

- eine Auswertung und Interpretation von Daten und Forschungsergebnissen zur Umsetzung und Wirkung der europäischen Bildungsprogramme in Österreich seit 2000 mit einem besonderen Fokus auf das gegenwärtige Programm für *Lebenslanges Lernen* sowie
- eine Übersicht über die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik und deren Einfluss auf Österreich.

Dabei wird die Europäisierung als Querschnittsmaterie aufgefasst und es werden Bezüge zu bildungspolitisch bedeutsamen Themen wie z. B. die Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulwesen oder die Transparenz von Qualifikationen hergestellt. Der Stand der Implementierung europäischer Initiativen wird anhand des Policy Cycle analysiert. Es wird nicht nur aufgezeigt, wie und wie weit europäische Strategien und Zielsetzungen bereits umgesetzt wurden (und mit welchem Erfolg), sondern auch das Wechselspiel zwischen österreichischer und europäischer Ebene in den Blick genommen. Insbesondere interessiert, ob europäische Initiativen auch strategisch für österreichische Reformbemühungen genutzt wurden (zur nationalen Instrumentalisierung von Internationalisierung im Bildungsbereich vgl. Martens & Wolf, 2006). Im Anschluss werden Forschungslücken aufgezeigt und offene Fragen thematisiert. Die Analyse des Umgangs mit europäischen Bildungsinitiativen und bildungspolitischen Prozessen sowie des Forschungsstands münden in die Darstellung von zukünftigen Handlungsfeldern für Bildungsforschung und Bildungspolitik.

3 Europäische bildungspolitische Initiativen und Policies

3.1 Die europäischen Bildungsprogramme

Aktivitäten im Bildungsbereich der als reine Wirtschaftsgemeinschaft verstandenen Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) beruhten rechtlich bis in die 1990er Jahre allein auf einem Artikel zur beruflichen Bildung, der bereits in die Römischen Verträge von 1957 aufgenommen worden war (EWG-Vertrag, Art. 128): Grundsätze einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik und insbesondere der Erlass von Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen und Zeugnissen wurden als wichtige Voraussetzungen für die wirtschaftliche Entwicklung, den gemeinsamen Markt und insbesondere für die Wahrnehmung von Niederlassungsfreiheit und Arbeitnehmerfreizügigkeit im gemeinsamen Wirtschaftsraum gesehen. Das Recht auf die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit in einem anderen Land wurde im Lauf der Jahre, gestützt auf eine entsprechende Auslegung durch den Europäischen Gerichtshof, auf eine „Ausbildungsfreizügigkeit“ (Kotzur, 2011, S. 121–122), d. h. einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung, erweitert.

Beschränkung auf die berufliche Bildung

Trotz der relativ geringen politischen Bedeutung der Bildung und ihrer Einschränkung auf die berufliche Bildung in den Anfängen der Wirtschaftsgemeinschaft, wurde bereits in den 1960er Jahren ein erster, allerdings als unverbindlich angesehener Ratsbeschluss zur beruflichen Bildung gefasst. In der Folge kam es zu Aktivitäten im Forschungsbereich (erste Ansätze zur Entwicklung und zum Austausch statistischer Daten zu Bildung, Einrichtung des European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP] für die europäische Berufsbildungsforschung 1975) und ab Mitte der 1970er Jahre zur Implementierung von mit europäischen Mitteln finanzierten Förderprogrammen. Diese Aktionsprogramme stellten ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre (damals wurden *Erasmus* sowie Vorläuferprogramme von *Sokrates* und *Leonardo da Vinci* etabliert) ein zentrales Element europäischer Aktivitäten im Bildungsbereich dar.

Mit Aktionsprogrammen wird versucht, über Programmziele, Prioritäten und Maßnahmenkataloge, die auf europäischer Ebene akkordiert werden, bestimmte Aktivitäten gezielt zu fördern. Die Programme sind daher mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene eng verzahnt und sollen diese – z. B. durch Entwicklung von guter Praxis (in Pilot- und Entwick-

Aktionsprogramme

E

lungsprojekten) – z. T. direkt unterstützen. Die Programme werden daher auch immer wieder im europäischen Diskurs als „Innovationslaboratorien“ bezeichnet.

Die Hauptziele der Programme sind seit dem ersten, finanziell bescheidenen Aktionsprogramm von 1976 über die Jahre relativ gleich geblieben (vgl. Pépin, 2006, S. 68–69). Dazu gehören die grenzüberschreitende Mobilität im Bildungsbereich sowie Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen sowie anderer relevanter Institutionen auf europäischer Ebene. Die Programme richteten und richten sich daher vornehmlich an die Akteure an der Basis, d. h. Bildungsinstitutionen, Lehrende und Lernende. Ein gewisser Teil der Programme ist für Studien, Informationsaustausch, Datenerfassung und -aufbereitung sowie für Maßnahmen zur direkten Unterstützung von aktuellen europäischen bildungspolitischen Strategien reserviert. Damit wurden Vernetzung, Austausch und Kooperation auf allen Ebenen der Bildungssysteme in Gang gesetzt. Diese sehen Lawn und Grek (2012), die bereits ab 1970 „einen Aufstieg der Europäischen Dimension in der Bildung“ (S. 35–50) beobachten, in ihrer Analyse der „Europäisierung der Bildung“ als zentrale Instrumente der Soft Governance von den 1970er Jahren bis heute.

Allgemeine Bildung im Vertrag von Maastricht

Im Vertrag von Maastricht wurde 1993 erstmals eine rechtliche Grundlage für europäische Aktivitäten im Bereich der allgemeinen Bildung geschaffen, allerdings, wie bereits in der beruflichen Bildung, unter strenger Wahrung des Subsidiaritätsprinzips: Die Verantwortung der Mitgliedstaaten für Lehrinhalte und Gestaltung ihrer Bildungssysteme, die als wichtiges Element nationaler Identität aufgefasst wurden, blieb dabei unberührt. Daran hat sich bis heute nichts geändert.

Entwicklung der Bildungsprogramme

Die breite Palette der ab 1986 eingerichteten Einzelprogramme im Bereich Berufsbildung und Hochschule wurde 1995 in zwei große Programme zusammengefasst: Leonardo da Vinci I für die berufliche Bildung und Sokrates I für die allgemeine Bildung. Innerhalb von Sokrates I wurde neben dem sektoralen Programm für die Hochschulbildung (Erasmus) mit *Comenius* erstmals ein eigenes Programm für den Schulbereich geschaffen. Nach einer ersten Programmperiode (1995–1999) wurden die Programme in einer zweiten Generation weitergeführt (2000–2006).

Programm für Lebenslanges Lernen

Ab 2007 erfolgte die Integration im *Programm für Lebenslanges Lernen*, das nun sämtliche sektoralen Programme für die verschiedenen Bildungssektoren umfasst: Erasmus als Programmteil für die Hochschulen, *Comenius* für den Schulbereich, Leonardo da Vinci für die berufliche Bildung und *Grundtvig* für die Erwachsenenbildung. Neben den sektoralen Programmteilen wurden in den beiden früheren Programmgenerationen auch thematische Stränge z. B. zu E-Learning oder zum Fremdsprachenunterricht angeboten. Im Programm für Lebenslanges Lernen wurden diese Programmteile in einem Querschnittsprogramm mit den Themen politische Zusammenarbeit, Sprachen, Informations- und Kommunikationstechnologien und Verbreitung und Nutzung von Projektergebnissen aufgesetzt. Teile der Maßnahmen, insbesondere „Mobilitäten“, d. h. geförderte (Bildungs-)Auslandsaufenthalte in einem anderen Land, und Partnerschaftsprojekte zwischen Bildungseinrichtungen werden dezentral von den nationalen Programmagenturen verwaltet, multilaterale Entwicklungsprojekte und Netzwerke zentral von einer durch die Europäische Kommission (EK) beauftragten Agentur.

Comenius für das Schulwesen

Für österreichische Schulen war und ist daher vorrangig das Programm *Comenius* relevant, berufsbildende Schulen können auch an Leonardo da Vinci teilnehmen. Zielgruppen im schulischen Bereich sind die Schulen als Kooperationspartner für Projekte sowie Schulleiter/innen, Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Schüler/innen und einschlägig befahrene Bildungsexpertinnen/-experten als Teilnehmer/innen an Auslandsaufenthalten und Fortbildungen.

Die Beteiligung der Schulen konzentriert sich fast ausschließlich auf die dezentral durch die österreichische Nationalagentur verwalteten Maßnahmen:

- Comenius-Fortbildungen für Lehrer/innen, Assistenzaufenthalte für zukünftige Lehrkräfte sowie seit 2009 individuelle Auslandsaufenthalte von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe.
- Partnerschaftsprojekte mit Schulen aus anderen Ländern, die auch Auslandsbesuche von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (ab 12 Jahren und im Klassenverband) vorsehen.
- Regionale Kooperationen zwischen Schulbehörden, Schulen und Nichtregierungsorganisationen (NROs) unter Comenius Regio seit 2009.
- Die Anbahnung von Partnerschaften und Projekten durch „vorbereitende Besuche“ und Kontaktseminare sowie die europäische Schulplattform eTwinning.
- Teilnahme an Studienbesuchen.
- Berufsbildende Schulen können zusätzlich auch an Partnerschafts- und Austauschprojekten im Programm Leonardo da Vinci teilnehmen. Zielgruppen sind Lehrkräfte bzw. betriebliche Ausbilder/innen sowie Schüler/innen und Lehrlinge.

Tab. 10.1: Überblick über die für Schulen relevanten, dezentral verwalteten Teile des Programms für Lebenslanges Lernen (2007–2013)

Programmteil	Zielgruppe	Maßnahmenart	
		Mobilität	Partnerschaften und Projekte
Comenius	Schulbildung und Kindergärten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fortbildung für Lehrer/innen (u. Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen) ■ Assistenz zukünftiger Lehrkräfte ■ Individuelle Schülermobilität 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schulpartnerschaften ■ Regio-Partnerschaften ■ eTwinning
Leonardo da Vinci	Berufliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Personen in beruflicher Erstausbildung (einschließlich Lehrlinge) ■ (Personen im Arbeitsmarkt) ■ Fachkräfte in der Berufsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Partnerschaften (inkl. projektbezogene Besuche der Partnerschaften) ■ Innovationstransferprojekte
Querschnittsprogramm	Alle Bildungsektoren	<ul style="list-style-type: none"> ■ Studienbesuche für Expertinnen/Experten 	–

Quelle: Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2006a), Darstellung durch die Autorin.

Explizite Annahmen zur Wirkweise können aus den Zielsetzungen des Programms für Lebenslanges Lernen und seiner Vorgängerprogramme erschlossen werden. Diese sind allerdings durchgängig sehr allgemein gehalten: Vorrangig soll es zu einer europäischen Dimension in der Bildung kommen, diese kann inhaltlich gedacht werden (z. B. durch die Integration von europäischen Inhalten in Bildungsprogramme oder durch die Entwicklung von Projektinhalten und -produkten in Abstimmung mit europäischen Partnern) oder auch institutionell – durch die Erablierung von (nachhaltigen) grenzüberschreitenden Kooperationen.

Weitere über die Jahre gleichbleibende Ziele sind die Förderung des Lebenslangen Lernens, die Verbesserung der Qualität der Bildung(ssysteme) einschließlich des Zugangs zu Bildung, das Sprachenlernen, die Nutzbarmachung der Informations- und Kommunikationstechnologien und die Chancengleichheit. Im Bereich der transnationalen Mobilität, die per se bereits ein Ziel darstellt, bestehen implizite Erwartungen, die von der Erweiterung des persönlichen Horizonts und dem Erwerb fachlicher Qualifikationen über verschiedene Kenntnisse und Kompetenzen im interkulturellen Bereich bis zur Entwicklung einer „europäischen Identität“ reichen.

Ziele und Annahmen zur Wirkweise



3.2 Europäische Bildungspolitik seit 2000

Umsetzung der
Lissabon-Strategie im
Bildungsbereich

Trotz eingeschränkter inhaltlicher Zuständigkeit sind insbesondere seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 intensive bildungspolitische Bemühungen der EU erkennbar. Das Spannungsfeld zwischen „Kompetenzkonflikt und Koordinierungsbedarf“ (Primova & Becker, 2009, S. 3) wurde durch Formen der Soft Governance, die nicht auf Rechtssetzung, sondern auf politische Verbindlichkeit setzen, aufgelöst. Die drei wichtigsten Prozesse sind:

- die bildungspolitische Abstimmung und Entwicklung auf europäischer Ebene im Rahmen der offenen Methode der Koordinierung (OMK),
- der Bologna-Prozess für den Hochschulbereich und
- der Kopenhagen-Prozess für den Bereich der beruflichen Bildung.

Die OMK im engeren Sinn bezieht sich dabei auf das *Arbeitsprogramm allgemeine und berufliche Bildung 2010* (Arbeitsprogramm 2010) und die *Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung* (kurz: strategischer Rahmen Education and Training 2020 [ET 2020]), wobei es Wechselwirkungen und gegenseitige Beeinflussung zwischen den drei Prozessen gibt. Durch intergouvernementale Abstimmung, politische Absichtsbekundungen und Strategien wurde im Rahmen dieser Politikprozesse ein Raum für eine europäische Bildungspolitik geschaffen. Die EU entfaltete dabei eine kaum noch zu überschauende Fülle von Aktivitäten zu einer breiten Palette an Themen. Hinzu kamen und kommen direkt oder indirekt bildungsrelevante Maßnahmen aus anderen Politikbereichen (vgl. Becker & Primova, 2009, S. 3; Odendahl, 2011a, S. 19).

Das Schulwesen ist vor allem durch die Initiativen im Rahmen der OMK betroffen, im Bereich der berufsbildenden Schulen auch durch die Entwicklungen im Kopenhagen-Prozess. Einen eigenen Policy-Prozess auf europäischer Ebene wie in der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung gibt es für die allgemeine Bildung nicht. Das mag damit zusammenhängen, dass die allgemeine Bildung erst spät zu einem Thema der europäischen Bildungspolitik geworden ist und dass in diesem Bereich die Wahrung nationaler Eigenheiten für die Mitgliedsstaaten besonders wichtig ist. Für das allgemeinbildende Schulwesen bedeutete dies bislang eine tendenziell geringere Bedeutung der europäischen Abstimmung und Zusammenarbeit als in den beiden anderen Bildungssektoren.

Die offene Methode der
Koordinierung

Die in den 1990er Jahren im Bereich der Beschäftigungspolitik entwickelte offene Methode der Koordinierung (OMK) wurde in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon als neues, in den Verträgen nicht vorgesehenes (vgl. Odendahl, 2011b, S. 374), rechtlich unverbindliches, aber politisch wirksames Instrument eingeführt, um die Zusammenarbeit auf „sensible“ Politikfelder (Becker & Primova, 2009, S. 12) auszudehnen, in denen die gängigen sekundärrechtlichen Instrumente (Richtlinien, Verordnungen) nicht zum Einsatz kommen dürfen. Das Verfahren arbeitet mit Zielhierarchien, Kennziffern, europäischen Vergleichen und Austausch von guter Praxis. Diese sollen einerseits zu einer stärkeren Konvergenz in der Umsetzung der gemeinsamen Ziele als auch zu einer gegenseitigen Befruchtung nationaler Bildungspolitiken durch Policy-Learning führen.

Das Attribut „offen“ ist mehrdeutig (vgl. Smismans, 2004, S. 4–5): So bezeichnet es neben der rechtlichen Unverbindlichkeit (vgl. Odendahl, 2011b, S. 375) die Offenheit des Ausgangs, d. h. die Flexibilität in der Neuverhandlung und Anpassung von Zielen. Weiters lässt das Verfahren für die Mitgliedsstaaten einen großen Spielraum bei der Umsetzung der gemeinsamen Ziele zu, ist also offen für nationale Varianten. Darüber hinaus bezieht die OMK durch Clusteraktivitäten, Peer-Learning, Konsultationen und andere Maßnahmen des Erfahrungsaustauschs und der Abstimmung bewusst eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren im Bildungsbereich ein, die „Offenheit“ bezieht sich hier auf eine dezentrale, stakehol-

derorientierte Vorgangsweise (siehe Punkt 38 in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon des Europäischen Rates, 2000).

Den partizipativen und diskursiven Elementen sowie der rechtlichen Unverbindlichkeit stehen eine straffe Planung und Überwachung gegenüber: Durch gemeinsam verabschiedete Leitlinien, Fortschrittsberichte und Vergleiche anhand von Indikatoren und Benchmarks wird (sanfter) politischer Druck auf die Mitgliedsstaaten erzeugt, auf nationaler Ebene im Sinne der gemeinsamen Ziele tätig zu werden. Die OMK wird dabei in der (politik- bzw. bildungs)wissenschaftlichen Analyse als durchaus ambivalent wahrgenommen. So spielen der Rat der Bildungsminister/innen in der Leitung und Überwachung der OMK sowie die Europäische Kommission als Unterstützerin, Vermittlerin und inhaltlich treibende Kraft eine zentrale Rolle, was zu einem politischen Bedeutungszuwachs dieser Institutionen im Bildungsbereich durch „faktische Zuständigkeitsentwicklung“ führte (Martens & Wolf, 2006, S. 146). Eingebunden ist auch der Ausschuss für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments (EP).

Verfahrensschritte

Die Standardisierung durch Ziel- und Kennzahlensysteme beruht stark auf (v. a. quantitativen) Daten und Expertenwissen und soll zu einer stärkeren Evidenzbasierung beitragen, birgt aber gleichzeitig die Gefahr einer zentralistischen und technokratischen Regulierung in sich. Ein demokratischer Prozess der Standardentwicklung durch Netzwerke und Verbände soll dem entgegenwirken (vgl. Lawn, 2011). In der offiziellen Diktion der EU liegt die Betonung daher auf der Unterstützung des gegenseitigen Lernens zwischen den Mitgliedsstaaten (horizontale Dezentralisierung) und den verschiedenen Stakeholdern (vertikale Dezentralisierung).

Ziele, Indikatoren und Benchmarks

Die Umsetzung der Methode der offenen Koordinierung erfolgte in den 2000er Jahren durch das Arbeitsprogramm 2010 und ab 2010 durch den *strategischen Rahmen Education and Training* (ET 2020).²

Im Arbeitsprogramm 2010 wurden folgende drei strategische Ziele festgelegt: die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU, ein leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle und die Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt. Unterlegt wurden die drei Ziele und 13 Teilziele mit Indikatoren und fünf bis 2010 zu erreichenden Benchmarks, von denen folgende drei für das Schulwesen relevant sind:

Arbeitsprogramm 2010

- Senkung des Anteils an Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern auf höchstens 10 %
- Anteil der 22-Jährigen mit Abschluss der Sekundarstufe II von mindestens 85%
- Halbierung des Anteils der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen im Bereich der Lesekompetenz

2009 wurde basierend auf den Erfahrungen und Fortschritten aus dem Arbeitsprogramm 2010 der strategische Rahmen Education and Training 2020 (ET 2020) verabschiedet; die offene Methode der Koordinierung als Verfahren zur Umsetzung wurde beibehalten. Die neuen vier europäischen Ziele bis 2020 umfassen: Die Verwirklichung von Lebenslangem Lernen und Mobilität, die Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns sowie die Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Die fünf Kennzahlen schließen größtenteils an die des Arbeitsprogramms 2010 an:

Education and Training 2020

² Die OMK als Methode der Abstimmung und Politikgestaltung auf europäischer Ebene fand von Anfang an auch im Bologna- und Kopenhagen-Prozess Anwendung. Der Begriff OMK lässt sich daher nicht nur auf die Umsetzung der Arbeitsprogramme beschränken. In ET 2020 wird die Verbindung zwischen Arbeitsprogramm und den beiden Prozessen in der Hochschul- und der beruflichen Bildung explizit.

1. Teilnahme von mindestens 15 % der Erwachsenen an Lebenslangem Lernen;
2. Senkung des Anteils frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen auf maximal 10 %;
3. Reduktion von schlechten Leistungen in den Grundkompetenzen auf unter 15 %;
4. Anstieg der Anzahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen bei den 30- bis 34-Jährigen auf mindestens 40 %;
5. Teilnahme von mindestens 95 % der Kinder zwischen 4 Jahren und dem Schuleintritt an Vorschulbildung.

Für den allgemeinbildenden Bereich relevant ist eine neu hinzugekommene Kennzahl zur Vorschulbildung; die Kennzahl zur Lesekompetenz wurde um Grundkompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften erweitert. 2011 und 2012 vereinbarten die Bildungsminister/innen zwei weitere europäische Benchmarks in den Bereichen Lernmobilität und Beschäftigungsfähigkeit. Zur stärkeren Strukturierung und effizienteren Umsetzung wurde der Zehn-Jahres-Zeitraum in ET 2020 in drei Bearbeitungszyklen mit je eigenen Prioritäten aufgeteilt. Zusätzlich zu den zweijährlichen gemeinsamen Berichten von Europäischer Kommission und dem Europäischen Rat erstellt die Kommission seit 2007 jährliche Fortschrittsberichte zu den EU-Benchmarks im Bildungsbereich.

EUROPA 2020

Die wichtigste Veränderung zum Arbeitsprogramm 2010 ist die noch engere Anknüpfung an die europäische Gesamtstrategie und die Verpflichtung der Mitgliedstaaten, sich nationale Ziele zu setzen. Die Bildungsstrategie ET 2020 floss in die allgemeine Strategie *EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum* (EU 2020) ein; die Benchmarks zur Senkung des Schulabbruchs und zur Erhöhung der Akademikerquote gehören als Ziele im Bereich Bildung zu den fünf EU-Kernzielen von EU 2020. Das Monitoring der Fortschritte im Bildungsbereich wurde in die jährlich von den Mitgliedsstaaten zu erstellenden nationalen Reformprogramme (NRP) aufgenommen. Die Umsetzung der nationalen Ziele wird durch die Europäische Kommission im Rahmen der *europäischen Semester*³ bewertet und mündet in jährliche länderspezifische Empfehlungen. Die laufende Berichterstattung und das eng geführte Monitoring der nationalen Reformbestrebungen durch die Kommission hat im Vergleich zu den Anfangsjahren der OMK den „sanften Druck“ auf die Mitgliedsstaaten in den letzten Jahren deutlich erhöht.

Die Aktionsfelder der europäischen Bildungsstrategien seit 2000, d. h. des Arbeitsprogramms 2010 und des strategischen Rahmens ET 2020, umfassten die Förderung des Lebenslangen Lernens, Schlüsselkompetenzen, Anheben von Grundkompetenzen (basic skills) in Lesen, Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, Mehrsprachigkeit (als traditionelles europäisches Thema), Verhinderung von Schulabbruch, frühkindliche Bildung, Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern und Qualität der Lehrerbildung, Qualitätssicherung, Migration und Mobilität mit einem besonderen Augenmerk auf die Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund u. a. m. Es handelt sich durchwegs um Themen, die auch in Österreich im Zentrum von Reformbemühungen stehen.

Instrumente für Mobilität und lebenslanges Lernen

Neben dem Arbeitsprogramm 2010 wurden seit 2000 v. a. im Bereich der beruflichen Bildung *Instrumente für Mobilität und lebenslanges Lernen* entwickelt, die z. T. auch für das Schulwesen bzw. zumindest für das berufsbildende Schulwesen Relevanz haben. Dazu zählen der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) und der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie Europass. Mit der Integration des Kopenhagen-Prozesses und der synergetischen Anbindung des Bologna-Prozesses in ET 2020 gibt es nun einen kohärenten Rahmen, der all diese Instrumente umfasst und nutzt.

³ Dabei handelt es sich um einen jährlichen Zyklus, in dem die Wirtschafts- und Strukturreformprogramme der EU-Länder im ersten Halbjahr jeden Jahres durch die Kommission eingehend analysiert werden.

4 Umsetzung und Wirkung der EU-Bildungsprogramme

4.1 Umsetzung des Programms für Lebenslanges Lernen im Schulbereich

Im Folgenden wird nun als Erstes ein tabellarischer Überblick über die Aktivitäten der Schulen in Comenius und Leonardo da Vinci seit 2007 gegeben. Da die Schulen die Hauptzielgruppe von Comenius darstellen, basieren die Zahlen für die Teilnahme von Schulen an Comenius direkt auf den aggregierten Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen zu diesem sektoralen Programm. Für das Programm Leonardo da Vinci und die Aktion Studienbesuche, in denen Schulen nur eine von mehreren Zielgruppen darstellen, wurden für den Nationalen Bildungsbericht Rohdaten der Nationalagentur, d. h. die Datensätze mit den einzelnen Förderfällen, neu kodiert und ausgewertet, um die Beteiligung der Schulen darstellen zu können. Eine detaillierte Beschreibung der Programmumsetzung nach Maßnahmen findet sich in der Langversion dieses Kapitels (vgl. Web-Dokument 10.1).

Tab. 10.2: Kennzahlen der Teilnahmen nach Programmmaßnahmen (Förderfälle)

Programmteil & Maßnahmenart	Maßnahme	Teilnahmen 2007–2011	Durchschnittl. Teilnahmen pro Jahr	Fördermittel 2007–2011 in €	Durchschnittl. Fördermittel pro Teilnahme/Projekt in €
Comenius					
Mobilität	Fortbildungen	1.392	278	2.340.355	1.681
Mobilität	Assistenz	73	15	550.130	7.536
	Aufnehmende Schulen in Österreich (2009–2011)	105	35	–	–
Projekte & Partnerschaften	Partnerschaften	623	125	9.034.000	14.501
Mobilität	Mobilitäten in Partnerschaften	10.142	2.028	s. o.	s. o.
Projekte & Partnerschaften	Regio-Partnerschaften (2009–2011)	19	6	709.529	37.344
Mobilität	Individuelle Schülermobilität (2009–2010)*	43	22	75.592	2.607
Projekte & Partnerschaften	eTwinning	393	98	–	–
Mobilität	Mobilität in eTwinning (2008–2009)	146	37	k. A.	k. A.
Mobilität	Vorbereitende Besuche	332	66	288.336	868
Leonardo da Vinci					
Projekte & Partnerschaften	Mobilitäten Schüler/innen (Projekte)	267	53	k. A.	k. A.
Mobilität	Schüler/innen	5.469	1.094	k. A.	k. A.
	Begleitpersonen	418	84	k. A.	k. A.
Projekte & Partnerschaften	Mobilitäten Lehrkräfte (Projekte)	12	2,4	k. A.	k. A.
Mobilität	Lehrer/innen	219	44	k. A.	k. A.
Projekte & Partnerschaften	Partnerschaften ^b	22	5,5	k. A.	k. A.
Mobilität	Mobilitäten in Partnerschaften	436	109	k. A.	k. A.
QUERSCHNITTSPROGRAMM					
Mobilität	Studienbesuche	120	24	k. A.	k. A.

* Zahlen und Budgets für die Antragsrunde 2011 zum Zeitpunkt der Abfrage (März 2012) nicht verfügbar
^b Zahlen für 2008–2011, keine Angaben zu den Budgets der einzelnen Projekte, daher keine Sonderauswertung für Schulen möglich

Anmerkungen: Der Vermerk „keine Angabe“ (k. A.) bedeutet nicht, dass die Informationen zu den Mittelausschüttungen in diesen Programmen bzw. Programmteilen fehlen, sondern dass in den Datensätzen, die für die Neukodierung zur Verfügung gestellt wurden, die Angaben zu den Fördermitteln fehlten.

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Berechnungen und Darstellung durch die Autorin.

4.2 Beteiligung und Zielgruppenerreichung

Positiver Trend	<p><i>Entwicklung der Teilnahmen und der ausgeschütteten Fördermittel:</i> Über alle Maßnahmen stiegen die Teilnahmezahlen in den letzten fünf Jahren oder blieben auf einem hohen Niveau (mit kleineren jährlichen Schwankungen), die genehmigten Förderbudgets stiegen an. Am größten waren erwartungsgemäß in den letzten drei Jahren die Steigerungen bei den neuen Maßnahmen, d. h. bei Comenius Regio und der individuellen Schülermobilität.</p> <p>Für die maximale Ausschöpfung der EU-Mittel sorgt das BMUKK vor, indem für nationale (Überbuchungs-)Mittel ein jährlicher Budgetrahmen von etwa 4 Millionen Euro zur Verfügung gestellt wird. Auf diese Weise werden die im internationalen Vergleich außergewöhnlich hohen finanziellen Ausschöpfungs-(und damit auch Rückfluss-)Quoten erreicht.</p> <p><i>Genehmigungsraten:</i> Sämtliche Programmmaßnahmen verzeichnen deutlich mehr Anträge als geförderte Aktivitäten, der Durchschnitt der Genehmigungsraten lag in den letzten fünf Jahren über alle Maßnahmen hinweg bei 70 %. Hohe Genehmigungsraten gibt es vor allem bei den vorbereitenden Besuchen (fast 90 %) und bei der individuellen Schülermobilität (83 %), besonders niedrig sind sie – allerdings auch aufgrund einer hohen Rate an Absagen durch Antragsteller/innen – im Bereich der Comenius-Assistenzen (51 %).</p>
Schultypen und Bundesländer	<p><i>Teilnahme nach Schultypen:</i> Grundsätzlich nehmen alle Schultypen am Programm teil, wobei die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe über die Programmmaßnahmen hinweg gut die Hälfte (54 %) der Fördernehmer ausmachen, gefolgt von den berufsbildenden Schulen (22 %) und den Volksschulen (13 %). Auch Sonderschulen und Sonderpädagogische Zentren entsandten Lehrkräfte zu Fortbildungen und nahmen an Partnerschaftsprojekten teil, sie machten etwa 2 % der Teilnahmen insgesamt aus.</p> <p>Alle <i>Bundesländer</i> sind im Programm gut vertreten. Wiener Schulen machen mit einem Viertel der Teilnahmen über die Programmmaßnahmen hinweg den größten Anteil aus, gefolgt von der Steiermark (16 %), Oberösterreich (15 %) sowie Niederösterreich (14 %). Die Teilnahme nach Bundesland schwankt jedoch stark je nach Programmaktivität. So sind Niederösterreich, die Steiermark, Oberösterreich und Salzburg v. a. in den „neuen Maßnahmen“, d. h. den regionalen Kooperationsprojekten in Comenius Regio sowie in der individuellen Schülermobilität stark vertreten.</p>
Lehrkräfte und Schüler/innen	<p>Wie bereits im Vorgängerprogramm Sokrates werden die Zielgruppen des Programms in Österreich gut erreicht, davon zeugen die hohen Teilnahmezahlen bei Fortbildungen von Lehrkräften sowie die ungebrochene Attraktivität der Partnerschaftsprojekte mit ihren vielfältigen Aktivitäten. Die Schüler/innen sind v. a. durch die Schulpartnerschaften eingebunden, im berufsbildenden Schulwesen auch durch eigene Mobilitätsmaßnahmen. Die spät angelaufene individuelle Schülermobilität in Comenius ist zahlenmäßig unbedeutend, ihr Fortbestand im nächsten Programm ab 2014 fraglich. Für Österreich nicht schlüssig sind die unterschiedlichen Bedingungen für die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern des berufsbildenden und des allgemeinbildenden Schulwesens, die sich durch die Trennung zwischen Leonardo da Vinci und Comenius ergibt.</p>
Hoher Frauenanteil	<p>Das <i>Geschlecht der Teilnehmenden</i> wird für alle Mobilitätsmaßnahmen (mit Ausnahme der Auslandsaufenthalte innerhalb von Partnerschaftsprojekten) ausgewiesen. Der Frauenanteil betrug bei den Fortbildungen für Lehrkräfte 85 % und bei den Assistenzen 86 %, selbst in der Schülermobilität liegt der Mädchenanteil bei 86 %. Die Internationalisierung des österreichischen Schulwesens trägt also ein weibliches Gesicht. Auch bei Berücksichtigung der hohen Beschäftigungs- bzw. Teilnahmequoten von Frauen in diesen Bereichen sind Frauen in diesen Maßnahmen also überrepräsentiert. Das unausgewogene Geschlechterverhältnis wurde bereits in der Evaluation des Vorgängerprogramms Sokrates festgestellt (Gutknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007, S. 7–8). Die dort empfohlene Analyse dieses Phänomens wurde</p>

bislang nicht in Angriff genommen. Als mögliche Erklärungen könnten der hohe Frauenanteil im Fremdsprachenunterricht bzw. eventuell insgesamt bessere Sprachkenntnisse der weiblichen Lehrkräfte herangezogen werden. Auch kommen fast 70 % der Fortbildungsteilnehmer/innen aus Volksschulen, Hauptschulen und allgemeinbildenden Schulen, in denen Frauen besonders stark vertreten sind.

4.3 Zielländer und Sprachen

Gut die Hälfte der Fortbildungen in Comenius wurde im Vereinigten Königreich absolviert, weitere wichtige Zielländer sind Frankreich und Spanien (jeweils etwa 9 %), Irland (8 %) und Italien (4 %). Abgehalten wurden die Fortbildungen vor allem auf Englisch, weitere Sprachen waren – in der Rangfolge ihrer zahlenmäßigen Bedeutung – Deutsch und Französisch sowie Italienisch und Spanisch. Das gleiche Bild zeigt die Analyse der Sprachkurse: Hier dominieren Englischkurse, gefolgt von Weiterbildungen in Französisch, Italienisch und Spanisch.

Englisch dominant

Zielland für etwa ein Viertel der Comenius-Assistentinnen und -Assistenten war Spanien, gefolgt von Schweden und Italien (16 bzw. 15 %) sowie, allerdings mit einem großen Abstand, Frankreich und Großbritannien (8 bzw. 6 %). Unterrichtssprachen waren v. a. Deutsch und Englisch, in geringerem Ausmaß auch Spanisch, Französisch und Italienisch.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit in diesen Programmmaßnahmen beschränkt sich daher v. a. auf die vier (neben Deutsch) am weitesten verbreiteten europäischen Sprachen, wenig gesprochene Sprachen wurden so gut wie nicht abgedeckt. Letzteres gilt insbesondere auch für die Sprachen der österreichischen Nachbarländer sowie für Sprachen, die von Personen mit Migrationshintergrund in Österreich gesprochen werden (Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch).

Daten zu den Herkunftsländern der Partnerinstitutionen in den Partnerschaftsprojekten sind nicht verfügbar. Sie könnten Aufschluss geben, ob es in diesem Programmteil – der ja neben inhaltlichem Austausch auch Mobilitäten umfasst – zu Berührungen mit weiteren Sprachen kommt. Für eine Bewertung des Stellenwerts von Inter- und Multikulturalität dieser Projekte und insbesondere für die Beantwortung der Frage, ob es über diese Schiene auch zu einer Auseinandersetzung mit den Herkunftskulturen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kommt, bräuchte es zusätzlich eine qualitative Analyse der Projektdokumentationen.

Zur Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. solchen aus bildungsfernen und niedrigen sozioökonomischen Schichten am Programm liegen nach aktuellem Informationsstand keine Daten vor.

4.4 Inhaltliche Ausrichtung der Projekte und Mobilitäten

Erfasst und ausgewertet werden die – sehr allgemein gehaltenen – Projektziele der Partnerschaftsprojekte. Es waren dies in der Reihenfolge der Nennungen: Steigerung von Qualität und Quantität der Mobilität und der Partnerschaftsprojekte, Steigerung der europäischen Dimension, Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Fremdsprachen. Abgesehen von dieser allgemeinen Zuordnung existiert keine Auswertung der inhaltlichen Ausrichtung der Projekte im Programm. Für eine thematische Analyse der Maßnahmen müsste daher eine aufwändige quantitative, aber vor allem qualitative Textanalyse von mehr als 2.000 Projektberichten und den dazugehörigen Produkten geleistet werden.

Inhaltliche Ausrichtung
kaum erfasst

4.5 Beteiligung im Zeitvergleich ab 2000

Die Beteiligung der österreichischen Schulen an den europäischen Bildungsprogrammen war von Anfang an sehr gut mit hohen Teilnehmerszahlen und einer sehr positiven Ausschöpfungs-

E

quote bei den Fördermitteln (vgl. für die Jahre ab 2000: Gutknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007, S. 29; Gutknecht-Gmeiner & Weiß, 2010, S. 25). Obwohl mit dem Programm für Lebenslanges Lernen einige Änderungen in Comenius vorgenommen wurden, soll hier der Versuch unternommen werden, einen kurzen Abriss der Beteiligung an zentralen Maßnahmen seit 2000 zu geben.

2.800 Auslandsaufenthalte
von Lehrerinnen und
Lehrern

Eine seit 2000 angebotene Maßnahme beinhaltet (kurzfristige) *Fortbildungen im Ausland für Lehrkräfte*. Für diese Aktivität zeigt sich ein stetiger Anstieg seit 2000 von 188 Teilnehmerinnen und Teilnehmern 2001/02 auf 304 im Jahr 2011/12, das bedeutet einen Zuwachs von 62 %. Die jährliche Beteiligung liegt im Programm für Lebenslanges Lernen bei etwa 280 teilnehmenden Lehrkräften pro Jahr, wobei der Andrang mit 400 Anträgen jährlich nach wie vor groß ist. Insgesamt wurden von 2000 bis 2011 2.625 kurzfristige Fortbildungen und 190 mehrmonatige Assistenzaufenthalte von Lehramtsstudierenden (bis 2006 nur Sprachassistenzen) durchgeführt, insgesamt also mehr als 2.800 Auslandsaufenthalte. Dazu kommen Teilnahmen dieser als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fungierenden Zielgruppe an Projekten und Studienbesuchen.

Fast 3.000 Teilnahmen an
Partnerschaftsprojekten

Ein weiteres wichtiges Angebot in Comenius stellt die Zusammenarbeit mit Schulen aus anderen Ländern im Rahmen der *Schulpartnerschaften* dar. Seit 2000 nahmen österreichische Schulen an fast 3.000 Partnerschaftsprojekten teil. Während in den Anfangsjahren von Sokrates I noch weit über 300 Schulen pro Jahr an Schulpartnerschaften beteiligt waren, reduzierte sich diese Zahl über die Jahre auf etwa 200 im Programm für Lebenslanges Lernen. Dazu kommen Partnerschaften berufsbildender Schulen in Leonardo da Vinci, die jedoch zahlenmäßig nicht ins Gewicht fallen.

Über 22.000
projektbezogene
Auslandsaufenthalte

Die *Mobilitätsmaßnahmen innerhalb der Schulpartnerschaften* sind seit dem Vorgängerprogramm (ohne Übergangsjahr 2000) mit jährlich durchschnittlich etwa 1.860 Auslandsaufenthalten auf 2.030 pro Jahr im Programm für Lebenslanges Lernen gestiegen. Insgesamt haben in Sokrates II (bei Extrapolation der nicht ausgewiesenen Mobilitäten des Jahres 2000 anhand der Folgejahre) etwas mehr als 12.000 Lehrer/innen und Schüler/innen an diesen Mobilitätsmaßnahmen teilgenommen, zusammen mit den 10.142 Comenius- und 436 Leonardo-da-Vinci-Aufenthalten im Programm für Lebenslanges Lernen macht dies gut über 22.000 projektbezogene Auslandsaufenthalte seit dem Jahr 2000 aus.

Eine hohe Kontinuität und steigende Zahlen verzeichnen die *Mobilitätsprogramme für Schüler/innen in Leonardo da Vinci* seit 2000: Waren es im Vorläuferprogramm insgesamt 262 Projekte mit etwa 2.600 Schülerinnen und Schülern, die von berufsbildenden Schulen umgesetzt wurden, steht das gegenwärtige Programm nach den ersten fünf Jahren bei 266 Projekten und fast 5.500 Schülerinnen und Schülern. Insgesamt gingen seit dem Jahr 2000 mehr als 8.000 Schüler/innen mit einem Leonardo-da-Vinci-Stipendium ins Ausland.

Die Teilnahme von Schulen an zentral in Brüssel verwalteten *transnationalen und multilateralen Kooperations- bzw. Entwicklungsprojekten* war von Anfang an marginal, zu groß ist der Aufwand in der Beantragung und Durchführung dieser Projekte, zu gering die Auswahlquote. Einige wenige Schulen beteiligen sich als Partneereinrichtungen, was einen deutlich geringeren Aufwand als eine Projektkoordination bedeutet. Der Teilnahme als Antragsteller sind auch durch einen Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur aus dem Jahr 2007 Grenzen gesetzt, in dem Schulleitungen bis zu einem Schwellenwert von 30.000 Euro (in Comenius) bzw. 50.000 Euro (in Leonardo da Vinci) zur Antragstellung ermächtigt werden. Als Zielgruppe der multilateralen Projekte fungieren Schulen jedoch sehr wohl.

4.6 Reichweite der europäischen Bildungsprogramme und Intensität der Internationalisierungsbemühungen der teilnehmenden Schulen

Die Teilnahmedaten zu den Bildungsprogrammen ließen bis dato keine Schlüsse auf Reichweite der Programme oder Intensität der Internationalisierungsbemühungen an Schulen zu, da Mehrfachbeteiligungen nicht herausgefiltert werden konnten. Im Rahmen der Sonderauswertungen für den gegenständlichen Bericht wurden daher von der Autorin die Rohdaten zur Programmteilnahme seit 2000 für alle im Schulbereich relevanten Aktionen⁴ mittels der Schulkennzahlen neu kodiert, um die teilnehmenden Schulen zweifelsfrei identifizieren zu können. Dies erlaubte sowohl die bis dahin nicht mögliche Analyse von Schulbeteiligungen im Bereich Leonardo da Vinci als auch die Errechnung von Kennzahlen zur Beteiligung von Schulen insgesamt. Es wurden 4.389 Datensätze auf diese Weise neu kodiert.

Allerdings fehlten aufgrund von Umstellungen in den Datenbanken insgesamt über 1.000 Datensätze für das Programm Sokrates II und für das Programm Lebenslanges Lernen. Die nun folgenden Kennzahlen unterschätzen daher das tatsächliche Ausmaß der Beteiligung vermutlich in beträchtlichem Maße und können nur als erster Anhaltspunkt dienen. Eine noch bessere Datenlage könnte geschaffen werden, wenn es in Zukunft gelänge, die Datensätze auszuheben oder zu rekonstruieren.

Auf der Basis der vorhandenen Daten nahmen 1.603 Schulen in den letzten 12 Jahren an den Bildungsprogrammen teil, das bedeutet im Durchschnitt 2,7 Teilnahmen pro Schule in dieser Zeit. Erreicht wurden damit 26 % aller Schulen⁵. Die Beteiligung war vor allem im Bereich der Sekundarstufe sehr hoch. Spitzenreiter waren die allgemeinbildenden höheren Schulen mit einem Anteil der teilnehmenden Schulen von fast 90 %, gefolgt von den berufsbildenden Schulen mit 56 %. Von den Hauptschulen, denen auch die Neuen Mittelschulen zuzurechnen sind, waren 30 % in den Bildungsprogrammen aktiv, bei den Volksschulen nahm etwa jede achte Schule teil.

Hohe Beteiligung der Sekundarstufe II

Tab. 10.3: Kennzahlen der Beteiligung nach ausgewählten Schultypen und insgesamt seit 2000 (12 Jahre)

Schultypen	VS	HS/KMS/NMS	AHS	BS/BMHS	PTS	ASO/SPZ	Alle Schulen
Anzahl der Schulen insgesamt 2010/11	3.171	1481	340	694	255	321	6.178
Teilnahmen von Schulen insgesamt	606	946	1200	1437	121	49	4.389
Anzahl Schulen, um Mehrfachbeteiligungen bereinigt	381	439	305	387	64	29	1.603
Durchschnittliche Teilnahmen pro Schule	1,6	2,2	3,9	3,7	1,9	1,7	2,7
Anteil an Schulen (des Typs) insgesamt	12,0	29,6	89,7	55,8	25,1	9,0	25,9

Anmerkungen: Angaben zu den Schultypen summieren sich nicht auf die Spalte „Alle Schulen“ auf.

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Schuistatistik 2010/11 (Statistik Austria 2012); Berechnungen und Darstellung durch die Autorin.

Zwei Drittel der teilnehmenden Schulen, die in der Datenbasis erfasst wurden, beteiligten sich in den letzten 12 Jahren ein- oder zweimal. Etwa ein Zehntel der Schulen kann mit mehr

4 Sokrates II: Schulpartnerschaften, Fortbildungen, Assistenzen, zentrale Projekte, Arion. Leonardo da Vinci II: Mobilitätsprojekte. Programm für Lebenslanges Lernen: Comenius-Fortbildungen, Comenius-Partnerschaften, Comenius-Schülermobilität; Leonardo-da-Vinci-Mobilität, Leonardo-da-Vinci-Partnerschaften; Studienbesuche.
5 Eine Schätzung der fehlenden Daten ist nicht sinnvoll, da v. a. für die Datensätze aus Sokrates II keine Angaben zu den Merkmalen der fehlenden Daten existieren. Von einem Anteil der Schulbeteiligungen von etwa einem Drittel aller Schulen insgesamt kann aber nach Einschätzung der Autorin und der Programmverwaltung vermutlich ausgegangen werden.



als sechs Teilnahmen und einer kontinuierlichen Teilnahme über die Jahre hinweg als sehr aktiv bezeichnet werden. Eine kleine Anzahl von Schulen setzt im jährlichen Durchschnitt eine oder mehrere europäische Aktivitäten; für diese Schulen kann davon ausgegangen werden, dass Europäisierung einen wichtigen Teil des pädagogischen Profils am Standort darstellt.

Tab. 10.4: Häufigkeit der Teilnahme der Schulen seit 2000 (12 Jahre)

Häufigkeit der Teilnahme	Anzahl der Schulen	Anteil in %	Kumuliert %
1	712	44,4	44,4
2	339	21,1	65,6
3	186	11,6	77,2
4	110	6,9	84,0
5	67	4,2	88,2
6 bis 10	151	9,4	97,6
mehr als 11	38	2,4	100,0
<i>Gesamt</i>	<i>1603</i>	<i>100,0</i>	

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Schulstatistik 2010/11 (Statistik Austria 2012); Berechnungen und Darstellung durch die Autorin.

Breite Beteiligung der Schulen

Die Daten weisen darauf hin, dass es den Bildungsprogrammen gelungen ist, eine breite Beteiligung von Schulen zu erreichen. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine kleine Gruppe von berufsbildenden Schulen und allgemeinbildenden höheren Schulen (10 % der teilnehmenden Schulen bzw. 3 % der Schulen insgesamt) die Möglichkeiten des Programms für eine sehr intensive Umsetzung von transnationalen Aktivitäten nutzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die europäischen Programme eine Fülle von Möglichkeiten für Auslandsaufenthalte, Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit auf europäischer Ebene bieten, die von den Schulen auch sehr gut genutzt werden. Das zeigen die hohen und z. T. immer noch steigenden Teilnahmezahlen, der hohe Anteil an Schulen, die die Bildungsprogramme seit dem Jahr 2000 nutzten, sowie die guten Ausschöpfungsquoten von fast 100 %. Nicht zuletzt stellen und stellen die europäischen Bildungsprogramme eine nicht unbedeutende Quelle zusätzlicher finanzieller Mittel für die pädagogische und institutionelle Weiterentwicklung im Schulwesen dar.

4.7 Motivation zur Teilnahme

Daten zur Motivation der Zielgruppen, an europäischen Programmen teilzunehmen, liegen nur für das Vorgängerprogramm Sokrates vor, d. h. für den Zeitraum von 2000–2006. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass zentrale Motivationsfaktoren sich über die Jahre nicht sehr stark verändern. Die folgenden Ergebnisse für den Schulbereich basieren auf einer Sonderauswertung einer Befragung von Mobilitätsteilnehmenden sowie Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren aus dem Jahr 2007 für das Programm Comenius. Aus der gleichen Befragung stammen die Rückmeldungen zu den Wirkungen des Programms (siehe unten).

Motivation zur Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen

Intrinsische Motivation

Unter den Rückmeldungen der Lehrkräfte, die an Fortbildungen teilnahmen oder im Rahmen einer Schulpartnerschaft einen Auslandsaufenthalt absolvierten, waren „Horizont-erweiterung“ sowie fachliche Interessen die von fast allen genannten Beweggründe. Kulturelle Interessen sowie das Knüpfen von internationalen Kontakten rangierten ebenfalls sehr weit oben in der Rangliste der Motivation. Von großer Bedeutung war auch das Ziel, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern und andere Länder (einschließlich ihrer Bildungssysteme)

kennen zu lernen. Eine eher geringe Rolle spielte die Überlegung, dass europäische Erfahrung die Karriere befördern könnte. Die Teilnehmenden waren daher vor allem inhaltlich motiviert, sie waren auch durchwegs unbeeinflusst durch ihr berufliches oder soziales Umfeld: bestehende Kontakte im Ausland sowie Empfehlungen von Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen oder aus dem Freundeskreis waren nur in sehr geringem Ausmaß Auslöser für Auslandsaufenthalte.

Motivation zur Beantragung von Partnerschaften und Projekten

Die wichtigste Motivation war, wie bei den Mobilitätsteilnehmenden, die Horizonterweiterung sowie das Knüpfen von internationalen Kontakten. Vorrangiges Ziel war es, von anderen zu lernen, dabei spielte auch das Kennenlernen anderer Arbeits- und Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle. Die Internationalisierung der eigenen Schule sowie das Verbessern von Fremdsprachenkenntnissen waren weitere Beweggründe. Weniger stark ging es um eine Profilierung der eigenen Institution oder um die Möglichkeit der Finanzierung eines Projektvorhabens mittels der europäischen Gelder, auch wenn diese Ziele durchaus eine Rolle spielten. Ähnlich wie bei den Mobilitätsteilnehmenden standen auch bei den Projektträgerinnen und -trägern die Internationalisierung und verwandte inhaltliche Motive im Vordergrund, die Entscheidung basierte nur in wenigen Fällen auf dem Vorhandensein von Kontakten oder Empfehlungen anderer Einrichtungen.

Horizonterweiterung und internationale Kontakte

4.8 Nutzen und Wirkung

Nutzen und Wirkung von Auslandsaufenthalten und Fortbildungen

Die untergeordnete Bedeutung von karrieretechnischen Überlegungen für die Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen spiegelte sich auch in der sehr geringen (informellen) Anerkennung des Auslandsaufenthalts als zusätzliche Qualifizierung wider; auf das berufliche Weiterkommen hatten Mobilitätsteilnahmen aus Sicht der Befragten ohnehin so gut wie keinen Einfluss.

Die wichtigste Wirkung stellte bei allen Formen der Mobilität die Stärkung von Arbeitsmotivation und beruflichem Engagement der Teilnehmenden dar. Hohe Werte erzielten auch die Verbesserung von interkulturellen Kompetenzen, eine höhere Identifikation mit Europa sowie ein erweitertes Verständnis für andere Länder und Kulturen.

Arbeitsmotivation und interkulturelle Kompetenzen

In Bezug auf den Kompetenzerwerb muss nach Fortbildungsteilnehmenden und Mobilitätsteilnehmenden innerhalb von Projekten unterschieden werden. Grundsätzlich erkennen alle Befragten eine Verbesserung ihrer fachlich-inhaltlichen Kompetenzen, besonders ausgeprägt ist dies bei Lehrkräften, die an Fortbildungen teilnahmen. Diese Zielgruppe schätzte auch die Verbesserung der Sprachkenntnisse in der Sprache des Gastlands als hoch ein, während Projektteilnehmer/innen eher Fortschritte in der im Projekt gesprochenen Sprache (meist Englisch) wahrnahmen. Die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit insgesamt wird von beiden Zielgruppen als wichtiger Nutzen eingeschätzt. In etwas geringerem Ausmaß werden auch Professionalisierung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeitsweise – v. a. von Fortbildungsteilnehmenden – als Wirkung der Mobilitätsteilnahme angegeben.

Nachhaltigkeit und Wirkung von Projekten

Projekte können auf verschiedenen Ebenen Effekte erzeugen: Einerseits interessieren die Auswirkungen auf die am Projekt teilnehmenden Schüler/innen und Lehrer/innen, andererseits müssen direkte und indirekte Wirkungen an den Schulen als Ganzes berücksichtigt werden.

Auswirkungen auf die *Endbegünstigten*, d. h. die in Projekte involvierten Schüler/innen, zeigten sich nach Einschätzung der Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren vor allem in

E

der Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen, der persönlichen Kompetenzen sowie bei Motivation und Engagement. Fachlich-inhaltlicher Kompetenzerwerb sowie der Erwerb von Sprachkenntnissen stand bei dieser Zielgruppe weniger im Vordergrund.

Ähnlich wurde die Wirkung auf die ins Projekt involvierten Lehrkräfte eingeschätzt: Diese profitierten stark im Bereich interkultureller und persönlicher Kompetenzen, gefolgt vom Erwerb fachlich-inhaltlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und in etwas geringerem Ausmaß auch von Kompetenzen im Projektmanagement. Sprachkenntnisse und pädagogische Kompetenzen werden bei dieser Zielgruppe durch die Projektteilnahme in geringerem Ausmaß gefördert.

Projektergebnisse an eigener Schule genutzt

Die in den Projekten erarbeiteten Ergebnisse wurden in sehr hohem Maße in der eigenen Schule weiter genutzt, allerdings nur bei einem Drittel ins Regelangebot übernommen. Ein Transfer in andere österreichische Schulen war der Ausnahmefall – und in fast der Hälfte der Projekte auch gar nicht intendiert. Sehr gering war damit auch der Einfluss der europäischen Projekte auf das österreichische Schulsystem im Sinne einer breiteren Nutzung von Projektergebnissen: Wenn Projekte über die eigene Schule hinaus wahrgenommen wurden, fungierten sie am ehesten noch als Vorbilder und Impulsgeber für Weiterentwicklungen in Österreich, eine Übernahme von Ergebnissen ins Regelwesen wurde nur in zwei Fällen berichtet.

Anders stellt sich der indirekte Nutzen für die teilnehmenden Schulen dar, er spiegelt die bereits genannten Wirkungen auf Schüler/innen und Lehrkräfte wider: Die wichtigste Wirkung auf die Einrichtung als Ganze betrifft die Steigerung von beruflichem Engagement und Motivation der Lehrkräfte. Eine hohe Bedeutung wurde auch der Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schüler durch die gemeinsame Projektteilnahme sowie eine erhöhte Interdisziplinarität an der Schule aufgrund der fächerübergreifenden Zusammenarbeit zugeschrieben. Ebenso zeigten sich deutliche positive Veränderungen bei den europäischen Zielen der Zusammenarbeit: der Vertiefung des interkulturellen Verständnisses, der Nutzung von gegenseitigem grenzüberschreitendem Lernen sowie der Entwicklung einer Identifikation mit Europa. Die Projektteilnahmen gaben auch in den meisten Fällen Anstoß zur Erweiterung der europäischen Zusammenarbeit mit neuen Partnern, in geringerem Ausmaß waren bereits nachhaltige Netzwerke entstanden. Der Einfluss der Projekte auf Bildungsangebot und Unterrichtspraxis (einschließlich der Einführung neuer Methoden und Materialien, fallweise auch europäischer Bildungsinhalte) werden etwas geringer eingeschätzt als die Auswirkungen im Bereich der weichen Faktoren wie Motivation, Öffnung gegenüber Europa, Schulkultur und -leben (s. oben zur Zusammenarbeit in der Schule). Das Querschnittsziel *Chancengleichheit* zwischen Frauen und Männern, aber auch von anderen gesellschaftlich benachteiligten Gruppen wurde in den Projekten wenig aufgegriffen und war auch bei den Wirkungen kaum erkennbar. Als vergleichsweise noch am stärksten wurden Auswirkungen im Bereich Bekämpfung von Rassismus eingeschätzt.

Mobilität und Internationalisierung als wichtigste Auswirkungen

Mobilität und Internationalisierung

Die höchste Wirkung zeigen die Programme im Bereich der Mobilität, die per se als Ziel gilt. Dies wurde immer wieder auch in den Programmevaluationen bestätigt (Gurknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007; Gurknecht-Gmeiner & Weiß, 2010). Damit im Zusammenhang wird als zweiter wichtiger Effekt die Internationalisierung des österreichischen Bildungswesens erachtet – es ist die Rede vom europäischen Bildungsprogramm (und seinen Vorgängern) als „Motor der Internationalisierung“ (Gurknecht-Gmeiner & Weiß, 2010, S. 19).

Diese allgemeinen Befunde gelten ebenso für das Schulwesen, wobei die Teilnahme an den Bildungsprogrammen stark intrinsisch motiviert ist. Über die Zielgruppen hinweg stellt sich v. a. eine Horizonsweiterung durch die europäischen Aktivitäten sowie die Verbesserung der Sprachkenntnisse als Wirkung ein. Auslandsaufenthalte und Projektteilnahmen bringen v. a. den direkt Beteiligten Impulse und einen Kompetenzzuwachs bei Fremdsprachen und

teilweise auch in fachlicher Hinsicht, schulübergreifende Wirkungen entfalten sie jedoch nur ausnahmsweise.

4.9 Ausblick: Das Nachfolgeprogramm ab 2014

Für das Nachfolgeprogramm *Erasmus für alle* (2014–2020) liegt nach öffentlichen Konsultationen seit November 2011 ein erster Entwurf in Form eines Vorschlags für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates vor (Europäische Kommission [EK], 2011). Das Programm wird gegenwärtig verhandelt, ein Beschluss soll im ersten Halbjahr 2013 fallen. Die wichtigste Neuerung ist die geplante Zusammenführung des Programms für Lebenslanges Lernen mit den EU-Drittstaatenprogrammen im Hochschulbereich, dem Programm *Jugend in Aktion* sowie Fördermaßnahmen im Bereich Sport. Die Schulen sind auch von der Diskussion um institutionelle „Internationalisierungsstrategien“, die die Nachhaltigkeit europäischer Aktivitäten an den Schulstandorten fördern sollen, als neue Anforderung für die Programmteilnahme betroffen.

Weitere Zusammenlegung
der Programme

5 Einfluss der europäischen Strategien, Arbeitsprogramme und Referenzinstrumente auf die österreichische Bildungspolitik

Da eine wissenschaftliche Aufarbeitung des Einflusses von europäischen Strategien, Arbeitsprogrammen und Instrumenten auf die österreichische Bildungspolitik im Schulbereich nicht vorlag, wurde für den Nationalen Bildungsbericht eine Zusatzrecherche zur Umsetzung der offenen Methode der Koordinierung sowie zu den Themenschwerpunkten *Nationaler Qualifikationsrahmen* (NQR) und Qualitätssicherung beauftragt, die eine breite Dokumentenanalyse sowie Experteninterviews mit Schlüsselpersonen des BMUKK sowie der Sozialpartner umfasste. Im Folgenden sollen nun die wichtigsten Ergebnisse dieser – keinesfalls erschöpfenden – Recherche dargestellt werden: Nach einer kurzen Beschreibung der Umsetzung der Benchmarks wird auf Themenbereiche eingegangen, in denen die europäische Ebene wichtige Impulse für die Entwicklung (auch) des österreichischen Schulwesens gesetzt hat. Abschließend wird die Beteiligung Österreichs an der OMK bzw. deren Umsetzung aus österreichischer Sicht beleuchtet.

5.1 Umsetzung des Arbeitsprogramms 2010 und des strategischen Rahmens Education and Training 2020 (ET 2020) in Österreich

Folgt man den österreichischen Fortschrittsberichten seit 2005 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [BMBWK], 2005; BMUKK & BMWF, 2007; BMUKK & BMWF, 2009a, 2011a), so decken sich die für die Schulbildung relevanten Ziele und Teilziele der beiden Arbeitsprogramme seit 2000 in hohem Maße mit österreichischen Reformvorhaben: Von Grundkompetenzen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Fremdsprachenkenntnissen über die Qualitätssicherung bis zur Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen ist ein breites Feld an Maßnahmen betroffen, in die sich sämtliche wichtigen nationalen Projekte im Schulbereich einordnen lassen. Dies ist aufgrund der Breite des Arbeitsprogramms 2010 und des strategischen Rahmens Education and Training 2020 auch zu erwarten. Umgekehrt zeigen die Fortschrittsberichte, dass ein großer Teil der europäischen Aktionsfelder durch nationale Projekte und Initiativen gut abgedeckt ist, auch wenn es Unterschiede in der tatsächlichen bildungspolitischen Bedeutung der berichteten österreichischen Maßnahmen gibt.

Breites Feld an
Maßnahmen abgedeckt

In Bezug auf die für den Schulbereich relevanten Benchmarks aus dem Arbeitsprogramm 2010 und ET 2020 zeigt Österreich teils positive, teils unterdurchschnittliche Ergebnisse:

Benchmarking-Ergebnisse
im Schulbereich

- Mit positiven Ergebnissen kann Österreich bei den Benchmarks zu den Abschlüssen auf Sekundarstufe II sowie zum Schulabbruch aufwarten: So liegt der Anteil der 22-Jährigen mit Abschluss der Sekundarstufe schon seit langem über 85 %. Die Senkung des Anteils frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen auf unter 10 % war bereits bei der ersten Berichtlegung Mitte der 2000er Jahre erreicht. Österreich hat sich für die Abbruchquote bis 2020 ein Ziel von nicht mehr als 9,5 % gesetzt. Hier wird jedoch auch nach Zielgruppen differenziert. Es bleibt die hohe Abbruchquote bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (2010: 21,2 %) problematisch. Zur Thematik des frühzeitigen Schulabbruchs soll daher nun eine eigene nationale Strategie entwickelt werden.
- Von der Reduktion von schlechten Leistungen in den Grundkompetenzen auf unter 15 % ist Österreich noch weit entfernt und liegt unter dem europäischen Durchschnitt. Zugrunde gelegt werden hier die PISA-Ergebnisse aus den Jahren 2006 und 2009. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede bleiben ein Problem.
- In der Beteiligung an vorschulischer Bildung hat Österreich seit 2000 Fortschritte gemacht, liegt mit gegenwärtig 91,3 % Beteiligung aber noch unter dem Benchmark von 95 %.

5.2 Initiativen mit besonderer Wirkung auf Österreich

Im Folgenden sollen nun zwei bildungspolitisch bedeutsame Themenbereiche vertieft werden, in denen es zu europäischer Zusammenarbeit gekommen ist bzw. in denen die Initiative von der europäischen Ebene ausgegangen war. Es sind dies die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens sowie das Thema Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen. Zugleich sei jedoch auf eine Reihe anderer europäischer Initiativen hingewiesen, die für Österreichs Bildungssystem einschließlich des Schulwesens wichtige Impulse gezeigt haben. Es sind dies insbesondere die Einführung des Konzepts des lebenslangen Lernens, das auf der Basis einer 2011 verabschiedeten *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich LL:2020* umgesetzt werden soll, sowie der 2006 verabschiedete *Europäische Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen* (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2006b), der Eingang in Lehrpläne gefunden hat.

5.3 Nationaler Qualifikationsrahmen

Der Europäische Qualifikationsrahmen

Europäischer
Qualifikationsrahmen

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist ein Produkt des Kopenhagen-Prozesses. Anstoß für seine Entwicklung war die Verbesserung der Transparenz beruflicher Abschlüsse in Europa, die ja nur in einigen wenigen Teilbereichen⁶ auf europäischer Ebene geregelt sind. Die Ergebnisse des Bologna-Prozesses sollten dabei als Grundlage dienen. Gleichzeitig fügt sich der Europäische Qualifikationsrahmen in die Lissabon-Strategie und die Implementierung des Lebenslangen Lernens ein. Er soll daher nicht nur, wie der Name nahelegen könnte, arbeitsmarktrelevante, berufliche Qualifikationen abbilden, sondern die gesamte allgemeine und berufliche Bildung im Sinne des Lebenslangen Lernens umfassen. Neben den formalen Qualifikationen werden auch non-formal und informell erworbene Qualifikationen berücksichtigt. Die Etablierung des Europäischen Referenzrahmens mit acht durch Deskriptoren beschriebenen Qualifikationsniveaus erfolgte 2008 durch eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates; der EQR erzeugt keine Verbindlichkeiten oder Berechtigungen, sondern soll als „Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus“ (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2008, Abs. 12) dienen, um Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationen zwischen den Mitgliedsstaaten herzustellen.

⁶ Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, ABl. L 255 vom 30. 9. 2005. Richtlinie geändert durch die Richtlinie 2006/100/EG des Rates (AbI. L 363 vom 20. 12.2006, S. 141).

Die Umsetzung des EQR auf nationaler Ebene, d. h. die Koppelung der nationalen Qualifikationssysteme an den EQR – hier hat sich die Etablierung von nationalen Qualifikationsrahmen europaweit durchgesetzt – erfolgt auf freiwilliger Basis. Gleichzeitig wird der Initiative durch Vorgaben und Überwachung der Fortschritte Nachdruck verliehen. In der Empfehlung vorgegebene Meilensteine sind die Verbindung der nationalen Qualifikationssysteme mit den Niveaus des EQR bis 2010 und der Vermerk des EQR-Niveaus auf allen neu ausgestellten nationalen Qualifikationsbescheinigungen bis 2012.

Das Monitoring fußt auf Berichtlegung der Mitgliedsstaaten zur nationalen Implementierung, wie z. B. in den aktuell einzureichenden *EQR-Zuordnungsberichten* an die Europäische Kommission (BMUKK & BMWF, 2011b) oder auch im Rahmen der Berichterstattung zu ET 2020 (wo die Arbeiten zum EQR explizit genannt werden). Die Europäische Kommission bewertete bis April 2013 die Umsetzung des EQR und berichtet an das Europäische Parlament und den Rat. Zur Unterstützung der Implementierung wird den Mitgliedsstaaten die Einrichtung von nationalen Koordinierungsstellen empfohlen, was europaweit bereits umgesetzt wurde. Zusätzlich wurde zur Herstellung von Kohärenz auf europäischer Ebene eine beratende Gruppe etabliert, in der die Mitgliedsstaaten und die Sozialpartner vertreten sind, und es werden Peer-Learning-Aktivitäten durchgeführt, die Austausch und Policy-Lernen zwischen den Mitgliedstaaten fördern.

Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich

Österreich ist sehr rasch und engagiert in die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens eingestiegen, die Implementierung sollte möglichst konsensual und unter Einbeziehung der wichtigsten Stakeholder erfolgen. Bereits 2005, als es im Rahmen eines europäischen Konsultationsprozesses um den Europäischen Qualifikationsrahmen ging, wurde auch auf österreichischer Ebene eine erste Konsultation abgehalten. Diese diente der Meinungsbildung zum Vorschlag für einen EQR, aber auch zur Auslotung der Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens. Zu diesem Zeitpunkt wurde der NQR mit hohen Erwartungen verknüpft: Als „neutraler Bezugsrahmen“ sollte er „strukturelle Reformen anstoßen“, „stark unterschiedliche Ausbildungsangebote“ vergleichbar machen und „Unklarheiten“ und „Schwächen“ an den „Übergängen zwischen Bildungssegmenten“ beseitigen helfen (Markowitsch, Schlögl & Schneeberger, 2006, S. 5–7).

Nationaler
Qualifikationsrahmen

Das positive Echo führte zu weiteren Entwicklungsschritten, unterstützt durch wissenschaftliche Studien zu verschiedenen Aspekten des EQR/NQR (Markowitsch et al., 2006; Lassnigg & Vogtenhuber, 2007; Markowitsch, 2009). Die Notwendigkeit der Umsetzung eines NQR mit Bezug zum EQR wurde auch im Regierungsprogramm der 24. Gesetzgebungsperiode (2008–2013; Republik Österreich, 2008) sowohl im Kapitel Bildung (S. 213) als auch im Kapitel Wissenschaft und Forschung (S. 215) festgehalten. Meilensteine der NQR-Entwicklung in Österreich sind:

- 2007 wurde unter der Federführung von BMUKK und BMWF eine 23-köpfige NQR-Steuerungsgruppe eingesetzt, in der alle betroffenen Ministerien, die Länder sowie die Sozialpartner vertreten sind.
- 2008 wurde ein breiter Konsultationsprozess zum NQR in Österreich durchgeführt, die insgesamt 265 Stellungnahmen wurden durch eine Expertengruppe ausgewertet. Gleichzeitig wurden erste Pilotprojekte zur Zuordnung von beruflichen Qualifikationen durchgeführt.
- Im November 2009 wurden durch einen Ministerratsvortrag auf Grundlage des NQR-Positionspapier 2009 erste Prinzipien des NQR in Österreich entschieden (BMUKK & BMWF, 2009b).
- 2010 wurde die österreichische Nationale Koordinierungsstelle (NKS) eingerichtet und ein Handbuch mit Kriterien und Verfahren für die Zuordnung von Qualifikationen aus

E

dem formalen Bereich erarbeitet, das 2011 im Rahmen einer „Simulationsphase“ getestet wurde.

Der rasche und initiative Prozess der NQR-Entwicklung hat sich in den Jahren seit dem Konsultationsprozess verlangsamt. Aktuell fehlt eine Entscheidung über das Zuordnungsverfahren für die Qualifikationen des formalen Bildungssystems sowie eine mögliche gesetzliche Verankerung (analog zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich); ein Vorschlag, der der Nationalen Koordinationsstelle eine wichtige Schlüsselfunktion einräumt, liegt vor. Österreich ist damit in Bezug auf die empfohlenen europäischen Umsetzungsfristen im Verzug.

Ausrichtung des österreichischen NQR

Der österreichische NQR orientiert sich weitgehend am EQR: Er soll das gesamte Bildungssystem umfassen. Seine Funktion ist, Transparenz und Klarheit über die Gleichwertigkeit von Qualifikationen (nicht deren Gleichartigkeit) v. a. an den Schnittstellen zu erzeugen, jedoch nicht regulierend zu wirken. Die acht Deskriptoren-Niveaus wurden beibehalten, in den Niveaus 6 bis 8 kommt es im österreichischen NQR zu einer Zerteilung: Für Bologna-konforme Abschlüsse im Hochschulbereich werden die Dublin-Deskriptoren verwendet (was zu einer automatischen Zuordnung von Bachelor, Master und Ph. D. zu den jeweiligen Niveaus führt), für sämtliche anderen beruflichen Qualifikationen auf diesen Ebenen gelten die EQR-Deskriptoren.

Die sehr allgemein gehaltenen europäischen Deskriptoren wurden für den NQR auf den nationalen Kontext bezogen und stärker ausformuliert. Zusätzlich wurden Referenzqualifikationen zu allen Niveaus (außer 1 und 8) entwickelt, die die Anforderungen an Qualifikationen in den jeweiligen Niveaus verständlicher machen und so die Zuordnung erleichtern sollen. Weiters wurde die NQR-Entwicklung in drei Korridore geteilt: der erste Korridor umfasst alle formalen Qualifikationen, der zweite nichtformale Qualifikationen und der dritte Qualifikationen, die auf informelles Lernen zurückgehen. Dadurch sollte eine rasche Einführung des NQR vorerst für das formale Bildungssystem unterstützt werden.

Relevanz für das Schulsystem

Da der NQR das gesamte Bildungssystem erfassen soll, ist auch das Schulsystem davon betroffen. Die Erstellung eines gemeinsamen Rahmens wird auch vonseiten der Schulverwaltung prinzipiell unterstützt, es zeigte sich aber von Anfang an eine geringe Beteiligung am Entwicklungsprozess⁷, Zweifel an der Notwendigkeit eines die allgemeinbildenden Schulen umfassenden NQR wurden von Vertreterinnen und Vertretern aus dem Bereich Allgemeinbildung im Konsultationsprozess geäußert (Aff et al., 2008, S. 21). Anders als in der Erwachsenenbildung oder in der beruflichen Bildung einschließlich der berufsbildenden Schulen genießt der NQR im Bereich der allgemeinbildenden Schulen keine hohe Priorität. Die Übersichtlichkeit von Abschlüssen und das Fehlen von nonformal erworbenen Qualifikationen reduziert prinzipiell Komplexität und Aufwand in der Zuordnung, was die geringere Aktivität gerechtfertigt erscheinen lässt.

Unterschiedliche Zuordnung von AHS und BHS?

Durch die Sonderstellung der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) im internationalen Vergleich ist nun jedoch gerade im Schulbereich eine Pattsituation entstanden: Während die Reife- und Diplomprüfungen der BHS als Referenzqualifikation auf Ebene 5, auf der im europäischen Vergleich tertiäre „Kurzprogramme“ (Short-cycle) angesiedelt sind, zugeordnet wurden, müsste die AHS-Reifeprüfung als allgemeinbildender Abschluss – dem europäischen Usus folgend – auf Ebene 4 zugeordnet werden. Auf Ebene 4 soll in Österreich auch der Lehrabschluss verortet werden. All dies sorgt und sorgt für Dissens. Bereits im

⁷ Dies ist auch ein Merkmal der Entwicklung auf europäischer Ebene, wo sich schulische Akteure an den jeweiligen Gruppen und Aktivitäten wenig beteiligen und vorwiegend eine Beobachtungsrolle einnehmen. Dies ist im Einklang mit der generell deutlich geringeren europäischen Abstimmung im Schulbereich (s. oben). In der EQR-Empfehlung wird dies auch in Annex 3 noch einmal deutlich (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union, 2008, Annex 3), wo auf die Qualitätssicherung als Basis für die EQR-Implementierung Bezug genommen wird, wobei nur Hochschul- und Berufsbildung genannt werden, da es für die Schulbildung keinen europäischen Qualitätsrahmen gibt (s. dazu auch Abschnitt 5.4 in diesem Kapitel).

Konsultationsprozess verwarfen sich Stellungnahmen aus dem allgemeinbildenden Bereich gegen eine Aufwertung der beruflichen Bildung bei gleichzeitiger Abwertung von „speziellen Dimensionen der Allgemeinbildung, wie der kreativen, humanistischen, sozialen, sportlichen und musischen Bildung“. Es folgte eine Argumentation für die Zuordnung der AHS-Reifeprüfung auf Niveau 5 (Aff et al., 2008, S. 21), was jedoch im europäischen Vergleich realistischere nicht haltbar sein wird (Aff et al., 2008, S. 21–22). Deutschland, das Land mit einer ähnlichen Struktur des formalen Bildungssystems, will die Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse für die nächsten fünf Jahre ausklammern.

Prinzipiell interessant sind für das Schulwesen auch die Abstimmung und Ausformulierungen zu Ebene 2, auf dem voraussichtlich der Hauptschulabschluss angesiedelt sein wird. Dazu kommen im Hinblick auf die Eingliederung und Qualifizierung von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern die Entwicklungen in der Anerkennung von nichtformal oder informell erworbenen Qualifikationen auf den Niveaus 2 bis 4.

Abseits der Zuordnungsproblematik wird dem NQR durch die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung jedoch eine implizite positive Wirkung auch im Schulbereich zugeschrieben. Während Lassnigg und Vogtenhuber (2007) in ihrer Analyse der Lehrpläne diese über die verschiedenen Schultypen hinweg als bestenfalls „teilweise lernergebnisorientiert“ einschätzten, wurden in den Interviews von mehreren Seiten die zunehmende Lernergebnisorientierung sowie die Nutzung der Deskriptoren (v. a. im berufsbildenden Bereich) in der Entwicklung neuer Lehrpläne bekräftigt. Der EQR gibt hier einem allgemeinen österreichischen Reformprozess, der auch durch andere Instrumente wie z. B. die Bildungsstandards stark vorangetrieben wird, einen zusätzlichen Impuls. Es zeigt sich aus Sicht der Interviewpartnerinnen in der Zusammenschau von EQR, Bildungsstandards, Neuen Mittelschulen und standardisierter Reife- und Diplomprüfung ein „roter Faden der Kompetenzorientierung“ im Schulwesen.

Kompetenzorientierung in
Lehrplänen

5.4 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Die folgenden Ausführungen schließen an die Bilanz zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (QEQS) im österreichischen Schulwesen im letzten Bildungsbericht an (Eder & Altrichter, 2009). Hauptaugenmerk soll auf das Qualitätsmanagement, das auch gezielte Qualitätshemühungen auf Schulebene einschließt, gelegt werden. Ein „verbindliches Gesamtkonzept“ zur QEQS fehlte bislang in Österreich (Eder & Altrichter, 2009, S. 318). Ab September 2012 soll nun aber mit der Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz⁸ (und unterstützt durch die Anpassung der Aufgaben der Schulleitung in § 56 Schulunterrichtsgesetz) ein bundesweit einheitliches Qualitätsmanagement-System, das alle Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen umfasst, eingeführt werden. Kernstück ist ein *Nationaler Qualitätsrahmen*, der auf Zielvereinbarungen, ein Planungs- und Berichtswesen sowie Evaluations- und Steuerungsmaßnahmen abstellt. Der Selbstevaluierung auf allen Ebenen kommt dabei zentrale Bedeutung zu.

Bundesweites
Qualitätsmanagement ab
Herbst 2012

Europäische Initiativen zur Schulqualität in der Allgemeinbildung

Noch stärker als in der Betrachtung des EQR/NQR muss in dieser Thematik – sowohl auf europäischer als auch auf österreichischer Ebene – ab etwa 2002 zwischen der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung unterschieden werden. In den 1990er und frühen 2000er Jahren kam es auf europäischer Ebene zur Entwicklung von umfassenden Konzepten der QEQS an Schulen, die jedoch im Bereich der schulischen Allgemeinbildung nicht weiter verfolgt wurden. Von offizieller Seite wurde das Thema – allerdings als eines von vielen – erst wieder 2007 in einer Konsultation der Europäischen Kommission zu „Schulen für das 21. Jahrhundert“ aufgegriffen (EK, 2007), die 2008 in einer entsprechenden Mitteilung der

8 Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetzes vom 20. Mai 2011.

Europäischen Kommission mündete (EK, 2008). Diese Mitteilung geht nur in einem kurzen Absatz auf die Bedeutung von Schulentwicklung und Selbstevaluation sowie die Vielfalt der Ausprägungen von Schulautonomie in Europa ein, ohne dass konkrete Schlussfolgerungen oder Empfehlungen dazu formuliert werden. Im Gegensatz zu anderen thematischen Schwerpunkten, in denen ab etwa 2006 eine Fülle von Arbeitsdokumenten, Mitteilungen und Schlussfolgerungen auf europäischer Ebene Aufmerksamkeit und Aktivität signalisieren, kam es im Bereich QEQS seit Anfang der 2000er Jahre nicht mehr zu nennenswerten Policy-Entwicklungen.

Qualität in der beruflichen Bildung – ein europäisches Projekt

Empfehlung zur
Qualitätssicherung in der
beruflichen Bildung

Anders stellt sich die Situation in der Berufsbildung auf europäischer Ebene dar. Ab 2002 wurde im Gefolge des Kopenhagen-Prozesses von der Europäischen Kommission eine *Technische Arbeitsgruppe* ausgewählter Expertinnen und Experten aus verschiedenen Ländern und der Sozialpartner mit dem klaren Mandat eingerichtet, gemeinsame Kriterien für die Qualitätsentwicklung – einschließlich deren Operationalisierung durch Indikatoren – sowie von Instrumenten und Methoden zur Umsetzung von QEQS auf europäischer Ebene zu entwickeln. Wichtigstes Ergebnis dieser Arbeitsgruppe war der *Gemeinsame Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung* (Technical Working Group on Quality in Vocational Education and Training [TWG], 2004), der im Mai 2004 von den Bildungsministerinnen und Bildungsministern angenommen wurde und 2009 als inhaltlicher Hauptteil in die *Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (European Quality Assurance for Vocational Education and Training [EQAVET]; Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union 2009) einfluss. Der Europäische Referenzrahmen versteht sich wie der EQR als Instrument, um Transparenz und Vergleichbarkeit herzustellen. Er propagiert eine systematische Vorgehensweise bei der Qualitätssicherung entlang des Qualitätszirkels sowohl auf der Ebene der nationalen Systeme als auch auf der Ebene der Institutionen. Die einzelnen Phasen des Zirkels werden durch „beschreibende Indikatoren“ weiter expliziert. Die EQAVET-Empfehlung sieht – eine weitere Parallele zum EQR – eine institutionelle Verankerung durch „nationale Referenzpunkte“ vor und setzt Meilensteine für die Umsetzung der Empfehlung in den Mitgliedstaaten. Unterstützt wurden und werden die (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung des gemeinsamen Qualitätsrahmens ab 2005 durch den Aufbau eines europäischen Netzwerks *European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training* (ENQAVET; europäisches Netzwerk für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung) bzw. EQAVET (ab 2010), in dem Mitgliedsstaaten und Sozialpartner vertreten sind und das der Policy-Implementierung dient. Der inhaltliche Austausch sowie Entwicklungsarbeiten auf europäischer Ebene werden zudem seit etwa 10 Jahren durch eine Vielzahl an Arbeitsgruppen, Peer-Learning-Aktivitäten, Konferenzen sowie begleitenden Studien gefördert.

Die Qualitätsinitiative Berufsbildung QIBB als Element der nationalen EQAVET-Strategie

In Österreich lag etwa um das Jahr 2002 ein Gesamtkonzept für QEQS vor, das jedoch im allgemeinbildenden Schulwesen nicht verbindlich eingeführt wurde (vgl. Eder & Altrichter, 2009, S. 310). Im Bereich der berufsbildenden Schulen begann, aufbauend auf dem Qualitätsnetzwerk (QN 1997–1999) und Q.I.S. (Qualität in Schulen), ab 2004 die Entwicklung der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB), die sehr zügig auf freiwilliger Basis flächendeckend eingeführt wurde. Der Anstoß für QIBB kam von nationaler Ebene und basierte auf einer Reihe von Faktoren wie z. B. den Empfehlungen des Rechnungshofs von 2003 (Rechnungshof 2003), nicht zufriedenstellenden Retentionsraten, der größeren Offenheit der berufsbildenden Schulen gegenüber externen Stakeholdern (wie z. B. der Wirtschaft als Abnehmer) sowie der größeren Affinität der berufsbildenden Schulen selbst, v. a. im technischen Bereich, zu Qualitätsmanagement. Die Ausgestaltung von QIBB (vgl. dazu Eder & Altrichter, 2009, S. 312) erfolgte synergetisch und in direkter Abstimmung mit den zu

diesem Zeitpunkt einsetzenden Entwicklungen auf europäischer Ebene, die Österreich von Anfang an mitgestaltete. Förderlich war die Doppelfunktion des für QIBB Verantwortlichen, der gleichzeitig seit 2000 als Mitglied der Expertengruppen und Netzwerke auf europäischer Ebene aktiv war. Die parallele Entwicklung führte dazu, dass Österreich die Kernpunkte der EQAVET-Empfehlung im Bereich der berufsbildenden Schulen bereits vor deren Verabschiedung implementiert hatte. Die sehr aktive Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (ARQA-VET) wurde 2007 als Brückenkopf zwischen nationaler und europäischer Ebene eingerichtet. In QIBB findet sich mit der Einführung von Peer Review als Form der externen Qualitätssicherung ab 2009⁹ auch eines der sehr seltenen Beispiele für die direkte Nutzbarmachung von Ergebnissen europäischer Pilotprojekte, in diesem Fall aus dem Programm Leonardo da Vinci, für nationale Entwicklungen.

Schulqualität Allgemeinbildung

Durch die Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) soll der oben genannte Nationale Qualitätsrahmen im allgemeinbildenden Schulwesen ab Herbst 2012 umgesetzt werden. Dass nun ein einheitliches Qualitätsmanagement in der Allgemeinbildung etabliert werden soll, geht auf mehrere Faktoren zurück, unter anderem auf die Notwendigkeit, die Rückmeldungen zu den Bildungsstandards an den Schulen weiter zu bearbeiten und für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen, sowie auf Urgegnen des Rechnungshofs (Rechnungshof, 2011). Die verbindliche flächendeckende Einführung soll nach einer einjährigen Pilotphase mit Schuljahr 2013/14 beginnen. Im Vergleich zu QIBB erhöht sich die Komplexität von Konzeption und Implementierung durch die etwa neunmal so hohe Anzahl der Schulen sowie die Geltung von SQA für Landes- und Bundesschulen. Folgende Merkmale kennzeichnen die Initiative:

Qualitätssicherung in der
Allgemeinbildung

- Die Definition von Kriterien der Schul- und Unterrichtsqualität: Für den Zeitraum 2012/13 bis 2015/16 gilt die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung als Rahmenziel.
- Entwicklungspläne und periodische Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) im Sinne einer dialogischen Führung und Vereinbarungskultur auf allen Ebenen des Schulsystems sind die tragenden Elemente.
- Externes Feedback durch Peers, kritische Freunde, Expertinnen und Experten u. a.

Unterstützungsangebote umfassen Instrumente für die Steuerung und Selbstevaluation (wie z. B. Leitfäden für die Gestaltung von Dokumenten, Feedbackinstrumente, externe Leistungsdaten der Schüler/innen etc.) sowie SQA-Workshops für Schulaufsicht und Schulleiter/innen, Entwicklungsberatung, Leitfäden, Handreichungen, Modell- und Praxisbeispiele, Evaluationsinstrumente und ein Webportal (www.sqa.at). SQA-Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren in den Bundesländern unterstützen die Implementierung.

Fazit

Im Bereich der QEQS zeigt sich in Teilsegmenten ein Gleichklang der Entwicklungen auf österreichischer und europäischer Ebene: Während die Ausarbeitung und Implementierung von QEQS in der beruflichen Bildung in Abstimmung zwischen nationaler und europäischer Ebene erfolgte, kam es in der Allgemeinbildung in diesem Bereich zu einem jahrelangen Stillstand. Zwei Perspektiven kommen zum Tragen: eine inhaltlich-konzeptuelle und eine politisch-umsetzungsorientierte.

- Da bereits Anfang der 2000er Jahre die Ausgestaltung eines umfassenden QEQS für das Schulwesen vorlag, gab es in den letzten 10 Jahren aus Sicht der Verantwortlichen weder

⁹ www.peer-review-in-qibb.at [zuletzt geprüft am 03. 10. 2012]; die Dokumentation der europäischen Projekte ist unter www.peer-review-education.net [zuletzt geprüft am 29. 09. 2012] zu finden.

im berufsbildenden noch im allgemeinbildenden Segment einen großen Bedarf für ein Policy-Learning im konzeptuellen Bereich. In der Entwicklung und Umsetzung des EQAVET-Referenzrahmens war Österreich seinerseits und ist auch heute Impulsegeber auf europäischer Ebene.

- Für die Umsetzung auf nationaler Ebene war sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Schulwesen der politische Wille ausschlaggebend, wobei die europäischen Aktivitäten in der beruflichen Bildung der QIBB-Initiative zusätzlichen Rückenwind gaben. In der Allgemeinbildung wurden in Ermangelung einer europäischen Qualitätsinitiative auch nationale Entwicklungen in diesem Bereich von europäischer Seite nicht unterstützt.

5.5 Die offene Methode der Koordinierung aus österreichischer Sicht

Stand der Policy-Implementierung

Eine allgemeine Bewertung der Implementierung europäischer Initiativen und Policies in Österreich wird durch die inhaltliche Breite der europäischen Arbeitsprogramme – es wird ja ein Großteil der Reformvorhaben im Bereich Schule erfasst – als auch durch die Parallelität österreichischer und europäischer Entwicklungen sowie deren fallweise gegenseitige Beeinflussung erschwert. Grundsätzlich verfolgt ja bereits die OMK eine systematische Umsetzung des Policy Cycle und erfordert eine entsprechende Dokumentation von den Mitgliedsstaaten. Der Implementierungsgrad ist daher vor allem in den ersten Phasen des Policy-Cycle – Politikformulierung, Einbettung in Strategien – hoch; in Bereichen, in denen nationale Reformprojekte (auch) EU-Vorgaben unterstützen, zeigt sich auch eine fortgeschrittene Implementierung.

In den Themenfeldern, in denen von der europäischen Ebene neue Impulse für die österreichische Bildungspolitik ausgingen – wie z. B. in der Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens, im Bereich der Schlüsselkompetenzen, der NQR-Entwicklung oder der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – ist Österreich in der Umsetzung generell auf gutem Weg, bei ambitionierten Initiativen wie der NQR-Implementierung gilt es noch Hürden zu meistern. Die Umsetzung der ET-2020-Benchmarks wurde bereits dargestellt (s. oben).

Über die verschiedenen Themenstellungen hinweg kommt es, das zeigte die gegenständliche Recherche, zu einer hohen selektiven Nutzung der OMK auf symbolischer Ebene. Es wird der Verweis auf EU-Empfehlungen als zusätzliche Argumentation zur Stützung nationaler Maßnahmen verwendet.

Die Wirkungsfeststellung und die darauf basierende Weiterentwicklung (Phasen 4 und 5 des Policy-Cycle) blieben – auch aufgrund der notwendigen längerfristigen Betrachtung, die den kurzen Zyklen der realen Politikumsetzung zuwiderläuft – bislang aus.

Teilnahme an Aktivitäten im Rahmen der OMK

Aktive Beteiligung

Die Beteiligung Österreichs an der europäischen Bildungspolitik zeichnete sich von Beginn an durch ein sehr hohes Engagement der für die Teilnahme an der OMK einschließlich der Aktivitäten im Kopenhagen-Prozess und die Entwicklung der Bildungsprogramme zuständigen Verantwortlichen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bzw. von 2000 bis 2007 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) ab. Diese sorgten und sorgen dafür, dass Österreich an Clustern bzw. Arbeitsgruppen und Peer-Learning-Aktivitäten teilnimmt und von österreichischer Seite national abgestimmte Stellungnahmen zu europäischen Policy-Entwicklungen in den verschiedenen europäischen Gruppen und Gremien eingebracht werden. So war und ist Österreich in (fast) allen OMK-Arbeitsgruppen durch ausgewählte Expertinnen und Experten aus Verwaltung, Forschung oder aus Instituti-

onen der Sozialpartner vertreten. Österreich wird auf europäischer Ebene für seine gute Einbindung von Stakeholdern immer wieder als Vorbild genannt.

Nutzen für Österreich aus der Beteiligung an den Aktivitäten innerhalb der OMK

Eine sehr aktive Beteiligung ist v. a. wichtig, um den europäischen Prozess mitzusteuern. Auch wenn Österreich nur eine Stimme hat, kann doch durch Stellungnahmen und gezielte Abstimmung bzw. Bündnisse mit anderen Mitgliedsstaaten Einfluss auf die Entwicklungen genommen werden. Strategisches Vorgehen, diplomatisches Geschick, Hartnäckigkeit und rasches Handeln sind notwendig, um die Möglichkeit der Mitsprache auf europäischer Ebene zu nutzen. Neben den offiziellen Gremien sind auch die verschiedenen Arbeitsgruppen von Bedeutung: Ergebnisse von Clustern bzw. Arbeitsgruppen flossen in Positionspapiere der Europäischen Kommission ein bzw. werden als Policy-Handbücher publiziert und beeinflussen so die inhaltliche Diskussion. In der Abstimmung europäischer Policies hat Österreich durch seine aktive Teilnahme in Expertengruppen und europäischen Netzwerken immer wieder Einfluss auf Inhalte und Prozesse ausgeübt.

Mitsprache auf
europäischer Ebene

Zusätzlich kann die Teilnahme an Gremien, Clustern bzw. Arbeitsgruppen und Peer-Learning-Aktivitäten die Umsetzung von Policies in Österreich unterstützen. Positive Beispiele wurden für die EQR-/NQR-Umsetzung genannt, wo sowohl die Tätigkeit der EQR Advisory Group als auch die Peer-Learnings zu einzelnen Levels des EQR als sehr nützlich erlebt wurden. Ein wichtiger Zusatznutzen all dieser Aktivitäten ist, dass Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bereichen, die in ihrem Tätigkeitsbereich wenig mit der EU zu tun haben, die Zusammenarbeit in europäischen Gremien kennenlernen und Verständnis für die EU-Bildungspolitik und die verschiedenen Mechanismen auf EU-Ebene entwickeln.

Eine Herausforderung für viele OMK-Aktivitäten bleibt die nachhaltige Wirkung von Teilnahmen auf nationaler Ebene: Für das Teilen von Erfahrungen und Ergebnissen braucht es Zeit und Ressourcen. Die Verbreitung von Ergebnissen europäischer Aktivitäten ist daher für die Themengebiete, in denen es eigens eingerichtete nationale Stellen für den Transfer gibt, d. h. v. a. die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und den Nationalen Qualifikationsrahmen, gewährleistet. In den anderen thematischen Bereichen, in denen diese spezialisierten Stützstrukturen fehlen, versuchen die Verantwortlichen durch Berichte der beteiligten Expertinnen und Experten Erfahrungen zu dokumentieren. Immer wieder werden Vernetzung und Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Arbeitsgruppen durch gemeinsame Gesprächsrunden gefördert. Für die Zukunft ist eine Intensivierung dieser Aktivitäten geplant. Davon erhofft man sich auch eine höhere Sichtbarkeit und bessere Nutzung der OMK in Österreich. Dass Ergebnisse, auch die gut dokumentierten, wie z. B. diverse Policy-Handbücher, generell wenig genutzt werden, ist auch auf europäischer Ebene ein Thema.

Wirkung und Nachhaltigkeit

Verankerung der EU-Agenden

Die hohe Beteiligung an den OMK-Gruppen und die sehr aktive Betreuung der EU-Agenden durch die verantwortlichen Stellen gehen vor allem auf das Engagement einzelner Personen zurück. Positiv zu bewerten ist die strukturelle Verankerung der EU-Koordination in einer eigenen Abteilung. In den schulführenden Sektionen stellen die EU-Agenden als Querschnittsmaterie oft eine zusätzliche Aufgabe dar. Wie stark sich Österreich einbringt und welchen Nutzen Österreich aus den OMK-Aktivitäten zieht, hängt stark von den handelnden Personen ab, weshalb der Auswahl geeigneter und motivierter Expertinnen und Experten für Arbeitsgruppen auf EU-Ebene eine hohe Bedeutung zukommt.

E

6 Forschungslücken und -bedarf

6.1 Forschungsbedarf im Bereich der europäischen Bildungsprogramme

Forschungsstand

Grundsätzlich stellte die Teilnahme der Schulen an den Bildungsprogrammen bislang keinen Gegenstand wissenschaftlicher Forschung dar. Die Datenlage beschränkte sich auf die aus Administrativdaten erstellten Statistiken sowie Ergebnisse von Fragebogenerhebungen bei den Endbegünstigten, d. h. den Schulen und Mobilitätsteilnehmerinnen und -teilnehmern, und qualitativen Interviews mit Schlüsselpersonen, die im Zuge der Zwischen- und Endevaluationen der Programme durchgeführt wurden. Die Evaluationen konzentrierten sich vornehmlich auf Zielgruppenerreichung und Programmumsetzung, wobei die Verwaltung und Abwicklung der Maßnahmen im Mittelpunkt standen. In geringem Maße wurde bereits versucht, Einschätzungen zu möglichen Wirkungen der Programme zu erheben (s. oben, Abschnitte 4.7 und 4.8). Qualitative Beschreibungen werden von der Nationalagentur bisweilen in Form von persönlichen Erfahrungsberichten erhoben und gesammelt, jedoch für Zwecke der Verbreitung und Bewerbung der Maßnahmen. Als Grundlage für wissenschaftliche Analysen sind sie nicht oder nur sehr eingeschränkt nutzbar.

Forschungslücken

Sehr lückenhafter
Forschungsstand

Es fehlt eine inhaltliche Aufarbeitung der thematischen Ausrichtung und der Ergebnisse von Partnerschaften und Projekten. Dabei müssten auch Projekte berücksichtigt werden, in denen Schulen die Zielgruppe darstellen, d. h. Pilot-, Entwicklungs- und Transferprojekte aus Comenius und Leonardo da Vinci, bei thematischer Relevanz gegebenenfalls auch aus anderen Programmteilen.

Die Neukodierung von Rohdaten im Zuge der Arbeiten für dieses Kapitel bietet eine erste Grundlage für die Ermittlung von Kennzahlen abseits der reinen Zählung von Förderfällen. Es wäre wünschenswert, die fehlenden Datensätze zu ergänzen, um aussagekräftigere Befunde zur Gesamtteilnahme von Schulen zu erhalten. In weiterer Folge wäre es auf dieser Datenbasis erstmals möglich, Schulen anhand ihrer Teilnahme zu typologisieren (Häufigkeit, Art der Maßnahmen etc.) und die Daten für gezielte quantitative oder qualitative Forschung zu verwenden.

Fragestellungen, die behandelt werden könnten, sind:

- Untersuchung von förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die Teilnahme am Programm (einschließlich Strategien, Strukturen und Ressourcen), um neue Schulen zu gewinnen und die Beteiligung gezielt auszubauen.
- Erfassung und Aufarbeitung der (längerfristigen) Auswirkungen des Programms auf die teilnehmenden Schulen allgemein und insbesondere in Bezug auf Schwerpunktthemen österreichischer Reformen sowie europäische Zielsetzungen.
- Explorative Forschung zum Thema „Internationalisierung“ von Schulstandorten: Was bedeutet „Internationalisierung“ an Schulen und was sind wichtige Merkmale? Wie wird Internationalisierung durch die europäischen Programme gefördert? Welche Beispiele guter Praxis an Schulen gibt es? Damit könnte sich Österreich auch mit realistischen Vorschlägen einbringen, wenn es darum geht, im zukünftigen Programm „Internationalisierungsstrategien“ von teilnehmenden Schulen zu fordern.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt, der auch für die Praxis hohe Relevanz hat, betrifft die Auswirkungen von Mobilitätsmaßnahmen auf die Teilnehmenden bzw. deren Institutionen. Hier gibt es erste Ergebnisse (s. oben), auf deren Basis weitergearbeitet werden kann. Es gilt

zu klären, was bei den Zielgruppen bewirkt werden kann und welche Bedingungen förderlich oder hinderlich sind. Forschungsdesigns, die auch Umwegrentabilitäten und langfristige Auswirkungen berücksichtigen, wären hier besonders geeignet.

Für die Untersuchung der genannten Forschungsfragen eignen sich quantitative Erhebungen, aber in besonderer Weise stärker qualitativ-explorative Methoden, v. a. um Konzepte zu definieren und in Fallstudien gute Praxis von erfolgreich teilnehmenden Schulen zu erforschen.

6.2 Forschungsbedarf in Bezug auf die Bedeutung der europäischen Zusammenarbeit für das österreichische Schulwesen

Eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Bedeutung europäischer Initiativen im Rahmen der OMK für das österreichische Schulwesen fehlt gänzlich (s. auch oben, Abschnitt 5). Bisherige Publikationen (z. B. das Schwerpunktheft von Erziehung und Unterricht zu „Internationalisierung im Schulwesen“ aus dem Jahr 2009) erschöpfen sich in Berichten zu (Projekt-)Aktivitäten, oft auch in Form von (mehr oder weniger) persönlichen Erfahrungsberichten, ausschnitthaften Beschreibungen von Policy-Entwicklungen und Artikeln, in denen bildungspolitische Forderungen dargelegt werden.

Forschungsdiesiderate umfassen Forschung zur OMK im Bildungsbereich allgemein und in Verbindung mit zentralen österreichischen Reformvorhaben und -themen wie der Lehrerbildung, frühkindlichen Bildung, Grund- und Schlüsselkompetenzen, Bildungsstandards, Sprachenlernen, Curriculaentwicklung, Schul- und Qualitätsentwicklung, Verhinderung von Drop-outs, Durchlässigkeit des Schulsystems etc. Interessant wäre auch die Aufarbeitung der Synergien von OMK und ESF im schulischen Bereich einschließlich einer gezielten Untersuchung der Projekte an Schulen.

7 Verstärktes Augenmerk auf Internationalisierung und Europäisierung

Internationalisierung und Europäisierung wird in der österreichischen Bildungspolitik sehr stark mit den europäischen Bildungsprogrammen bzw. seit 2007 dem Programm für Lebenslanges Lernen gleichgesetzt. Es gibt ein klares politisches Bekenntnis zur Förderung von Auslandsaufenthalten und grenzüberschreitender Kooperation im Schulwesen. Es wurde eine effektive Stützstruktur aufgebaut und es stehen nationale Mittel zur Verfügung, um die Teilnahmemöglichkeiten voll ausschöpfen zu können. Eine Fortsetzung des positiven Trends wäre wünschenswert.

Abseits der Bildungsprogramme wird Europa im Schulbereich weniger stark wahrgenommen. Trotzdem zeigt sich, dass in einigen Themenfeldern bereits europäische Impulse Entwicklungen angestoßen oder verstärkt haben. Dort, wo nationale Reformvorhaben sich mit den europäischen Zielen und Initiativen decken, wird der Verweis auf Europa auch als zusätzliche Argumentation genutzt.

In Anbetracht der zunehmenden Bedeutung der europäischen Ebene insbesondere im Zusammenhang mit der Umsetzung der Strategien EU 2020 und ET 2020 empfiehlt es sich, die europäische Bildungspolitik stärker in den Blick zu nehmen, um einerseits europäische Entwicklungen noch aktiver mitzugestalten und andererseits auch das Policy-Learning auf europäischer Ebene fruchtbar zu machen. Dazu sollten als erster Schritt die Policy-Prozesse im Rahmen von ET 2020 in der Verwaltung, aber auch in der Öffentlichkeit stärker sichtbar gemacht werden. Bemühungen vonseiten der verantwortlichen Stellen, Europa aktiv mitzugestalten und die OMK für Österreich zu nutzen, sollten unterstützt und ausgebaut werden.

Ein zweiter wichtiger Handlungsstrang betrifft die fehlende Forschung zur Relevanz von Internationalisierung und Europäisierung im Schulbereich. Diese umfasst sowohl eine qualitative Aufarbeitung der Umsetzung der Bildungsprogramme als auch Forschung zur europäischen Bildungspolitik innerhalb der OMK und ihrem Verhältnis zu den Entwicklungen im österreichischen Schulwesen. Um das Thema in der offiziellen Berichterstattung zu verankern, wird vorgeschlagen, den EU-Bezug als Querschnittsthema in zukünftige Nationale Bildungsberichte aufzunehmen.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 10.1: *Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik – Langfassung*. Erstellt von Maria Gutknecht-Gmeiner. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/10/1/1>

Literatur

Aff, J., Arnold, M., Chisholm, L., Fortmüller, R., Grätz, W., Zeitlinger, E. et al. (2008). *Bericht der Expertengruppe. Konsolidierung der Stellungnahmen zum Konsultationspapier zum österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17561/nqr_erg_ksep.pdf

Becker, P. & Primova, R. (2009). Die Europäische Union und die Bildungspolitik. *Diskussionspapier der FG 1, 2009/07, April 2009, SWP Berlin*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/arbeitspapiere/Bildungspolitik_M_rz09endg_KS.pdf

Berghammer, A. (Koordination). (2009). Zur Internationalisierung des Schulwesens [Themenheft]. *Erziehung und Unterricht*, 159 (5–6).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2005). *Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Österreichischer Zwischenbericht über die erzielten Fortschritte bei der Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/europa/eubildung/abb2010/abb2010_zwb.xml

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Neuregelung der Unterzeichnung von Anträgen im Programm Lebenslanges Lernen*. Erlass des BMUKK: 16.820/13-I/11/2007 vom 13. März 2007. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erlasse/20070313.xml>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2007). *Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“. Berichtszeitraum Mai 2005–April 2007*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15320/abb2010_zwb07_dt.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2008). *Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/NQR_Konsultationspapier.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2009a). *EU-Arbeitsprogramm: „Allgemeine und be-*

„*berufliche Bildung 2010*“. *Österreichischer Fortschrittsbericht 2009*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18194/abb2010_fb09.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2009b). *Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR Konsultationsverfahrens*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2011a). *Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. *Österreichischer Fortschrittsbericht 2011*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/austria_de.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2011b). *Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oead.at/eqr-zuordnungsbericht>

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2007). *EU-Bildungsprogramme. Sokrates – Leonardo da Vinci 2000–2006. Ein Rückblick aus österreichischer Sicht* (2. Aufl.). Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bildungsprogramme/broschuere_SOKRATES-LEONARDO_DA_VINCI_2000-2006.pdf

Defannoy, F., McKenzie, Ph., van der Ree, B. & Wolter, S. (OECD Hrsg.). (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Austria*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/33919144.pdf>

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

Europäische Kommission. (2010). *Mitteilung der Kommission. EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Brüssel am 03. 03. 2010, KOM (2010) 2020 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>

Europäische Kommission. (2011). *Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EU-Programms „ERASMUS FÜR ALLE“ für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport*. Brüssel am 23. 11. 2011, KOM (2011) 788 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/doc/legal_de.pdf

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2000). *Beschluss Nr. 253/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung Sokrates. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 03. 02. 2000, Nr. L 028, 1–15*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:028:0001:0015:DE:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2001). *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Februar 2001 zur europäischen Zusammenarbeit bei der Bewertung der Qualität der Schulbildung (2001/166/EG)*. *Amtsblatt der Europäischen*

Gemeinschaften vom 01. 03. 2001, Nr. L 60, 51–53. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:DE:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2006a). Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 24. 11. 2006, Nr. L 327, 5–68. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:de:PDF>*

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2006b). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 30. 12. 2006, Nr. L 394, 10–18. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF>*

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2008). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 06. 05. 2008, Nr. C 111, 1–7. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>*

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2009). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (2009/C 155/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 08. 07. 2009, Nr. C 155, 1–10. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:DE:PDF>*

Europäischer Rat. (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000. Lissabon. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#top*

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (Hrsg.). (2001). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [Verfügbar am 12. 11. 2012 unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>].*

European Commission, Directorate-General for Education and Culture. (2002). *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [Verfügbar am 12. 11. 2012 unter: http://www.forum-weiterbildung.ch/images/pdf/eu_ziele_2010.pdf].*

Gutknecht-Gmeiner, M. & Klimmer, S. (2007). *Endbericht zur Umsetzung und Auswirkungen von SOKRATES II und LEONARDO DA VINCI II in Österreich. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bildungsprogramme/endbericht_SOKRATES-LEONARDO_07_06_27.pdf*

Gutknecht-Gmeiner, M. & Weiß, S. (2010). *Länderbericht Österreich zur Zwischenevaluierung der Durchführung des EU-Programms Lebenslanges Lernen 2007–2013 im Zeitraum 2007–2009. Endbericht. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/Laenderbericht_LL_PBEILAGE1.pdf*

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel am 30. 10. 2000, SEK (2000) 1832.*

Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007). *Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Schulen für das 21. Jahrhundert*. Brüssel am 11. 07. 2007, SEC (2007) 1009. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_de.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2008). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen [SEK (2008) 2177]*. Brüssel am 03. 07. 2008, KOM (2008) 425 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:DE:PDF>

Konsolidierte Fassung des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 09. 05. 2008, Nr. C 115*, 47–199. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:de:PDF>

Kotzur, M. (2011). Die Bildungskompetenzen der Europäischen Union nach Art. 165, 166 AEUV. In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 107–130). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Lasnigg, L. & Vogtenhuber, S. (Hrsg.). (2007). *Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen* (Endbericht, Research Report). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/NQR_Studien-Endbericht_Dez07.pdf

Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.

Markowitsch, J., Schlögl, P. & Schneeberger, A. (2006). *Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich. Abschlussbericht*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oelbf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14040>

Markowitsch, J. (Hrsg.). (2009). *Der nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Beiträge zur Entwicklung*. Wien: LIT.

Martens, K. & Wolf, K. D. (2006). Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13 (2), 145–176.

Nusche, D., Shewbridge, C. & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Übers.). Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (Original erschienen 2009: OECD Reviews of Migrant Education. Austria).

Odendahl, K. (2011a). Bildung als integrationsfester nationaler Regelungsgegenstand: Recht und Realität im Widerspruch? In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 15–21). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Odendahl, K. (2011b). Die Europäisierung des Bildungswesens durch die offene Methode der Koordinierung. In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 373–396). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWf; Hrsg.). (2009). *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report*. Graz: ÖSZ. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf].

Pépin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making - an example*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/history_en.pdf

Rat der Europäischen Union. (1999). Beschluss des Rates vom 26. April 1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“ (1999/382/EG). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 11. 06. 1999, Nr. L 146 vom 11/06/1999*, 33–47. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1999:146:0033:0047:DE:PDF>

General Secretariat of the Council of the European Union. (2004). *Draft Council conclusions on quality assurance in vocational education and training*. Brussels, 18 May 2004, 9599/04 EDUC 117 SOC 252. Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/vetquality_en.pdf

Rat der Europäischen Union. (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) (2009/C 119/02). Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 28. 05. 2009, Nr. C 119*, 2–10. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>

Republik Österreich. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>

Rechnungshof (Hrsg.). (2003). *Wahrnehmungsbericht des Rechnungshofes. Teilgebiete der Gebarung des Bundes* (Reihe BUND 2003/2). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2003/berichte/berichte_bund/Bund_2003_2.pdf

Rechnungshof (2011). *Bericht des Rechnungshofes. Controlling im Bundesschulwesen* (Bund 2011/01). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_01/Bund_2011_01_5.pdf

Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2005L0036:20081211:DE:PDF>

Smismans, S. (2004). *EU employment policy: Decentralisation or centralisation through the Open Method of Coordination? (EUI Working Paper LAW No. 2004/1)*. European University Institute. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/1881/law04-1.pdf?sequence=1>

Sobanski, F. & Specht, W. (2012). *„OECD Review on evaluation and assessment. Frameworks for improving school outcomes. Country background report for Austria*. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/49578470.pdf>

Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11. Tabellenband*. Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=116366&dDocName=063298].

Stoicheva, M., Hughes, G. & Speitz, H. (2009). *The European Language Portfolio: An impact study*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September–01 October 2009. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/Impact_study_EN.pdf

Technical Working Group on Quality in Vocational Education and Training (TWG). (2003). *A limited set of coherent quality indicators proposed by the Technical Working Group on Quality*. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter <https://europa.eu/sinapse/sinapse/index.cfm?&fuseaction=cmydoc.home>]

Technical Working Group on Quality in Vocational Education and Training (TWG). (2004). *Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe*. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter <https://europa.eu/sinapse/sinapse/index.cfm?&fuseaction=cmydoc.home>]

Anhang

Anhang A3.1: Überblick über die in die Ist-Stand-Analyse einbezogenen Institutionen

Universitäten	Pädagogische Hochschulen
1. Universität – Innsbruck	1. PH Kärnten
2. Universität – Salzburg	2. PH Niederösterreich
3. Universität – Klagenfurt	3. PH Oberösterreich
4. Universität – Graz	4. PH Salzburg
5. Universität – Linz	5. PH Steiermark
6. Universität – Mozart Salzburg	6. PH Tirol
7. Universität – Wien	7. PH Vorarlberg
8. Universität – Kunstakademie Wien	8. PH Wien
9. Universität – Angewandte Kunst Wien	9. PH Agrar- & Umweltpädagogik
10. Universität – Musik und Darstellende Kunst Wien	10. Diözese Linz
11. Universität – Kunst Uni Graz	11. Diözese Innsbruck (KPH Edith Stein)
12. Universität – Anton Bruckner Privatuniversität	12. Diözese Graz Seckau
	13. Erzdiözese Wien
	14. PPHS Burgenland

Anhang A3.2: Keywords zur Identifikation der Relevanz der Lehrangebote zur Förderung der Ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule

Für die Dokumentenanalyse wurde eine Liste von Schlüsselbegriffen (Keywords) erstellt. Diese, im Folgenden aufgelisteten Keywords wurden zunächst sowohl in den Titeln als auch Beschreibungen der Lehrangebote systematisch ausgezählt. Dabei wurde der Suchalgorithmus so gestaltet, dass sowohl das Keyword als auch Wortteile davon für dieses Screening herangezogen wurden (z. B. Diagnosti*, Eval*, Evidenzbas*). Die so identifizierten Lehrangebote wurden dann gesichtet und mittels eines Expertinnen- und Experten-Ratings hinsichtlich ihrer Passung („passendes Angebot“ versus „nicht passendes Angebot“) bewertet. Nur die als passend bewerteten Angebote wurden im Weiteren genauer analysiert.

Liste der verwendeten Keywords:

Adaptierung	Indikator	PISA
Analyse	Internationale Leistungsvergleichsstudie	Portfolio
BIJU	Interpretation	Prozess
Bildungsstandard	Intervention	Reflexion
Diagnostik	Korrektur	Reform
Didaktik	Leistung	Rückmeldung
Effektivität	Lernergebnis	Standard
Effizienz	Lernziele	TALIS
Entwicklung	Maßnahme	TEDS
Ergebnis	Messung	TIMSS
Ergebnisverantwortung	Monitoring	Transfer
Evaluation	Neue Reifeprüfung	Überprüfung
Evidenzbasierung	Optimierung	Verbesserung
Feedback	Outcome	Ziele
Feststellung	Output	
Förderung	Pädagogische Konsequenzen	

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter

Professor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz; Ausbildung als systemischer Organisationsberater; Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Laborschule Bielefeld.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Governance des Bildungswesens; Evaluation; qualitative Forschungsmethoden; neue Lernformen; Lehrerbildung.

Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher

Professor für Soziologie und empirische Sozialforschung; Leiter der Abteilung für empirische Sozialforschung (AES) des Instituts für Soziologie an der Johannes Kepler Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildung und Bildungsungleichheiten; Methoden der empirischen Sozialforschung; Soziologie des Abweichenden Verhaltens.

Michael Bruneforth, MA

Researcher am Zentrum Salzburg des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Konsulent beim UNESCO Institute for Statistics.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Nationale Bildungsberichterstattung; internationale vergleichende Bildungsforschung; Schulleistungsstudien; Bildungsfinanzstatistik.

Mag. Konrad Dämon

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg; Doktoratsstudium Philosophie (Zweig Erziehungswissenschaft) an der Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Quantitative Methodologie; Bildungsforschung; Eignungsberatung; Kompetenzmessung.

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder

Professor für Pädagogik; Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung; Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen; Interessenforschung; Schul- und Klassenklima; Lehrerforschung.

Dr.ⁱⁿ Monika Finsterwald (M.A.)

Postdoc am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien; Mitarbeiterin an der Stabsstelle für Evaluation und Innovation bei promente: kinder jugend familie GmbH.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung (Gender, Lebenslanges Lernen, Förderung von Motivation und Begabung in der Schule); Durchführung von Evaluationsprojekten (Interventionsprogramme; Qualitätsmanagementmaßnahmen in Non-Profit Organisationen).

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Gutknecht-Gmeiner

Wissenschaftlerin und stv. Geschäftsführerin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung von 2002–2009; Gründerin und Geschäftsführerin von IMPULSE – Evaluation und Organisationsberatung ab 2010.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evaluationsforschung; Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Arbeitsmarkt und Bildung; Gender Mainstreaming; internationale Kooperationen.

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Hanfstingl

Assistenzprofessorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der School of Education an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Persönlichkeits- und Motivationsentwicklung; Persönlichkeitsfaktoren als Resilienzfaktoren; wissenschaftstheoretische Grundlagen bei nicht objektivierbaren Konstrukten; Begleitforschung IMST (Innovationen Machen Schulen Top).

Ass.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Assistenzprofessor für Didaktik der Geschichte und politischen Bildung am Fachbereich Geschichte; Koordinator des Bereichs „Gesellschafts- und Kulturwissenschaften“ der „School of Education“ an der Universität Salzburg; Mitglied der Arbeitsgruppe „Neues Lehramt“ der Curricular-Kommission Lehramt der Universität Salzburg; Vorsitzender der österreichischen „Interessengemeinschaft Politische Bildung“ (IGPB).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Geschichte und politischen Bildung (v. a. subjektorientierte Geschichts- und Politikdidaktik, historisch-politische Didaktik); Kulturgeschichte Frankreichs; Regionalgeschichte.

Mag.^a Barbara Herzog-Punzenberger, Postgr. Dipl. IHS

Forschungsprogrammleitung Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Migration am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Mitglied des European Policy Network on the education of children with a migrant background (SIRIUS); standing expert der Fundamental Rights Agency/EU; Lehrtätigkeit an der Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung mit den Schwerpunkten Ländervergleiche; Bildung; Nationale Bildungsberichterstattung.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Hofmann

Außerordentlicher Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg; Lehr- und Forschungstätigkeit an der School of Education sowie am Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik; Lehrer/innen-Bildung; Lern-/Lehrforschung; Bildungstheorie; Evaluation von Lern-/Lehrprozessen.

Univ.-Prof. Dr. Martin Hopf

Universitätsprofessur für Didaktik der Physik an der Fakultät für Physik der Universität Wien; Leiter des Österreichischen Kompetenzzentrums für Didaktik der Physik (AECC) an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Wirksamkeit von Lernumgebungen; Lernprozesse im Bereich der Mechanik; Conceptual Change bei Lehrpersonen.

Univ.-Ass.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Hörl

Universitätsassistentin an der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft (Schwerpunkte: Bildungsforschung); wissenschaftliche Mitarbeiterin in versch. Projekten an der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulforschung (Sekundarstufe I, Ganztagschule); Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Evaluation; Gender Studies.

MMag.^a Anna Kanape-Willingshofer

Universitätsassistentin am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Educational Leadership; Hochschuldidaktik; Lehrer/innenbildung; Bildungspsychologie.

Univ.-Ass.ⁱⁿ Dipl. Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Julia Klug

Universitätsassistentin (Postdoc) am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie, Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftekompetenzen; Diagnostische Kompetenz; Beratungskompetenz; Selbstreguliertes Lernen; Tagebücher; Zeitreihenanalyse.

Univ.-Prof. Dr. Konrad Krainer

Direktor der School of Education und Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Leitung des Projekts IMST (Innovationen Machen Schulen Top).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mathematikdidaktik und Lehrerbildung, dabei Fokus auf Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung.

Dr. Norbert Lachmayr

Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Berufliche Weiterbildung und Höherqualifizierung; berufliche Erstausbildung; benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt und im Schulsystem; Digital Divide; sozialwissenschaftliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden; Evaluierungen; NQR/ECVET.

Univ.- Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Landerl

Professorin für Entwicklungspsychologie am Institut für Psychologie der Karl-Franzens-Universität Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Typische und atypische Entwicklung des Lesens und des Rechtschreibens; Dyslexie in unterschiedlichen Orthographien; Typische und atypische Entwicklung der mathematischen Kognition; Neuro-kognitive Grundlagen der Dyslexie und Dyskalkulie; Förderung bei Lernstörungen.

Dr. Lorenz Lassnigg

Senior Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien; Leiter der Forschungsgruppe equi (employment – qualification – innovation).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen; Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik, Organisationstheorie.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anja Lembens

Universitätsprofessorin für Didaktik der Chemie und Leiterin des Österreichischen Kompetenzzentrums für Didaktik der Chemie (AECC Chemie) an der Universität Wien; Stellvertretende Leiterin des Center for Science Education Research, Universität Wien; Mitglied der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bereich Wissenschaftsverständnis; Natur der Naturwissenschaft; Lehrerprofessionalisierung; Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Hans Neuweg

Außerordentlicher Universitätsprofessor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Leiter der Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Theorie des impliziten Wissens; schulische Leistungsbeurteilung; Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung; Allgemeine und Wirtschaftsdidaktik; Wirtschaftsethik und Moralerziehung.

Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr. Werner Peschek

Vorstand des Instituts für Didaktik der Mathematik (Österreichisches Kompetenzzentrum, AECC) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Mitglied des Leitungsgremiums der School of Education.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Forschung und Entwicklung im Fach Didaktik der Mathematik; Lehrerbildung und Nachwuchsförderung im Bereich Didaktik der Mathematik und Schulmathematik.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Soz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Popp

Universitätsprofessorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik; Schulische Sozialisationsforschung; Bildungsforschung; Sozialisationsprozesse im Jugendalter; Forschung zu Geschlechterverhältnissen im Bildungsbereich, zu Schulversagen, zu Schüler/innen-Freundschaften, zu Lehrer/innen-Rolle und Pprofessionalität; Forschung zu und wissenschaftliche Begleitung von ganztägigen Schulen in Österreich.

Prof. Mag. Dr. Franz Radits

Leiter des Österreichischen Kompetenzzentrums für Didaktik der Biologie (AECC-Biology) an der Universität Wien; Leitung des Projekts KiP (Kids Participation in Science); Dozent an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inquiry based Science Education in authentischen Lernumgebungen; Forschungs-Bildungs-Kooperationen; Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann

Außerordentlicher Professor an der Fakultät für Psychologie, Institut für Angewandte Psychologie; Wirtschaft, Bildung und Evaluation an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sonder- und Heilpädagogik; Rehabilitationspsychologie; Integrationspsychologie; Bildungspsychologie; Unterrichtsforschung.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Maria Schmidt

Senior Lecturer an der Fakultät für Psychologie, Institut für Angewandte Psychologie; Wirtschaft, Bildung und Evaluation an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sprachentwicklung; Lese- und Rechtschreibforschung.

Dipl. Soz. Dr. Philipp Schnell

Institut für Soziologie der Universität Wien; Institut für Stadt- und Regionalforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit; Ethnische Bildungsungleichheit; Ethnische Minderheiten; Migration, Integration; Intergenerationale Transmissionsprozesse zwischen Generationen; vergleichende Integrationsforschung; quantitative Methoden.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schober

Universitätsprofessorin für und Leiterin des Bereichs Psychologische Bildungs- und Transferforschung am Institut für Angewandte Psychologie; Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie, Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen zum lebenslangen Lernen und deren Förderung in Schule und Hochschule; Genderkompetenz; Diagnose und Training von Lehrkräftekompetenzen zur Vermittlung von Motivation und Selbstregulation in der Schule; Evaluationsforschung.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a DDr.ⁱⁿ Christiane Spiel

Universitätsprofessorin für Bildungspsychologie und Evaluation; Vorständin des Instituts für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie, Universität Wien; Präsidentin der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie; Mitglied im Entwicklungsrat für die PädagogInnenbildung NEU.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen; Aggression und Gewaltprävention; Integration in multikulturellen Schulen; Geschlechtsstereotype in der Bildungssozialisation; Interventions- und Transferforschung sowie wissenschaftliche Evaluation im Bildungsbe-
reich.

Verena Teschner

Studium der Psychologie mit Schwerpunkt Gruppendynamik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie Lehramt an Volksschulen an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Tanja- Sonja Tscheinig, BA

Studium der Psychologie mit Schwerpunkt Gruppendynamik sowie Lehramtsstudium Englisch/Italienisch an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Prof.ⁱⁿ (FH) PDⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Petra Wagner

Professur für Psychologie an der Fakultät für Gesundheit und Soziales der University of Applied Sciences Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung (Belastungsfaktoren von Schülerinnen/Schülern, Interkulturelle Kompetenz, Lebenslanges Lernen, Selbstreguliertes Lernen, Zeitmanagement bei Schülerinnen/Schülern und Studierenden); Evaluationsforschung.

Mag. Christoph Weber

Projektmitarbeiter und Lektor an der Abteilung für empirische Sozialforschung (AES), Institut für Soziologie an der Johannes Kepler Universität Linz; wissenschaftliche Assistenz Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Datenanalyse; Abweichendes Verhalten.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Werner Wintersteiner

Vorstand des Instituts für Deutschdidaktik (Österreichisches Kompetenzzentrum, AECC) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Mitglied des Leitungsgremiums der School of Education.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: (Transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Bildung; interkulturelles Lernen und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden; kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik.

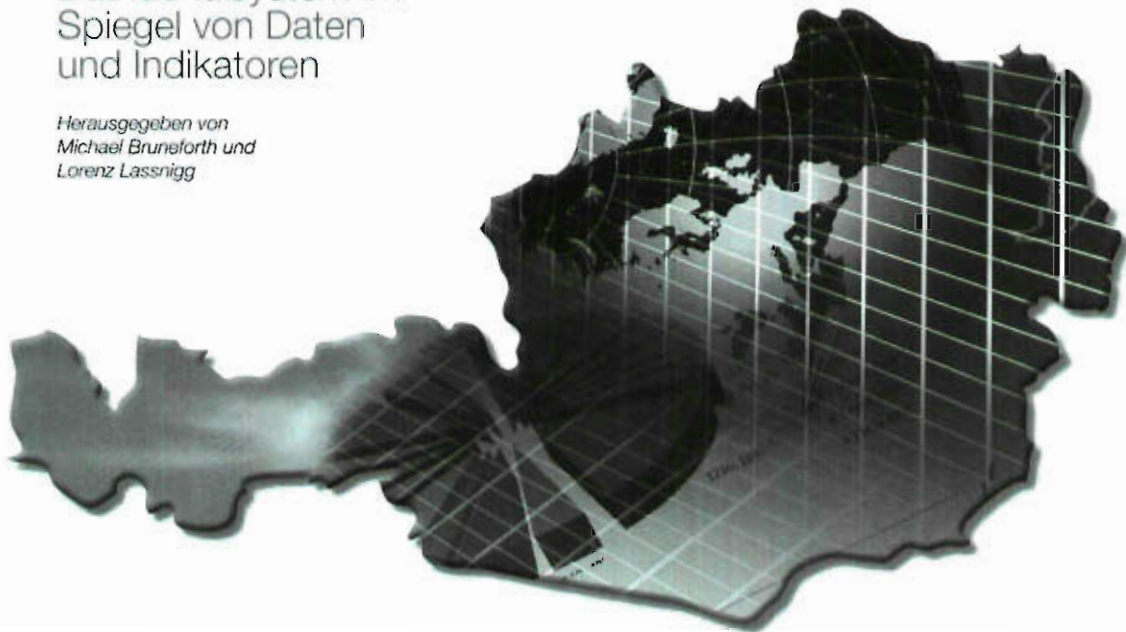
Der Nationale Bildungsbericht 2012 besteht aus zwei grundsätzlich verschiedenen Bänden. Band 1 gibt über den Kontext des österreichischen Schulwesens und die verschiedenen Prozessdimensionen mittels 24 Indikatoren und nahezu 150 Grafiken und Tabellen Auskunft.

Lesen Sie dazu mehr im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012

Band 1
Das Schulsystem im
Spiegel von Daten
und Indikatoren

Herausgegeben von
Michael Bruneforth und
Lorenz Lassnigg



Bundesministerium für
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur



Bundesinstitut
bifie
Bildungsrichtung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

Leykam Buchverlag
verlag@leykam.com
www.leykamverlag.at



ISBN 978-3-7011-7855-1