystemen

Die bisherigen Ergebnisse der deutschsprachigen Studien zur Datennutzung sind insofern überraschend, als viele Kritiker/innen der Bildungsstandards-Politik – oft in Extrapolation internationaler Forschungsergebnisse – sogar „übersteuernde“ Wirkungen befürchtet hatten (z. B. *Teaching-to-the-test*). Die High-stakes-Struktur der angloamerikanischen Bildungssysteme scheint aber bedeutend mehr Rezeptions- und Umsteuerungsdruck zu produzieren als die meist administrativ geprägte Implementation der neuen Instrumente in den deutschsprachigen Bildungssystemen. Studien aus High-stakes-Kontexten zeigen nämlich, dass externe Leistungsrückmeldungen sehr wohl die Lern- und Entwicklungsanstrengungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Schulen und Bezirken/Teilschulsystemen beeinflussen können. Gleichzeitig sind diese Konsequenzen häufig mit unerwünschten Nebenwirkungen verbunden: Täuschungsstrategien nehmen zu; die Orientierung auf quantitative Steigerung der gemessenen Leistungen kann mit einer Verringerung der Breite und qualitativen Tiefe der Lernerfahrungen oder gar mit einem Ausschluss von schwachen Schülerinnen und Schülern von Lern- und Prüfungsgelegenheiten einhergehen.

E

Begleitmaßnahmen haben ungenutztes Potenzial

Studien aus Österreich und vergleichbaren Schulsystemen zeigen nach unserer Einschätzung, dass die Steuerungsimpulse, die von einem evidenzbasierten Steuerungssystem ausgehen, von Lehrpersonen und anderen Akteurinnen und Akteuren im Schulwesen bisher nicht automatisch und regelmäßig aufgegriffen und zu einer Weiterentwicklung von Unterricht und Schule im Sinne der proklamierten Ziele verwendet werden. Das heißt aber noch nicht, dass dies auch längerfristig unmöglich wäre. Die Untersuchungen von Grillitsch (2010, S. 99) sowie Asbrand et al. (2012) lassen im Gegenteil vermuten, dass sich durch gezielte Unterstützung der Lehrpersonen und Schulen die Nutzungshäufigkeit und -qualität von Bildungsstandards im Unterricht steigern ließen.

Dies ist Aufgabe einer Reihe von *Begleitmaßnahmen zur Implementierung von Bildungsstandards*, wie Information, Fortbildung sowie die Entwicklung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien und standardbezogenen Diagnoseinstrumenten (vgl. BIFIE 2012b). Es ist plausibel, dass diese die Prozesse „Setzen von Erwartungen“ und „Stimulierung und Orientierung von Entwicklungsanstrengungen“ fördern *können* (bspw. können die zusätzlichen Diagnoseinstrumente [IKM] einige der Nachteile der aggregierten Form der Rückmeldung der standardbezogenen Leistungsergebnisse entschärfen, die Entdeckung von sozialen Disparitäten und die Umsetzung individualisierter Lernförderung ermöglichen). Ob sie dies auch tatsächlich tun, sollte – auch weil hier massiv investiert werden müsste, um eine Breitenwirkung zu erzielen – begleitend und von unabhängigen Forschungsgruppen untersucht werden. Bisher wurden aus Österreich keine Studien über die aktuellen Implementierungsmaßnahmen und ihre differenzielle Wirkung veröffentlicht. Die von uns analysierten älteren Studien deuten jedenfalls an, dass das Potenzial dieser Maßnahmen noch nicht realisiert ist (vgl. z. B. Grabensberger et al., 2008, S. 70 über Rückmeldemoderatorinnen und -moderatoren).

Bildungsstandards als Aufforderung zum Perspektivenwechsel

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass in den deutschsprachigen Schulsystemen gelegentlich überzogene Erwartungen an diese Steuerungsinstrumente vorliegen (van Ackeren, 2007, S. 207; ähnlich Kuper, 2005, S. 101–102). Sie stellen sehr wohl Innovationsimpulse dar, doch deren Realisierung ist offenbar schwieriger als vermutet: Bildungsstandards wären nicht die propagierte Neuerung, wenn sie nicht Umstellungen von einem Gutteil der Lehrkräfte erforderten. Bildungsstandards sind Aufforderungen zu einem „Perspektivenwechsel“ im Unterricht – zu einem stärker kompetenzorientierten Unterricht, der gekennzeichnet ist „von offenen Aufgaben, Lebensweltbezug sowie kompetenzorientierter Diagnose von Schülerleistungen als Ausgangspunkt für individuelle Förderung“ (vgl. Asbrand et al., 2012, S. 32–33).

Ob die spezielle Version von Bildungsstandards und externer Leistungsüberprüfungen, wie sie in Österreich gewählt wurde, zu *verbesserten Schülerkompetenzen* führt (vgl. Abschnitt 3.3), kann derzeit nicht durch empirische Untersuchungen belegt werden, und muss – da empirische Belege für die vorgelagerten Prozesse der Erwartungsbildung und der Stimulierung von Entwicklungshandlungen fehlen – gegenwärtig bezweifelt werden. Untersuchungen aus Schulsystemen, die mit den Ergebnissen externer Prüfungen gravierende Konsequenzen (High-stakes) für Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulen verbinden, zeigen ebenfalls keine eindeutige Befundlage, jedoch finden sich dort auch Fälle von Leistungsverbesserungen; allerdings werden auch häufig nichtintendierte Nebeneffekte berichtet.

Zugangs- und Beurteilungsgerechtigkeit

In Hinblick auf das Ziel *erhöhter Chancengleichheit* finden sich international einige Beispiele dafür, dass Chancengleichheit vom Typ 1 – Zugangs- und Beurteilungsgerechtigkeit – durch externe Prüfungen verbessert werden kann, weil diese offenbar weniger stark durch den sozioökonomischen Hintergrund der Prüflinge beeinflusst sind als Lehrerurteile. Für ihre Verwendung für Übertrittssituationen gibt es positive Beispiele; häufigere Verwendung von (auch Low-stakes-)Tests kann zu Anpassungsprozessen bei Lehrerurteilen führen, die einen sozialen Bias verringern. Da die Ergebnisse externer standardbezogener Tests in Österreich keinen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung haben dürfen, wird dieser Wirkungsmechanis-

mus ausgeschlossen; die aggregierte Aufbereitung von Daten wiederum erschwert deren Nutzung im Sinn von Chancengleichheit des Typs 2.

Diese Prozess- oder Entwicklungsgerechtigkeit ist dann gegeben, wenn das Schulwesen durch Herkunft entstandene Benachteiligungen nicht weiter verstärkt, sondern so weit ausgleicht, dass unterschiedliche Herkunftsgruppen in gleicher Weise aus dem schulischen Angebot Nutzen ziehen können. Dieser Typ von Chancengleichheit kann nach unserer Einschätzung nicht direkt durch ein „evidenzbasiertes Steuerungssystem“ (z. B. durch die Vorgabe von Leistungs- oder Fortschrittszielen; vgl. Mintrop & Sunderman, 2012, S. 11) erreicht werden. Wohl aber können – wie internationale Beispiele zeigen (vgl. Abschnitt 3.3 und Web-Dokument 9.8) – Informationen aus externen Prüfungen dazu beitragen, benachteiligte Gruppen in spezifischen Schulen und Regionen zu entdecken. Solche Effekte sind aber keine automatische Begleiterscheinung der Implementierung eines evidenzbasierten Steuerungsmodells, sondern treten offenbar nur ein, wenn zentraler oder regionaler politischer oder administrativer Wille besteht, die Ergebnisse gezielt zu analysieren, Bewusstseinsbildung im Schulsystem und in der Öffentlichkeit über die entdeckten Diskrepanzen zu leisten, gegenläufige strukturelle Signale des Bildungssystems zu verändern (z. B. Verhinderung des Abschiebens von Schülerinnen und Schülern; vgl. Schleicher, 2012) und die Ergebnisse als Ansatzpunkte für *spezielle und zusätzliche Förderungsprogramme* zu verwenden.

Weitere Maßnahmen werden benötigt, um Benachteiligungen aufgrund von Herkunft zu verringern

4.2 Handlungsoptionen

Angesichts der bislang enttäuschenden Wirkungen und der „recht indifferenten“ Haltung eines erheblichen Teils der Lehrpersonen und Schulleitungen gegenüber den Ergebnissen externer Prüfungen hat Maier kürzlich zwei denkbare „Lösungsvarianten“ diskutiert: „[Die erste ist:] Vergleichsarbeiten reduzieren und die testbasierten Schulreformen einfach ins Leere laufen lassen. Die zweite Variante wäre, die Bedeutung externer Leistungsmessung auf Schulebene deutlich zu erhöhen, z. B. durch Veröffentlichung schulbezogener Daten oder eine konsequente Einbindung der Vergleichsarbeitsergebnisse in neue Formen der externen Schulevaluation bzw. Schulinspektion“ (Maier, 2010, S. 128).

Wenn wir auch meinen, dass es mehr als zwei Ansätze für die Weiterentwicklung gibt, so teilen wir doch Maiers Einschätzung, dass es Zeit für grundsätzliche Entscheidungen ist. Wenn man aus Gründen gesellschaftlicher Transparenz, bislang erfolgter Investitionen und einer engeren Orientierung der Schulen an Systemzielen die evidenzbasierte Steuerungsstrategie weiterführen will, dann braucht es die Klärung einiger grundlegender Probleme und sodann entschiedene Schritte, um die positiven Potenziale der Steuerungsstrategie zu realisieren (vgl. Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2009). Der Zeitpunkt ist nach unserer Einschätzung günstig, da durch die Novellierung von § 18 des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes im Frühjahr 2011 eine neue rechtliche Basis für Qualitätsbemühungen im österreichischen Schulwesen geschaffen wurde. Die Novelle tangiert an vielen Stellen Bildungsstandards und externe Prüfungen; ihre Umsetzung würde die Bearbeitung einiger der hier angesprochenen Probleme erlauben. Zuvor wird es aber notwendig sein, die Erwartungen an die neuen Steuerungsinstrumente zu dämpfen und die angestrebten Funktionen realistisch zu reformulieren.

Günstiger Zeitpunkt für grundsätzliche Entscheidungen

(1) Die Aufwertung der Frage nach den tatsächlichen Ergebnissen schulischer Bildungsprozesse durch Konzepte evidenzbasierter Steuerung war unserer Einschätzung nach historisch richtig. Ihre technische Umsetzung durch externe Leistungsüberprüfung muss sich notwendigerweise auf einige Bereiche schulischen Lernens konzentrieren und steht daher in *Gefahr, zu einer Verengung der Zieldimensionen von Schule beizutragen*: Erstens im Sinn der Bevorzugung von Leistungen in wenigen inhaltlichen Domänen zuungunsten von anderen Lernbereichen; zweitens im Sinn der Bevorzugung von qualifikatorischen Aufgaben der Schule zuungunsten von Aufgaben im Bereich der Enkulturation und gesellschaftlichen Integration (vgl. Abschnitt 2.3.2).

Zieldimensionen der Schule

E

Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sind keine automatische Folge der neuen Steuerungsinstrumente

Gleichsam stellvertretend für diese weiteren Zielbereiche wurde in diesem Kapitel das schulische Qualitätsziel *Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit* geprüft. Dabei zeigte sich, dass externe Leistungsüberprüfungen zwar neue Chancen auf die Entdeckung von sozialen Disparitäten und Ungerechtigkeiten bieten, dass Verbesserungen aber nicht als automatische Folge der Durchsetzung einer evidenzbasierten Steuerung zu erwarten sind, sondern gezielte Anstrengungen bei Analyse, Bewusstseinsbildung und Entwicklung erfordern (vgl. Abschnitt 3.3).

Aufmerksamkeit für Prozesse

(2) Durch die Fokussierung auf Output-Fragen wird in den letzten Jahren „zu wenig nach den *Prozessen* [Hervorhebung v. Verf.] gefragt [...], die zu bestimmten Wirkungen führen“ (van Ackeren, 2003, S. 28). Dies gilt sowohl für die vielfältigen Vermittlungsprozesse, die in einem Mehrebenensystem für das Wirksamwerden von Steuerungsimpulsen notwendig sind, als auch für die Idee der Unterrichtsentwicklung durch Rückmeldung von Leistungsergebnissen (vgl. Resnick et al., 2007, S. 155). Ergebnismaße zeigen Probleme beim Lerngewinn nach dem Ende von Lerneinheiten auf, geben aber keine Hinweise, wie diese im Zuge von Lernprozessen entstanden sind. Die Entwicklung des neuen *Nationalen Qualitätsrahmens* (vgl. § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz) bietet die Gelegenheit, *prozessbezogene Rückmeldungen* verfügbar zu machen und ihnen einen Platz im Rahmen der Qualitätsbemühungen im Gesamtsystem zuzuweisen. Im Rahmen des Unterstützungssystems *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) zeichnen sich Umsetzungsschritte in diese Richtung ab (z. B. Materialien zur Pädagogischen Diagnostik; prozessbezogenes Rückmeldeinstrument „SQA-online“; vgl. SQA, 2012).

Systemqualität als Aufgabe aller Ebenen im Schulsystem

(3) Systemqualität wird nicht nur in der Schule, sondern an verschiedenen Stellen in einem Mehrebenensystem gemacht. Die gesetzlichen Grundlagen in Österreich fokussieren die Verantwortung stark auf Lehrpersonen und Einzelschulen. Dadurch entsteht die Gefahr, dass die *Beiträge anderer Akteurinnen und Akteure und die Bearbeitung der Schnittstellen* aus dem Blick geraten. Schulinspektorinnen und -inspektoren setzen beispielsweise große Hoffnungen auf die neuen Steuerungsinstrumente, haben dabei aber unterschiedliche Vorstellungen von ihrer Rolle (vgl. Amtmann et al., 2011). Vielen Lehrpersonen scheint unklar zu sein, was Schüler/innen über den Umgang mit Bildungsstandards wissen müssen. Die Evaluation der Beiträge von Administration und Unterstützungssystemen zur Qualität im Gesamtsystem hat bisher weit weniger geistige und materielle Ressourcen verschlungen als jene der Schülerleistungen. Sowohl die internen Ziele eines evidenzbasierten Steuerungssystems (Systemkenntnis für rationale Entwicklungsentscheidungen) als auch das Prinzip der Fairness verlangen, die Verantwortung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure klarzumachen und in angemessener Weise zu evaluieren. Die im § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz festgeschriebenen Zielvereinbarungen bieten hier einen neuen Ansatzpunkt. Für die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche zwischen BMUKK, Schulaufsicht und Schulleitung finden gegenwärtig Qualifizierungsprozesse statt (vgl. SQA, 2012).

Akzeptanz der Akteurinnen und Akteure gewinnen

(4) Wie kann im Schulsystem eine stärkere Verbindlichkeit – eine Bindung an die Systemziele und den Entwicklungsauftrag, der mit den neuen Steuerungsinstrumenten verbunden ist – hergestellt werden? Maier (2010, S. 128), für den Lehrpersonen und Schulleitungen zu „indifferent“ reagiert haben, sieht eine Lösungsvariante in einer stärkeren Bindung an Reformziele durch Konsequenzen und Sanktionen. Dies ist in einem gewissen Sinn konsequent, als die Entwicklung evidenzbasierter Steuerungsstrategien in den deutschsprachigen Ländern in einer Situation verstärkten öffentlichen Drucks aufgrund des PISA-Schocks ausgeformt wurde. Sie trägt einen Zweifel an der professionellen Selbstentwicklungsfähigkeit der Lehrpersonen und Schulen in sich und stärkt den Akteur Staat/Administration gegenüber der Profession (vgl. auch Altrichter, 2010, S. 242; Mintrop & Sunderman, 2012; Schimank, in Druck).

Auf der anderen Seite mehren sich die Appelle an Lehrpersonen, sich „professionell“ mit den Bildungsstandards und den Ergebnissrückmeldungen aus den externen Leistungsüberprüfungen auseinanderzusetzen: Die neuen Steuerungsinstrumente können eben nicht durch die

Akteurinnen und Akteure „hindurch“-steuern, sondern benötigen deren Akzeptanz, Verständnis und Engagement, um ihre Steuerungswirkung zu entfalten. Dieser Beitrag könnte bei einer weiteren Schwächung der Lehrprofession durch Verstärkung zentralstaatlicher Sanktionen gefährdet sein (vgl. dazu den eher „professionalistisch“ auftretenden Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer [LCH], 2012, S. 1).

Nach unserer Einschätzung sollten vermehrte Anstrengungen unternommen werden, die *Profession dafür zu gewinnen, die Kernelemente der neuen Steuerungspolitik in ihr Verständnis professioneller Kompetenzen und Ziele aufzunehmen*: Kompetenzorientiert zu unterrichten, die Schüler/innen bestmöglich in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung zu fördern und dabei auf Kriterien der Chancengleichheit Rücksicht zu nehmen, kann nicht so weit von jenen pädagogischen Idealen entfernt sein, die viele Lehrkräfte leiten (vgl. O'Day, 2004), die aber offenbar gegenüber den vielen „technischen“ und „instrumentellen“ Aspekten des neuen Steuerungsmodus in den Hintergrund getreten sind. Dass Bildungsstandards und Ergebnisrückmeldung nicht der pädagogischen Arbeit äußerlich bleiben (als etwas, das „die da oben“ verordnet haben, den eigenen Unterricht vielleicht stört, aber nicht berührt), sondern dass sie in „bedeutungsvolle Arbeitspraktiken eingebettet“ (vgl. Resnick et al., 2007, S. 179) werden, ist eine Voraussetzung für eine echte Qualitätsentwicklung. Die Konzeption von SQA ist mit diesem Gedanken vereinbar; es wird zu beobachten sein, ob diese Initiative langfristig tatsächlich zu einer Harmonisierung der verschiedenen Aspekte von Qualitätsentwicklung beiträgt. Auch die stärkere Berücksichtigung von Weiterentwicklung und Karriere im aktuell verhandelten Dienstrecht könnte zielorientierte Weiterqualifikation von Lehrpersonen unterstützen.

Neue Steuerungspolitik und
Lehrerprofessionalität

(5) Die strukturelle Entscheidung, Standards am Ende der Primar- und Sekundar-I-Bildungsstufen im Frühjahr zu messen und im Herbst des darauffolgenden Schuljahrs nach Auflösung der getesteten Klassen aggregiert rückzumelden, kann – angesichts der bisher bekannten Umgangsformen von Lehrpersonen mit Datenrückmeldungen (vgl. z. B. Maier, 2009) – zur *Konsequenzenlosigkeit der Monitoringergebnisse für Schul- und Unterrichtsentwicklung* beitragen (dies gilt nicht für Entwicklungen auf der Makrobene). Alternativen sind, den Anspruch auf Unterrichts- und Schulentwicklung durch Ergebnisrückmeldung fallen zu lassen oder Zeitpunkt und Modus der standardbezogenen Messung und Rückmeldung zu revidieren. Vonseiten des Gesetzgebers wird gegenwärtig eine weitere Alternative erprobt: Die im Nationalen Qualitätsrahmen vorgesehenen Instrumente „Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche“ und „standortbezogene Entwicklungspläne“ sollen einer eventuellen Konsequenzenlosigkeit von Monitoringergebnissen für Schul- und Unterrichtsentwicklung entgegenwirken.

Strukturelle Probleme

(6) Die Erweiterung der Möglichkeiten schulinterner Partizipation und Mitentscheidung für lokale Akteurinnen und Akteure (vgl. Altrichter & Heinrich, 2005) ist im österreichischen Schulsystem gut begründbar; *lokale Rechenschaftslegung* könnte eine Alternative und/oder Ergänzung zur Verstärkung zentralstaatlicher Kontrolle sein. Kogan (1996; ähnlich Mintrop & Sunderman, 2012) unterscheidet drei soziale Akteurinnen und Akteure, in deren Kräftebalance Bildungssysteme gesteuert werden. Deutschsprachige Schulsysteme wurden traditionell durch eine „Doppelsteuerung“ von Staat und Profession geregelt (vgl. Brüsemeister, 2004). Ein potenzieller dritter Akteur, die Eltern und die lokale Gemeinde, haben dagegen wenig Einfluss. Schulautonomie und Profilierung haben ihre Einflussmöglichkeiten etwas gestärkt, allerdings eher über leichteren Zugang zu verschiedenen Schulen und differenzielle Schulwahlentscheidungen, mithin über (schulexterne) Marktmechanismen (vgl. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011).

Lokale
Rechenschaftslegung

(7) Notwendig ist weiters die *Unterstützung von Schulleitungen und Lehrpersonen bei der Nutzung von Bildungsstandards für Schulentwicklung und kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung* (vgl. Grillitsch, 2010, S. 99–100). Aus der Untersuchung von Asbrand et al. (2012, S. 40) lässt sich auf die Notwendigkeit einer Differenzierung der Fortbildungsszenarien

Differenzierte
Unterstützungs- und
Fortbildungskonzepte

E

schließen, die die Unterschiedlichkeit der Lehrererfahrungen stärker berücksichtigen. Für wesentliche Teile der Zielgruppe genügt punktuelle Fortbildung nicht; Unterstützung bei Unterrichtsentwicklung braucht längerfristige Konzepte, die Fortbildung und Entwicklungsarbeit kombinieren (vgl. Altrichter & Geisler, 2012; Lipowsky, 2004). Lehrpersonen und Schulen, die schon Entwicklungsarbeit geleistet haben, können solche Prozesse als „lebende Beispiele der Implementation“ (van Ackeren, 2003, S. 287) wesentlich unterstützen. Diese Aufgabe fällt in der gegenwärtigen Systemlogik den Pädagogischen Hochschulen zu, die dabei – aufgrund der Breite der Entwicklung – vor großen organisatorischen und kompetenzbezogenen Herausforderungen stehen. Mit der Initiative „Entwicklungsberatung in Schulen“ (EBIS) und dem Ausbau der Kapazitäten für fachbezogene Unterrichtsentwicklungsberatung soll diese Entwicklung unterstützt werden (vgl. SQA, 2012).

Weitere
Begleitmaßnahmen

(8) Diese Implementierungsunterstützung erfordert eine Reihe von *Begleitmaßnahmen*, wie z. B. die Überarbeitung der Lehrpläne mit dem Fokus auf verstärkte Kompetenzorientierung, die Erstellung von kompetenzorientierten Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben (B. Asbrand, elektronische Mitteilung, 13. 06. 2012³). Eine besondere Bedeutung haben diagnostische Tests (informelle Kompetenzmessungen; wie auch von Lehrkräften gefordert, vgl. LCH, 2012, S. 1), die Lehrpersonen bei der individuelleren Betreuung von Lernwegen unterstützen sollen. Bei der Implementation muss aber dafür Sorge getragen werden, dass dieses neue Instrument nicht in der Logik eines traditionell selektionsorientierten Systems missverstanden wird (vgl. Maier, 2009) und sich für Schüler/innen nicht in einer Vervielfachung von Prüfungssituationen niederschlägt. Solche Begleitmaßnahmen sind im österreichischen Implementierungskonzept vorgesehen (vgl. BIFIE, 2012b; SQA, 2012); die begleitende Evaluation ihrer tatsächlichen Auswirkungen sollte durchgeführt und veröffentlicht werden.

Unterstützung von
Unterrichtsentwicklung

(9) Der Einsatz von Rückmeldemoderatorinnen und -moderatoren als Hilfe zur Interpretation von Ergebnissrückmeldungen hat in der Evaluation der österreichischen Pilotphase eine positive Einschätzung erfahren, doch erscheint es langfristig nicht sinnvoll, unterschiedlich spezialisierte Berater/innen im Feld nebeneinander agieren zu lassen. Daher wäre eine *umfassendere Unterstützung von Unterrichtsentwicklung* angebracht: „Für einen erfolgreichen Schritt ‚von der Evaluation zur Innovation‘ [könnte es wichtig sein], dass diese Personen über ihre Übersetzerrolle hinaus auch stärker die Funktion der Entwicklungsberatung bzw. Begleitung übernehmen“ (Grabensberger et al., 2008, S. 75–76). Mit der Initiative „Entwicklungsberatung in Schulen“ werden Schritte in diese Richtung gesetzt (vgl. SQA, 2012).

Bildungsstandards in der
Lehrerbildung

(10) *Qualifikation für kompetenzorientierten Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Umgang mit Datenfeedback* müssen in der *Lehrerbildung* eine größere Rolle als bisher spielen. Zweifellos muss man sich für die Realisierung der Potenziale von Bildungsstandards und Ergebnissrückmeldung auf einen längerfristigen und schrittweisen Prozess der Veränderung von Einstellungen und Praktiken sowie von Kultur- und Strukturmerkmalen in Einzelschulen und im Schulsystem einrichten. Dieser kann fünf bis acht Jahre dauern (Lucyshyn, 2006, S. 9) oder gar „bis zu zehn Jahre“ (Oelkers & Reusser, 2008; vgl. für Wirkungszeiträume bei Schulreformen Borman, Hewes, Overman & Brown, 2003). Dies ist aber keine Zeit des Abwartens: Zwischenziele müssen formuliert und evaluiert werden, wo notwendig, Umsteuerungsinitiativen gesetzt werden.

4.3 Forschungsoptionen

Die bisherigen Erfahrungen mit der Implementation von Bildungsstandards von Ergebnissrückmeldungen sind vom BIFIE bzw. von seinen Vorgängerinstitutionen kontinuierlich begleitend evaluiert wurden, sodass in Österreich für die vergangenen Jahre eine vergleichs-

3 Inhalt der Mitteilung ist die Kurzexpertise „Educational (performance) standards and external testing of student competences: Potential contributions of external measurement for achieving the quality goals of schooling“ für Deutschland.

weise gute Datenbasis über die Rezeption und Bewertung der neuen Instrumente durch Lehrpersonen und Schulleitungen vorliegt.

(1) Diese Studien sollten *kontinuierlich weitergeführt* werden. Ihr Design sollte erlauben, Entwicklungen der Wahrnehmungen und Handlungen von wesentlichen Zielgruppen zu beobachten und Trendaussagen abzuleiten. Eine Öffnung des Projekts oder der Datenbasis für externe Wissenschaftler/innen würde die Chance auf unterschiedliche Zugänge und frühere Entdeckung von Implementations- und Entwicklungsproblemen erhöhen.

Kontinuierliche
Begleituntersuchungen

(2) Dennoch kann sich die Erforschung der neuen evidenzbasierten Steuerungsinstrumente nicht nur auf diesen Ansatz beschränken. Insbesondere die *Umsetzung des Nationalen Qualitätsrahmens und seine Beziehung zu den bisherigen Steuerungsinstrumenten* erfordern neue Forschungsanstrengungen.

Nationaler
Qualitätsrahmen

(3) Bisher erfolgte die Erforschung der neuen Steuerungsinstrumente häufig mittels der Erhebung von Selbstberichten durch Fragebögen. Dieser Ansatz unterbietet längerfristig die selbstformulierten Ansprüche einer outputorientierten Schulreform und sollte mit *Informationen über Ergebnismerkmale* verknüpft werden.

Verknüpfung mit
Ergebnismerkmalen

(4) Zum besseren Verständnis der Verarbeitung und Nutzung von Bildungsstandards und Ergebnisrückmeldungen sowie zur Erarbeitung von Möglichkeiten zur Unterstützung dieser Prozesse sind (oft mit qualitativen Methoden arbeitende) Studien sinnvoll, die solche *Verarbeitungsprozesse in ihren besonderen Schul- und Gruppensettings beobachten, sowie Interventionsstudien*, die spezifische Prozesse und Rahmenbedingungen erproben (z. B. Zeitler et al., 2012).

Studien zur Nutzung und
Umsetzung

(5) Die bisherige Forschung konzentriert sich oft stark auf die Perspektive von Lehrpersonen und Schulleitungen und *vernachlässigt andere Akteurinnen und Akteure*. Auch der *Mehrebenencharakter von Innovationen im Schulwesen* wird selten in den Blick genommen. Dies ist eine empirisch anspruchsvolle Aufgabe, umso mehr müssen hier Weiterentwicklungen in Angriff genommen werden.

Schule =
Mehrebenensystem

(6) Dazu bedarf es *umfassenderer theoretischer Modelle*, die der angenommenen Relevanz von Bildungsstandards und Datenfeedback für mehrere Ebenen sowie ihrer Kommunikation über mehrere Ebenen hinweg gerecht werden. Frühe Studien in diesem Feld wirken oft wie anlassbezogene Rezipientenbefragungen; in der Zwischenzeit können höhere Ansprüche an die „professions-, organisations- und/oder institutionentheoretische Rahmung empirischer Projekte“ (Maier & Kuper, 2012, S. 96) gestellt werden.

Umfassende theoretische
Modelle

(7) Da evidenzbasierte Steuerungsettings gute Chancen bieten, *Bildungsungerechtigkeiten zu entdecken* (diese aber nicht ohne weitere Interventionen verhindern), sollten darauf bezogene Analysen und Vorschläge für Interventionsprogramme regelmäßig in Auftrag gegeben und veröffentlicht werden (z. B. als Nationaler Bericht zur Chancengerechtigkeit im Bildungswesen).

Entdeckung von
Bildungsungerechtigkeiten

(8) *International vergleichende Forschung* könnte wichtige Hinweise auf spezifische Kulturmerkmale des österreichischen Schulsystems, die die Arbeit mit Bildungsstandards und Ergebnisrückmeldungen behindern oder fördern, geben.

International
vergleichende Forschung

(9) Zur Stimulierung und Koordination der eben genannten Forschungsanstrengungen könnte ein *nationales Schwerpunktprogramm* – vergleichbar dem Forschungsschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem (SteBis), der vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird – ausgeschrieben werden.

Nationaler
Forschungsschwerpunkt

E

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 9.1: *Mehrebenencharakter des Schulsystems* (zu Abschnitt 2.3 des Kapitels). Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/9/2/1>
- Web-Dok. 9.2: *Bedeutungen von Chancengerechtigkeit*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/9/2/2>
- Web-Dok. 9.3: *Konzeption der internationalen Kurzexperten*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/9/3/1>
- Web-Dok. 9.4: *Standards und standardbezogene Prüfungen in verschiedenen Steuerungsregimes*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/9/3/2>
- Web-Dok. 9.5: *Globale Vergleiche zwischen high-stake- oder low-stake-Systemen*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/9/3/3>
- Web-Dok. 9.6: *Die Implementation von Bildungsstandards in der Studie von Asbrand et al. (2012)*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/9/3/4>
- Web-Dok. 9.7: *Unerwünschte Wirkungen von Leistungsvorgaben und externen Leistungsüberprüfungen unter high-stake Bedingungen*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/9/3/5>
- Web-Dok. 9.8: *Nutzung von Leistungsdaten für spezielle Förderungsprogramme*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/9/3/6>

Literatur

Abdelfattah, F. (2010). The relationship between motivation and achievement in low-stakes – examinations. *Social Behavior and Personality*, 38 (2), 159–167.

Ackeren, I. van. (2003). National curriculum tests‘ und ‚final examinations‘ – Zur nationalen Test- und Prüfungspraxis im englischen Schulsystem. *PÄD Forum*, 31/22 (5), 275–278.

Ackeren, I. van. (BMBF Hrsg.). (2007). *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung: Exemplarische Analyse der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden* (Bildungsforschung, Bd. 3). Bonn: BMBF. Zugriff am 12. 10. 2012 unter http://www.bmbf.de/pub/nutzung_grossflaechiger_tests_fd_schulentwicklung.pdf

Aiglsdorfer, B. & Aigner, M. (2005). *Implementierung nationaler Bildungsstandards in Österreich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität.

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* (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* (S. 219–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Geisler, B. (2012). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Systemreform. Erscheint in *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2005). Schulprofilierung und Transformation schulischer Governance. In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil* (S. 125–140). Innsbruck: StudienVerlag.

Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (1999). *Wege zur Schulqualität*. Innsbruck: StudienVerlag.

Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2003). The effects of high-stakes testing on student motivation and learning. *Educational Leadership*, 60 (5), 32–38.

Amtmann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich. Die Ergebnisrückmeldung im ersten Praxistest. Das Rückmeldedesign zur Baseline-Testung (8. Schulstufe) aus der Sicht der Adressaten* (BIFIE-Report 7/2011). Leykam: Graz. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/node/1397>].

Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projekts for.mat. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 31–43.

Attali, Y., Neeman, Z. & Schlosser, A. (2011). *Rise to the challenge or not give a damn: Differential performance in high vs. low stakes tests* (Discussion paper series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Nr. 5693). Zugriff am 04. 10. 2012 unter <http://hdl.handle.net/10419/51974>

Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung in Österreich. *SWS Rundschau* 45 (1), 37–63.

Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 373–392.

Balog, A. & Cyba, E. (2004). Erklärung sozialer Sachverhalte durch Mechanismen. In M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 21–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beer, R. (2007). *Bildungsstandards: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wien: LIT.

Belfield, C. R. & Levin, H. N. (2009). Market reforms in education. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Hrsg.), *Handbook of Education Policy Research* (S. 513–527). New York: Routledge.

Bishop, J. H. (1999). Are national exit examinations important for educational efficiency? *Swedish Economic Policy Review*, 6, 349–398.

Bishop, J. H. & Wößmann, L. (2004). Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. *Education Economics*, 12 (1), 17–38.

Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (Hrsg.). (2005). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in die Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (Hrsg.). (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bonsen, M., Büchter, A. & Peek, R. (2006). Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 14, S. 125–148). Weinheim: Juventa.

Bonsen, M. & Gathen, J.v.d. (2004). Schulentwicklung und Testdaten. Die innerschulische Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 13, S. 225–252). Weinheim: Juventa.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73 (2), 125–230.

Böttcher, W. & Dicke, J. N. (2008). Implementation von Standards. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 143–156). Münster: Waxmann,

Böttger-Beer, M. & Koch, E. (2008). Externe Schulevaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 253–264). Münster: Waxmann.

Breit, S., Friedl-Lucyshyn, G., Furlan, N., Kuhn, J.-T., Laimer, G., Längauer-Hohengaßner, H. et al. (2012). *Überprüfung und Rückmeldung* (3. aktualisierte Aufl.). Zugriff am 04. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_ueberpruefung-und-rueckmeldung_201205_0.pdf

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Brüsemeister, Th. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2012a). *Bildungsstandards*. Zugriff am 10. 05. 2012 unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2012b). *Text „Impelmentierung“*. Zugriff am 23. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/node/50>

Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19 (3), 476–509.

Coburn, C. E. & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9 (4), 173–206.

Cole, J. S., Bergin, D. A. & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 609–624.

Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). (2012). *Positionspapier „Qualität durch Stärkung der Profession“*. Verabschiedet an der Delegiertenversammlung LCH vom 16. Juni 2012. Zugriff am 11. 07. 2012 unter http://lch.ch/cms/upload/pdf/stellungnahmen/2012/120616_Position_Steuerung_Qualitaet.pdf

Darling-Hammond, L. (1994). National standards and assessments: Will they improve education? *American Journal of Education*, 102 (4), 478–510.

Demmer, M. (2003). Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW; Hrsg.), *Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug?* (S. 8–12). Zugriff am 15. 10. 2012 unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary35637/bildungsstandards.pdf>

Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B. Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR) Phase II*. Zürich: Universität. Zugriff am 03. 07. 2012 unter http://www.ife.uzh.ch/igb/forschungsprojekte/evamar/2008_11_13_Kurzbericht_EVAMARII_d.pdf

Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33–53). Graz: Leykam.

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.

Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.). (2002). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen* (1. Aufl., Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 17). Innsbruck: StudienVerlag.

Eder, F., Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 247–269). Graz: Leykam.

Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA; Hrsg.). (2009). *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Zugriff am 03. 07. 2012 unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (in Druck). *Impact of school inspections on teaching and learning. Describing assumptions on causal mechanisms in seven European countries*. Eingereicht zur Publikation.

Ehren, M. C. M., Leeuw, F. L. & Scheerens, J. (2005). On the impact of the Dutch Educational Supervision Act; analyzing assumptions concerning the inspection of primary education. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), 60–76.

Entwicklungsberatung in Schulen (EBIS). (2012). *EBIS-Kompetenzprofil – Erster Bewerbungsauftrag zur Eintragung in die EBIS-Liste*. Zugriff am 25. 09. 2012 unter http://work.sqa.at/pluginfile.php/368/mod_page/content/25/20120625_EBIS_Kompetenzprofil_1st_CALL.pdf

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Faulkner, S. A. & Cook, C. M. (2006). Testing versus teaching: The perceived impact of assessment demands on middle grade instructional practices. *Research in Middle Level Education*, 29 (7), 1–13.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Figlio, D. & Loeb, S. (2011). School accountability. In E. Hanushek, S. Machin & L. Woessman (Hrsg.), *Handbook of the economics in education, Vol. 3* (S. 383–421), Amsterdam: Elsevier.

Finnish National Board of Education. (2009). *Education*. Zugriff am 05. 07. 2012 unter www.oph.fi/english/education

Fitz-Gibbon, C. T. (1997). *The value added national project final report: Feasibility studies for a national system of value-added indicators*. London: School Curriculum and Assessment Authority.

Franklin, C. A. & Snow-Gerono, J. L. (2007). Perceptions of teaching in an environment of standardized testing: Voices from the field. *The Researcher*, 21 (1), 2–21.

Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Chicago: University Press.

Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2005). *Bildungsstandards aus Sicht der Anwender* (Zentrum für Schulentwicklung, ZSE Report Nr. 69). Graz: ZSE.

Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2006). *Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis*. (Zentrum für Schulentwicklung, ZSE Report Nr. 71). Graz: ZSE.

Goldhaber, D. & Hannaway, J. (2004). Accountability with a Kicker: Preliminary observations on the Florida A+ accountability Plan. *Phi Delta Kappan*, 85 (8), 598–605.

Grabensberger, E., Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2008). *Bildungsstandards: Testungen und Ergebnisrückmeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Befragung von Leiterinnen, Leitern und Lehrkräften der Pilotschulen*. BIFIE. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/node/555>

Grillitsch, M. (2010). *Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis* (BIFIE-Report 6/2010). Graz: Leykam. [Verfügbar am 15. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/1235>].

Groß Ophoff, J., Koch, U., Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2006). Vergleichsarbeiten für die Grundschule – und was diese daraus machen (können). *Journal für Schulentwicklung*, 10 (4), 7–12.

Haider, G. & Schreiner, C. (2006). PISA-Leistung und Schulnoten. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 229–236). Wien: Böhlau.

Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 89–103.

Hanushek, E. & Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24 (2), 297–327.

Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2, 90–112.

Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsentwicklung. In G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 127–152). Bern: h.e.p.

Herman, J., Dreyfus, J. & Golan, S. (1990). *The effects of testing on teaching and learning. Center for Research and Evaluation, Standards, and Student Testing, University of California at Los Angeles* (CSE Technical Report 327). Zugriff am 06. 07. 2012 unter <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/TR327.pdf>

Herman, J. L. & Golan, S. (1993). The effects of standardized testing on teaching and schools. *Educational Measurement. Issues and Practice*, 12 (4), 20–25.

Hölzl, L. & Rixinger, G. (2007). *Implementierung von Bildungsstandards in Österreich – das zweite Jahr*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Linz: Johannes Kepler Universität.

Ingram, D., Louis, K. S. & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106 (6), 1258–1287.

Jones, B. D. & Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (39), 1–34.

Kelly, A. & Downey, C. (2010). *Using effectiveness data for school improvement: Developing and utilizing metrics*. London: Routledge.

King, K. & Zucker, S. (2005). *Curriculum narrowing* (Pearson Policy Report). Zugriff am 06. 07. 2012 unter <http://www.pearsonassessments.com/NR/rdonlyres/D3362EDE-7F34-447E-ADE4-D4CB2518C2B2/0/CurriculumNarrowing.pdf>

Klieme, E. (2003). Bildungsgerechtigkeit zu fördern, ist ein wesentliches Ziel. Interview. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW; Hrsg.), *Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug?* (S. 14–19). Zugriff am 15. 10. 2012 unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary35637/bildungsstandards.pdf>

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., et al. (BMBF Hrsg.). (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsforschung Bd. 1). BMBF. Zugriff am 15. 10. 2012 unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Kogan M. (1996). Monitoring, control and governance of school systems. In OECD (Hrsg.), *Evaluating and Reforming Education Systems* (S. 25–45). Paris: Herausgeber.

Koretz, D. (2008). Test-based educational accountability. Research evidence and implications. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 777–790.

Kornhaber, M. (2004a). Appropriate and inappropriate forms of testing, Assessment, and accountability. *Educational Policy*, 18 (1), 45–70.

Kornhaber, M. (2004b). Assessment, standards, and equity. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Hrsg.), *Handbook of multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kühle, B. (2010). *Zentrale Lernstandserhebungen – Ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung?* Berlin: Köpfer.

Kühle, B. & Peek, R. (2007). Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Evaluationsbefunde zur Rezeption und zum Umgang mit Ergebnisrückmeldungen in Schulen. *Empirische Pädagogik*, 21 (4), 428–447.

Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuusela, J. (2006). *Thematic approaches to equity and equity in basic education* (Assessment of learning results, 6/2006). Finnish National Board of Education. Zugriff am 28. 06. 2012 unter http://www.oph.fi/download/47684_thematic_approaches_to_equality_and_equity_in_basic_education.pdf

Lange, M. de & Dronkers, J. (2007). *Hoe gelijkwaardig blijft het eindexamen tussen scholen in Nederland? Discrepancies tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005* (European University Institute [EUI] Working Paper, Nr. 2007/03). Zugriff am 06. 07. 2012 unter http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/6665/SPS2007_03.pdf?sequence=3

Langer, R. (2008). Analyse verborgener Mechanismen im Bildungssystem. In: W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 129–141). Münster: Waxmann.

Leeuw, F. L. (2003). Reconstructing program theories: Methods available and problems to be solved. *American Journal of Evaluation*, 24 (1), 5–20.

Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.

Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule*, 4, 462–479.

Lucyshyn, J. (2004). *Bildungsstandards – Ein weiterer Qualitätssprung für das österreichische Bildungswesen*. Salzburg: Typoskript.

Lucyshyn, J. (2006). *Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. Arbeitsbericht. Zugriff am 15. 10. 2012 unter http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/Arbeitsbericht_Bildungsstandards_14_02_06.pdf

Maag Merki, K. (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maier, U. (2006). Können Vergleichsarbeiten einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten? *Journal für Schulentwicklung*, 10 (4), 20–28.

Maier, U. (2008). Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 95–117.

Maier, U. (2009). Testen und dann? Ergebnisse einer qualitativen Lehrerbefragung zur individualdiagnostischen Funktion von Vergleichsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 23, 191–207.

Maier, U. (2010). Effekte von testbasiertem Rechenschaftsdruck auf Schülerleistungen: Ein Literaturüberblick zu quasi-experimentellen Ländervergleichsstudien. *Journal of Educational Research Online*, 2 (2), 125–152.

Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 88–99.

Mintrop, H. & Sunderman, G. (2012). Zentrale Steuerung von Schulentwicklung mit Quoten und Sanktionen: Das US-amerikanische Großexperiment in Schulen für benachteiligte Bildungsschichten. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 8–30.

Mintrop, H. & Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29 (4), 319–352.

Morris, A. (2011). *Student standardised testing: Current practices in OECD countries and a literature review* (OECD Education Working Papers, Nr. 65). Zugriff am 30. 08. 2012 unter <http://dx.doi.org/10.1787/5kg3rp9qbnr6-en>

Muijs, D., Chapman, C., Collins, A. & Armstrong, P. (2010) *Maximum Impact Evaluation: The impact of Teach First teachers in schools: An evaluation funded by the Maximum Impact Programme for Teach First. Final Report*. University of Manchester. Zugriff am 04. 07. 2012 unter http://teachforall.org/articles/max_impact.pdf

Muller, C. & Schiller, K. S. (2000). Levelling the playing field? Students' educational attainment and states' performance testing. *Sociology of Education*, 73, 196–218.

Netzwerk empirische Schulentwicklung (EMSE). (2008). *Nutzung und Nutzen von Schulumrückmeldungen im Rahmen standardisierter Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten*. 2. Positionspapier verabschiedet auf der 9. EMSE-Fachtagung am 16.–17. Dezember 2008, Nürnberg.

Newton, P. E. (2007). *Evaluating assessment systems*. Qualifications and Curriculum Authority, London. Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://archive.teachfind.com/qcda/orderline.qcda.gov.uk/gempdf/1445900599/Evaluating_Assessment_Systems1.pdf

Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Education Press.

O'Day, J. A. (2004). Complexity, accountability, and school improvement. In S. H. Fuhrman & R. F. Elmore (Hrsg.), *Redesigning accountability systems for education* (S. 12–43). New York: Teachers College Press.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. (Bildungsforschung Bd. 27). BMBF. Zugriff am 15. 10. 2012 unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf

Österreichische Forschungsgemeinschaft. (2009). *Bildungsstandards in Österreich – Empfehlungen für eine erfolgreiche und nachhaltige Implementierung*. Zugriff am 06. 07. 2012 unter http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Positionspapier_Bildungsstandards.pdf

Ozga, J. & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21 (1), 1–17.

Pant, H.A., Emmrich, R., Harych, P. & Kuhl, P. (2011). Leistungsüberprüfung durch Schulleistungsstudien und Vergleichsarbeiten. In H. U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin & H. Moser (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (Bd. 4, S. 123–141). Baltmannsweiler: Schneider.

Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (6), 827–845.

Pedulla, J. J. (2003) State-mandated testing: What do teachers think? *Educational Leadership*, 61 (3), 42–46.

Peek, R. (2004). Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QUASUM) – Klassenbezogene Ergebnisrückmeldung und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. *Empirische Pädagogik*, 18, 82–114.

Prenzel, M. & Seidel, T. (2010). Bildungsmonitoring und Evaluation. In C. Spiel, B. Schöber, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 329–345). Göttingen: Hogrefe.

Qualität in Multikulturellen Schulen (QUIMS). (2012). Zugriff am 03. 07. 2012 unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Resnick, L. B., Besterfield-Sacre, M., Mehalik, M. M., Sherer, J. Z. & Halverson, E.R. (2007). A framework for effective management of school system performance. In P. A. Moss (Hrsg.), *Evidence and decision making. Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106 (1), 155–185. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Rosenshine, B. (2003). High-stakes testing: Another analysis. *Education Policy Analysis Archives* 11, 24. [Verfügbar am 12. 10. 2012 unter <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/252>].

Sahlberg, P. (2009). Educational change in Finland. In A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman & D. Hopkins (Hrsg.), *International Handbook of Educational Change*, (S. 1–28). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Schimank, U. (in Druck). Governance und Professionalisierung – Notizen zu einem Desiderat. In K. Maag Merki, R. Langer und H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schleicher, A. (2012, Juni). *Das schweizerische Schulsystem im internationalen Kontext und Vergleich*. Vortrag im Rahmen des Workshops „Zukunft Bildung Schweiz“. Thun, 21. Juni 2012.

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2003). Evaluation - und was danach? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 25 (1), 79–110.

Schulze, F. (2012). Folgen zentraler Lernstandserhebungen: Unterscheiden sich Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Lernstandserhebungen? *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 43–56.

Sheldon, K. M. & Biddle, B. J. (1998). Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls. *Teachers College Record*, 100, 164–180.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41 (4), 455–470.

Smith, M. L., Edelsky, C., Draper, K., Rottenberg, C. & Cherland, M. (1987). *The role of testing in elementary schools*. Los Angeles: Center for Research on Educational Standards and Student Tests and the Office of Educational Research and Improvement, Department of Education.

Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In F. Eder & A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 13–37). Münster: Waxmann.

Spiel, C., Schober, B. & Litzenberger, M. (2008). *Evaluation der Eignungstests für das Medizinstudium in Österreich* (Projektbericht für das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung). Zugriff am 23. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/Spiel_Studie.pdf

Spillane, J. P. (2005). Standards deviation: How Schools Misunderstand Education Policy. *CPRE Policy briefs, RB-43*, 1–12.

SQA – Schulqualität Allgemeinbildung [Webpage]. BMUKK. [Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.sqa.at/>].

Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: L. S. Hamilton, B. M. Stecher & S. P. Klein (Hrsg.), *Making sense of test-based accountability in education* (S. 79–100). Santa Monica, CA: Rand.

Steffens, U. (2009). *Lernstandserhebungen in den deutschen Ländern – Probleme und Perspektiven*. Unveröffentlichtes Manuskript, Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden.

Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.

Tymms, P. & Merrell, C. (2007). *Standards and quality in English primary schools over time: The national evidence* (Primary Review Research Survey 4/1). University of Cambridge, Faculty of Education. Zugriff am 06. 07. 2012 unter <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2007/11/01/overtime.pdf>

Urdan, T. C. & Paris, S. G. (1994). Teachers' perceptions of standardized achievement tests. *Educational Policy*, 8, 137–156.

Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: Conceptualisation, Analysis and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (3), 321–349.

Vorblatt und Erläuterungen zum BGBl. I Nr. 117/2008. (2008). Zugriff am 23. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16327/ris_schugmaterialien_2.pdf

Weir, S., Archer, P., Flaherty, A. & Gilleece, L. (2011). *A report on the first phase of the evaluation of DEIS*. Dublin: Educational Research Centre. Zugriff am 06. 07. 2012 unter http://www.erc.ie/documents/deis_p1_main.pdf

Wikeley, F., Stoll, L. & Lodge, C. (2002). Effective school improvement: English case studies. Educational Research and Evaluation. *School Effectiveness and School Improvement in a European Context* 8 (4), 363–385.

Windzio, M., Sackmann, R. & Martens, K. (2005). *Types of governance in education – A quantitative analysis* (TranState Working Papers, Nr. 25). Bremen: Universität. Zugriff am 03. 07. 2012 unter <http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/28275/1/501321926.PDF>

Wortman, P. M. (1983). Evaluation research: A methodological perspective. *Annual Review of Psychology*, 34 (1), 223–260.

Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

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>

10 Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen

Maria Gutknecht-Gmeiner

1 Bedeutung der europäischen Bildungspolitik

Die internationale Vernetzung in der Wirtschaft, und in zunehmendem Maß auch in Gesellschaft und Politik, stellt neue Anforderungen an das Bildungswesen. Die Mobilität von Arbeitskräften braucht einerseits zwischenstaatliche Vergleichbarkeit und Anerkennung von Qualifikationen, andererseits einen gesicherten Grundstock an Schlüsselkompetenzen (z. B. in der Muttersprache, in Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie überfachlichen Kompetenzen). Es werden sowohl Bildungsangebote als auch Abschlüsse in zunehmendem Maß auf internationale Anforderungen abgestimmt. Während die Weiterentwicklung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen vor allem für die berufliche Bildung und die Hochschulbildung relevant sind, ist es die Aufgabe des Schulwesens, zur Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen, interkulturellem Know-how sowie anderer grundlegender Kompetenzen seinen Beitrag zu leisten.

Das Entstehen einer europäischen Bildungspolitik ist vor diesem Hintergrund sowohl als ein Spezialfall der Internationalisierungsbemühungen zu betrachten – vor allem als Abstimmung zwischen den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, im geringeren Ausmaß auch als Versuch der Abstimmung mit außereuropäischen Ländern – als auch als wichtiges Element des europäischen Integrationsprozesses¹. Während über Jahrzehnte hinweg vor allem berufliche Qualifikationen und deren Anerkennung als Kernvoraussetzung für die Wirtschaftsgemeinschaft und die Freizügigkeit der Arbeitnehmer/innen in Europa Gegenstand einer europäischen Abstimmung waren, wird ab den 1990er Jahren des vorigen Jahrhunderts mit dem Vertrag von Maastricht 1993 auch die allgemeine Bildung von europäischen Programmen und Koordinationsprozessen erfasst. Obwohl die Europäische Union laut Vertrag von Lissabon von 2009 nach wie vor rechtlich gesehen keine inhaltlichen Befugnisse im Bildungsbereich hat und nur unterstützend, koordinierend und ergänzend zu den Mitgliedsstaaten aktiv werden darf (vgl. Vertrag von Lissabon, Art. 165 und 166), haben sich die Mitgliedsstaaten mit dem Europäischen Rat von Lissabon im Jahr 2000 zu einer verstärkten Zusammenarbeit im Bildungsbereich verständigt. Dies geschah mit dem Ziel, sowohl die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten für den globalen Wettbewerb zu rüsten und nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung zu sichern (*Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon*; vgl. Europäischer Rat, 2000) als auch die europäische Integration in der Bildung und durch die Bildung als wichtigen Faktor für sozialen Ausgleich und kulturelles Verständnis voranzutreiben: Die Entwicklung eines *europäischen Bildungsraums* ist das Ziel. Die europäische Bildungspolitik stellt daher einerseits einen wichtigen Faktor für die Internationalisierung des österreichischen Bildungssystems dar, andererseits gibt sie Impulse für bildungspolitische Reformen. Von österreichischer Seite wird insbesondere die Nutzung internationaler und europäischer Bildungsprogramme explizit als Ziel im aktuellen Regierungsprogramm genannt.

Neben den Akteurinnen/Akteuren und Institutionen der Europäischen Union existieren auch andere europäische bzw. internationale Institutionen, mit denen Österreich für Studien,

¹ Wenn von Europa und europäischen Staaten in diesem Kapitel die Rede ist, so beziehen sich diese Begriffe grundsätzlich auf die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Grenze zwischen EU-Mitgliedsstaaten und den europäischen Nicht-EU-Staaten nicht immer klar gezogen werden kann, da sowohl die EU-Bildungsprogramme als auch bildungspolitische Prozesse auf europäischer Ebene (als grundsätzlich intergouvernementale Prozesse) auch weitere europäische Staaten, insbesondere EFTA-Staaten und Beitrittskandidaten einbeziehen (können).

Europäisierung der
Bildungspolitik seit 2000

E

Berichte und Expertenreviews oder groß angelegte Schulleistungsuntersuchungen (Large Scale Assessments [LSA]) zusammenarbeitet. Allen voran sei die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) genannt, die mit PISA (Programme for International Student Assessment) eine globale Diskursebene zu Bildungspolitik geschaffen hat, die in der österreichischen Öffentlichkeit mit vorher nie da gewesener Aufmerksamkeit verfolgt wird. Ebenso führt sie in Zusammenarbeit mit den Ministerien der jeweiligen Mitgliedsländer Länderprüfungen zu bestimmten Themen durch, die den Ressortverantwortlichen ermöglichen, unterschiedliche Stakeholder in einer internationalen Rahmung an einen Tisch zu bringen und Impulse zu setzen. Hier wären die Länderprüfung zu Migration und Bildung (Nusche, Shewbridge & Rasmussen 2010) zu nennen oder auch jene zur Aus- und -weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Delannoy, McKenzie, van der Ree & Wolter, 2004) oder zur Steuerungskultur im Bildungsbereich (Sobanski & Specht, 2012).

OECD, Europarat und IEA

Aber auch internationale Organisationen wie z. B. der Europarat mit dem Europäischen Sprachenportfolio (vgl. Stoicheva, Hughes & Speitz, 2009) oder dem *Language Education Policy Profile Austria* (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ], Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK] & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [BMWF], 2009) tragen zur Weiterentwicklung und Transparenz von Bildungsangeboten in Österreich bei. Stärker auf den wissenschaftlichen Kontext beschränkt bleiben die international vergleichenden Untersuchungen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), wengleich sie es war, die seit den 1950er Jahren mit über 30 durchgeführten Studien den Standard für international vergleichende Schulleistungsstudien setzte. Der Einfluss dieser internationalen Institutionen ist aufgrund des Fokus auf die EU-Bildungspolitik jedoch nicht Gegenstand dieses Kapitels. Das gleiche gilt für Internationalisierungsbemühungen abseits der EU-Programme – von bilateralen Abkommen auf Ebene der Ministerien bis zu Schulprojekten im Rahmen von Städtepartnerschaften.

Zusätzlich spielt Bildung auch in anderen europäischen Politikbereichen wie Forschung, Beschäftigung, Unternehmen, Soziales und Jugend immer wieder eine Rolle. So sind z. B. Teile des österreichischen Schulwesens, v. a. die berufliche Bildung, von Fördermaßnahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) im Schwerpunkt 4 *Lebensbegleitendes Lernen* betroffen. Dabei geht es vor allem um die Senkung von Drop-outs bei Jugendlichen, Bildungs- und Berufsberatung sowie das Nachholen von Abschlüssen für Berufstätige. Die Ziele des Programms in diesem Bereich sind stark mit den Zielen der EU-Arbeitsprogramme 2010 bzw. 2020 sowie europäischen Instrumenten, wie dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR), verknüpft. Die Analyse von EU-Maßnahmen und Initiativen abseits der eigentlichen Bildungspolitik würde jedoch eine eigene Aufbereitung und Recherche notwendig machen und den Rahmen des Kapitels sprengen. Es wird daher darauf verzichtet.

2 Zielsetzungen des Kapitels

Europäische
Bildungsprogramme und
Soft-Governance-Prozesse

Im Folgenden sollen die zwei Hauptstränge der bildungspolitischen Zusammenarbeit auf europäischer Ebene und deren Bedeutung für Österreich analysiert werden. Dabei handelt es sich einerseits um die europäischen Bildungsprogramme, d. h. eine „Europäisierung von unten“ durch die Teilnahme von Schülerinnen/Schülern, Lehrerinnen/Lehrern, Schulleiterinnen/-leitern und Bildungsexpertinnen/-experten an Mobilitätsprogrammen und Projekten, andererseits um europäische *Soft-Governance*-Prozesse im Rahmen der offenen Methode der Koordinierung, die trotz der Einbindung einer breiten Palette von Akteurinnen und Akteuren in die Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse eher top-down umgesetzt werden. Die Aufarbeitung des Forschungsstands zum österreichischen Umgang mit EU-Initiativen umfasst daher

- eine Auswertung und Interpretation von Daten und Forschungsergebnissen zur Umsetzung und Wirkung der europäischen Bildungsprogramme in Österreich seit 2000 mit einem besonderen Fokus auf das gegenwärtige Programm für *Lebenslanges Lernen* sowie
- eine Übersicht über die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik und deren Einfluss auf Österreich.

Dabei wird die Europäisierung als Querschnittsmaterie aufgefasst und es werden Bezüge zu bildungspolitisch bedeutsamen Themen wie z. B. die Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulwesen oder die Transparenz von Qualifikationen hergestellt. Der Stand der Implementierung europäischer Initiativen wird anhand des Policy Cycle analysiert. Es wird nicht nur aufgezeigt, wie und wie weit europäische Strategien und Zielsetzungen bereits umgesetzt wurden (und mit welchem Erfolg), sondern auch das Wechselspiel zwischen österreichischer und europäischer Ebene in den Blick genommen. Insbesondere interessiert, ob europäische Initiativen auch strategisch für österreichische Reformbemühungen genutzt wurden (zur nationalen Instrumentalisierung von Internationalisierung im Bildungsbereich vgl. Martens & Wolf, 2006). Im Anschluss werden Forschungslücken aufgezeigt und offene Fragen thematisiert. Die Analyse des Umgangs mit europäischen Bildungsinitiativen und bildungspolitischen Prozessen sowie des Forschungsstands münden in die Darstellung von zukünftigen Handlungsfeldern für Bildungsforschung und Bildungspolitik.

3 Europäische bildungspolitische Initiativen und Policies

3.1 Die europäischen Bildungsprogramme

Aktivitäten im Bildungsbereich der als reine Wirtschaftsgemeinschaft verstandenen Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) beruhten rechtlich bis in die 1990er Jahre allein auf einem Artikel zur beruflichen Bildung, der bereits in die Römischen Verträge von 1957 aufgenommen worden war (EWG-Vertrag, Art. 128): Grundsätze einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik und insbesondere der Erlass von Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen und Zeugnissen wurden als wichtige Voraussetzungen für die wirtschaftliche Entwicklung, den gemeinsamen Markt und insbesondere für die Wahrnehmung von Niederlassungsfreiheit und Arbeitnehmerfreizügigkeit im gemeinsamen Wirtschaftsraum gesehen. Das Recht auf die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit in einem anderen Land wurde im Lauf der Jahre, gestützt auf eine entsprechende Auslegung durch den Europäischen Gerichtshof, auf eine „Ausbildungsfreizügigkeit“ (Kotzur, 2011, S. 121–122), d. h. einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung, erweitert.

Beschränkung auf die berufliche Bildung

Trotz der relativ geringen politischen Bedeutung der Bildung und ihrer Einschränkung auf die berufliche Bildung in den Anfängen der Wirtschaftsgemeinschaft, wurde bereits in den 1960er Jahren ein erster, allerdings als unverbindlich angesehener Ratsbeschluss zur beruflichen Bildung gefasst. In der Folge kam es zu Aktivitäten im Forschungsbereich (erste Ansätze zur Entwicklung und zum Austausch statistischer Daten zu Bildung, Einrichtung des European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP] für die europäische Berufsbildungsforschung 1975) und ab Mitte der 1970er Jahre zur Implementierung von mit europäischen Mitteln finanzierten Förderprogrammen. Diese Aktionsprogramme stellten ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre (damals wurden *Erasmus* sowie Vorläuferprogramme von *Sokrates* und *Leonardo da Vinci* etabliert) ein zentrales Element europäischer Aktivitäten im Bildungsbereich dar.

Mit Aktionsprogrammen wird versucht, über Programmziele, Prioritäten und Maßnahmenkataloge, die auf europäischer Ebene akkordiert werden, bestimmte Aktivitäten gezielt zu fördern. Die Programme sind daher mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene eng verzahnt und sollen diese – z. B. durch Entwicklung von guter Praxis (in Pilot- und Entwick-

Aktionsprogramme

E

lungsprojekten) – z. T. direkt unterstützen. Die Programme werden daher auch immer wieder im europäischen Diskurs als „Innovationslaboratorien“ bezeichnet.

Die Hauptziele der Programme sind seit dem ersten, finanziell bescheidenen Aktionsprogramm von 1976 über die Jahre relativ gleich geblieben (vgl. Pépin, 2006, S. 68–69). Dazu gehören die grenzüberschreitende Mobilität im Bildungsbereich sowie Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen sowie anderer relevanter Institutionen auf europäischer Ebene. Die Programme richteten und richten sich daher vornehmlich an die Akteure an der Basis, d. h. Bildungsinstitutionen, Lehrende und Lernende. Ein gewisser Teil der Programme ist für Studien, Informationsaustausch, Datenerfassung und -aufbereitung sowie für Maßnahmen zur direkten Unterstützung von aktuellen europäischen bildungspolitischen Strategien reserviert. Damit wurden Vernetzung, Austausch und Kooperation auf allen Ebenen der Bildungssysteme in Gang gesetzt. Diese sehen Lawn und Grek (2012), die bereits ab 1970 „einen Aufstieg der Europäischen Dimension in der Bildung“ (S. 35–50) beobachten, in ihrer Analyse der „Europäisierung der Bildung“ als zentrale Instrumente der Soft Governance von den 1970er Jahren bis heute.

Allgemeine Bildung im Vertrag von Maastricht

Im Vertrag von Maastricht wurde 1993 erstmals eine rechtliche Grundlage für europäische Aktivitäten im Bereich der allgemeinen Bildung geschaffen, allerdings, wie bereits in der beruflichen Bildung, unter strenger Wahrung des Subsidiaritätsprinzips: Die Verantwortung der Mitgliedstaaten für Lehrinhalte und Gestaltung ihrer Bildungssysteme, die als wichtiges Element nationaler Identität aufgefasst wurden, blieb dabei unberührt. Daran hat sich bis heute nichts geändert.

Entwicklung der Bildungsprogramme

Die breite Palette der ab 1986 eingerichteten Einzelprogramme im Bereich Berufsbildung und Hochschule wurde 1995 in zwei große Programme zusammengefasst: Leonardo da Vinci I für die berufliche Bildung und Sokrates I für die allgemeine Bildung. Innerhalb von Sokrates I wurde neben dem sektoralen Programm für die Hochschulbildung (Erasmus) mit *Comenius* erstmals ein eigenes Programm für den Schulbereich geschaffen. Nach einer ersten Programmperiode (1995–1999) wurden die Programme in einer zweiten Generation weitergeführt (2000–2006).

Programm für Lebenslanges Lernen

Ab 2007 erfolgte die Integration im *Programm für Lebenslanges Lernen*, das nun sämtliche sektoralen Programme für die verschiedenen Bildungssektoren umfasst: Erasmus als Programmteil für die Hochschulen, Comenius für den Schulbereich, Leonardo da Vinci für die berufliche Bildung und *Grundtvig* für die Erwachsenenbildung. Neben den sektoralen Programmteilen wurden in den beiden früheren Programmgenerationen auch thematische Stränge z. B. zu E-Learning oder zum Fremdsprachenunterricht angeboten. Im Programm für Lebenslanges Lernen wurden diese Programmteile in einem Querschnittsprogramm mit den Themen politische Zusammenarbeit, Sprachen, Informations- und Kommunikationstechnologien und Verbreitung und Nutzung von Projektergebnissen aufgesetzt. Teile der Maßnahmen, insbesondere „Mobilitäten“, d. h. geförderte (Bildungs-)Auslandsaufenthalte in einem anderen Land, und Partnerschaftsprojekte zwischen Bildungseinrichtungen werden dezentral von den nationalen Programmagenturen verwaltet, multilaterale Entwicklungsprojekte und Netzwerke zentral von einer durch die Europäische Kommission (EK) beauftragten Agentur.

Comenius für das Schulwesen

Für österreichische Schulen war und ist daher vorrangig das Programm Comenius relevant, berufsbildende Schulen können auch an Leonardo da Vinci teilnehmen. Zielgruppen im schulischen Bereich sind die Schulen als Kooperationspartner für Projekte sowie Schulleiter/innen, Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Schüler/innen und einschlägig befassete Bildungsexpertinnen/-experten als Teilnehmer/innen an Auslandsaufenthalten und Fortbildungen.

Die Beteiligung der Schulen konzentriert sich fast ausschließlich auf die dezentral durch die österreichische Nationalagentur verwalteten Maßnahmen:

- Comenius-Fortbildungen für Lehrer/innen, Assistenzaufenthalte für zukünftige Lehrkräfte sowie seit 2009 individuelle Auslandsaufenthalte von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe.
- Partnerschaftsprojekte mit Schulen aus anderen Ländern, die auch Auslandsbesuche von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (ab 12 Jahren und im Klassenverband) vorsehen.
- Regionale Kooperationen zwischen Schulbehörden, Schulen und Nichtregierungsorganisationen (NROs) unter Comenius Regio seit 2009.
- Die Anbahnung von Partnerschaften und Projekten durch „vorbereitende Besuche“ und Kontaktseminare sowie die europäische Schulplattform eTwinning.
- Teilnahme an Studienbesuchen.
- Berufsbildende Schulen können zusätzlich auch an Partnerschafts- und Austauschprojekten im Programm Leonardo da Vinci teilnehmen. Zielgruppen sind Lehrkräfte bzw. betriebliche Ausbilder/innen sowie Schüler/innen und Lehrlinge.

Tab. 10.1: Überblick über die für Schulen relevanten, dezentral verwalteten Teile des Programms für Lebenslanges Lernen (2007–2013)

Programmteil	Zielgruppe	Maßnahmenart	
		Mobilität	Partnerschaften und Projekte
Comenius	Schulbildung und Kindergärten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fortbildung für Lehrer/innen (u. Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen) ■ Assistenz zukünftiger Lehrkräfte ■ Individuelle Schülermobilität 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schulpartnerschaften ■ Regio-Partnerschaften ■ eTwinning
Leonardo da Vinci	Berufliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Personen in beruflicher Erstausbildung (einschließlich Lehrlinge) ■ (Personen im Arbeitsmarkt) ■ Fachkräfte in der Berufsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Partnerschaften (inkl. projektbezogene Besuche der Partnerschaften) ■ Innovationstransferprojekte
Querschnittsprogramm	Alle Bildungssektoren	<ul style="list-style-type: none"> ■ Studienbesuche für Expertinnen/Experten 	–

Quelle: Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2006a), Darstellung durch die Autorin.

Explizite Annahmen zur Wirkweise können aus den Zielsetzungen des Programms für Lebenslanges Lernen und seiner Vorgängerprogramme erschlossen werden. Diese sind allerdings durchgängig sehr allgemein gehalten: Vorrangig soll es zu einer europäischen Dimension in der Bildung kommen, diese kann inhaltlich gedacht werden (z. B. durch die Integration von europäischen Inhalten in Bildungsprogramme oder durch die Entwicklung von Projektinhalten und -produkten in Abstimmung mit europäischen Partnern) oder auch institutionell – durch die Etablierung von (nachhaltigen) grenzüberschreitenden Kooperationen.

Weitere über die Jahre gleichbleibende Ziele sind die Förderung des Lebenslangen Lernens, die Verbesserung der Qualität der Bildung(ssysteme) einschließlich des Zugangs zu Bildung, das Sprachenlernen, die Nutzbarmachung der Informations- und Kommunikationstechnologien und die Chancengleichheit. Im Bereich der transnationalen Mobilität, die per se bereits ein Ziel darstellt, bestehen implizite Erwartungen, die von der Erweiterung des persönlichen Horizonts und dem Erwerb fachlicher Qualifikationen über verschiedene Kenntnisse und Kompetenzen im interkulturellen Bereich bis zur Entwicklung einer „europäischen Identität“ reichen.

Ziele und Annahmen zur Wirkweise



3.2 Europäische Bildungspolitik seit 2000

Umsetzung der
Lissabon-Strategie im
Bildungsbereich

Trotz eingeschränkter inhaltlicher Zuständigkeit sind insbesondere seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 intensive bildungspolitische Bemühungen der EU erkennbar. Das Spannungsfeld zwischen „Kompetenzkonflikt und Koordinierungsbedarf“ (Primova & Becker, 2009, S. 3) wurde durch Formen der Soft Governance, die nicht auf Rechtssetzung, sondern auf politische Verbindlichkeit setzen, aufgelöst. Die drei wichtigsten Prozesse sind:

- die bildungspolitische Abstimmung und Entwicklung auf europäischer Ebene im Rahmen der offenen Methode der Koordinierung (OMK),
- der Bologna-Prozess für den Hochschulbereich und
- der Kopenhagen-Prozess für den Bereich der beruflichen Bildung.

Die OMK im engeren Sinn bezieht sich dabei auf das *Arbeitsprogramm allgemeine und berufliche Bildung 2010* (Arbeitsprogramm 2010) und die *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung* (kurz: strategischer Rahmen Education and Training 2020 [ET 2020]), wobei es Wechselwirkungen und gegenseitige Beeinflussung zwischen den drei Prozessen gibt. Durch intergouvernementale Abstimmung, politische Absichtsbekundungen und Strategien wurde im Rahmen dieser Politikprozesse ein Raum für eine europäische Bildungspolitik geschaffen. Die EU entfaltete dabei eine kaum noch zu überschaubare Fülle von Aktivitäten zu einer breiten Palette an Themen. Hinzu kamen und kommen direkt oder indirekt bildungsrelevante Maßnahmen aus anderen Politikbereichen (vgl. Becker & Primova, 2009, S. 3; Odendahl, 2011a, S. 19).

Das Schulwesen ist vor allem durch die Initiativen im Rahmen der OMK betroffen, im Bereich der berufsbildenden Schulen auch durch die Entwicklungen im Kopenhagen-Prozess. Einen eigenen Policy-Prozess auf europäischer Ebene wie in der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung gibt es für die allgemeine Bildung nicht. Das mag damit zusammenhängen, dass die allgemeine Bildung erst spät zu einem Thema der europäischen Bildungspolitik geworden ist und dass in diesem Bereich die Wahrung nationaler Eigenheiten für die Mitgliedsstaaten besonders wichtig ist. Für das allgemeinbildende Schulwesen bedeutete dies bislang eine tendenziell geringere Bedeutung der europäischen Abstimmung und Zusammenarbeit als in den beiden anderen Bildungssektoren.

Die offene Methode der
Koordinierung

Die in den 1990er Jahren im Bereich der Beschäftigungspolitik entwickelte offene Methode der Koordinierung (OMK) wurde in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon als neues, in den Verträgen nicht vorgesehenes (vgl. Odendahl, 2011b, S. 374), rechtlich unverbindliches, aber politisch wirksames Instrument eingeführt, um die Zusammenarbeit auf „sensible“ Politikfelder (Becker & Primova, 2009, S. 12) auszudehnen, in denen die gängigen sekundärrechtlichen Instrumente (Richtlinien, Verordnungen) nicht zum Einsatz kommen dürfen. Das Verfahren arbeitet mit Zielhierarchien, Kennziffern, europäischen Vergleichen und Austausch von guter Praxis. Diese sollen einerseits zu einer stärkeren Konvergenz in der Umsetzung der gemeinsamen Ziele als auch zu einer gegenseitigen Befruchtung nationaler Bildungspolitiken durch Policy-Learning führen.

Das Attribut „offen“ ist mehrdeutig (vgl. Smismans, 2004, S. 4–5): So bezeichnet es neben der rechtlichen Unverbindlichkeit (vgl. Odendahl, 2011b, S. 375) die Offenheit des Ausgangs, d. h. die Flexibilität in der Neuverhandlung und Anpassung von Zielen. Weiters lässt das Verfahren für die Mitgliedsstaaten einen großen Spielraum bei der Umsetzung der gemeinsamen Ziele zu, ist also offen für nationale Varianten. Darüber hinaus bezieht die OMK durch Clusteraktivitäten, Peer-Learning, Konsultationen und andere Maßnahmen des Erfahrungsaustauschs und der Abstimmung bewusst eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren im Bildungsbereich ein, die „Offenheit“ bezieht sich hier auf eine dezentrale, stakehol-

derorientierte Vorgangsweise (siehe Punkt 38 in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon des Europäischen Rates, 2000).

Den partizipativen und diskursiven Elementen sowie der rechtlichen Unverbindlichkeit stehen eine straffe Planung und Überwachung gegenüber: Durch gemeinsam verabschiedete Leitlinien, Fortschrittsberichte und Vergleiche anhand von Indikatoren und Benchmarks wird (sanfter) politischer Druck auf die Mitgliedsstaaten erzeugt, auf nationaler Ebene im Sinne der gemeinsamen Ziele tätig zu werden. Die OMK wird daher in der (politik- bzw. bildungs)wissenschaftlichen Analyse als durchaus ambivalent wahrgenommen. So spielen der Rat der Bildungsminister/innen in der Leitung und Überwachung der OMK sowie die Europäische Kommission als Unterstützerin, Vermittlerin und inhaltlich treibende Kraft eine zentrale Rolle, was zu einem politischen Bedeutungszuwachs dieser Institutionen im Bildungsbereich durch „faktische Zuständigkeitsentwicklung“ führte (Martens & Wolf, 2006, S. 146). Eingebunden ist auch der Ausschuss für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments (EP).

Verfahrensschritte

Die Standardisierung durch Ziel- und Kennzahlensysteme beruht stark auf (v. a. quantitativen) Daten und Expertenwissen und soll zu einer stärkeren Evidenzbasierung beitragen, birgt aber gleichzeitig die Gefahr einer zentralistischen und technokratischen Regulierung in sich. Ein demokratischer Prozess der Standardentwicklung durch Netzwerke und Verbände soll dem entgegenwirken (vgl. Lawn, 2011). In der offiziellen Diktion der EU liegt die Betonung daher auf der Unterstützung des gegenseitigen Lernens zwischen den Mitgliedsstaaten (horizontale Dezentralisierung) und den verschiedenen Stakeholdern (vertikale Dezentralisierung).

Ziele, Indikatoren und Benchmarks

Die Umsetzung der Methode der offenen Koordinierung erfolgte in den 2000er Jahren durch das Arbeitsprogramm 2010 und ab 2010 durch den *strategischen Rahmen Education and Training* (ET 2020).²

Im Arbeitsprogramm 2010 wurden folgende drei strategische Ziele festgelegt: die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU, ein leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle und die Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt. Unterlegt wurden die drei Ziele und 13 Teilziele mit Indikatoren und fünf bis 2010 zu erreichenden Benchmarks, von denen folgende drei für das Schulwesen relevant sind:

Arbeitsprogramm 2010

- Senkung des Anteils an Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern auf höchstens 10 %
- Anteil der 22-Jährigen mit Abschluss der Sekundarstufe II von mindestens 85%
- Halbierung des Anteils der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen im Bereich der Lesekompetenz

2009 wurde basierend auf den Erfahrungen und Fortschritten aus dem Arbeitsprogramm 2010 der strategische Rahmen Education and Training 2020 (ET 2020) verabschiedet; die offene Methode der Koordinierung als Verfahren zur Umsetzung wurde beibehalten. Die neuen vier europäischen Ziele bis 2020 umfassen: Die Verwirklichung von Lebenslangem Lernen und Mobilität, die Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns sowie die Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Die fünf Kennzahlen schließen größtenteils an die des Arbeitsprogramms 2010 an:

Education and Training 2020

2 Die OMK als Methode der Abstimmung und Politikgestaltung auf europäischer Ebene fand von Anfang an auch im Bologna- und Kopenhagen-Prozess Anwendung. Der Begriff OMK lässt sich daher nicht nur auf die Umsetzung der Arbeitsprogramme beschränken. In ET 2020 wird die Verbindung zwischen Arbeitsprogramm und den beiden Prozessen in der Hochschul- und der beruflichen Bildung explizit.

1. Teilnahme von mindestens 15 % der Erwachsenen an Lebenslangem Lernen;
2. Senkung des Anteils frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen auf maximal 10 %;
3. Reduktion von schlechten Leistungen in den Grundkompetenzen auf unter 15 %;
4. Anstieg der Anzahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen bei den 30- bis 34-Jährigen auf mindestens 40 %;
5. Teilnahme von mindestens 95 % der Kinder zwischen 4 Jahren und dem Schuleintritt an Vorschulbildung.

Für den allgemeinbildenden Bereich relevant ist eine neu hinzugekommene Kennzahl zur Vorschulbildung; die Kennzahl zur Lesekompetenz wurde um Grundkompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften erweitert. 2011 und 2012 vereinbarten die Bildungsminister/innen zwei weitere europäische Benchmarks in den Bereichen Lernmobilität und Beschäftigungsfähigkeit. Zur stärkeren Strukturierung und effizienteren Umsetzung wurde der Zehn-Jahres-Zeitraum in ET 2020 in drei Bearbeitungszyklen mit je eigenen Prioritäten aufgeteilt. Zusätzlich zu den zweijährlichen gemeinsamen Berichten von Europäischer Kommission und dem Europäischen Rat erstellt die Kommission seit 2007 jährliche Fortschrittsberichte zu den EU-Benchmarks im Bildungsbereich.

EUROPA 2020

Die wichtigste Veränderung zum Arbeitsprogramm 2010 ist die noch engere Anknüpfung an die europäische Gesamtstrategie und die Verpflichtung der Mitgliedstaaten, sich nationale Ziele zu setzen. Die Bildungsstrategie ET 2020 floss in die allgemeine Strategie *EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum* (EU 2020) ein; die Benchmarks zur Senkung des Schulabbruchs und zur Erhöhung der Akademikerquote gehören als Ziele im Bereich Bildung zu den fünf EU-Kernzielen von EU 2020. Das Monitoring der Fortschritte im Bildungsbereich wurde in die jährlich von den Mitgliedsstaaten zu erstellenden nationalen Reformprogramme (NRP) aufgenommen. Die Umsetzung der nationalen Ziele wird durch die Europäische Kommission im Rahmen der *europäischen Semester*³ bewertet und mündet in jährliche länderspezifische Empfehlungen. Die laufende Berichterstattung und das eng geführte Monitoring der nationalen Reformbestrebungen durch die Kommission hat im Vergleich zu den Anfangsjahren der OMK den „sanften Druck“ auf die Mitgliedsstaaten in den letzten Jahren deutlich erhöht.

Die Aktionsfelder der europäischen Bildungsstrategien seit 2000, d. h. des Arbeitsprogramms 2010 und des strategischen Rahmens ET 2020, umfassten die Förderung des Lebenslangen Lernens, Schlüsselkompetenzen, Anheben von Grundkompetenzen (basic skills) in Lesen, Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, Mehrsprachigkeit (als traditionelles europäisches Thema), Verhinderung von Schulabbruch, frühkindliche Bildung, Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern und Qualität der Lehrerbildung, Qualitätssicherung, Migration und Mobilität mit einem besonderen Augenmerk auf die Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund u. a. m. Es handelt sich durchwegs um Themen, die auch in Österreich im Zentrum von Reformbemühungen stehen.

Instrumente für Mobilität und lebenslanges Lernen

Neben dem Arbeitsprogramm 2010 wurden seit 2000 v. a. im Bereich der beruflichen Bildung *Instrumente für Mobilität und lebenslanges Lernen* entwickelt, die z. T. auch für das Schulwesen bzw. zumindest für das berufsbildende Schulwesen Relevanz haben. Dazu zählen der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) und der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie Europass. Mit der Integration des Kopenhagen-Prozesses und der synergetischen Anbindung des Bologna-Prozesses in ET 2020 gibt es nun einen kohärenten Rahmen, der all diese Instrumente umfasst und nutzt.

³ Dabei handelt es sich um einen jährlichen Zyklus, in dem die Wirtschafts- und Strukturreformprogramme der EU-Länder im ersten Halbjahr jeden Jahres durch die Kommission eingehend analysiert werden.

4 Umsetzung und Wirkung der EU-Bildungsprogramme

4.1 Umsetzung des Programms für Lebenslanges Lernen im Schulbereich

Im Folgenden wird nun als Erstes ein tabellarischer Überblick über die Aktivitäten der Schulen in Comenius und Leonardo da Vinci seit 2007 gegeben. Da die Schulen die Hauptzielgruppe von Comenius darstellen, basieren die Zahlen für die Teilnahme von Schulen an Comenius direkt auf den aggregierten Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen zu diesem sektoralen Programm. Für das Programm Leonardo da Vinci und die Aktion Studienbesuche, in denen Schulen nur eine von mehreren Zielgruppen darstellen, wurden für den Nationalen Bildungsbericht Rohdaten der Nationalagentur, d. h. die Datensätze mit den einzelnen Förderfällen, neu kodiert und ausgewertet, um die Beteiligung der Schulen darstellen zu können. Eine detaillierte Beschreibung der Programmumsetzung nach Maßnahmen findet sich in der Langversion dieses Kapitels (vgl. Web-Dokument 10.1).

Tab. 10.2: Kennzahlen der Teilnahmen nach Programmmaßnahmen (Förderfälle)

Programmteil & Maßnahmenart	Maßnahme	Teilnahmen 2007–2011	Durchschnittl. Teilnahmen pro Jahr	Fördermittel 2007–2011 in €	Durchschnittl. Fördermittel pro Teilnahme/Projekt in €
Comenius					
Mobilität	Fortbildungen	1.392	278	2.340.355	1.681
Mobilität	Assistenz	73	15	550.130	7.536
	Aufnehmende Schulen in Österreich (2009–2011)	105	35	–	–
Projekte & Partnerschaften	Partnerschaften	623	125	9.034.000	14.501
Mobilität	Mobilitäten in Partnerschaften	10.142	2.028	s. o.	s. o.
Projekte & Partnerschaften	Regio-Partnerschaften (2009–2011)	19	6	709.529	37.344
Mobilität	Individuelle Schülermobilität (2009–2010) ^a	43	22	75.592	2.607
Projekte & Partnerschaften	eTwinning	393	98	–	–
Mobilität	Mobilität in eTwinning (2008–2009)	146	37	k. A.	k. A.
Mobilität	Vorbereitende Besuche	332	66	288.336	868
Leonardo da Vinci					
Projekte & Partnerschaften	Mobilitäten Schüler/innen (Projekte)	267	53	k. A.	k. A.
Mobilität	Schüler/innen	5.469	1.094	k. A.	k. A.
	Begleitpersonen	418	84	k. A.	k. A.
Projekte & Partnerschaften	Mobilitäten Lehrkräfte (Projekte)	12	2,4	k. A.	k. A.
Mobilität	Lehrer/innen	219	44	k. A.	k. A.
Projekte & Partnerschaften	Partnerschaften ^b	22	5,5	k. A.	k. A.
Mobilität	Mobilitäten in Partnerschaften	436	109	k. A.	k. A.
QUERSCHNITTSPROGRAMM					
Mobilität	Studienbesuche	120	24	k. A.	k. A.

^a Zahlen und Budgets für die Antragsrunde 2011 zum Zeitpunkt der Abfrage (März 2012) nicht verfügbar
^b Zahlen für 2008–2011, keine Angaben zu den Budgets der einzelnen Projekte, daher keine Sonderauswertung für Schulen möglich

Anmerkungen. Der Vermerk „keine Angabe“ (k. A.) bedeutet nicht, dass die Informationen zu den Mittelausschüttungen in diesen Programmen bzw. Programmteilen fehlen, sondern dass in den Datensätzen, die für die Neukodierung zur Verfügung gestellt wurden, die Angaben zu den Fördermitteln fehlten.

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Berechnungen und Darstellung durch die Autorin.

4.2 Beteiligung und Zielgruppenerreichung

Positiver Trend *Entwicklung der Teilnahmen und der ausgeschütteten Fördermittel:* Über alle Maßnahmen stiegen die Teilnehmezahlen in den letzten fünf Jahren oder blieben auf einem hohen Niveau (mit kleineren jährlichen Schwankungen), die genehmigten Förderbudgets stiegen an. Am größten waren erwartungsgemäß in den letzten drei Jahren die Steigerungen bei den neuen Maßnahmen, d. h. bei Comenius Regio und der individuellen Schülermobilität.

Für die maximale Ausschöpfung der EU-Mittel sorgt das BMUKK vor, indem für nationale (Überbuchungs-)Mittel ein jährlicher Budgetrahmen von etwa 4 Millionen Euro zur Verfügung gestellt wird. Auf diese Weise werden die im internationalen Vergleich außergewöhnlich hohen finanziellen Ausschöpfungs-(und damit auch Rückfluss-)Quoten erreicht.

Genehmigungsraten: Sämtliche Programmmaßnahmen verzeichnen deutlich mehr Anträge als geförderte Aktivitäten, der Durchschnitt der Genehmigungsraten lag in den letzten fünf Jahren über alle Maßnahmen hinweg bei 70 %. Hohe Genehmigungsraten gibt es vor allem bei den vorbereitenden Besuchen (fast 90 %) und bei der individuellen Schülermobilität (83 %), besonders niedrig sind sie – allerdings auch aufgrund einer hohen Rate an Absagen durch Antragsteller/innen – im Bereich der Comenius-Assistenzen (51 %).

Schultypen und Bundesländer *Teilnahme nach Schultypen:* Grundsätzlich nehmen alle Schultypen am Programm teil, wobei die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe über die Programmmaßnahmen hinweg gut die Hälfte (54 %) der Fördernehmer ausmachen, gefolgt von den berufsbildenden Schulen (22 %) und den Volksschulen (13 %). Auch Sonderschulen und Sonderpädagogische Zentren entsandten Lehrkräfte zu Fortbildungen und nahmen an Partnerschaftsprojekten teil, sie machten etwa 2 % der Teilnahmen insgesamt aus.

Alle *Bundesländer* sind im Programm gut vertreten. Wiener Schulen machen mit einem Viertel der Teilnahmen über die Programmmaßnahmen hinweg den größten Anteil aus, gefolgt von der Steiermark (16 %), Oberösterreich (15 %) sowie Niederösterreich (14 %). Die Teilnahme nach Bundesland schwankt jedoch stark je nach Programmaktivität. So sind Niederösterreich, die Steiermark, Oberösterreich und Salzburg v. a. in den „neuen Maßnahmen“, d. h. den regionalen Kooperationsprojekten in Comenius Regio sowie in der individuellen Schülermobilität stark vertreten.

Lehrkräfte und Schüler/innen Wie bereits im Vorgängerprogramm Sokrates werden die Zielgruppen des Programms in Österreich gut erreicht, davon zeugen die hohen Teilnehmezahlen bei Fortbildungen von Lehrkräften sowie die ungebrochene Attraktivität der Partnerschaftsprojekte mit ihren vielfältigen Aktivitäten. Die Schüler/innen sind v. a. durch die Schulpartnerschaften eingebunden, im berufsbildenden Schulwesen auch durch eigene Mobilitätsmaßnahmen. Die spät angelaufene individuelle Schülermobilität in Comenius ist zahlenmäßig unbedeutend, ihr Fortbestand im nächsten Programm ab 2014 fraglich. Für Österreich nicht schlüssig sind die unterschiedlichen Bedingungen für die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern des berufsbildenden und des allgemeinbildenden Schulwesens, die sich durch die Trennung zwischen Leonardo da Vinci und Comenius ergibt.

Hoher Frauenanteil Das *Geschlecht der Teilnehmenden* wird für alle Mobilitätsmaßnahmen (mit Ausnahme der Auslandsaufenthalte innerhalb von Partnerschaftsprojekten) ausgewiesen. Der Frauenanteil betrug bei den Fortbildungen für Lehrkräfte 85 % und bei den Assistenzen 86 %, selbst in der Schülermobilität liegt der Mädchenanteil bei 86 %. Die Internationalisierung des österreichischen Schulwesens trägt also ein weibliches Gesicht. Auch bei Berücksichtigung der hohen Beschäftigungs- bzw. Teilnahmequoten von Frauen in diesen Bereichen sind Frauen in diesen Maßnahmen also überrepräsentiert. Das unausgewogene Geschlechterverhältnis wurde bereits in der Evaluation des Vorgängerprogramms Sokrates festgestellt (Gutknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007, S. 7–8). Die dort empfohlene Analyse dieses Phänomens wurde

bislang nicht in Angriff genommen. Als mögliche Erklärungen könnten der hohe Frauenanteil im Fremdsprachenunterricht bzw. eventuell insgesamt bessere Sprachkenntnisse der weiblichen Lehrkräfte herangezogen werden. Auch kommen fast 70 % der Fortbildungsteilnehmer/innen aus Volksschulen, Hauptschulen und allgemeinbildenden Schulen, in denen Frauen besonders stark vertreten sind.

4.3 Zielländer und Sprachen

Gut die Hälfte der Fortbildungen in Comenius wurde im Vereinigten Königreich absolviert, weitere wichtige Zielländer sind Frankreich und Spanien (jeweils etwa 9 %), Irland (8 %) und Italien (4 %). Abgehalten wurden die Fortbildungen vor allem auf Englisch, weitere Sprachen waren – in der Rangfolge ihrer zahlenmäßigen Bedeutung – Deutsch und Französisch sowie Italienisch und Spanisch. Das gleiche Bild zeigt die Analyse der Sprachkurse: Hier dominieren Englischkurse, gefolgt von Weiterbildungen in Französisch, Italienisch und Spanisch.

Englisch dominant

Zielland für etwa ein Viertel der Comenius-Assistentinnen und -Assistenten war Spanien, gefolgt von Schweden und Italien (16 bzw. 15 %) sowie, allerdings mit einem großen Abstand, Frankreich und Großbritannien (8 bzw. 6 %). Unterrichtssprachen waren v. a. Deutsch und Englisch, in geringerem Ausmaß auch Spanisch, Französisch und Italienisch.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit in diesen Programmmaßnahmen beschränkt sich daher v. a. auf die vier (neben Deutsch) am weitesten verbreiteten europäischen Sprachen, wenig gesprochene Sprachen wurden so gut wie nicht abgedeckt. Letzteres gilt insbesondere auch für die Sprachen der österreichischen Nachbarländer sowie für Sprachen, die von Personen mit Migrationshintergrund in Österreich gesprochen werden (Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch).

Daten zu den Herkunftsländern der Partnerinstitutionen in den Partnerschaftsprojekten sind nicht verfügbar. Sie könnten Aufschluss geben, ob es in diesem Programmteil – der ja neben inhaltlichem Austausch auch Mobilitäten umfasst – zu Berührungen mit weiteren Sprachen kommt. Für eine Bewertung des Stellenwerts von Inter- und Multikulturalität dieser Projekte und insbesondere für die Beantwortung der Frage, ob es über diese Schiene auch zu einer Auseinandersetzung mit den Herkunftskulturen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kommt, bräuchte es zusätzlich eine qualitative Analyse der Projektdokumentationen.

Zur Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. solchen aus bildungsfernen und niedrigen sozioökonomisch Schichten am Programm liegen nach aktuellem Informationsstand keine Daten vor.

4.4 Inhaltliche Ausrichtung der Projekte und Mobilitäten

Erfasst und ausgewertet werden die – sehr allgemein gehaltenen – Projektziele der Partnerschaftsprojekte. Es waren dies in der Reihenfolge der Nennungen: Steigerung von Qualität und Quantität der Mobilität und der Partnerschaftsprojekte, Steigerung der europäischen Dimension, Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Fremdsprachen. Abgesehen von dieser allgemeinen Zuordnung existiert keine Auswertung der inhaltlichen Ausrichtung der Projekte im Programm. Für eine thematische Analyse der Maßnahmen müsste daher eine aufwändige quantitative, aber vor allem qualitative Textanalyse von mehr als 2.000 Projektberichten und den dazugehörigen Produkten geleistet werden.

Inhaltliche Ausrichtung
kaum erfasst

4.5 Beteiligung im Zeitvergleich ab 2000

Die Beteiligung der österreichischen Schulen an den europäischen Bildungsprogrammen war von Anfang an sehr gut mit hohen Teilnahmezahlen und einer sehr positiven Ausschöpfungs-

quote bei den Fördermitteln (vgl. für die Jahre ab 2000: Gutknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007, S. 29; Gutknecht-Gmeiner & Weiß, 2010, S. 25). Obwohl mit dem Programm für Lebenslanges Lernen einige Änderungen in Comenius vorgenommen wurden, soll hier der Versuch unternommen werden, einen kurzen Abriss der Beteiligung an zentralen Maßnahmen seit 2000 zu geben.

2.800 Auslandsaufenthalte
von Lehrerinnen und
Lehrern

Eine seit 2000 angebotene Maßnahme beinhaltet (kurzfristige) *Fortbildungen im Ausland für Lehrkräfte*. Für diese Aktivität zeigt sich ein stetiger Anstieg seit 2000 von 188 Teilnehmerinnen und Teilnehmern 2001/02 auf 304 im Jahr 2011/12, das bedeutet einen Zuwachs von 62 %. Die jährliche Beteiligung liegt im Programm für Lebenslanges Lernen bei etwa 280 teilnehmenden Lehrkräften pro Jahr, wobei der Andrang mit 400 Anträgen jährlich nach wie vor groß ist. Insgesamt wurden von 2000 bis 2011 2.625 kurzfristige Fortbildungen und 190 mehrmonatige Assistenzaufenthalte von Lehramtsstudierenden (bis 2006 nur Sprachassistenzen) durchgeführt, insgesamt also mehr als 2.800 Auslandsaufenthalte. Dazu kommen Teilnahmen dieser als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fungierenden Zielgruppe an Projekten und Studienbesuchen.

Fast 3.000 Teilnahmen an
Partnerschaftsprojekten

Ein weiteres wichtiges Angebot in Comenius stellt die Zusammenarbeit mit Schulen aus anderen Ländern im Rahmen der *Schulpartnerschaften* dar. Seit 2000 nahmen österreichische Schulen an fast 3.000 Partnerschaftsprojekten teil. Während in den Anfangsjahren von Sokrates I noch weit über 300 Schulen pro Jahr an Schulpartnerschaften beteiligt waren, reduzierte sich diese Zahl über die Jahre auf etwa 200 im Programm für Lebenslanges Lernen. Dazu kommen Partnerschaften berufsbildender Schulen in Leonardo da Vinci, die jedoch zahlenmäßig nicht ins Gewicht fallen.

Über 22.000
projektbezogene
Auslandsaufenthalte

Die *Mobilitätsmaßnahmen innerhalb der Schulpartnerschaften* sind seit dem Vorgängerprogramm (ohne Übergangsjahr 2000) mit jährlich durchschnittlich etwa 1.860 Auslandsaufenthalten auf 2.030 pro Jahr im Programm für Lebenslanges Lernen gestiegen. Insgesamt haben in Sokrates II (bei Extrapolation der nicht ausgewiesenen Mobilitäten des Jahres 2000 anhand der Folgejahre) etwas mehr als 12.000 Lehrer/innen und Schüler/innen an diesen Mobilitätsmaßnahmen teilgenommen, zusammen mit den 10.142 Comenius- und 436 Leonardo-da-Vinci-Aufhalten im Programm für Lebenslanges Lernen macht dies gut über 22.000 projektbezogene Auslandsaufenthalte seit dem Jahr 2000 aus.

Eine hohe Kontinuität und steigende Zahlen verzeichnen die *Mobilitätsprogramme für Schüler/innen in Leonardo da Vinci* seit 2000: Waren es im Vorläuferprogramm insgesamt 262 Projekte mit etwa 2.600 Schülerinnen und Schülern, die von berufsbildenden Schulen umgesetzt wurden, steht das gegenwärtige Programm nach den ersten fünf Jahren bei 266 Projekten und fast 5.500 Schülerinnen und Schülern. Insgesamt gingen seit dem Jahr 2000 mehr als 8.000 Schüler/innen mit einem Leonardo-da-Vinci-Stipendium ins Ausland.

Die Teilnahme von Schulen an zentral in Brüssel verwalteten *transnationalen und multilateralen Kooperations- bzw. Entwicklungsprojekten* war von Anfang an marginal, zu groß ist der Aufwand in der Beantragung und Durchführung dieser Projekte, zu gering die Auswahlquote. Einige wenige Schulen beteiligen sich als Partnereinrichtungen, was einen deutlich geringeren Aufwand als eine Projektkoordination bedeutet. Der Teilnahme als Antragsteller sind auch durch einen Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur aus dem Jahr 2007 Grenzen gesetzt, in dem Schulleitungen bis zu einem Schwellenwert von 30.000 Euro (in Comenius) bzw. 50.000 Euro (in Leonardo da Vinci) zur Antragstellung ermächtigt werden. Als Zielgruppe der multilateralen Projekte fungieren Schulen jedoch sehr wohl.

4.6 Reichweite der europäischen Bildungsprogramme und Intensität der Internationalisierungsbemühungen der teilnehmenden Schulen

Die Teilnahmedaten zu den Bildungsprogrammen ließen bis dato keine Schlüsse auf Reichweite der Programme oder Intensität der Internationalisierungsbemühungen an Schulen zu, da Mehrfachbeteiligungen nicht herausgefiltert werden konnten. Im Rahmen der Sonderauswertungen für den gegenständlichen Bericht wurden daher von der Autorin die Rohdaten zur Programmteilnahme seit 2000 für alle im Schulbereich relevanten Aktionen⁴ mittels der Schulkennzahlen neu kodiert, um die teilnehmenden Schulen zweifelsfrei identifizieren zu können. Dies erlaubte sowohl die bis dahin nicht mögliche Analyse von Schulbeteiligungen im Bereich Leonardo da Vinci als auch die Errechnung von Kennzahlen zur Beteiligung von Schulen insgesamt. Es wurden 4.389 Datensätze auf diese Weise neu kodiert.

Allerdings fehlten aufgrund von Umstellungen in den Datenbanken insgesamt über 1.000 Datensätze für das Programm Sokrates II und für das Programm Lebenslanges Lernen. Die nun folgenden Kennzahlen unterschätzen daher das tatsächliche Ausmaß der Beteiligung vermutlich in beträchtlichem Maße und können nur als erster Anhaltspunkt dienen. Eine noch bessere Datenlage könnte geschaffen werden, wenn es in Zukunft gelänge, die Datensätze auszuheben oder zu rekonstruieren.

Auf der Basis der vorhandenen Daten nahmen 1.603 Schulen in den letzten 12 Jahren an den Bildungsprogrammen teil, das bedeutet im Durchschnitt 2,7 Teilnahmen pro Schule in dieser Zeit. Erreicht wurden damit 26 % aller Schulen⁵. Die Beteiligung war vor allem im Bereich der Sekundarstufe sehr hoch. Spitzenreiter waren die allgemeinbildenden höheren Schulen mit einem Anteil der teilnehmenden Schulen von fast 90 %, gefolgt von den berufsbildenden Schulen mit 56 %. Von den Hauptschulen, denen auch die Neuen Mittelschulen zuzurechnen sind, waren 30 % in den Bildungsprogrammen aktiv, bei den Volksschulen nahm etwa jede achte Schule teil.

Hohe Beteiligung der Sekundarstufe II

Tab. 10.3: Kennzahlen der Beteiligung nach ausgewählten Schultypen und insgesamt seit 2000 (12 Jahre)

Schultypen	VS	HS/KMS/ NMS	AHS	BS/BMHS	PTS	ASO/SPZ	Alle Schulen
Anzahl der Schulen insgesamt 2010/11	3.171	1481	340	694	255	321	6.178
Teilnahmen von Schulen insgesamt	606	946	1200	1437	121	49	4.389
Anzahl Schulen, um Mehrfachbeteiligungen bereinigt	381	439	305	387	64	29	1.603
Durchschnittliche Teilnahmen pro Schule	1,6	2,2	3,9	3,7	1,9	1,7	2,7
Anteil an Schulen (des Typs) insgesamt	12,0	29,6	89,7	55,8	25,1	9,0	25,9

Anmerkungen: Angaben zu den Schultypen summieren sich nicht auf die Spalte „Alle Schulen“ auf.

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Schulstatistik 2010/11 (Statistik Austria 2012); Berechnungen und Darstellung durch die Autorin.

Zwei Drittel der teilnehmenden Schulen, die in der Datenbasis erfasst wurden, beteiligten sich in den letzten 12 Jahren ein- oder zweimal. Etwa ein Zehntel der Schulen kann mit mehr

4 Sokrates II: Schulpartnerschaften, Fortbildungen, Assistenzen, zentrale Projekte, Arion. Leonardo da Vinci II: Mobilitätsprojekte. Programm für Lebenslanges Lernen: Comenius-Fortbildungen, Comenius-Partnerschaften, Comenius-Schülermobilität; Leonardo-da-Vinci-Mobilität, Leonardo-da-Vinci-Partnerschaften; Studienbesuche.

5 Eine Schätzung der fehlenden Daten ist nicht sinnvoll, da v. a. für die Datensätze aus Sokrates II keine Angaben zu den Merkmalen der fehlenden Daten existieren. Von einem Anteil der Schulbeteiligungen von etwa einem Drittel aller Schulen insgesamt kann aber nach Einschätzung der Autorin und der Programmverwaltung vermutlich ausgegangen werden.

als sechs Teilnahmen und einer kontinuierlichen Teilnahme über die Jahre hinweg als sehr aktiv bezeichnet werden. Eine kleine Anzahl von Schulen setzt im jährlichen Durchschnitt eine oder mehrere europäische Aktivitäten; für diese Schulen kann davon ausgegangen werden, dass Europäisierung einen wichtigen Teil des pädagogischen Profils am Standort darstellt.

Tab. 10.4: Häufigkeit der Teilnahme der Schulen seit 2000 (12 Jahre)

Häufigkeit der Teilnahme	Anzahl der Schulen	Anteil in %	Kumuliert %
1	712	44,4	44,4
2	339	21,1	65,6
3	186	11,6	77,2
4	110	6,9	84,0
5	67	4,2	88,2
6 bis 10	151	9,4	97,6
mehr als 11	38	2,4	100,0
Gesamt	1603	100,0	

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Schulstatistik 2010/11 (Statistik Austria 2012); Berechnungen und Darstellung durch die Autorin.

Breite Beteiligung der Schulen

Die Daten weisen darauf hin, dass es den Bildungsprogrammen gelungen ist, eine breite Beteiligung von Schulen zu erreichen. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine kleine Gruppe von berufsbildenden Schulen und allgemeinbildenden höheren Schulen (10 % der teilnehmenden Schulen bzw. 3 % der Schulen insgesamt) die Möglichkeiten des Programms für eine sehr intensive Umsetzung von transnationalen Aktivitäten nutzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die europäischen Programme eine Fülle von Möglichkeiten für Auslandsaufenthalte, Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit auf europäischer Ebene bieten, die von den Schulen auch sehr gut genutzt werden. Das zeigen die hohen und z. T. immer noch steigenden Teilnahmezahlen, der hohe Anteil an Schulen, die die Bildungsprogramme seit dem Jahr 2000 nutzten, sowie die guten Ausschöpfungsquoten von fast 100 %. Nicht zuletzt stellen und stellen die europäischen Bildungsprogramme eine nicht unbedeutende Quelle zusätzlicher finanzieller Mittel für die pädagogische und institutionelle Weiterentwicklung im Schulwesen dar.

4.7 Motivation zur Teilnahme

Daten zur Motivation der Zielgruppen, an europäischen Programmen teilzunehmen, liegen nur für das Vorgängerprogramm Sokrates vor, d. h. für den Zeitraum von 2000–2006. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass zentrale Motivationsfaktoren sich über die Jahre nicht sehr stark verändern. Die folgenden Ergebnisse für den Schulbereich basieren auf einer Sonderauswertung einer Befragung von Mobilitätsteilnehmenden sowie Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren aus dem Jahr 2007 für das Programm Comenius. Aus der gleichen Befragung stammen die Rückmeldungen zu den Wirkungen des Programms (siehe unten).

Motivation zur Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen

Intrinsische Motivation

Unter den Rückmeldungen der Lehrkräfte, die an Fortbildungen teilnahmen oder im Rahmen einer Schulpartnerschaft einen Auslandsaufenthalt absolvierten, waren „Horizont-erweiterung“ sowie fachliche Interessen die von fast allen genannten Beweggründe. Kulturelle Interessen sowie das Knüpfen von internationalen Kontakten rangierten ebenfalls sehr weit oben in der Rangliste der Motivation. Von großer Bedeutung war auch das Ziel, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern und andere Länder (einschließlich ihrer Bildungssysteme)

kennen zu lernen. Eine eher geringe Rolle spielte die Überlegung, dass europäische Erfahrung die Karriere befördern könnte. Die Teilnehmenden waren daher vor allem inhaltlich motiviert, sie waren auch durchwegs unbeeinflusst durch ihr berufliches oder soziales Umfeld: bestehende Kontakte im Ausland sowie Empfehlungen von Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen oder aus dem Freundeskreis waren nur in sehr geringem Ausmaß Auslöser für Auslandsaufenthalte.

Motivation zur Beantragung von Partnerschaften und Projekten

Die wichtigste Motivation war, wie bei den Mobilitätsteilnehmenden, die Horizonterweiterung sowie das Knüpfen von internationalen Kontakten. Vorrangiges Ziel war es, von anderen zu lernen, dabei spielte auch das Kennenlernen anderer Arbeits- und Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle. Die Internationalisierung der eigenen Schule sowie das Verbessern von Fremdsprachenkenntnissen waren weitere Beweggründe. Weniger stark ging es um eine Profilierung der eigenen Institution oder um die Möglichkeit der Finanzierung eines Projektvorhabens mittels der europäischen Gelder, auch wenn diese Ziele durchaus eine Rolle spielten. Ähnlich wie bei den Mobilitätsteilnehmenden standen auch bei den Projektträgerinnen und -trägern die Internationalisierung und verwandte inhaltliche Motive im Vordergrund, die Entscheidung basierte nur in wenigen Fällen auf dem Vorhandensein von Kontakten oder Empfehlungen anderer Einrichtungen.

Horizonterweiterung und internationale Kontakte

4.8 Nutzen und Wirkung

Nutzen und Wirkung von Auslandsaufenthalten und Fortbildungen

Die untergeordnete Bedeutung von karrieretechnischen Überlegungen für die Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen spiegelte sich auch in der sehr geringen (informellen) Anerkennung des Auslandsaufenthalts als zusätzliche Qualifizierung wider; auf das berufliche Weiterkommen hatten Mobilitätsteilnahmen aus Sicht der Befragten ohnehin so gut wie keinen Einfluss.

Die wichtigste Wirkung stellte bei allen Formen der Mobilität die Stärkung von Arbeitsmotivation und beruflichem Engagement der Teilnehmenden dar. Hohe Werte erzielten auch die Verbesserung von interkulturellen Kompetenzen, eine höhere Identifikation mit Europa sowie ein erweitertes Verständnis für andere Länder und Kulturen.

Arbeitsmotivation und interkulturelle Kompetenzen

In Bezug auf den Kompetenzerwerb muss nach Fortbildungsteilnehmenden und Mobilitätsteilnehmenden innerhalb von Projekten unterschieden werden. Grundsätzlich erkennen alle Befragten eine Verbesserung ihrer fachlich-inhaltlichen Kompetenzen, besonders ausgeprägt ist dies bei Lehrkräften, die an Fortbildungen teilnahmen. Diese Zielgruppe schätzte auch die Verbesserung der Sprachkenntnisse in der Sprache des Gastlands als hoch ein, während Projektteilnehmer/innen eher Fortschritte in der im Projekt gesprochenen Sprache (meist Englisch) wahrnahmen. Die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit insgesamt wird von beiden Zielgruppen als wichtiger Nutzen eingeschätzt. In etwas geringerem Ausmaß werden auch Professionalisierung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeitsweise – v. a. von Fortbildungsteilnehmenden – als Wirkung der Mobilitätsteilnahme angegeben.

Nachhaltigkeit und Wirkung von Projekten

Projekte können auf verschiedenen Ebenen Effekte erzeugen: Einerseits interessieren die Auswirkungen auf die am Projekt teilnehmenden Schüler/innen und Lehrer/innen, andererseits müssen direkte und indirekte Wirkungen an den Schulen als Ganzes berücksichtigt werden.

Auswirkungen auf die *Endbegünstigten*, d. h. die in Projekte involvierten Schüler/innen, zeigten sich nach Einschätzung der Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren vor allem in

E

der Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen, der persönlichen Kompetenzen sowie bei Motivation und Engagement. Fachlich-inhaltlicher Kompetenzerwerb sowie der Erwerb von Sprachkenntnissen stand bei dieser Zielgruppe weniger im Vordergrund.

Ähnlich wurde die Wirkung auf die ins Projekt involvierten Lehrkräfte eingeschätzt: Diese profitierten stark im Bereich interkultureller und persönlicher Kompetenzen, gefolgt vom Erwerb fachlich-inhaltlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und in etwas geringerem Ausmaß auch von Kompetenzen im Projektmanagement. Sprachkenntnisse und pädagogische Kompetenzen werden bei dieser Zielgruppe durch die Projektteilnahme in geringerem Ausmaß gefördert.

Projektergebnisse an eigener Schule genutzt

Die in den Projekten erarbeiteten Ergebnisse wurden in sehr hohem Maße in der eigenen Schule weiter genutzt, allerdings nur bei einem Drittel ins Regelangebot übernommen. Ein Transfer in andere österreichische Schulen war der Ausnahmefall – und in fast der Hälfte der Projekte auch gar nicht intendiert. Sehr gering war damit auch der Einfluss der europäischen Projekte auf das österreichische Schulsystem im Sinne einer breiteren Nutzung von Projektergebnissen: Wenn Projekte über die eigene Schule hinaus wahrgenommen wurden, fungierten sie am ehesten noch als Vorbilder und Impulsgeber für Weiterentwicklungen in Österreich, eine Übernahme von Ergebnissen ins Regelwesen wurde nur in zwei Fällen berichtet.

Anders stellt sich der indirekte Nutzen für die teilnehmenden Schulen dar, er spiegelt die bereits genannten Wirkungen auf Schüler/innen und Lehrkräfte wider: Die wichtigste Wirkung auf die Einrichtung als Ganze betrifft die Steigerung von beruflichem Engagement und Motivation der Lehrkräfte. Eine hohe Bedeutung wurde auch der Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schüler durch die gemeinsame Projektteilnahme sowie eine erhöhte Interdisziplinarität an der Schule aufgrund der fächerübergreifenden Zusammenarbeit zugeschrieben. Ebenso zeigten sich deutliche positive Veränderungen bei den europäischen Zielen der Zusammenarbeit: der Vertiefung des interkulturellen Verständnisses, der Nutzung von gegenseitigem grenzüberschreitendem Lernen sowie der Entwicklung einer Identifikation mit Europa. Die Projektteilnahmen gaben auch in den meisten Fällen Anstoß zur Erweiterung der europäischen Zusammenarbeit mit neuen Partnern, in geringerem Ausmaß waren bereits nachhaltige Netzwerke entstanden. Der Einfluss der Projekte auf Bildungsangebot und Unterrichtspraxis (einschließlich der Einführung neuer Methoden und Materialien, fallweise auch europäischer Bildungsinhalte) werden etwas geringer eingeschätzt als die Auswirkungen im Bereich der weichen Faktoren wie Motivation, Öffnung gegenüber Europa, Schulkultur und -leben (s. oben zur Zusammenarbeit in der Schule). Das Querschnittsziel *Chancengleichheit* zwischen Frauen und Männern, aber auch von anderen gesellschaftlich benachteiligten Gruppen wurde in den Projekten wenig aufgegriffen und war auch bei den Wirkungen kaum erkennbar. Als vergleichsweise noch am stärksten wurden Auswirkungen im Bereich Bekämpfung von Rassismus eingeschätzt.

Mobilität und Internationalisierung als wichtigste Auswirkungen

Mobilität und Internationalisierung

Die höchste Wirkung zeigen die Programme im Bereich der Mobilität, die per se als Ziel gilt. Dies wurde immer wieder auch in den Programmevaluationen bestätigt (Gutknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007; Gutknecht-Gmeiner & Weiß, 2010). Damit im Zusammenhang wird als zweiter wichtiger Effekt die Internationalisierung des österreichischen Bildungswesens erachtet – es ist die Rede vom europäischen Bildungsprogramm (und seinen Vorgängern) als „Motor der Internationalisierung“ (Gutknecht-Gmeiner & Weiß, 2010, S. 19).

Diese allgemeinen Befunde gelten ebenso für das Schulwesen, wobei die Teilnahme an den Bildungsprogrammen stark intrinsisch motiviert ist. Über die Zielgruppen hinweg stellt sich v. a. eine Horizonterweiterung durch die europäischen Aktivitäten sowie die Verbesserung der Sprachkenntnisse als Wirkung ein. Auslandsaufenthalte und Projektteilnahmen bringen v. a. den direkt Beteiligten Impulse und einen Kompetenzzuwachs bei Fremdsprachen und

teilweise auch in fachlicher Hinsicht, schulübergreifende Wirkungen entfalten sie jedoch nur ausnahmsweise.

4.9 Ausblick: Das Nachfolgeprogramm ab 2014

Für das Nachfolgeprogramm *Erasmus für alle* (2014–2020) liegt nach öffentlichen Konsultationen seit November 2011 ein erster Entwurf in Form eines Vorschlags für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates vor (Europäische Kommission [EK], 2011). Das Programm wird gegenwärtig verhandelt, ein Beschluss soll im ersten Halbjahr 2013 fallen. Die wichtigste Neuerung ist die geplante Zusammenführung des Programms für Lebenslanges Lernen mit den EU-Drittstaatenprogrammen im Hochschulbereich, dem Programm *Jugend in Aktion* sowie Fördermaßnahmen im Bereich Sport. Die Schulen sind auch von der Diskussion um institutionelle „Internationalisierungsstrategien“, die die Nachhaltigkeit europäischer Aktivitäten an den Schulstandorten fördern sollen, als neue Anforderung für die Programmteilnahme betroffen.

Weitere Zusammenlegung
der Programme

5 Einfluss der europäischen Strategien, Arbeitsprogramme und Referenzinstrumente auf die österreichische Bildungspolitik

Da eine wissenschaftliche Aufarbeitung des Einflusses von europäischen Strategien, Arbeitsprogrammen und Instrumenten auf die österreichische Bildungspolitik im Schulbereich nicht vorlag, wurde für den Nationalen Bildungsbericht eine Zusatzrecherche zur Umsetzung der offenen Methode der Koordinierung sowie zu den Themenschwerpunkten *Nationaler Qualifikationsrahmen* (NQR) und Qualitätssicherung beauftragt, die eine breite Dokumentenanalyse sowie Experteninterviews mit Schlüsselpersonen des BMUKK sowie der Sozialpartner umfasste. Im Folgenden sollen nun die wichtigsten Ergebnisse dieser – keinesfalls erschöpfenden – Recherche dargestellt werden: Nach einer kurzen Beschreibung der Umsetzung der Benchmarks wird auf Themenbereiche eingegangen, in denen die europäische Ebene wichtige Impulse für die Entwicklung (auch) des österreichischen Schulwesens gesetzt hat. Abschließend wird die Beteiligung Österreichs an der OMK bzw. deren Umsetzung aus österreichischer Sicht beleuchtet.

5.1 Umsetzung des Arbeitsprogramms 2010 und des strategischen Rahmens Education and Training 2020 (ET 2020) in Österreich

Folgt man den österreichischen Fortschrittsberichten seit 2005 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [BMBWK], 2005; BMUKK & BMWF, 2007; BMUKK & BMWF, 2009a, 2011a), so decken sich die für die Schulbildung relevanten Ziele und Teilziele der beiden Arbeitsprogramme seit 2000 in hohem Maße mit österreichischen Reformvorhaben: Von Grundkompetenzen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Fremdsprachenkenntnissen über die Qualitätssicherung bis zur Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen ist ein breites Feld an Maßnahmen betroffen, in die sich sämtliche wichtigen nationalen Projekte im Schulbereich einordnen lassen. Dies ist aufgrund der Breite des Arbeitsprogramms 2010 und des strategischen Rahmens Education and Training 2020 auch zu erwarten. Umgekehrt zeigen die Fortschrittsberichte, dass ein großer Teil der europäischen Aktionsfelder durch nationale Projekte und Initiativen gut abgedeckt ist, auch wenn es Unterschiede in der tatsächlichen bildungspolitischen Bedeutung der berichteten österreichischen Maßnahmen gibt.

Breites Feld an
Maßnahmen abgedeckt

In Bezug auf die für den Schulbereich relevanten Benchmarks aus dem Arbeitsprogramm 2010 und ET 2020 zeigt Österreich teils positive, teils unterdurchschnittliche Ergebnisse:

Benchmarking-Ergebnisse
im Schulbereich

- Mit positiven Ergebnissen kann Österreich bei den Benchmarks zu den Abschlüssen auf Sekundarstufe II sowie zum Schulabbruch aufwarten: So liegt der Anteil der 22-Jährigen mit Abschluss der Sekundarstufe schon seit langem über 85 %. Die Senkung des Anteils frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen auf unter 10 % war bereits bei der ersten Berichterlegung Mitte der 2000er Jahre erreicht. Österreich hat sich für die Abbruchquote bis 2020 ein Ziel von nicht mehr als 9,5 % gesetzt. Hier wird jedoch auch nach Zielgruppen differenziert. Es bleibt die hohe Abbruchquote bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (2010: 21,2 %) problematisch. Zur Thematik des frühzeitigen Schulabbruchs soll daher nun eine eigene nationale Strategie entwickelt werden.
- Von der Reduktion von schlechten Leistungen in den Grundkompetenzen auf unter 15 % ist Österreich noch weit entfernt und liegt unter dem europäischen Durchschnitt. Zugrunde gelegt werden hier die PISA-Ergebnisse aus den Jahren 2006 und 2009. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede bleiben ein Problem.
- In der Beteiligung an vorschulischer Bildung hat Österreich seit 2000 Fortschritte gemacht, liegt mit gegenwärtig 91,3 % Beteiligung aber noch unter dem Benchmark von 95 %.

5.2 Initiativen mit besonderer Wirkung auf Österreich

Im Folgenden sollen nun zwei bildungspolitisch bedeutsame Themenbereiche vertieft werden, in denen es zu europäischer Zusammenarbeit gekommen ist bzw. in denen die Initiative von der europäischen Ebene ausgegangen war. Es sind dies die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens sowie das Thema Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen. Zugleich sei jedoch auf eine Reihe anderer europäischer Initiativen hingewiesen, die für Österreichs Bildungssystem einschließlich des Schulwesens wichtige Impulse gezeigt haben. Es sind dies insbesondere die Einführung des Konzepts des Lebenslangen Lernens, das auf der Basis einer 2011 verabschiedeten *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich LL:2020* umgesetzt werden soll, sowie der 2006 verabschiedete *Europäische Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen* (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2006b), der Eingang in Lehrpläne gefunden hat.

5.3 Nationaler Qualifikationsrahmen

Der Europäische Qualifikationsrahmen

Europäischer
Qualifikationsrahmen

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist ein Produkt des Kopenhagen-Prozesses. Anstoß für seine Entwicklung war die Verbesserung der Transparenz beruflicher Abschlüsse in Europa, die ja nur in einigen wenigen Teilbereichen⁶ auf europäischer Ebene geregelt sind. Die Ergebnisse des Bologna-Prozesses sollten dabei als Grundlage dienen. Gleichzeitig fügt sich der Europäische Qualifikationsrahmen in die Lissabon-Strategie und die Implementierung des Lebenslangen Lernens ein. Er soll daher nicht nur, wie der Name nahelegen könnte, arbeitsmarkrelevante, berufliche Qualifikationen abbilden, sondern die gesamte allgemeine und berufliche Bildung im Sinne des Lebenslangen Lernens umfassen. Neben den formalen Qualifikationen werden auch non-formal und informell erworbene Qualifikationen berücksichtigt. Die Etablierung des Europäischen Referenzrahmens mit acht durch Deskriptoren beschriebenen Qualifikationsniveaus erfolgte 2008 durch eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates; der EQR erzeugt keine Verbindlichkeiten oder Berechtigungen, sondern soll als „Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus“ (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2008, Abs. 12) dienen, um Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationen zwischen den Mitgliedsstaaten herzustellen.

⁶ Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, ABl. L 255 vom 30. 9. 2005. Richtlinie geändert durch die Richtlinie 2006/100/EG des Rates (ABl. L 363 vom 20. 12.2006, S. 141).

Die Umsetzung des EQR auf nationaler Ebene, d. h. die Koppelung der nationalen Qualifikationssysteme an den EQR – hier hat sich die Etablierung von nationalen Qualifikationsrahmen europaweit durchgesetzt – erfolgt auf freiwilliger Basis. Gleichzeitig wird der Initiative durch Vorgaben und Überwachung der Fortschritte Nachdruck verliehen. In der Empfehlung vorgegebene Meilensteine sind die Verbindung der nationalen Qualifikationssysteme mit den Niveaus des EQR bis 2010 und der Vermerk des EQR-Niveaus auf allen neu ausgestellten nationalen Qualifikationsbescheinigungen bis 2012.

Das Monitoring fußt auf Berichterlegung der Mitgliedsstaaten zur nationalen Implementierung, wie z. B. in den aktuell einzureichenden *EQR-Zuordnungsberichten* an die Europäische Kommission (BMUKK & BMWF, 2011b) oder auch im Rahmen der Berichterstattung zu ET 2020 (wo die Arbeiten zum EQR explizit genannt werden). Die Europäische Kommission bewertet bis April 2013 die Umsetzung des EQR und berichtet an das Europäische Parlament und den Rat. Zur Unterstützung der Implementierung wird den Mitgliedsstaaten die Einrichtung von nationalen Koordinierungsstellen empfohlen, was europaweit bereits umgesetzt wurde. Zusätzlich wurde zur Herstellung von Kohärenz auf europäischer Ebene eine beratende Gruppe etabliert, in der die Mitgliedsstaaten und die Sozialpartner vertreten sind, und es werden Peer-Learning-Aktivitäten durchgeführt, die Austausch und Policy-Lernen zwischen den Mitgliedstaaten fördern.

Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich

Österreich ist sehr rasch und engagiert in die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens eingestiegen, die Implementierung sollte möglichst konsensual und unter Einbeziehung der wichtigsten Stakeholder erfolgen. Bereits 2005, als es im Rahmen eines europäischen Konsultationsprozesses um den Europäischen Qualifikationsrahmen ging, wurde auch auf österreichischer Ebene eine erste Konsultation abgehalten. Diese diente der Meinungsbildung zum Vorschlag für einen EQR, aber auch zur Auslotung der Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens. Zu diesem Zeitpunkt wurde der NQR mit hohen Erwartungen verknüpft: Als „neutraler Bezugsrahmen“ sollte er „strukturelle Reformen anstoßen“, „stark unterschiedliche Ausbildungsangebote“ vergleichbar machen und „Unklarheiten“ und „Schwächen“ an den „Übergängen zwischen Bildungssegmenten“ beseitigen helfen (Markowitsch, Schlögl & Schneeberger, 2006, S. 5–7).

Nationaler
Qualifikationsrahmen

Das positive Echo führte zu weiteren Entwicklungsschritten, unterstützt durch wissenschaftliche Studien zu verschiedenen Aspekten des EQR/NQR (Markowitsch et al., 2006; Lassnigg & Vogtenhuber, 2007; Markowitsch, 2009). Die Notwendigkeit der Umsetzung eines NQR mit Bezug zum EQR wurde auch im Regierungsprogramm der 24. Gesetzgebungsperiode (2008–2013; Republik Österreich, 2008) sowohl im Kapitel Bildung (S. 213) als auch im Kapitel Wissenschaft und Forschung (S. 215) festgehalten. Meilensteine der NQR-Entwicklung in Österreich sind:

- 2007 wurde unter der Federführung von BMUKK und BMWF eine 23-köpfige NQR-Steuerungsgruppe eingesetzt, in der alle betroffenen Ministerien, die Länder sowie die Sozialpartner vertreten sind.
- 2008 wurde ein breiter Konsultationsprozess zum NQR in Österreich durchgeführt, die insgesamt 265 Stellungnahmen wurden durch eine Expertengruppe ausgewertet. Gleichzeitig wurden erste Pilotprojekte zur Zuordnung von beruflichen Qualifikationen durchgeführt.
- Im November 2009 wurden durch einen Ministerratsvortrag auf Grundlage des NQR-Positionspapier 2009 erste Prinzipien des NQR in Österreich entschieden (BMUKK & BMWF, 2009b).
- 2010 wurde die österreichische Nationale Koordinierungsstelle (NKS) eingerichtet und ein Handbuch mit Kriterien und Verfahren für die Zuordnung von Qualifikationen aus

E

dem formalen Bereich erarbeitet, das 2011 im Rahmen einer „Simulationsphase“ getestet wurde.

Der rasche und initiative Prozess der NQR-Entwicklung hat sich in den Jahren seit dem Konsultationsprozess verlangsamt. Aktuell fehlt eine Entscheidung über das Zuordnungsverfahren für die Qualifikationen des formalen Bildungssystems sowie eine mögliche gesetzliche Verankerung (analog zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich); ein Vorschlag, der der Nationalen Koordinationsstelle eine wichtige Schlüsselfunktion einräumt, liegt vor. Österreich ist damit in Bezug auf die empfohlenen europäischen Umsetzungsfristen im Verzug.

Ausrichtung des österreichischen NQR

Der österreichische NQR orientiert sich weitgehend am EQR: Er soll das gesamte Bildungssystem umfassen. Seine Funktion ist, Transparenz und Klarheit über die Gleichwertigkeit von Qualifikationen (nicht deren Gleichartigkeit) v. a. an den Schnittstellen zu erzeugen, jedoch nicht regulierend zu wirken. Die acht Deskriptoren-Niveaus wurden beibehalten, in den Niveaus 6 bis 8 kommt es im österreichischen NQR zu einer Zweiteilung: Für Bologna-konforme Abschlüsse im Hochschulbereich werden die Dublin-Deskriptoren verwendet (was zu einer automatischen Zuordnung von Bachelor, Master und Ph. D. zu den jeweiligen Niveaus führt), für sämtliche anderen beruflichen Qualifikationen auf diesen Ebenen gelten die EQR-Deskriptoren.

Die sehr allgemein gehaltenen europäischen Deskriptoren wurden für den NQR auf den nationalen Kontext bezogen und stärker ausformuliert. Zusätzlich wurden Referenzqualifikationen zu allen Niveaus (außer 1 und 8) entwickelt, die die Anforderungen an Qualifikationen in den jeweiligen Niveaus verständlicher machen und so die Zuordnung erleichtern sollen. Weiters wurde die NQR-Entwicklung in drei Korridore geteilt: der erste Korridor umfasst alle formalen Qualifikationen, der zweite nichtformale Qualifikationen und der dritte Qualifikationen, die auf informelles Lernen zurückgehen. Dadurch sollte eine rasche Einführung des NQR vorerst für das formale Bildungssystem unterstützt werden.

E

Relevanz für das Schulsystem

Da der NQR das gesamte Bildungssystem erfassen soll, ist auch das Schulsystem davon betroffen. Die Erstellung eines gemeinsamen Rahmens wird auch vonseiten der Schulverwaltung prinzipiell unterstützt, es zeigte sich aber von Anfang an eine geringe Beteiligung am Entwicklungsprozess⁷, Zweifel an der Notwendigkeit eines die allgemeinbildenden Schulen umfassenden NQR wurden von Vertreterinnen und Vertretern aus dem Bereich Allgemeinbildung im Konsultationsprozess geäußert (Aff et al., 2008, S. 21). Anders als in der Erwachsenenbildung oder in der beruflichen Bildung einschließlich der berufsbildenden Schulen genießt der NQR im Bereich der allgemeinbildenden Schulen keine hohe Priorität. Die Übersichtlichkeit von Abschlüssen und das Fehlen von nonformal erworbenen Qualifikationen reduziert prinzipiell Komplexität und Aufwand in der Zuordnung, was die geringere Aktivität gerechtfertigt erscheinen lässt.

Unterschiedliche Zuordnung von AHS und BHS?

Durch die Sonderstellung der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) im internationalen Vergleich ist nun jedoch gerade im Schulbereich eine Pattsituation entstanden: Während die Reife- und Diplomprüfungen der BHS als Referenzqualifikation auf Ebene 5, auf der im europäischen Vergleich tertiäre „Kurzprogramme“ (Short-cycle) angesiedelt sind, zugeordnet wurden, müsste die AHS-Reifeprüfung als allgemeinbildender Abschluss – dem europäischen Usus folgend – auf Ebene 4 zugeordnet werden. Auf Ebene 4 soll in Österreich auch der Lehrabschluss verortet werden. All dies sorgte und sorgt für Dissens. Bereits im

⁷ Dies ist auch ein Merkmal der Entwicklung auf europäischer Ebene, wo sich schulische Akteure an den jeweiligen Gruppen und Aktivitäten wenig beteiligen und vorwiegend eine Beobachtungsrolle einnehmen. Dies ist im Einklang mit der generell deutlich geringeren europäischen Abstimmung im Schulbereich (s. oben). In der EQR-Empfehlung wird dies auch in Annex 3 noch einmal deutlich (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2008, Annex 3), wo auf die Qualitätssicherung als Basis für die EQR-Implementierung Bezug genommen wird, wobei nur Hochschul- und Berufsbildung genannt werden, da es für die Schulbildung keinen europäischen Qualitätsrahmen gibt (s. dazu auch Abschnitt 5.4 in diesem Kapitel).

Konsultationsprozess verwarfen sich Stellungnahmen aus dem allgemeinbildenden Bereich gegen eine Aufwertung der beruflichen Bildung bei gleichzeitiger Abwertung von „speziellen Dimensionen der Allgemeinbildung, wie der kreativen, humanistischen, sozialen, sportlichen und musischen Bildung“. Es folgte eine Argumentation für die Zuordnung der AHS-Reifeprüfung auf Niveau 5 (Aff et al., 2008, S. 21), was jedoch im europäischen Vergleich realistischere nicht haltbar sein wird (Aff et al., 2008, S. 21–22). Deutschland, das Land mit einer ähnlichen Struktur des formalen Bildungssystems, will die Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse für die nächsten fünf Jahre ausklammern.

Prinzipiell interessant sind für das Schulwesen auch die Abstimmung und Ausformulierungen zu Ebene 2, auf dem voraussichtlich der Hauptschulabschluss angesiedelt sein wird. Dazu kommen im Hinblick auf die Eingliederung und Qualifizierung von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern die Entwicklungen in der Anerkennung von nichtformal oder informell erworbenen Qualifikationen auf den Niveaus 2 bis 4.

Abseits der Zuordnungsproblematik wird dem NQR durch die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung jedoch eine implizite positive Wirkung auch im Schulbereich zugeschrieben. Während Lassnigg und Vogtenhuber (2007) in ihrer Analyse der Lehrpläne diese über die verschiedenen Schultypen hinweg als bestenfalls „teilweise lernergebnisorientiert“ einschätzten, wurden in den Interviews von mehreren Seiten die zunehmende Lernergebnisorientierung sowie die Nutzung der Deskriptoren (v. a. im berufsbildenden Bereich) in der Entwicklung neuer Lehrpläne bekräftigt. Der EQR gibt hier einem allgemeinen österreichischen Reformprozess, der auch durch andere Instrumente wie z. B. die Bildungsstandards stark vorangetrieben wird, einen zusätzlichen Impuls. Es zeigt sich aus Sicht der Interviewpartner/innen in der Zusammenschau von EQR, Bildungsstandards, Neuen Mittelschulen und standardisierter Reife- und Diplomprüfung ein „roter Faden der Kompetenzorientierung“ im Schulwesen.

Kompetenzorientierung in
Lehrplänen

5.4 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Die folgenden Ausführungen schließen an die Bilanz zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (QEQS) im österreichischen Schulwesen im letzten Bildungsbericht an (Eder & Altrichter, 2009). Hauptaugenmerk soll auf das Qualitätsmanagement, das auch gezielte Qualitätsbemühungen auf Schulebene einschließt, gelegt werden. Ein „verbindliches Gesamtkonzept“ zur QEQS fehlte bislang in Österreich (Eder & Altrichter, 2009, S. 318). Ab September 2012 soll nun aber mit der Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz⁸ (und unterstützt durch die Anpassung der Aufgaben der Schulleitung in § 56 Schulunterrichtsgesetz) ein bundesweit einheitliches Qualitätsmanagement-System, das alle Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen umfasst, eingeführt werden. Kernstück ist ein *Nationaler Qualitätsrahmen*, der auf Zielvereinbarungen, ein Planungs- und Berichtswesen sowie Evaluations- und Steuerungsmaßnahmen abstellt. Der Selbstevaluierung auf allen Ebenen kommt dabei zentrale Bedeutung zu.

Bundesweites
Qualitätsmanagement ab
Herbst 2012

Europäische Initiativen zur Schulqualität in der Allgemeinbildung

Noch stärker als in der Betrachtung des EQR/NQR muss in dieser Thematik – sowohl auf europäischer als auch auf österreichischer Ebene – ab etwa 2002 zwischen der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung unterschieden werden. In den 1990er und frühen 2000er Jahren kam es auf europäischer Ebene zur Entwicklung von umfassenden Konzepten der QEQS an Schulen, die jedoch im Bereich der schulischen Allgemeinbildung nicht weiter verfolgt wurden. Von offizieller Seite wurde das Thema – allerdings als eines von vielen – erst wieder 2007 in einer Konsultation der Europäischen Kommission zu „Schulen für das 21. Jahrhundert“ aufgegriffen (EK, 2007), die 2008 in einer entsprechenden Mitteilung der

8 Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetzes vom 20. Mai 2011.

Europäischen Kommission mündete (EK, 2008). Diese Mitteilung geht nur in einem kurzen Absatz auf die Bedeutung von Schulentwicklung und Selbstevaluation sowie die Vielfalt der Ausprägungen von Schulautonomie in Europa ein, ohne dass konkrete Schlussfolgerungen oder Empfehlungen dazu formuliert werden. Im Gegensatz zu anderen thematischen Schwerpunkten, in denen ab etwa 2006 eine Fülle von Arbeitsdokumenten, Mitteilungen und Schlussfolgerungen auf europäischer Ebene Aufmerksamkeit und Aktivität signalisieren, kam es im Bereich QEQS seit Anfang der 2000er Jahre nicht mehr zu nennenswerten Policy-Entwicklungen.

Qualität in der beruflichen Bildung – ein europäisches Projekt

Empfehlung zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung

Anders stellt sich die Situation in der Berufsbildung auf europäischer Ebene dar. Ab 2002 wurde im Gefolge des Kopenhagen-Prozesses von der Europäischen Kommission eine *Technische Arbeitsgruppe* ausgewählter Expertinnen und Experten aus verschiedenen Ländern und der Sozialpartner mit dem klaren Mandat eingerichtet, gemeinsame Kriterien für die Qualitätsentwicklung – einschließlich deren Operationalisierung durch Indikatoren – sowie von Instrumenten und Methoden zur Umsetzung von QEQS auf europäischer Ebene zu entwickeln. Wichtigstes Ergebnis dieser Arbeitsgruppe war der *Gemeinsame Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung* (Technical Working Group on Quality in Vocational Education and Training [TWG], 2004), der im Mai 2004 von den Bildungsministerinnen und Bildungsministern angenommen wurde und 2009 als inhaltlicher Hauptteil in die *Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (European Quality Assurance for Vocational Education and Training [EQAVET]; Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union 2009) einfluss. Der Europäische Referenzrahmen versteht sich wie der EQR als Instrument, um Transparenz und Vergleichbarkeit herzustellen. Er propagiert eine systematische Vorgehensweise bei der Qualitätssicherung entlang des Qualitätszirkels sowohl auf der Ebene der nationalen Systeme als auch auf der Ebene der Institutionen. Die einzelnen Phasen des Zirkels werden durch „beschreibende Indikatoren“ weiter expliziert. Die EQAVET-Empfehlung sieht – eine weitere Parallele zum EQR – eine institutionelle Verankerung durch „nationale Referenzpunkte“ vor und setzt Meilensteine für die Umsetzung der Empfehlung in den Mitgliedstaaten. Unterstützt wurden und werden die (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung des gemeinsamen Qualitätsrahmens ab 2005 durch den Aufbau eines europäischen Netzwerks *European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training* (ENQA-VET; europäisches Netzwerk für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung) bzw. EQAVET (ab 2010), in dem Mitgliedsstaaten und Sozialpartner vertreten sind und das der Policy-Implementierung dient. Der inhaltliche Austausch sowie Entwicklungsarbeiten auf europäischer Ebene werden zudem seit etwa 10 Jahren durch eine Vielzahl an Arbeitsgruppen, Peer-Learning-Aktivitäten, Konferenzen sowie begleitenden Studien gefördert.

Die Qualitätsinitiative Berufsbildung QIBB als Element der nationalen EQAVET-Strategie

In Österreich lag etwa um das Jahr 2002 ein Gesamtkonzept für QEQS vor, das jedoch im allgemeinbildenden Schulwesen nicht verbindlich eingeführt wurde (vgl. Eder & Altrichter, 2009, S. 310). Im Bereich der berufsbildenden Schulen begann, aufbauend auf dem Qualitätsnetzwerk (QN 1997–1999) und Q.I.S. (Qualität in Schulen), ab 2004 die Entwicklung der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB), die sehr zügig auf freiwilliger Basis flächendeckend eingeführt wurde. Der Anstoß für QIBB kam von nationaler Ebene und basierte auf einer Reihe von Faktoren wie z. B. den Empfehlungen des Rechnungshofs von 2003 (Rechnungshof 2003), nicht zufriedenstellenden Retentionsraten, der größeren Offenheit der berufsbildenden Schulen gegenüber externen Stakeholdern (wie z. B. der Wirtschaft als Abnehmer) sowie der größeren Affinität der berufsbildenden Schulen selbst, v. a. im technischen Bereich, zu Qualitätsmanagement. Die Ausgestaltung von QIBB (vgl. dazu Eder & Altrichter, 2009, S. 312) erfolgte synergetisch und in direkter Abstimmung mit den zu

diesem Zeitpunkt einsetzenden Entwicklungen auf europäischer Ebene, die Österreich von Anfang an mitgestaltete. Förderlich war die Doppelfunktion des für QIBB Verantwortlichen, der gleichzeitig seit 2000 als Mitglied der Expertengruppen und Netzwerke auf europäischer Ebene aktiv war. Die parallele Entwicklung führte dazu, dass Österreich die Kernpunkte der EQAVET-Empfehlung im Bereich der berufsbildenden Schulen bereits vor deren Verabschiedung implementiert hatte. Die sehr aktive Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (ARQA-VET) wurde 2007 als Brückenkopf zwischen nationaler und europäischer Ebene eingerichtet. In QIBB findet sich mit der Einführung von Peer Review als Form der externen Qualitätssicherung ab 2009⁹ auch eines der sehr seltenen Beispiele für die direkte Nutzbarmachung von Ergebnissen europäischer Pilotprojekte, in diesem Fall aus dem Programm Leonardo da Vinci, für nationale Entwicklungen.

Schulqualität Allgemeinbildung

Durch die Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) soll der oben genannte Nationale Qualitätsrahmen im allgemeinbildenden Schulwesen ab Herbst 2012 umgesetzt werden. Dass nun ein einheitliches Qualitätsmanagement in der Allgemeinbildung etabliert werden soll, geht auf mehrere Faktoren zurück, unter anderem auf die Notwendigkeit, die Rückmeldungen zu den Bildungsstandards an den Schulen weiter zu bearbeiten und für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen, sowie auf Urgegnen des Rechnungshofs (Rechnungshof, 2011). Die verbindliche flächendeckende Einführung soll nach einer einjährigen Pilotphase mit Schuljahr 2013/14 beginnen. Im Vergleich zu QIBB erhöht sich die Komplexität von Konzeption und Implementierung durch die etwa neunmal so hohe Anzahl der Schulen sowie die Geltung von SQA für Landes- und Bundesschulen. Folgende Merkmale kennzeichnen die Initiative:

- Die Definition von Kriterien der Schul- und Unterrichtsqualität: Für den Zeitraum 2012/13 bis 2015/16 gilt die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung als Rahmenziel.
- Entwicklungspläne und periodische Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) im Sinne einer dialogischen Führung und Vereinbarungskultur auf allen Ebenen des Schulsystems sind die tragenden Elemente.
- Externes Feedback durch Peers, kritische Freunde, Expertinnen und Experten u. a.

Unterstützungsangebote umfassen Instrumente für die Steuerung und Selbstevaluation (wie z. B. Leitfäden für die Gestaltung von Dokumenten, Feedbackinstrumente, externe Leistungsdaten der Schüler/innen etc.) sowie SQA-Workshops für Schulaufsicht und Schulleiter/innen, Entwicklungsberatung, Leitfäden, Handreichungen, Modell- und Praxisbeispiele, Evaluationsinstrumente und ein Webportal (www.sqa.at). SQA-Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren in den Bundesländern unterstützen die Implementierung.

Fazit

Im Bereich der QEQS zeigt sich in Teilsegmenten ein Gleichklang der Entwicklungen auf österreichischer und europäischer Ebene: Während die Ausarbeitung und Implementierung von QEQS in der beruflichen Bildung in Abstimmung zwischen nationaler und europäischer Ebene erfolgte, kam es in der Allgemeinbildung in diesem Bereich zu einem jahrelangen Stillstand. Zwei Perspektiven kommen zum Tragen: eine inhaltlich-konzeptuelle und eine politisch-umsetzungsorientierte.

- Da bereits Anfang der 2000er Jahre die Ausgestaltung eines umfassenden QEQS für das Schulwesen vorlag, gab es in den letzten 10 Jahren aus Sicht der Verantwortlichen weder

⁹ www.peer-review-in-qibb.at [zuletzt geprüft am 03. 10. 2012]; die Dokumentation der europäischen Projekte ist unter www.peer-review-education.net [zuletzt geprüft am 29. 09. 2012] zu finden.

Qualitätssicherung in der
Allgemeinbildung

E

im berufsbildenden noch im allgemeinbildenden Segment einen großen Bedarf für ein Policy-Learning im konzeptuellen Bereich. In der Entwicklung und Umsetzung des EQAVET-Referenzrahmens war Österreich seinerseits und ist auch heute Impulsgeber auf europäischer Ebene.

- Für die Umsetzung auf nationaler Ebene war sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Schulwesen der politische Wille ausschlaggebend, wobei die europäischen Aktivitäten in der beruflichen Bildung der QIBB-Initiative zusätzlichen Rückenwind gaben. In der Allgemeinbildung wurden in Ermangelung einer europäischen Qualitätsinitiative auch nationale Entwicklungen in diesem Bereich von europäischer Seite nicht unterstützt.

5.5 Die offene Methode der Koordinierung aus österreichischer Sicht

Stand der Policy-Implementierung

Eine allgemeine Bewertung der Implementierung europäischer Initiativen und Policies in Österreich wird durch die inhaltliche Breite der europäischen Arbeitsprogramme – es wird ja ein Großteil der Reformvorhaben im Bereich Schule erfasst – als auch durch die Parallelität österreichischer und europäischer Entwicklungen sowie deren fallweise gegenseitige Beeinflussung erschwert. Grundsätzlich verfolgt ja bereits die OMK eine systematische Umsetzung des Policy Cycle und erfordert eine entsprechende Dokumentation von den Mitgliedsstaaten. Der Implementierungsgrad ist daher vor allem in den ersten Phasen des Policy-Cycle – Politikformulierung, Einbettung in Strategien – hoch; in Bereichen, in denen nationale Reformprojekte (auch) EU-Vorgaben unterstützen, zeigt sich auch eine fortgeschrittene Implementierung.

In den Themenfeldern, in denen von der europäischen Ebene neue Impulse für die österreichische Bildungspolitik ausgingen – wie z. B. in der Umsetzung des Konzepts des Lebenslangen Lernens, im Bereich der Schlüsselkompetenzen, der NQR-Entwicklung oder der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – ist Österreich in der Umsetzung generell auf gutem Weg, bei ambitionierten Initiativen wie der NQR-Implementierung gilt es noch Hürden zu meistern. Die Umsetzung der ET-2020-Benchmarks wurde bereits dargestellt (s. oben).

Über die verschiedenen Themenstellungen hinweg kommt es, das zeigte die gegenständliche Recherche, zu einer hohen selektiven Nutzung der OMK auf symbolischer Ebene. Es wird der Verweis auf EU-Empfehlungen als zusätzliche Argumentation zur Stützung nationaler Maßnahmen verwendet.

Die Wirkungsfeststellung und die darauf basierende Weiterentwicklung (Phasen 4 und 5 des Policy-Cycle) blieben – auch aufgrund der notwendigen längerfristigen Betrachtung, die den kurzen Zyklen der realen Politikumsetzung zuwiderläuft – bislang aus.

Teilnahme an Aktivitäten im Rahmen der OMK

Aktive Beteiligung

Die Beteiligung Österreichs an der europäischen Bildungspolitik zeichnete sich von Beginn an durch ein sehr hohes Engagement der für die Teilnahme an der OMK einschließlich der Aktivitäten im Kopenhagen-Prozess und die Entwicklung der Bildungsprogramme zuständigen Verantwortlichen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bzw. von 2000 bis 2007 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) ab. Diese sorgten und sorgen dafür, dass Österreich an Clustern bzw. Arbeitsgruppen und Peer-Learning-Aktivitäten teilnimmt und von österreichischer Seite national abgestimmte Stellungnahmen zu europäischen Policy-Entwicklungen in den verschiedenen europäischen Gruppen und Gremien eingebracht werden. So war und ist Österreich in (fast) allen OMK-Arbeitsgruppen durch ausgewählte Expertinnen und Experten aus Verwaltung, Forschung oder aus Instituti-

onen der Sozialpartner vertreten. Österreich wird auf europäischer Ebene für seine gute Einbindung von Stakeholdern immer wieder als Vorbild genannt.

Nutzen für Österreich aus der Beteiligung an den Aktivitäten innerhalb der OMK

Eine sehr aktive Beteiligung ist v. a. wichtig, um den europäischen Prozess mitzusteuern. Auch wenn Österreich nur eine Stimme hat, kann doch durch Stellungnahmen und gezielte Abstimmung bzw. Bündnisse mit anderen Mitgliedsstaaten Einfluss auf die Entwicklungen genommen werden. Strategisches Vorgehen, diplomatisches Geschick, Hartnäckigkeit und rasches Handeln sind notwendig, um die Möglichkeit der Mitsprache auf europäischer Ebene zu nutzen. Neben den offiziellen Gremien sind auch die verschiedenen Arbeitsgruppen von Bedeutung: Ergebnisse von Clustern bzw. Arbeitsgruppen flossen in Positionspapiere der Europäischen Kommission ein bzw. werden als Policy-Handbücher publiziert und beeinflussen so die inhaltliche Diskussion. In der Abstimmung europäischer Policies hat Österreich durch seine aktive Teilnahme in Expertengruppen und europäischen Netzwerken immer wieder Einfluss auf Inhalte und Prozesse ausgeübt.

Mitsprache auf
europäischer Ebene

Zusätzlich kann die Teilnahme an Gremien, Clustern bzw. Arbeitsgruppen und Peer-Learning-Aktivitäten die Umsetzung von Policies in Österreich unterstützen. Positive Beispiele wurden für die EQR-/NQR-Umsetzung genannt, wo sowohl die Tätigkeit der EQR Advisory Group als auch die Peer-Learnings zu einzelnen Levels des EQR als sehr nützlich erlebt wurden. Ein wichtiger Zusatznutzen all dieser Aktivitäten ist, dass Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bereichen, die in ihrem Tätigkeitsbereich wenig mit der EU zu tun haben, die Zusammenarbeit in europäischen Gremien kennenlernen und Verständnis für die EU-Bildungspolitik und die verschiedenen Mechanismen auf EU-Ebene entwickeln.

Eine Herausforderung für viele OMK-Aktivitäten bleibt die nachhaltige Wirkung von Teilnahmen auf nationaler Ebene: Für das Teilen von Erfahrungen und Ergebnissen braucht es Zeit und Ressourcen. Die Verbreitung von Ergebnissen europäischer Aktivitäten ist daher für die Themengebiete, in denen es eigens eingerichtete nationale Stellen für den Transfer gibt, d. h. v. a. die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und den Nationalen Qualifikationsrahmen, gewährleistet. In den anderen thematischen Bereichen, in denen diese spezialisierten Stützstrukturen fehlen, versuchen die Verantwortlichen durch Berichte der beteiligten Expertinnen und Experten Erfahrungen zu dokumentieren. Immer wieder werden Vernetzung und Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Arbeitsgruppen durch gemeinsame Gesprächsrunden gefördert. Für die Zukunft ist eine Intensivierung dieser Aktivitäten geplant. Davon erhofft man sich auch eine höhere Sichtbarkeit und bessere Nutzung der OMK in Österreich. Dass Ergebnisse, auch die gut dokumentierten, wie z. B. diverse Policy-Handbücher, generell wenig genutzt werden, ist auch auf europäischer Ebene ein Thema.

Wirkung und Nachhaltigkeit

Verankerung der EU-Agenden

Die hohe Beteiligung an den OMK-Gruppen und die sehr aktive Betreuung der EU-Agenden durch die verantwortlichen Stellen gehen vor allem auf das Engagement einzelner Personen zurück. Positiv zu bewerten ist die strukturelle Verankerung der EU-Koordination in einer eigenen Abteilung. In den schulführenden Sektionen stellen die EU-Agenden als Querschnittsmaterie oft eine zusätzliche Aufgabe dar. Wie stark sich Österreich einbringt und welchen Nutzen Österreich aus den OMK-Aktivitäten zieht, hängt stark von den handelnden Personen ab, weshalb der Auswahl geeigneter und motivierter Expertinnen und Experten für Arbeitsgruppen auf EU-Ebene eine hohe Bedeutung zukommt.

E

6 Forschungslücken und -bedarf

6.1 Forschungsbedarf im Bereich der europäischen Bildungsprogramme

Forschungsstand

Grundsätzlich stellte die Teilnahme der Schulen an den Bildungsprogrammen bislang keinen Gegenstand wissenschaftlicher Forschung dar. Die Datenlage beschränkte sich auf die aus Administrativdaten erstellten Statistiken sowie Ergebnisse von Fragebogenerhebungen bei den Endbegünstigten, d. h. den Schulen und Mobilitätsteilnehmerinnen und -teilnehmern, und qualitativen Interviews mit Schlüsselpersonen, die im Zuge der Zwischen- und End-evaluationen der Programme durchgeführt wurden. Die Evaluationen konzentrierten sich vornehmlich auf Zielgruppenerreichung und Programmumsetzung, wobei die Verwaltung und Abwicklung der Maßnahmen im Mittelpunkt standen. In geringem Maße wurde bereits versucht, Einschätzungen zu möglichen Wirkungen der Programme zu erheben (s. oben, Abschnitte 4.7 und 4.8). Qualitative Beschreibungen werden von der Nationalagentur bisweilen in Form von persönlichen Erfahrungsberichten erhoben und gesammelt, jedoch für Zwecke der Verbreitung und Bewerbung der Maßnahmen. Als Grundlage für wissenschaftliche Analysen sind sie nicht oder nur sehr eingeschränkt nutzbar.

Forschungslücken

Sehr lückenhafter Forschungsstand

Es fehlt eine inhaltliche Aufarbeitung der thematischen Ausrichtung und der Ergebnisse von Partnerschaften und Projekten. Dabei müssten auch Projekte berücksichtigt werden, in denen Schulen die Zielgruppe darstellen, d. h. Pilot-, Entwicklungs- und Transferprojekte aus Comenius und Leonardo da Vinci, bei thematischer Relevanz gegebenenfalls auch aus anderen Programmteilen.

Die Neukodierung von Rohdaten im Zuge der Arbeiten für dieses Kapitel bietet eine erste Grundlage für die Ermittlung von Kennzahlen abseits der reinen Zählung von Förderfällen. Es wäre wünschenswert, die fehlenden Datensätze zu ergänzen, um aussagekräftigere Befunde zur Gesamtteilnahme von Schulen zu erhalten. In weiterer Folge wäre es auf dieser Datenbasis erstmals möglich, Schulen anhand ihrer Teilnahme zu typologisieren (Häufigkeit, Art der Maßnahmen etc.) und die Daten für gezielte quantitative oder qualitative Forschung zu verwenden.

Fragestellungen, die behandelt werden könnten, sind:

- Untersuchung von förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die Teilnahme am Programm (einschließlich Strategien, Strukturen und Ressourcen), um neue Schulen zu gewinnen und die Beteiligung gezielt auszubauen.
- Erfassung und Aufarbeitung der (längerfristigen) Auswirkungen des Programms auf die teilnehmenden Schulen allgemein und insbesondere in Bezug auf Schwerpunktthemen österreichischer Reformen sowie europäische Zielsetzungen.
- Explorative Forschung zum Thema „Internationalisierung“ von Schulstandorten: Was bedeutet „Internationalisierung“ an Schulen und was sind wichtige Merkmale? Wie wird Internationalisierung durch die europäischen Programme gefördert? Welche Beispiele guter Praxis an Schulen gibt es? Damit könnte sich Österreich auch mit realistischen Vorschlägen einbringen, wenn es darum geht, im zukünftigen Programm „Internationalisierungsstrategien“ von teilnehmenden Schulen zu fordern.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt, der auch für die Praxis hohe Relevanz hat, betrifft die Auswirkungen von Mobilitätsmaßnahmen auf die Teilnehmenden bzw. deren Institutionen. Hier gibt es erste Ergebnisse (s. oben), auf deren Basis weitergearbeitet werden kann. Es gilt

zu klären, was bei den Zielgruppen bewirkt werden kann und welche Bedingungen förderlich oder hinderlich sind. Forschungsdesigns, die auch Umwegrentabilitäten und langfristige Auswirkungen berücksichtigen, wären hier besonders geeignet.

Für die Untersuchung der genannten Forschungsfragen eignen sich quantitative Erhebungen, aber in besonderer Weise stärker qualitativ-explorative Methoden, v. a. um Konzepte zu definieren und in Fallstudien gute Praxis von erfolgreich teilnehmenden Schulen zu erforschen.

6.2 Forschungsbedarf in Bezug auf die Bedeutung der europäischen Zusammenarbeit für das österreichische Schulwesen

Eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Bedeutung europäischer Initiativen im Rahmen der OMK für das österreichische Schulwesen fehlt gänzlich (s. auch oben, Abschnitt 5). Bisherige Publikationen (z. B. das Schwerpunktheft von Erziehung und Unterricht zu „Internationalisierung im Schulwesen“ aus dem Jahr 2009) erschöpfen sich in Berichten zu (Projekt-)Aktivitäten, oft auch in Form von (mehr oder weniger) persönlichen Erfahrungsberichten, ausschnittshaften Beschreibungen von Policy-Entwicklungen und Artikeln, in denen bildungspolitische Forderungen dargelegt werden.

Forschungsdiesiderate umfassen Forschung zur OMK im Bildungsbereich allgemein und in Verbindung mit zentralen österreichischen Reformvorhaben und -themen wie der Lehrerbildung, frühkindlichen Bildung, Grund- und Schlüsselkompetenzen, Bildungsstandards, Sprachenlernen, Curriculaentwicklung, Schul- und Qualitätsentwicklung, Verhinderung von Drop-outs, Durchlässigkeit des Schulsystems etc. Interessant wäre auch die Aufarbeitung der Synergien von OMK und ESF im schulischen Bereich einschließlich einer gezielten Untersuchung der Projekte an Schulen.

7 Verstärktes Augenmerk auf Internationalisierung und Europäisierung

Internationalisierung und Europäisierung wird in der österreichischen Bildungspolitik sehr stark mit den europäischen Bildungsprogrammen bzw. seit 2007 dem Programm für Lebenslanges Lernen gleichgesetzt. Es gibt ein klares politisches Bekenntnis zur Förderung von Auslandsaufenthalten und grenzüberschreitender Kooperation im Schulwesen. Es wurde eine effektive Stützstruktur aufgebaut und es stehen nationale Mittel zur Verfügung, um die Teilnahmemöglichkeiten voll ausschöpfen zu können. Eine Fortsetzung des positiven Trends wäre wünschenswert.

Abseits der Bildungsprogramme wird Europa im Schulbereich weniger stark wahrgenommen. Trotzdem zeigt sich, dass in einigen Themenfeldern bereits europäische Impulse Entwicklungen angestoßen oder verstärkt haben. Dort, wo nationale Reformvorhaben sich mit den europäischen Zielen und Initiativen decken, wird der Verweis auf Europa auch als zusätzliche Argumentation genutzt.

In Anbetracht der zunehmenden Bedeutung der europäischen Ebene insbesondere im Zusammenhang mit der Umsetzung der Strategien EU 2020 und ET 2020 empfiehlt es sich, die europäische Bildungspolitik stärker in den Blick zu nehmen, um einerseits europäische Entwicklungen noch aktiver mitzugestalten und andererseits auch das Policy-Learning auf europäischer Ebene fruchtbar zu machen. Dazu sollten als erster Schritt die Policy-Prozesse in Rahmen von ET 2020 in der Verwaltung, aber auch in der Öffentlichkeit stärker sichtbar gemacht werden. Bemühungen vonseiten der verantwortlichen Stellen, Europa aktiv mitzugestalten und die OMK für Österreich zu nutzen, sollten unterstützt und ausgebaut werden.

Ein zweiter wichtiger Handlungsstrang betrifft die fehlende Forschung zur Relevanz von Internationalisierung und Europäisierung im Schulbereich. Diese umfasst sowohl eine qualitative Aufarbeitung der Umsetzung der Bildungsprogramme als auch Forschung zur europäischen Bildungspolitik innerhalb der OMK und ihrem Verhältnis zu den Entwicklungen im österreichischen Schulwesen. Um das Thema in der offiziellen Berichterstattung zu verankern, wird vorgeschlagen, den EU-Bezug als Querschnittsthema in zukünftige Nationale Bildungsberichte aufzunehmen.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 10.1: *Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik – Langfassung*. Erstellt von Maria Gutknecht-Gmeiner. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/10/1/1>

Literatur

Aff, J., Arnold, M., Chisholm, L., Fortmüller, R., Grätz, W., Zeitlinger, E. et al. (2008). *Bericht der Expertengruppe. Konsolidierung der Stellungnahmen zum Konsultationspapier zum österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17561/nqr_erg_ksep.pdf

Becker, P. & Primova, R. (2009). Die Europäische Union und die Bildungspolitik. *Diskussionspapier der FG 1, 2009/07, April 2009, SWP Berlin*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/arbeitspapiere/Bildungspolitik_M_rz09endg_KS.pdf

Berghammer, A. (Koordination). (2009). Zur Internationalisierung des Schulwesens [Themenheft]. *Erziehung und Unterricht*, 159 (5–6).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2005). *Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Österreichischer Zwischenbericht über die erzielten Fortschritte bei der Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/europa/eubildung/abb2010/abb2010_zwb.xml

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Neuregelung der Unterzeichnung von Anträgen im Programm Lebenslanges Lernen*. Erlass des BMUKK: 16.820/13-I/11/2007 vom 13. März 2007. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erlasse/20070313.xml>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2007). *Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“. Berichtszeitraum Mai 2005–April 2007*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15320/abb2010_zwb07_dt.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2008). *Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/NQR_Konsultationspapier.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2009a). *EU-Arbeitsprogramm: „Allgemeine und be-*

rufliche Bildung 2010“. *Österreichischer Fortschrittsbericht 2009*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18194/abb2010_fb09.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2009b). *Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR Konsultationsverfahrens*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2011a). *Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. *Österreichischer Fortschrittsbericht 2011*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/austria_de.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2011b). *Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oead.at/eqr-zuordnungsbericht>

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2007). *EU-Bildungsprogramme. Sokrates – Leonardo da Vinci 2000–2006. Ein Rückblick aus österreichischer Sicht* (2. Aufl.). Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bildungsprogramme/broschuere_SOKRATES-LEONARDO_DA_VINCI_2000-2006.pdf

Delannoy, F., McKenzie, Ph., van der Ree, B. & Wolter, S. (OECD Hrsg.). (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Austria*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/33919144.pdf>

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.

Europäische Kommission. (2010). *Mitteilung der Kommission. EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Brüssel am 03. 03. 2010, KOM (2010) 2020 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>

Europäische Kommission. (2011). *Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EU-Programms „ERASMUS FÜR ALLE“ für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport*. Brüssel am 23. 11. 2011, KOM (2011) 788 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/doc/legal_de.pdf

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2000). Beschluss Nr. 253/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung Sokrates. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 03. 02. 2000, Nr. L 028, 1–15*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:028:0001:0015:DE:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2001). Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Februar 2001 zur europäischen Zusammenarbeit bei der Bewertung der Qualität der Schulbildung (2001/166/EG). *Amtsblatt der Europäischen*

Gemeinschaften vom 01. 03. 2001, Nr. L 60, 51–53. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:DE:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2006a). Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 24. 11. 2006, Nr. L 327, 5–68. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:de:PDF>*

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2006b). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 30. 12. 2006, Nr. L 394, 10–18. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF>*

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 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>*

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2009). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (2009/C 155/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 08. 07. 2009, Nr. C 155, 1–10. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:DE:PDF>*

Europäischer Rat. (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000. Lissabon. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#top*

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (Hrsg.). (2001). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [Verfügbar am 12. 11. 2012 unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>].*

European Commission, Directorate-General for Education and Culture. (2002). *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [Verfügbar am 12. 11. 2012 unter: http://www.forum-weiterbildung.ch/images/pdf/eu_ziele_2010.pdf].*

Gutknecht-Gmeiner, M. & Klimmer, S. (2007). *Endbericht zur Umsetzung und Auswirkungen von SOKRATES II und LEONARDO DA VINCI II in Österreich. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bildungsprogramme/endbericht_SOKRATES-LEONARDO_07_06_27.pdf*

Gutknecht-Gmeiner, M. & Weiß, S. (2010). *Länderbericht Österreich zur Zwischenevaluierung der Durchführung des EU-Programms Lebenslanges Lernen 2007–2013 im Zeitraum 2007–2009. Endbericht. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/Laenderbericht_LL_P_BEILAGE1.pdf*

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel am 30. 10. 2000, SEK (2000) 1832.*

Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007). *Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Schulen für das 21. Jahrhundert*. Brüssel am 11. 07. 2007, SEC (2007) 1009. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_de.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2008). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen [SEK (2008) 2177]*. Brüssel am 03. 07. 2008, KOM (2008) 425 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:DE:PDF>

Konsolidierte Fassung des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 09. 05. 2008, Nr. C 115*, 47–199. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:de:PDF>

Kotzur, M. (2011). Die Bildungskompetenzen der Europäischen Union nach Art. 165, 166 AEUV. In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 107–130). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (Hrsg.). (2007). *Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen* (Endbericht. Research Report). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/NQR_Studien-Endbericht_Dez07.pdf

Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.

Markowitsch, J., Schlögl, P. & Schneeberger, A. (2006). *Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich. Abschlussbericht*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14040>

Markowitsch, J. (Hrsg.). (2009). *Der nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Beiträge zur Entwicklung*. Wien: LIT.

Martens, K. & Wolf, K. D. (2006). Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13 (2), 145–176.

Nusche, D., Shewbridge, C. & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Übers.). Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (Original erschienen 2009: OECD Reviews of Migrant Education. Austria).

Odendahl, K. (2011a). Bildung als integrationsfester nationaler Regelungsgegenstand: Recht und Realität im Widerspruch? In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 15–21). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Odendahl, K. (2011b). Die Europäisierung des Bildungswesens durch die offene Methode der Koordinierung. In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 373–396). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF; Hrsg.). (2009). *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report*. Graz: ÖSZ. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf].

Pépin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making - an example*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/history_en.pdf

Rat der Europäischen Union. (1999). Beschluss des Rates vom 26. April 1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“ (1999/382/EG). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 11. 06. 1999, Nr. L 146 vom 11/06/1999*, 33–47. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1999:146:0033:0047:DE:PDF>

General Secretariat of the Council of the European Union. (2004). *Draft Council conclusions on quality assurance in vocational education and training*. Brussels, 18 May 2004, 9599/04 EDUC 117 SOC 252. Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/vetquality_en.pdf

Rat der Europäischen Union. (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) (2009/C 119/02). Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 28. 05. 2009, Nr. C 119*, 2–10. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>

Republik Österreich. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>

Rechnungshof (Hrsg.). (2003). *Wahrnehmungsbericht des Rechnungshofes. Teilgebiete der Gebarung des Bundes* (Reihe BUND 2003/2). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2003/berichte/berichte_bund/Bund_2003_2.pdf

Rechnungshof (2011). *Bericht des Rechnungshofes. Controlling im Bundesschulwesen* (Bund 2011/01). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_01/Bund_2011_01_5.pdf

Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2005L0036:20081211:DE:PDF>

Smismans, S. (2004). *EU employment policy: Decentralisation or centralisation through the Open Method of Coordination?* (EUI Working Paper LAW No. 2004/1). European University Institute. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/1881/law04-1.pdf?sequence=1>

Sobanski, F. & Specht, W. (2012). „*OECD Review on evaluation and assessment. Frameworks for improving school outcomes. Country background report for Austria*“. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/49578470.pdf>

Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11. Tabellenband*. Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=116366&dDocName=063298].

Stoicheva, M., Hughes, G. & Speitz, H. (2009). *The European Language Portfolio: An impact study*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September–01 October 2009. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/Impact_study_EN.pdf

Technical Working Group on Quality in Vocational Education and Training (TWG). (2003). *A limited set of coherent quality indicators proposed by the Technical Working Group on Quality*. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter <https://europa.eu/sinapse/sinapse/index.cfm?&fuseaction=cmydoc.home>]

Technical Working Group on Quality in Vocational Education and Training (TWG). (2004). *Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe*. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter <https://europa.eu/sinapse/sinapse/index.cfm?&fuseaction=cmydoc.home>]

Anhang

Anhang A3.1: Überblick über die in die Ist-Stand-Analyse einbezogenen Institutionen

Universitäten	Pädagogische Hochschulen
1. Universität – Innsbruck	1. PH Kärnten
2. Universität – Salzburg	2. PH Niederösterreich
3. Universität – Klagenfurt	3. PH Oberösterreich
4. Universität – Graz	4. PH Salzburg
5. Universität – Linz	5. PH Steiermark
6. Universität – Mozart Salzburg	6. PH Tirol
7. Universität – Wien	7. PH Vorarlberg
8. Universität – Kunstakademie Wien	8. PH Wien
9. Universität – Angewandte Kunst Wien	9. PH Agrar- & Umweltpädagogik
10. Universität – Musik und Darstellende Kunst Wien	10. Diözese Linz
11. Universität – Kunst Uni Graz	11. Diözese Innsbruck (KPH Edith Stein)
12. Universität – Anton Bruckner Privatuniversität	12. Diözese Graz Seckau
	13. Erzdiözese Wien
	14. PPHS Burgenland

Anhang A3.2: Keywords zur Identifikation der Relevanz der Lehrangebote zur Förderung der Ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule

Für die Dokumentenanalyse wurde eine Liste von Schlüsselbegriffen (Keywords) erstellt. Diese, im Folgenden aufgelisteten Keywords wurden zunächst sowohl in den Titeln als auch Beschreibungen der Lehrangebote systematisch ausgezählt. Dabei wurde der Suchalgorithmus so gestaltet, dass sowohl das Keyword als auch Wortteile davon für dieses Screening herangezogen wurden (z. B. Diagnosti*, Eval*, Evidenzbas*). Die so identifizierten Lehrangebote wurden dann gesichtet und mittels eines Expertinnen- und Experten-Ratings hinsichtlich ihrer Passung („passendes Angebot“ versus „nicht passendes Angebot“) bewertet. Nur die als passend bewerteten Angebote wurden im Weiteren genauer analysiert.

Liste der verwendeten Keywords:

Adaptierung	Indikator	PISA
Analyse	Internationale Leistungsvergleichsstudie	Portfolio
BIJU	Interpretation	Prozess
Bildungsstandard	Intervention	Reflexion
Diagnostik	Korrektur	Reform
Didaktik	Leistung	Rückmeldung
Effektivität	Lernergebnis	Standard
Effizienz	Lernziele	TALIS
Entwicklung	Maßnahme	TEDS
Ergebnis	Messung	TIMSS
Ergebnisverantwortung	Monitoring	Transfer
Evaluation	Neue Reifeprüfung	Überprüfung
Evidenzbasierung	Optimierung	Verbesserung
Feedback	Outcome	Ziele
Feststellung	Output	
Förderung	Pädagogische Konsequenzen	

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter

Professor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz; Ausbildung als systemischer Organisationsberater; Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Laborschule Bielefeld.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Governance des Bildungswesens; Evaluation; qualitative Forschungsmethoden; neue Lernformen; Lehrerbildung.

Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher

Professor für Soziologie und empirische Sozialforschung; Leiter der Abteilung für empirische Sozialforschung (AES) des Instituts für Soziologie an der Johannes Kepler Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildung und Bildungsungleichheiten; Methoden der empirischen Sozialforschung; Soziologie des Abweichenden Verhaltens.

Michael Bruneforth, MA

Researcher am Zentrum Salzburg des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Konsultent beim UNESCO Institute for Statistics.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Nationale Bildungsberichterstattung; internationale vergleichende Bildungsforschung; Schulleistungsstudien; Bildungsfinanzstatistik.

Mag. Konrad Dämon

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg; Doktoratsstudium Philosophie (Zweig Erziehungswissenschaft) an der Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Quantitative Methodologie; Bildungsforschung; Eignungsberatung; Kompetenzmessung.

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder

Professor für Pädagogik; Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung; Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen; Interessenforschung; Schul- und Klassenklima; Lehrerforschung.

Dr.ⁱⁿ Monika Finsterwald (M.A.)

Postdoc am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien; Mitarbeiterin an der Stabsstelle für Evaluation und Innovation bei promente: kinder jugend familie GmbH.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung (Gender, Lebenslanges Lernen, Förderung von Motivation und Begabung in der Schule); Durchführung von Evaluationsprojekten (Interventionsprogramme; Qualitätsmanagementmaßnahmen in Non-Profit Organisationen).

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Gutknecht-Gmeiner

Wissenschaftlerin und stv. Geschäftsführerin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung von 2002–2009; Gründerin und Geschäftsführerin von IMPULSE – Evaluation und Organisationsberatung ab 2010.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evaluationsforschung; Qualitätssicherung im Bildungsbe-
reich; Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Arbeitsmarkt und Bildung; Gender Mainstreaming; internationale Kooperationen.

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Hanfstingl

Assistenzprofessorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der School of Education an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Persönlichkeits- und Motivationsentwicklung; Persönlichkeitsfaktoren als Resilienzfaktoren; wissenschaftstheoretische Grundlagen bei nicht objektivierbaren Konstrukten; Begleitforschung IMST (Innovationen Machen Schulen Top).

Ass.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Assistenzprofessor für Didaktik der Geschichte und politischen Bildung am Fachbereich Geschichte; Koordinator des Bereichs „Gesellschafts- und Kulturwissenschaften“ der „School of Education“ an der Universität Salzburg; Mitglied der Arbeitsgruppe "Neues Lehramt" der Curricular-Kommission Lehramt der Universität Salzburg; Vorsitzender der österreichischen "Interessengemeinschaft Politische Bildung" (IGPB).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Geschichte und politischen Bildung (v. a. subjektorientierte Geschichts- und Politikdidaktik, historisch-politische Didaktik); Kulturgeschichte Frankreichs; Regionalgeschichte.

Mag.^a Barbara Herzog-Punzenberger, Postgr. Dipl. IHS

Forschungsprogrammleitung Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Migration am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Mitglied des European Policy Network on the education of children with a migrant background (SIRIUS); standing expert der Fundamental Rights Agency/EU; Lehrtätigkeit an der Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung mit den Schwerpunkten Ländervergleiche; Bildung; Nationale Bildungsberichterstattung.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Hofmann

Außerordentlicher Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg; Lehr- und Forschungstätigkeit an der School of Education sowie am Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik; Lehrer/innen-Bildung; Lern-/Lehrforschung; Bildungstheorie; Evaluation von Lern-/Lehrprozessen.

Univ.-Prof. Dr. Martin Hopf

Universitätsprofessur für Didaktik der Physik an der Fakultät für Physik der Universität Wien; Leiter des Österreichischen Kompetenzzentrums für Didaktik der Physik (AECC) an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wirksamkeit von Lernumgebungen; Lernprozesse im Bereich der Mechanik; Conceptual Change bei Lehrpersonen.

Univ.-Ass.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Hörl

Universitätsassistentin an der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt: Bildungsforschung); wissenschaftliche Mitarbeiterin in versch. Projekten an der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulforschung (Sekundarstufe I, Ganztagschule); Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Evaluation; Gender Studies.

MMag.^a Anna Kanape-Willingshofer

Universitätsassistentin am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Educational Leadership; Hochschuldidaktik; Lehrer/innenbildung; Bildungspsychologie.

Univ.-Ass.ⁱⁿ Dipl. Psych.iⁿ Dr.ⁱⁿ Julia Klug

Universitätsassistentin (Postdoc) am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie, Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftekompetenzen; Diagnostische Kompetenz; Beratungskompetenz; Selbstreguliertes Lernen; Tagebücher; Zeitreihenanalyse.

Univ.-Prof. Dr. Konrad Krainer

Direktor der School of Education und Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Leitung des Projekts IMST (Innovationen Machen Schulen Top).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mathematikdidaktik und Lehrerbildung, dabei Fokus auf Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung.

Dr. Norbert Lachmayr

Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Berufliche Weiterbildung und Höherqualifizierung; berufliche Erstausbildung; benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt und im Schulsystem; Digital Divide; sozialwissenschaftliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden; Evaluierungen; NQR/ECVET.

Univ.- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Landerl

Professorin für Entwicklungspsychologie am Institut für Psychologie der Karl-Franzens-Universität Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Typische und atypische Entwicklung des Lesens und des Rechtschreibens; Dyslexie in unterschiedlichen Orthographien; Typische und atypische Entwicklung der mathematischen Kognition; Neuro-kognitive Grundlagen der Dyslexie und Dyskalkulie; Förderung bei Lernstörungen.

Dr. Lorenz Lassnigg

Senior Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien; Leiter der Forschungsgruppe equi (employment – qualification – innovation).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen; Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik, Organisationstheorie.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anja Lembens

Universitätsprofessorin für Didaktik der Chemie und Leiterin des Österreichischen Kompetenzzentrums für Didaktik der Chemie (AECC Chemie) an der Universität Wien; Stellvertretende Leiterin des Center for Science Education Research, Universität Wien; Mitglied der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bereich Wissenschaftsverständnis; Natur der Naturwissenschaft; Lehrerprofessionalisierung; Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Hans Neuweg

Außerordentlicher Universitätsprofessor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Leiter der Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Theorie des impliziten Wissens; schulische Leistungsbeurteilung; Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung; Allgemeine und Wirtschaftsdidaktik; Wirtschaftsethik und Moralerziehung.

Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr. Werner Peschek

Vorstand des Instituts für Didaktik der Mathematik (Österreichisches Kompetenzzentrum, AECC) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Mitglied des Leitungsgremiums der School of Education.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Forschung und Entwicklung im Fach Didaktik der Mathematik; Lehrerbildung und Nachwuchsförderung im Bereich Didaktik der Mathematik und Schulmathematik.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Soz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Popp

Universitätsprofessorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik; Schulische Sozialisationsforschung; Bildungsforschung; Sozialisationsprozesse im Jugendalter; Forschung zu Geschlechterverhältnissen im Bildungsbereich, zu Schulversagen, zu Schüler/innen-Freundschaften, zu Lehrer/innen-Rolle und Pprofessionalität; Forschung zu und wissenschaftliche Begleitung von ganztägigen Schulen in Österreich.

Prof. Mag. Dr. Franz Radits

Leiter des Österreichischen Kompetenzzentrums für Didaktik der Biologie (AECC-Biology) an der Universität Wien; Leitung des Projekts KiP (Kids Participation in Science); Dozent an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inquiry based Science Education in authentischen Lernumgebungen; Forschungs-Bildungs-Kooperationen; Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann

Außerordentlicher Professor an der Fakultät für Psychologie, Institut für Angewandte Psychologie: Wirtschaft, Bildung und Evaluation an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sonder- und Heilpädagogik; Rehabilitationspsychologie; Integrationspsychologie; Bildungspsychologie; Unterrichtsforschung.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Maria Schmidt

Senior Lecturer an der Fakultät für Psychologie, Institut für Angewandte Psychologie: Wirtschaft, Bildung und Evaluation an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sprachentwicklung; Lese- und Rechtschreibforschung.

Dipl. Soz. Dr. Philipp Schnell

Institut für Soziologie der Universität Wien; Institut für Stadt- und Regionalforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit; Ethnische Bildungsungleichheit; Ethnische Minderheiten; Migration, Integration; Intergenerationale Transmissionsprozesse zwischen Generationen; vergleichende Integrationsforschung; quantitative Methoden.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schober

Universitätsprofessorin für und Leiterin des Bereichs Psychologische Bildungs- und Transferforschung am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie, Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen und deren Förderung in Schule und Hochschule; Genderkompetenz; Diagnose und Training von Lehrkräftekompetenzen zur Vermittlung von Motivation und Selbstregulation in der Schule; Evaluationsforschung.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a DDr.ⁱⁿ Christiane Spiel

Universitätsprofessorin für Bildungspsychologie und Evaluation; Vorständin des Instituts für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie, Universität Wien; Präsidentin der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie; Mitglied im Entwicklungsrat für die PädagogInnenbildung NEU.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen; Aggression und Gewaltprävention; Integration in multikulturellen Schulen; Geschlechtsstereotype in der Bildungssozialisation; Interventions- und Transferforschung sowie wissenschaftliche Evaluation im Bildungsbe- reich.

Verena Teschner

Studium der Psychologie mit Schwerpunkt Gruppendynamik an der Alpen-Adria-Universi- tät Klagenfurt sowie Lehramt an Volksschulen an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Tanja- Sonja Tscheinig, BA

Studium der Psychologie mit Schwerpunkt Gruppendynamik sowie Lehramtsstudium Eng- lisch/Italienisch an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Prof.ⁱⁿ (FH) PDⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Petra Wagner

Professur für Psychologie an der Fakultät für Gesundheit und Soziales der University of Applied Sciences Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung (Belastungsfaktoren von Schülerinnen/ Schülern, Interkulturelle Kompetenz, Lebenslanges Lernen, Selbstreguliertes Lernen, Zeit- management bei Schülerinnen/Schülern und Studierenden); Evaluationsforschung.

Mag. Christoph Weber

Projektmitarbeiter und Lektor an der Abteilung für empirische Sozialforschung (AES), Institut für Soziologie an der Johannes Kepler Universität Linz; wissenschaftliche Assistenz Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Datenanalyse; Abweichendes Verhalten.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Werner Wintersteiner

Vorstand des Instituts für Deutschdidaktik (Österreichisches Kompetenzzentrum, AECC) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Mitglied des Leitungsgremiums der School of Education.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: (Transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Bildung; interkulturelles Lernen und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden; kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik.

Der Nationale Bildungsbericht 2012 besteht aus zwei grundsätzlich verschiedenen Bänden. Band 1 gibt über den Kontext des österreichischen Schulwesens und die verschiedenen Prozessdimensionen mittels 24 Indikatoren und nahezu 150 Grafiken und Tabellen Auskunft.

Lesen Sie dazu mehr im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012

Band 1
Das Schulsystem im
Spiegel von Daten
und Indikatoren

Herausgegeben von
Michael Bruneforth und
Lorenz Lassnigg



Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur



