

den: Die wenigen Untersuchungen konzentrieren sich auf die offene Organisationsform der Tagesbetreuung und weniger auf das Arbeiten in einer verschränkten Ganztagsschule (Popp, 2012c, S. 33 ff.). Wir empfehlen vor diesem Hintergrund, den Diskurs um die Professionalisierung von Lehrkräften und anderem Personal gezielt auf die Ganztagsschule 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

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 formalen Rahmen der Schule zeitlich rhythmisiert inkorporiert → Bezeichnung für verschiedene Organisationsformen: ■ 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 Ganztagsschule (GTS) finden zwar außerhalb des formalen Unterrichts statt, sind aber eine zielgerichtete pädagogische Veranstaltung und für Fragen der Schuleffektivität zugänglich.

D

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 Ganztageseinrichtungen 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.

cenausgleich, 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 Kostenersatzte 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 sechsstündigen, Unterrichtsformtag 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, Kompeten-

Ausbau des verschränkten
Angebots forcieren

D

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 Ganztagsschulen*. 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 Ganztagsschule – welche ist besser? *Schulbeft* (76). Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft.

Börner, N. (2011). Ganztagsschule und ihre Auswirkungen auf Familien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 221–236.

Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2008). Ganztagsschule 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/sire/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., Koeppner, H., Weissmann, L. & Zwölfer, A. (1984). *Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesbeischule. 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 ver-schränkter 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/schulreformenbh2011.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 Ganztag: Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule 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 Ganztagschulen (StEG-Konsortium) (Hrsg.). (2010). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.ganztagschulen.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). *Ganztagschule 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 Ganztagschulen 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.), *Ganztagschule 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. & Schründer-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 Ganztagschulmodelle aus der Sicht zentraler Akteurinnen und Akteure* (Mit einer DVD von Solveig Haring). Wien: LIT.

Miller, B. M. & Triong, 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).

Obergriebñig, 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: OFCD.

- Österreichischer Gemeindebund. (2011). *Ausbau der Ganztagsbetreuung für Kinder beschlossen*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.gemeindebund.at/news.php?id=1336&m=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.
- Parall, 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. Rolf, 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. Rorber & 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 Ganztagschulentwicklung. In F. Prüll, 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. 185–201). Weinheim: Juventa.

Stecher, L., Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2011). *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *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 1 (S. 689–815). Verfügbar unter <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Familienforschung/Documents/Familienbericht%202009/Band%201%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.

Villarroel, 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 Presseaussendung). Verfügbar unter http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=597208&dscrid=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%202012-2012_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). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung: Eine Einleitung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: 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. Zukunfts: 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 unbedingtd 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 E.U.-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.

Sozialwissenschaftliche
Analyse, ausführlich im
Hintergrundbericht

überfachlichen Kompetenzen; Abschnitt 4). Viertens werden Schlussfolgerungen für Politik und Forschung gezogen (Abschnitt 5).

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.wissenstmanz.at/wissenplus) sowie die Forschungsreihe des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien (http://www.wissenstmanz.at/wissenplus/mauz_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_Bouklet_Letzversion_Ir_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 Gleichgewichtigkeit 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
- 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. Bussemeyer & Trampusch, 2012) in der Lehrlingsausbildung.

Verflechtung mit
Hochschule

Differenzierung der
Lehrkräfte und der
Governance-Strukturen

D

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 nach 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.

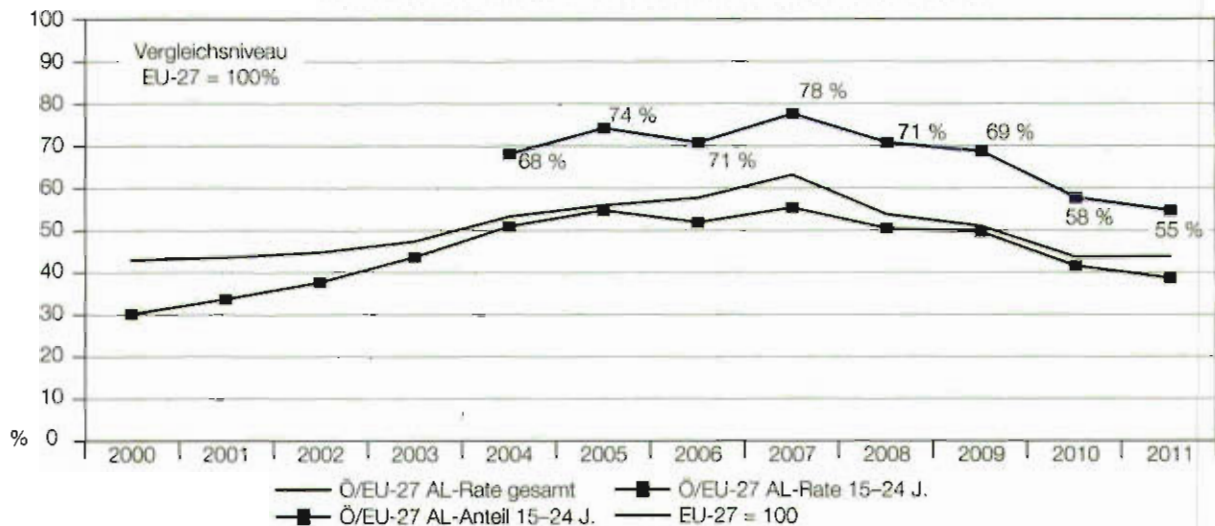
Breiter Ansatz der OECD
zur Berufsbildungspolitik

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 Jugendlichen an allen Jugendlichen von 17–20 %.

- Errichtung einer Ausbildungsgarantie und einer institutionellen Form der Lehrlingsausbildung (ÜBA; vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMAK], 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.

Konkurrenz
Schule – Lehre

In der Berufsbildung selbst wird v. a. die demografische Entwicklung im Zusammenspiel mit der Tendenz zur Tertiarisierung und der Abwanderung von der Lehre in die höheren Schulen als Herausforderung gesehen. Es wird gefragt, inwieweit die herufsbildenden 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.

Viele weitergehende
Vorschläge und
Forderungen

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.

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 (Krötzel, 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 gefördert (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 BMUKK 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/gip/mim.nsf> [zuletzt geprüft am 03. 11. 2013].

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, 2008; Niedermair, 2011; Schlögl & Dér, 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/html/docs/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. Baerthege & 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
Ausbilder/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 Aggregations Ebenen 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, Kuschej & Graf, 2007; March & Olsen, 1995). Bürokratische Steuerungssysteme haben zunehmende Schwierigkeiten, politische Zielsetzungen „auf den Boden“ der pädagogischen Prozesse zu hringen (Peterson, 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 *wobin*, 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. Felsread, 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.bmwlk.gv.at/ministerium/vp/2012/20120911.xml> [zuletzt geprüft am 07. 11. 2012].

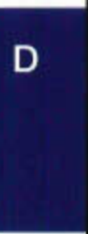
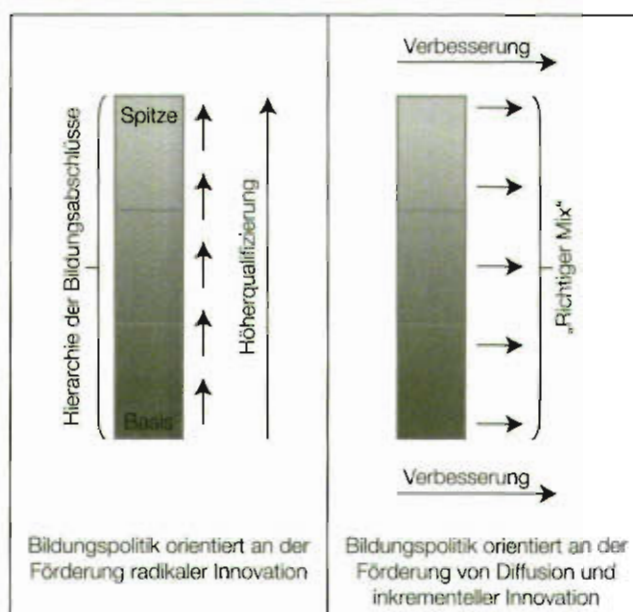


Abb. 8.2: Bildungspolitische Strategien nach Innovationstypen (schematisch)



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 Innovationsystems (Ministry of Education [MoE] & Ministry of Employment and the Economy [MIOEE], 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 erlangt (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 internationale 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 z. B. 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 Verkaufsqualifikationen;
- 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

D

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-

Persistente
geschlechtsspezifische
Segregation

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.

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; Biffl & 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 Unsicherheit, 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 Wiedereinstellung von Lehrlingsabsolventinnen und -absolventen, die große Fragen über die Funktionsweise der Lehrausbildung aufwerfen (vgl. dazu Lassnigg, 2010b, 2011a). Überdies wird der seit längerem geübte Verdacht durch neue Befunde bestätigt, dass die Lehrlingsausbildung zwar kurzfristig Vorteile in der Beschäftigung bringt, die jedoch dann im weitesten 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)*	5,9 %	13,0 %

* 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: Erstab-schlüsse 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 Biffi & 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 „Übergangsmanagement“ viele Ansätze auf regionaler Ebene (vgl. z. B. die Pionierarbeiten zum Aufbau des *Chancen-Pools* in Vorarlberg, das Jugendnetzwerk in Oberösterreich oder das Übergangsmanagement 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 Benennung 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/ueinn.html> [zuletzt geprüft am 12. 11. 2012].

27 Siehe <http://www.nebu.at/jugendcoaching/warum.html> [zuletzt geprüft am 05. 11. 2012].

28 Vgl. http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/nachholung_pflchtshulabschluss.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 & Gortwald, 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 Kontrakt 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

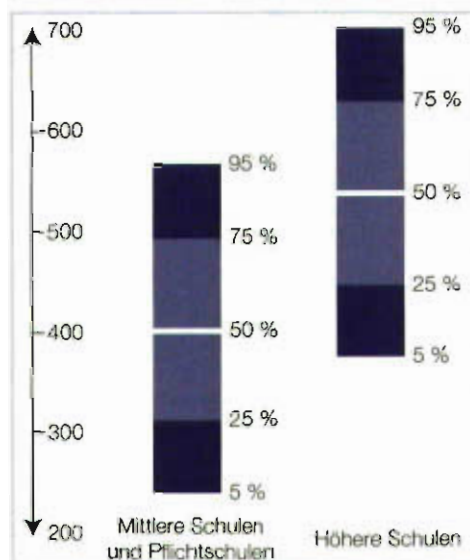
Zieldimensionen der Schule

D

Schüler/innen mit geringen Grundkompetenzen in der Berufsbildung

- Als Konsequenz der Zulassungselektion 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 Flaggship 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 Aufstiegs motive geprägt, die den unmittelbaren wirtschaftlichen Einsatz der Absolventinnen und Absolventen zunächst begrenzen. Mit sozialen Aufstiegs motiven 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 bereitzlegt. 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 aufgesplittert 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 Tertiärisierung, 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 Kompetenzerfordernissen 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. & Tsipouri, 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/leine/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

Biffi, 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=NHZLpZcg7t,lnp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuuq2Z76gpJC.DdXx9fWym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAŠK). (2010). *Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich 1994–2010*. Zugriff am 24. 07. 2012 unter http://www.pakte.at/artach/aktive_amp_1994-2010.pdf

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAŠK). (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. Schögl & 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.

D

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%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.bbr.admin.ch/themen/berufsbildung/00405/index.html?lang=de&download=NHZLpZeg7r,lnp6I0NTU042lZ6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yqu2Z6gpJCDeyR9gGym162epYbg2c_JjKbNoKS6A--

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.bife.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.bife.at/system/files/dl/PISA_2009_Eder_0.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=NHZLpZeg7rJnp6l0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCDeYR9gGym162epYbg2c_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.

D

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. Suchan, 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.bific.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

Krötzl, G. (2011). *Nationale Lifelong Guidance Strategie – Umsetzungsstand 2011*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter [http://www.lifelongguidance.at/qjp/mm.nsf/0/4A1DC6A3E90278F7C1257906002D4A11/\\$file/Lifelong%20Guidance%202011.pdf](http://www.lifelongguidance.at/qjp/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_arspezial.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/Politikprogr08.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. (öibw & 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 Lebrlingsausbildung 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 Early 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.bifie.at/buch/815/713>

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.bifie.at/buch/815/712>

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/815/714>

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/815/711>

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

Streiner, 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-berufsbildungineuropalaenderbericht2010

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 einzelschulischen 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 weitestgehend 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 Bensen & 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 Webauftritt 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 Lebende 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 Klassenstufe 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 einesteils 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: verbesserte
Schülerkompetenzen

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: Einesteils 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.

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 Chancengleichheit 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 objektivierten 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 „ebenspezifischen 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.

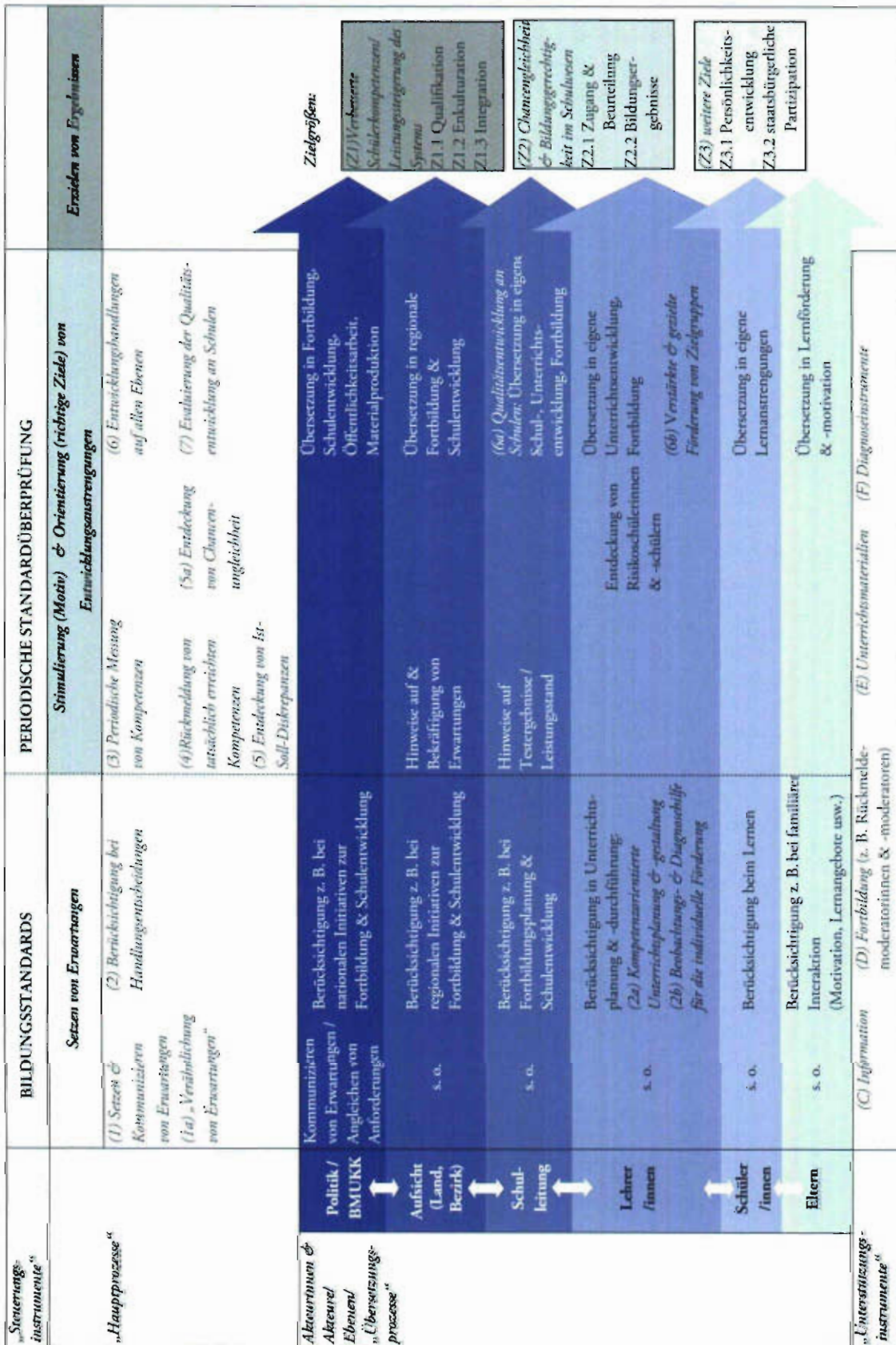
Berücksichtigung der
Mehrebenenstruktur von
Schule

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“



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 einestils 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).

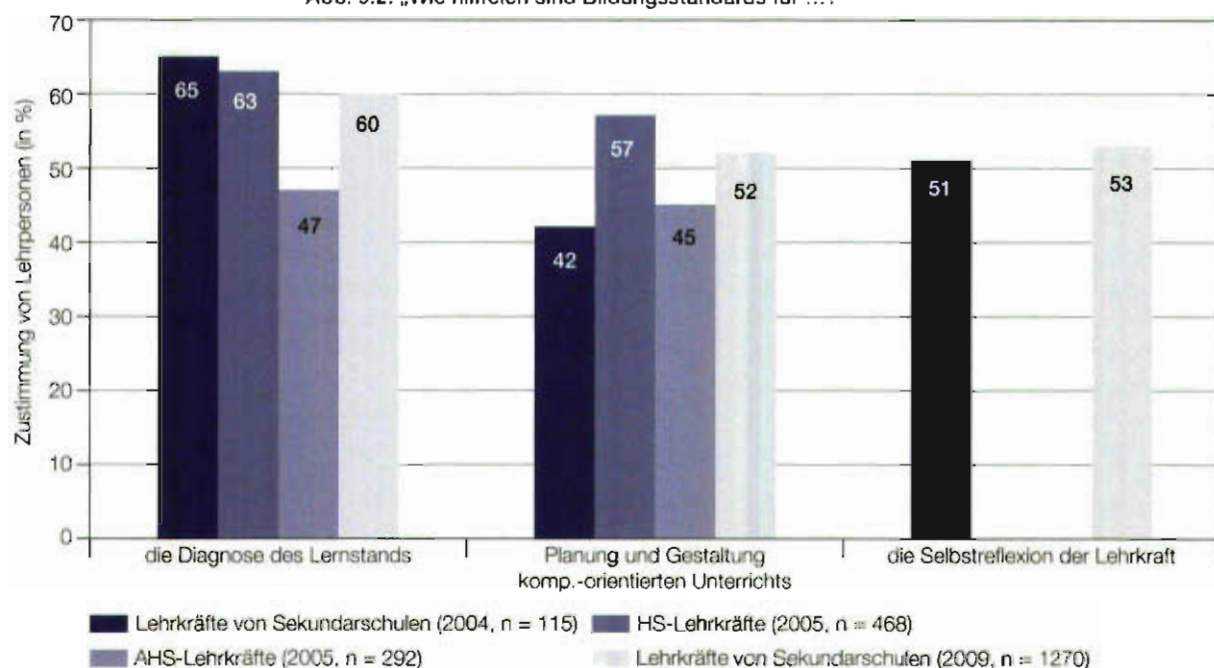
(2) Der potenzielle Orientierungswert von Bildungsstandards wurde nur von einer kleinen Zahl an Lehrpersonen auch tatsächlich konsequent für die eigene Unterrichtsplanung genutzt. Die Gruppe jener, die angab, sie versuche es „hin und wieder“, ist schwer einzuschätzen (Abbildung 9.3).

Bildungsstandards werden
durchaus als nützlich
eingeschätzt ...

... 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. 2012!). 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

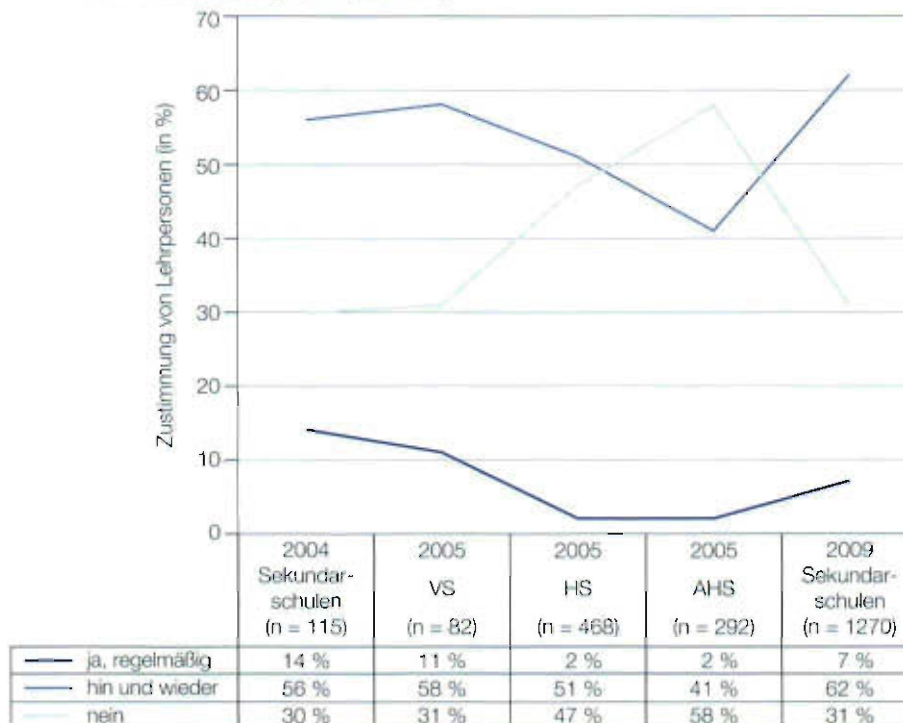
¹ Inhalt der Mitteilung ist die Kurzexpertise „Educational (performance) standards and external testing of student competences: Potential contributions of external measurement for achieving the quality goals of schooling“ für die Schweiz.

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 Leistungsresultaten 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 Lern diagnose 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).

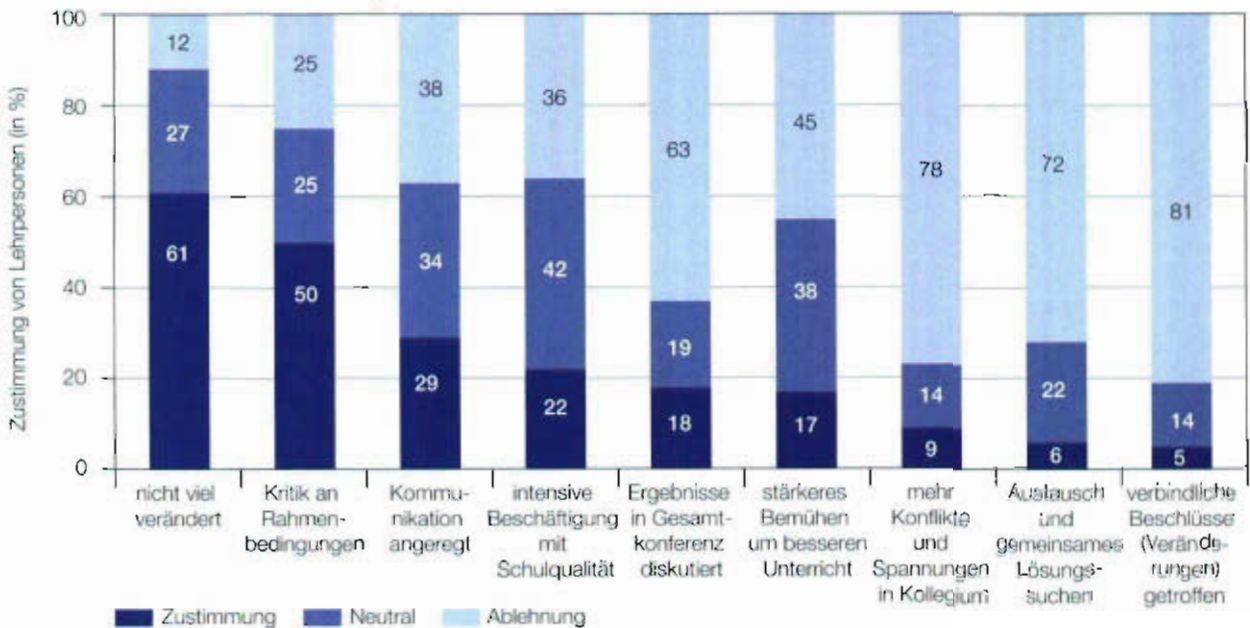
„Dagegen ist die unmittelbare Relevanz dieser Daten für die Einleitung von Veränderungen vergleichsweise deutlich geringer. Wie ‚eine bessere Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen‘ erfolgen könnte – darüber bezieht nur ein Drittel der Lehrpersonen Hinweise 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).

E

Abb. 9.4: „Hat die Standardtestung bzw. Ergebnismrückmeldung an Ihrer Schule zu konkreten Reaktionen geführt?“



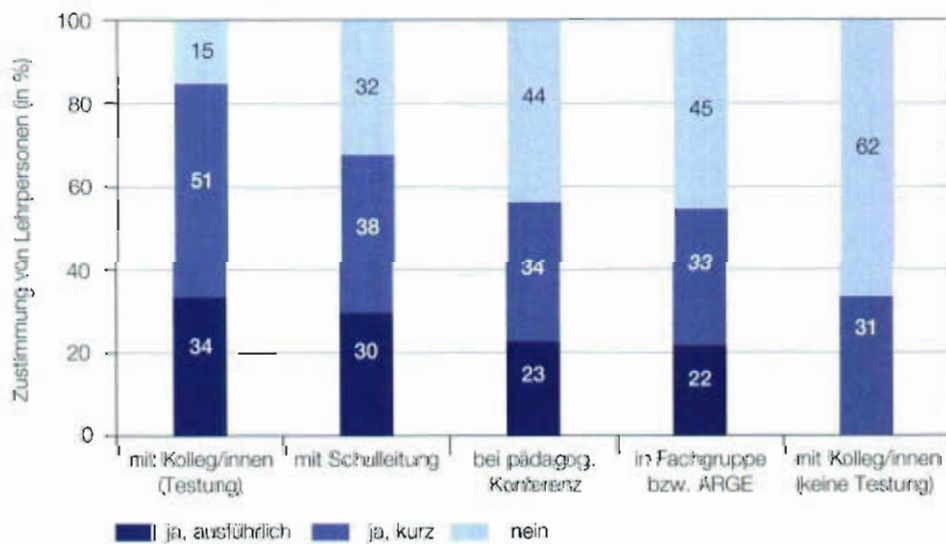
Anmerkungen: Antworten österreichischer Lehrpersonen (n = 487, Rücklaufquote 70,6 %).

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 Ergebnismrückmeldung 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, 2007, 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 *Schul-aufsichtsbeamtinnen und -beamten* durchgeführt. Diese verstanden die Ergebnisrückmeldung 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).

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 Bensen & 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. Bensen, 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. Bensen 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 gezo-gene 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 Leistungsüberprü-fungen für *Aufgaben der Leistungsbewertung und Lerndiagnose* zu verwenden, als *didaktische Weiterentwicklung* aus ihnen abzuleiten (vgl. Maier, 2009). Damit bleiben sie eng an der „Testförmigkeit“ der verwendeten Instrumente: Leistungsrests werden im Schulalltag für Förder- und Selektionsdiagnose eingesetzt.

(4) Den vorliegenden Studien sind nur wenige Hinweise über die *Stimulierung von Schulent-wicklung und andere ebenenübergreifende Wirkungen* der Ergebnismrückmeldung von standard-bezogenen Tests zu entnehmen.

Auch aus der englischsprachigen Forschung liegen zu diesen Fragen zahlreiche Untersuchun-gen 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 Conse- quenzen, die mit den Ergebnissen der Standardüberprüfungen verbunden waren, desto stär- ker 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 wenig- sten 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/in- nen (etwa 10 %) an, nicht mit den Ergebnismrückmeldungen 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 Ge- gensatz zu 10 % in Low-stakes-Staaten der USA). Die Leistungsresultate beeinflussen Ent- scheidungen im Klassenzimmer, wie Unterrichtsplanung (60 %) und die Auswahl von Un- terrichtsmaterialien (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 Schuleffektivitäts- daten 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 Innovations- klima, 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 grund- sätzlich 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. Lehrer gelenkte 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 schlechtabscheidenden 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. Artali, 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 Rechenschafftsdruck auf Schulebene und zentralen Leistungsmessungen [...] zu Schülerleistungssteigerungen führen“ kann.

Franklin und Snow-Gerono (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, Kopfweh, Bauchweh, 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 Chancengleichheit 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 Kurzfassung „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 Ergebnismrückmeldung 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 Ergebnismrückmeldungen, 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* (hspw. 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 I – 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 <i>Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit</i> 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 <i>Prozessen</i> [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 <i>Nationalen Qualitätsrahmens</i> (vgl. § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz) bietet die Gelegenheit, <i>prozessbezogene Rückmeldungen</i> verfügbar zu machen und ihnen einen Platz im Rahmen der Qualitätsbemühungen im Gesamtsystem zuzuweisen. Im Rahmen des Unterstützungssystems <i>Schulqualität Allgemeinbildung</i> (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 <i>Beiträge anderer Akteurinnen und Akteure und die Bearbeitung der Schnittstellen</i> 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 Lehrerverberufung 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 Ergebnismeldung 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 Makroebene). Alternativen sind, den Anspruch auf Unterrichts- und Schulentwicklung durch Ergebnismeldung 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

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
Lehrerausbildung

(10) *Qualifikation für kompetenzorientierten Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Umgang mit Datenfeedback* müssen in der *Lehrerausbildung* 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 Implementierung 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 Steuerungssettings gute Chancen bieten, *Bildungsgerechtigkeiten 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
Bildungsgerechtigkeiten

(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 Kurzexpertisen*. 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

Abdefattah, 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.
- Ammann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich. Die Ergebnismrückmeldung 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. & Zeidler, 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, Fortbildungs-ideen*. 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. & Garhen, 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-Hohengasner, H. et al. (2012). *Überprüfung und Rückmeldung* (3. aktualisierte Aufl.). Zugriff am 04. 07. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/bisr_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., Kotronau, 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., Iccuw, 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+ ccountability 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.

Hözl, 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: Köster.

- Kühle, B. & Peek, R. (2007). Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Evaluationsbefunde zur Rezeption und zum Umgang mit Ergebnismeldungen 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/site/Verwaltung/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-cn>

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 Schülerrückmeldungen 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 Ergebnismeldung 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 & E. 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/tris_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, E., 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 Absprache 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,

Europäisierung der
Bildungspolitik seit 2000

E

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).

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), wenngleich 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