

Nach den individuellen Merkmalen soll nun ein Modell zur Erklärung des frühen Bildungsabbruchs diskutiert werden, das auf Systemmerkmalen aufbaut und diese dahingehend hinterfragt, welchen Beitrag sie „leisten“. Dieses Unterfangen ist zunächst nicht trivial zu realisieren, da alle Schüler/innen in Österreich sich in ein und demselben Bildungssystem befinden, während der Nachweis der Wirksamkeit von Systemmerkmalen, wie sie zuvor auf Basis der Literatur dargestellt wurden, im internationalen Vergleichskontext stattfindet. Hier wird nun der Versuch einer innerösterreichischen Systemanalyse vorgenommen. Dies kann gelingen, weil einerseits die Systemmerkmale in Österreich unterschiedlich ausgeprägt sind und es andererseits auch darauf ankommt, wie vorgesehene Strukturen in der Praxis regional unterschiedlich umgesetzt werden. Wie zuvor bereits dargestellt wurde, variiert beispielsweise das Ausmaß der Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen bzw. das Ausmaß, in dem sie von frühem Bildungsabbruch betroffen sind, auch innerhalb von Österreich.

Modell zur Erklärung des frühen Bildungsabbruchs mit Systemmerkmalen

Die Grundlage des linearen Regressionsmodells bilden die zuvor vorgestellten FABA-Quoten der politischen Bezirke, die als abhängige Variablen erklärt werden sollen und wofür 120 Beobachtungen vorliegen. Diese Bezirksergebnisse des frühen Abbruchs werden einerseits durch Variablen des Bildungssystems auf Bezirksebene, die im Rahmen der Schulstatistik 2012 verfügbar sind, erklärt. So fließt beispielsweise die Anzahl an Sonderschulen<sup>21</sup> sowie der Anteil an Schülerinnen und Schülern im Bezirk, die sich in Klassen mit 30 oder mehr Schülerinnen und Schülern befinden<sup>22</sup>, in das Erklärungsmodell ein. Beide Variablen stehen in einem theoretischen Bezug zum frühen Bildungsabbruch. Sonderschulen statten in einer Minderheit der Fälle ihre Schüler/innen mit Bildungszertifikaten aus, die die Fortsetzung der Bildungslaufbahn überhaupt erlauben würden, weshalb früher Abbruch wahrscheinlicher wird (vgl. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.2). Ist die Klassenschülerzahl hoch, ist die Betreuungsintensität des Individuums und damit dessen Lernfortschritt geringer. Da sich derartige Klassengrößen vermehrt im berufsbildenden Schulwesen finden, wird die Anzahl der berufsbildenden Schulen im Bezirk als Kontrollvariable in das Modell aufgenommen. Andererseits fließen in das Modell Variablen in aggregierter Form aus der Überprüfung der Bildungsstandards auf der 8. Schulstufe im Jahr 2012 ein. Es sind dies sowohl Variablen, die aus dem Schülerfragebogen als auch Variablen, die aus dem Schulleiterfragebogen stammen. In die Berechnungen eingeflossen ist dabei immer der Anteilswert der Schüler/innen auf Bezirksebene, auf die das entsprechende Merkmal zutrifft (Besuch der Vorschule<sup>23</sup> und Besuch des Kindergartens<sup>24</sup>) bzw. die sich in Schulen befinden, auf die die Aussage zutrifft (z. B. Klassenzusammensetzung nach Herkunft/Sprache<sup>25</sup> der Schüler/innen und Unterstützung durch Stützlehrer/innen gegeben<sup>26</sup>). Die Auswahl genau dieser Variablen erfolgt wiederum im Wechselspiel zwischen theoretischer Fundierung und empirischer Verfügbar- bzw. Ergiebigkeit. So können der Einfluss der Klassengröße, des Gesamtschulsystems sowie des Kindergartenbesuchs direkt aus der Literatur in das Modell übernommen werden. Die Operationalisierung der Gesamtschule bleibt dabei *indirekt* der Datensituation geschuldet, indem nur ihr Gegenteil auf zweifache Weise in das Modell Eingang findet: in der Variable „Klassenzusammensetzung nach Herkunft der Schüler/innen“ sowie in der Anzahl der Sonderschulen. Schließlich ist es im österreichischen Kontext sinnvoll, den Besuch der Vorschule in das Modell aufzunehmen, da es sich dabei der Konzeption nach um eine Unterstützungsmaßnahme für Kinder mit Entwicklungsrückständen handelt, andererseits dies in einem hochdifferenzierten System wie dem österreichischen auch als Instrument der zusätzlichen Differenzierung und Selektion dienen kann. Eine Unterstützungsmaßnahme sind auch Stützlehrerinnen

Modell zur Erklärung der FABA-Quoten der politischen Bezirke

21 Die Spannweite liegt zwischen 0 beispielsweise in Steyr-Land und Graz-Umgebung und 10 in Innsbruck-Land.

22 Die Variable variiert zwischen 0 % z. B. in Klagenfurt-Land und 12 % in Steyr-Stadt bzw. Wien-Margareten.

23 Der niedrigste Wert wird mit 8,7 % in Murau und der höchste Wert mit 35,7 % in Wien-Leopoldstadt erreicht.

24 Der Anteil mit mindestens einem Jahr Kindergartenbesuch reicht von 77,7 % in Wien-Ottakring bis 98,8 % in Jennersdorf.

25 In Jennersdorf beträgt der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sich in Schulen befinden, deren Direktorinnen und Direktoren angeben, die Klassenzusammensetzung nach Herkunft/Sprache der Schüler/innen vorzunehmen, 0 %, in Güssing dafür 50 %.

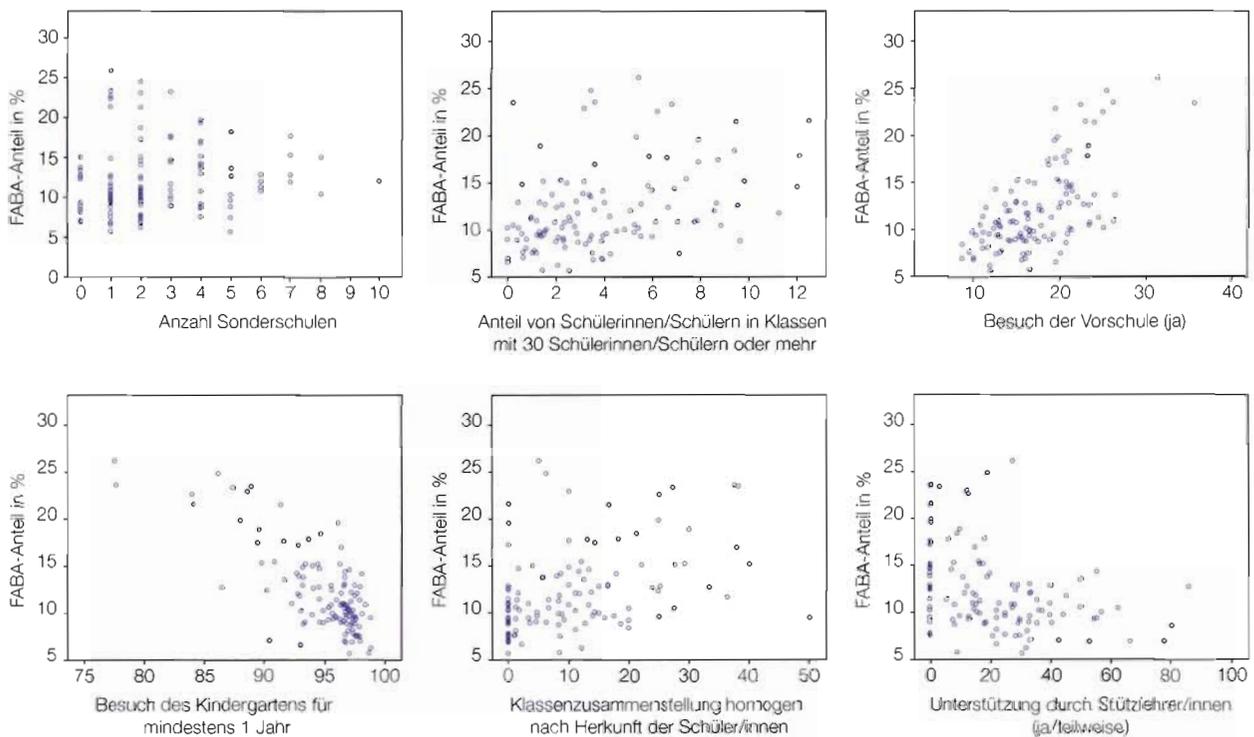
26 Viele Bezirke weisen hier einen Anteil von 0 % und Bruck/Leitha als Höchstwert einen Anteil von 86 % auf.

und Stützlehrer. Diese Variable wurde in das endgültige Modell aufgenommen, weil sie von allen verfügbaren Unterstützungsvariablen (z. B. Integrationslehrer/innen, Beratungslehrer/innen, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie etc.) die größte (negative) Korrelation mit dem Anteil des frühen Abbruchs aufwies ( $r = -.376$ ).

#### Deskriptive Betrachtung der Modellvariablen

Werden die Modellvariablen zunächst deskriptiv betrachtet (siehe Abbildung 5.9), so zeigt sich bei der Anzahl der Sonderschulen, beim Anteil von Schülerinnen/Schülern in Klassen mit über 30 Schülerinnen/Schülern sowie bei der Klassenzusammenstellung nach Herkunft der Schüler/innen ein schwach positiver (je mehr – desto mehr) Zusammenhang mit dem Anteil früher Abbrecher/innen. Beim Besuch der Vorschule, beim Besuch des Kindergartens für mindestens ein Jahr und bei der Verfügbarkeit von Stützlehrerinnen und Stützlehrern sind die deskriptiv erkennbaren Zusammenhänge hingegen stark ausgeprägt, im ersten Fall *positiv*, in den anderen beiden Fällen *negativ*.

Abb. 5.9: Deskription des FABAs-Anteils in Abhängigkeit von Systemvariablen



Anmerkung: FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen.

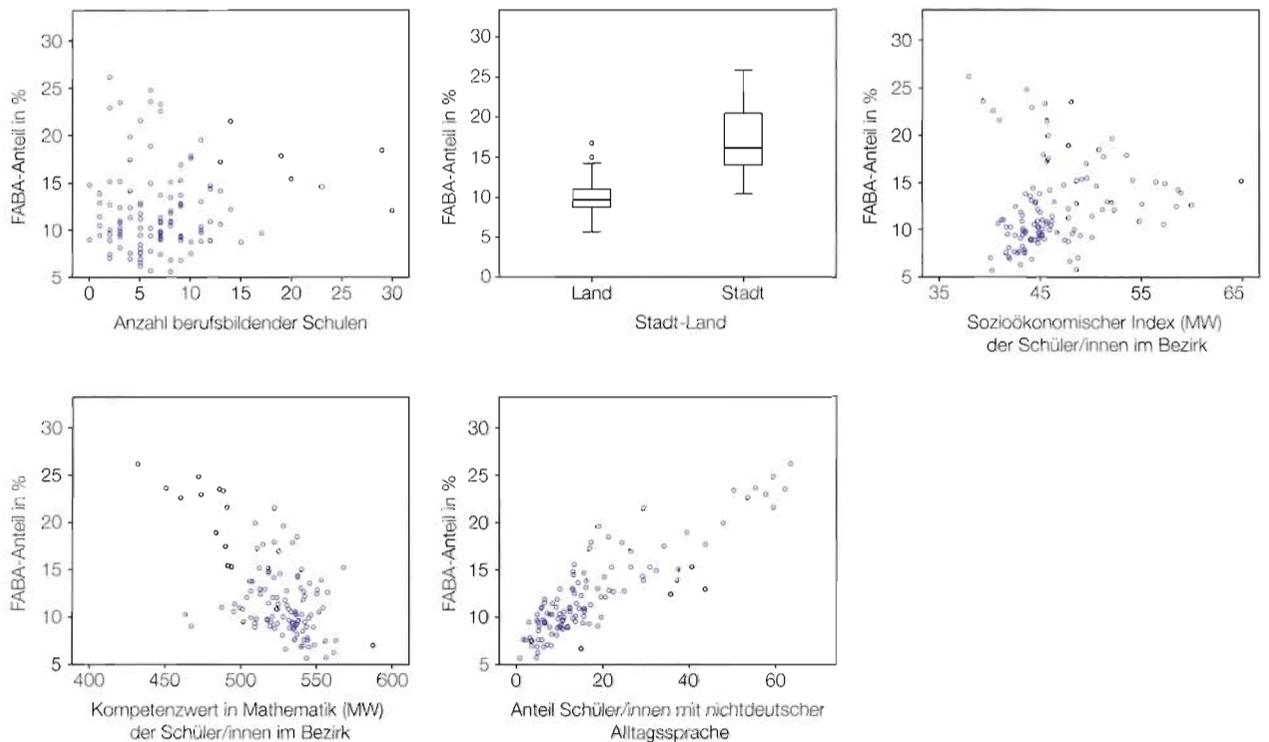
Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik 2012), BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnungen.

#### Kontrollvariablen im Modell integriert

Abgesehen von den interessierenden Systemvariablen ist es erforderlich, Kontrollvariablen, deren Einfluss auf den oder deren Zusammenhang mit dem frühen Bildungsabbruch bekannt ist, in das Modell zu integrieren. Dadurch sollen die rein auf die Systemvariablen zurückzuführenden Einflüsse herausgearbeitet und die Robustheit der Ergebnisse erhöht werden. Als Kontrollvariablen dienen die bereits erwähnte Anzahl von berufsbildenden Schulen sowie ein Indikator für Stadt-Land. Darüber hinaus wurden der sozioökonomische Index der Schüler/innen, ihr Kompetenzwert in Mathematik sowie der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Umgangssprache in das Modell integriert (siehe Abbildung 5.10).

Abgesehen von der Anzahl berufsbildender Schulen stehen rein deskriptiv alle anderen Kontrollvariablen in einem mehr oder minder starken Zusammenhang mit dem Anteil früherer Bildungsabbrecher/innen auf Bezirksebene, wie aus Abbildungen 5.9 und 5.10 ersichtlich wird.

Abb. 5.10: Deskription des FABA-Anteils in Abhängigkeit von Kontrollvariablen



Anmerkung: FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; MW: Mittelwert.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik 2012), BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnungen.

Das lineare Regressionsmodell setzt sich in Summe also schließlich aus den sechs beschriebenen inhaltlichen systembezogenen Variablen und den fünf dargestellten Kontrollvariablen, um intervenierende Einflüsse abzufedern, zusammen. Diese Variablen erwiesen sich im Rahmen der Regressionsberechnung als unterschiedlich signifikant und einflussreich hinsichtlich des frühen Bildungsabbruchs, wie aus Tabelle 5.5 ersichtlich wird.

Demnach erhöhen der Anteil der Kinder im Bezirk, die eine Vorschule besucht haben, der Anteil von Schülerinnen und Schülern im Bezirk, die sich in Klassen mit 30 Schülerinnen und Schülern und mehr befinden, die Anzahl der Sonderschulen im Bezirk und eine Klassenzusammenstellung nach der Herkunft bzw. Sprache der Schüler/innen den Anteil des frühen Bildungsabbruchs im Bezirk signifikant, wobei die Reihenfolge der Nennung auch das Ausmaß des Einflusses widerspiegelt. Der Besuch des Kindergartens hat im Gesamtmodell keinen Einfluss auf den frühen Abbruch, wobei anzumerken bleibt, dass der signifikante Einfluss erst durch die Aufnahme der Kontrollvariablen „Anteil Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache“ verschwindet. Der Kindergartenbesuch variiert demnach nach Migrationshintergrund sehr stark. Ebenso nicht signifikant erweist sich die Unterstützung durch Stützlehrer/innen. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die vorhandenen Unterstützungs- und Integrationsangebote gegen die Ausgrenzungswirkung der signifikanten Systemmerkmale nicht ankommen.

Abgesehen von der Anzahl berufsbildender Schulen sind auch alle Kontrollvariablen des Modells wie erwartet signifikant einflussreich. Wenn man sich vor Augen führt, um welche schwergewichtige Variablen im Zusammenhang mit frühem Bildungsabbruch es sich dabei handelt (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Kompetenzniveau), gewinnt der nachgewiesene signifikante Einfluss der Systemvariablen an methodischer Bedeutung. Insgesamt verfügt das Modell über eine Erklärungskraft von annähernd 90 % der Varianz ( $R^2_{\text{korr}} = .876$ ), was als sehr hoch einzustufen ist.

Tab. 5.5: Lineare Regression des frühen Bildungsabbruchs in Österreich auf Systemebene

|  | Beta  | Signifikanz | Toleranz |
|--|-------|-------------|----------|
| Anzahl Sonderschulen im Bezirk   | .116  | .004        | .665     |
| Anteil von Schülerinnen und Schülern in Klassen mit 30 Schülerinnen/Schülern oder mehr | .164  | <.001       | .566     |
| Besuch der Vorschule   | .177  | <.001       | .555     |
| Besuch des Kindergartens für mindestens 1 Jahr   | .072  | .311        | .212     |
| Klassenzusammenstellung nach Schüler-Herkunft/Sprache                                  | .088  | .022        | .733     |
| Unterstützung durch Stützlehrer/innen  | .049  | .202        | .716     |
| Anzahl berufsbildender Schulen   | -.016 | .729        | .501     |
| Stadt-Land-Dummy   | .340  | <.001       | .217     |
| Sozioökonomischer Index der Schüler/innen im Bezirk                                    | -.185 | <.001       | .420     |
| Kompetenzwert in Mathematik der Schüler/innen im Bezirk                                | -.131 | .013        | .395     |
| Anteil Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache                                 | .495  | <.001       | .190     |
| Korrigiertes R-Quadrat   |       | .876        |          |
| Durbin-Watson  |       | 1.899       |          |

Anmerkung: Erkennbar anhand des Durbin-Watson-Tests und der ausgewiesenen Toleranz, sind auch wesentliche Prämissen der Modellbildung (keine Multikollinearität und keine Autokorrelation) erfüllt. Die Linearität kann anhand der deskriptiven Grafiken (vgl. Abbildungen 5.9 und 5.10) nachvollzogen werden. Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik 2012; BibEr); BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnungen.

5  
Selektivitäts- und Homogenisierungsvariablen erhöhen frühen Bildungsabbruch

Das Ergebnis insgesamt zeigt nun, dass sich v. a. Selektivitäts- und Homogenisierungsvariablen wie Sonderschulen und Klassenzusammensetzungen nach Herkunft<sup>27</sup> (umgangssprachlich lässt sich dies auch als „Ghettoklassenbildung“ bezeichnen) negativ auf den frühen Bildungsabbruch auswirken. Dies ist im Umkehrschluss wieder ein starkes Argument für integrative Ansätze sowie Gesamtschulen. Die zweite Variablengruppe deutet auf fehlenden oder fehlgeleiteten Ressourceneinsatz hin. Ressourceneinsatz fehlt dort, wo Schüler/innen in Klassen von 30 Schülerinnen und Schülern und mehr sitzen,<sup>28</sup> und fehlgeleitet sind die Ressourcen, wenn eine an sich zur Unterstützung konzipierte Maßnahme, wie die Vorschule, ihr Ziel verfehlt und eine gegenteilige Wirkung entfaltet.

## 5 Qualitative Analyse von Abbruchsbiografien

Qualitative Forschungsergebnisse aus der Analyse von Biografien früher Bildungsabbrecher/innen

Die in diesem Abschnitt dargestellten qualitativen Forschungsergebnisse basieren auf der Analyse von Biografien früher Bildungsabbrecher/innen.<sup>29</sup> Dazu wurden Interviews mit Jugendlichen, die nicht älter als Anfang 20 waren, geführt, die Abbruchserfahrungen gemacht haben und zum Zeitpunkt der Interviews im Winter 2014/15 an niederschweligen Projekten oder Kursen teilnahmen oder Angebote von Beratungsstellen in Anspruch nahmen. Dieser Auswahl lag die Überlegung zugrunde, dass die Jugendlichen, nachdem bereits Schritte in Richtung Reintegration erfolgt sind, über ihre Abbruchssituation reflektieren könnten,

27 Unter Umständen lässt sich auch die Vorschule hier einreihen, nämlich dann, wenn sie zur Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen oder Sprachdefiziten und nicht zu deren gezielter Förderung verwendet wird.

28 Dies ist vor allem in Berufsschulen sowie in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen der Fall, weshalb die Anzahl der berufsbildenden Schulen (inklusive Berufsschulen) als Kontrollvariable Aufnahme in das Regressionsmodell fand.

29 Einige der folgenden Passagen sind Steiner, Pessl und Karaszek (2015) entnommen.

anstatt sich mittendrin zu befinden. Die Interviewpartner/innen unterscheiden sich in Bezug auf vielfältige Merkmale wie besuchte Schulform, städtischer und ländlicher Wohnort, Geschlecht, Noten, Lebensstile oder gesundheitliche Beeinträchtigung. Nicht interviewt wurden Jugendliche, die sich dafür entschieden haben, ihre Bildungslaufbahn abzubrechen bzw. nicht fortzusetzen, um zu reisen, sich nonformal im Kunstbereich zu engagieren (Eurofound, 2012) oder um sich von ihren Eltern abzugrenzen und Lebensformen abseits gesellschaftlicher Normen zu realisieren (vgl. die Typen „Sinn- und Identitätssuche“ und „Protest- und Autonomiebeweise“ nach Enggruber, 2003; „der Privilegierte“ nach Nairz-Wirth et al., 2010; „der Unangepasste“ und „der Statusorientierte“ nach Nairz-Wirth, Gitschthaler und Feldmann, 2014). Insofern spiegeln die Ergebnisse jene Lebenssituationen nicht wider, in denen früher Bildungsabbruch als Entscheidung aus einer eher privilegierten Position heraus gedeutet werden kann. Vielmehr haben sich bei den interviewten Jugendlichen Abbrüche im Kontext einer Reihe von Problematiken ereignet und wurden als Ausschlüsse und Krisen erlebt.

Eine zentrale Forschungsfrage in einschlägigen qualitativen Studien zu FABA ist, wie sich Lebenssituationen und Schulerfahrungen der Jugendlichen gestalten, wie es zu Abbrüchen kommt und wie sie mit Abbruchserfahrungen umgehen. Auf dieser Basis werden Idealtypen entwickelt (vgl. Bacher et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2010, 2014; Schönherr et al., 2014). Die Forschungsarbeit, die diesem Artikel zugrunde liegt, war etwas anders akzentuiert. Forschungsleitende Fragen waren, wie es im Rahmen der lebensgeschichtlichen Erfahrungen Jugendlicher zu Abbrüchen kommt, welche Bedeutung dies im Kontext ihrer Biografien hat und wie es gelingt (oder nicht gelingt), Anschlussperspektiven zu finden bzw. die Bildungskarriere wieder aufzunehmen. Dabei wurde zugleich analysiert, wie die Rahmenbedingungen mit Brüchen in den Bildungsbiografien einhergehen, aber auch, welche Strukturen dabei für Schritte in Richtung Reintegration hilfreich sind. Der Anspruch im Rahmen des Forschungsprojekts war, nachzuzeichnen, wie strukturelle Bedingungen in den Lebensgeschichten wirksam werden. Die individuelle und die institutionelle Ebene wurden in den Analysen systematisch integriert.

Im Rahmen der Studie haben 15 Jugendliche ihre Lebensgeschichte beginnend bei ihren frühesten Erinnerungen erzählt. Im zyklisch gestalteten Forschungsprozess wurden erste Interviews interpretiert. Auf Basis der gewonnenen Zwischenergebnisse wurden weitere Interviews für die Interpretation ausgewählt. Das Auswahlkriterium war, dass sie das Potenzial haben, den Zwischenergebnissen zu widersprechen. Im Anschluss wurden wieder möglichst ähnliche Fälle interpretiert (*Theoretical Sampling*).<sup>30</sup> In Summe wurden 10 der so erhobenen narrativ-biografischen Interviews (Schütze, 1983, 1984) in die Analyse einbezogen. Diese Auswahlstrategie sowie die extensive und sequenzielle Auslegung des Materials, zum Großteil in Teams, sind in einer genuin qualitativen Forschungslogik in Bezug auf die Qualität der Ergebnisse aussagekräftiger als beispielsweise die Anzahl der untersuchten Fälle (Froschauer & Lueger, 2003; Hitzler & Honer, 1997; Rosenthal, 2008; Soeffner, 1989).

Die Interviews wurden einer biografischen Fallrekonstruktion unterzogen. Diese Methode (Rosenthal, 2008) zeichnet sich dadurch aus, dass nicht bei manifesten Gesprächsinhalten stehen geblieben wird. Die Analyse konzentriert sich auf diejenigen Inhalte, die sozusagen zwischen den Zeilen liegen (*latente Inhalte*) und zählt somit zu den hermeneutisch-rekonstruktiven Forschungsverfahren. Wesentlich an der Methode ist die analytische Trennung der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive. In einem Analyseschritt geht es um die Vergangenheit, im darauffolgenden Schritt um die Gegenwart und schließlich werden die beiden Perspektiven miteinander in Beziehung gesetzt. Die Grundannahme ist, dass die erzählte Biografie in ihrer Entstehung an die Gegenwart gebunden ist und dementsprechend

Wie kommt es zum Abbruch, welche Bedeutung hat er im Kontext der Biografie und wie gelingt Reintegration?

Analytische Trennung der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive

30 Dieser Prozess geht theoretisch so lange weiter, bis keine neuen Ergebnisse mehr erzielt werden (theoretische Sättigung). Dieser Punkt wurde im Rahmen der Studie nicht erreicht. Für eine Fortsetzung könnten demnach systematisch Jugendliche ohne institutionelle Anbindung einbezogen werden oder Jugendliche, die bei ähnlichen Lebensgeschichten nicht abgebrochen haben.

der Blick auf die Vergangenheit durch die Gegenwartsperspektive gerahmt wird. Zugleich ist die Gegenwartsperspektive durch das Erleben in der Vergangenheit mitkonstituiert.

Für die Analyse wurde das Interview in einzelne Teile zerlegt, die beginnend beim ersten Teil nacheinander im Verlauf, also sequenziell, interpretiert wurden. Dabei wurden zu den einzelnen Sequenzen jeweils unterschiedliche Hypothesen aufgestellt, die an den nachfolgenden Sequenzen plausibilisiert wurden (*Prinzip der Abduktion*). Somit blieben am Ende nur jene Lesarten bestehen, die im Zuge der Analyse nicht falsifiziert wurden. Bei solchen „Fallrekonstruktionen“ geht es darum, die Regeln zu erschließen, nach denen der Fall zustande gekommen ist. Sie bilden die Grundlage dafür, auf die Fallstruktur von anderen sozialen Einheiten zu schließen, zu denen der analysierte Fall gehört (Prinzip der theoretischen Verallgemeinerung). Im Rahmen des zyklischen Vorgehens wurden erste Interviews analysiert und über einen Fallvergleich Idealtypen herausgearbeitet. Sukzessive wurde das gesamte Material einbezogen, indem wieder zurück zur Einzelfallebene gewechselt wurde und die Idealtypen weiter entwickelt (validiert, erweitert, revidiert) wurden (vgl. Albert, 2007; Rosenthal, 2008).

Früher Abbruch als Prozess von Diskontinuitäten in der Bildungslaufbahn

Ein erster Blick auf die Lebensgeschichten der Jugendlichen zeigt, dass früher Bildungsabbruch ein Begriff für eine Vielfalt an Phänomenen ist. Das Spektrum umfasst dabei Jugendliche, die vor Beendigung der 8. Schulstufe abgebrochen haben, deren Abschluss negativ ist oder im Rahmen der Sonderschule erworben wurde und somit nicht als Eintrittszertifikat für weiterführende Ausbildungen gilt. Andere Jugendliche haben nach dem positiven Abschluss der 8. Schulstufe eine weiterführende Ausbildung abgebrochen oder gar nicht aufgenommen.

5

Früher Bildungsabbruch ist weniger ein einmaliges Ereignis in der Biografie ...

Wenn die Bildungslaufbahn retrospektiv betrachtet wird, stellt früher Bildungsabbruch weniger ein einmaliges, punktuelles Ereignis in der Biografie dar, also keinen abrupten Abbruch einer konkreten Schule oder Lehrausbildung. Vielmehr fallen ein sukzessiver Rückzug von Schule oder der Verlust von Motivation verbunden mit negativen Leistungsbeurteilungen, Phasen von Schulabsentismus, Abstufung in eine hierarchisch darunterliegende Schulform, tatsächlicher Abbruch einer bestimmten Schule und erfolglose Integrationsversuche in eine weiterführende (Aus-)Bildung darunter. Diese Erfahrungen treten durchaus auch verkettet miteinander auf und Jugendliche erleben typischerweise mehrfache Brüche.

... als vielmehr ein Prozess, der an unterschiedlichen Stellen in der Schul- bzw. Ausbildungskarriere auftritt

Früher Abbruch lässt sich demnach als Prozess begreifen, der an unterschiedlichen Stellen in der Schul- bzw. Ausbildungskarriere auftritt bzw. beginnt. Dabei lassen sich diese Prozesse bis zurück in die Kindheit verfolgen: Problematische Erlebnisse in der Familie und in den Bildungsinstitutionen tauchen bereits an einem frühen Zeitpunkt in der Biografie auf, typischerweise im Rahmen der Volksschule oder bereits davor. So wurde auch in anderen Studien festgehalten, dass Übergangsproblemen mehrere Stationen zugrunde liegen (Enggruber, 2003). Nevala und Hawley (2011) fassen Rückzug von der Schule als kumulativen Prozess auf. Misslungene Übergänge führen im Anschluss wiederum zu kumulativen Wirkungen (Nairz-Wirth et al., 2014).

Begrifflich fassbar und beschreibbar sind diese Phänomene, auch wenn sie unterschiedlich und vielfältig sind, als Diskontinuitäten in der Bildungslaufbahn. Sie weichen von einer implizierten Normalbildungslaufbahn ab, die vom Erwerb eines Zertifikats ausgeht, das zur Teilnahme an weiterführenden (Aus-)Bildungen berechtigt, und dies im Alter von 14–15 Jahren. Bestandteil dieser Normalbildungslaufbahn ist darüber hinaus, dass eine Integration ins weiterführende System auch gelingt.

Bildungsbiografien von mehreren Problematiken zugleich durchzogen

Viele Aspekte, die in den Studien zu FABA herausgearbeitet wurden, haben auch in den Bildungsbiografien der interviewten Jugendlichen eine große Bedeutung. Allerdings hat sich im Rahmen der Biografieanalyse gezeigt, dass es nicht so sehr eine spezifische Problemlage ist, die das komplexe Phänomen des frühzeitigen Abbruchs hinreichend erklären könnte (beispiels-

weise gesundheitliche Beeinträchtigung, Betreuungspflichten oder Mobbing als *die* zugrundeliegende Ursache von Bildungsabbruch). Die Bildungsbiografien der Jugendlichen werden vielmehr von unterschiedlichen Problematiken zugleich durchzogen, die miteinander gekoppelt sind. Das Vorhandensein einer zentralen Problematik führt nicht unweigerlich zu Abbruch (nicht alle Opfer von Mobbing brechen ihre Bildungslaufbahn ab), jedoch können die Problemlagen, je nachdem, wie mit ihnen umgegangen werden kann, unterschiedliche Prozesse, auch in Richtung Abbruch, fördern. Vor diesem Hintergrund wurden in der Typenbildung zwei Dimensionen berücksichtigt: eine Problemdimension und eine Prozessdimension. Im Zuge der Analyse von Abbruchsbiografien wurden daher idealtypische Verläufe entwickelt. Diese unterscheiden sich somit von den in anderen Studien herausgearbeiteten Idealtypen.

### Zwei Dimensionen als Basis für Idealtypen frühen Bildungsabbruchs

Auf der *Achse der zentralen biografischen Problematiken* (vgl. Abbildung 5.11) werden die Probleme, die realisierten Bildungsabbrüchen zugrunde liegen, idealtypisch zwischen den beiden Polen innerhalb und außerhalb von Schule/Ausbildung unterschieden.<sup>31</sup> Ist die der Abbruchsdyamik zugrunde liegende biografische Problematik stark in der Schule/Ausbildung angesiedelt, umfasst dies Phänomene von Erniedrigung, Bloßstellung und Ausgrenzung oder Gewalt im sozialen Zusammenhang der Klasse oder Schule. Aber auch die Erfahrung, den fachlichen (Leistungs-)Ansprüchen nicht zu genügen, gehört hierher (vgl. Tabelle 5.1).

Achse der zentralen  
biografischen  
Problematiken

Die Ergebnisse der Biografieanalyse zeigen dabei, dass Noten ein zentrales Medium für Selbstwert bilden. Wenn andere Ressourcen, sich selbst einen Wert beimessen zu können, fehlen, kann eine negative Benotung den Auslöser für Krisen darstellen: Die Beurteilung „nicht genügend“ bedeutet in einer solchen Konstellation, nicht zu genügen, und zwar nicht *nur* in der Rolle als Schüler/in, sondern als Mensch. Gemäß Bourdieu und Champagne (1997) kann davon gesprochen werden, dass „Schulversagen als Katastrophe“ (S. 285) erlebt wird. Im Anschluss an negative Zuschreibungen, Stigmatisierung oder Degradierung erfolgt typischerweise ein Verlust des Vertrauens in sich und die eigenen Fähigkeiten, und der Entwicklung eines sehr defizitären Selbstbilds wird Vorschub geleistet. Jugendliche machen ständig die Erfahrung der eigenen Unzulänglichkeit bzw. erleben Schule als Raum ständiger Bedrohung. Prozesse des Sichentziehens (Isolation, Absentismus) sind eine Form, auf diese Erfahrungen zu reagieren.

Noten als zentrales  
Medium für Selbstwert und  
Auslöser von Krisen

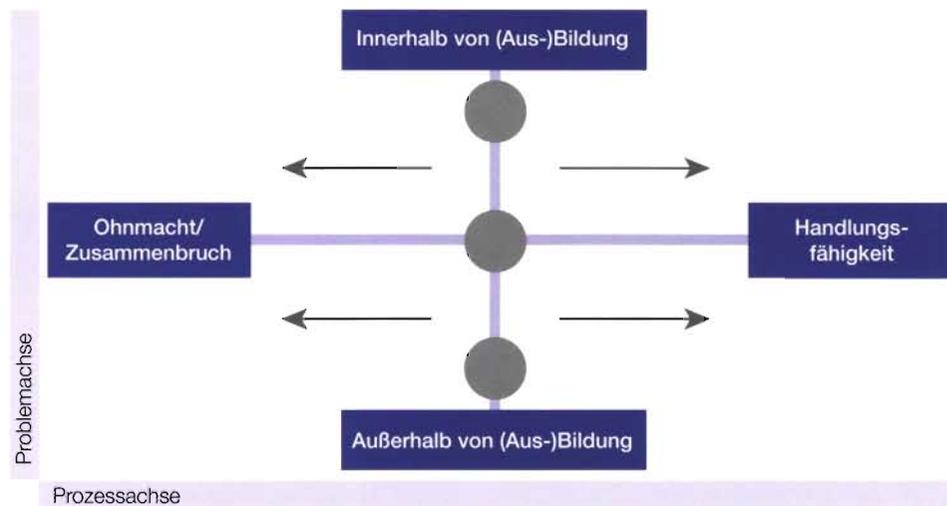
Unter stark außerhalb von Schule/Ausbildung angesiedelten Problematiken fällt eine ganze Bandbreite von massiven familiären Schwierigkeiten, Gewalterfahrungen, Fremdunterbringung, Wohnungslosigkeit bis hin zu gesundheitlichen bzw. psychischen Beeinträchtigungen und Suchterkrankungen. Typisch ist, dass die Jugendlichen in ihrem Bildungsweg auf sich allein gestellt sind, da sie kaum auf eine wirksame, nachhaltige Unterstützung im Rahmen ihrer sozialen Beziehungen zurückgreifen können. Dies ist auch ein zentrales Ergebnis zahlreicher anderer Studien (Bacher et al., 2003; Bissuti et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2010; Schönherr, Zandonella & Wittinger, 2014; Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011). Die hier angesprochenen zentralen biografischen Probleme werden an anderer Stelle unter den Begriffen „kritische Lebensereignisse“ (Schönherr et al., 2014) bzw. „Life-Events“ (Bacher et al., 2003) genannt. Nicht immer handelt es sich dabei um akute Ereignisse. So fallen auch Formen permanenter Belastungen (wie Gewalt oder Armutserfahrungen) darunter.

Nachhaltige Unterstützung  
fehlt bei Problematiken  
außerhalb von Schule/  
Ausbildung

Zugespißt formuliert sind zentrale Lebensbereiche der Jugendlichen bedroht. In dieser Konstellation sind schulische Belange – ohne Unterstützung – nicht oder sehr schwierig bewältigbar. Im Gegenteil binden die außerschulischen Problematiken Ressourcen und Aufmerksamkeiten der Jugendlichen bzw. stehen im Extremfall existenzielle Fragen oder Bedrohungen im Vordergrund.

31 Auch Enggruber (2003) unterscheidet in ihrer „Benachteiligungstypologie“ inner- und außerschulische Überforderung. Allerdings werden dabei den Jugendlichen, die unter die jeweilige Typologie fallen, verschiedene Leistungsmerkmale (intelligent vs. lernbeeinträchtigt) zugewiesen, wovon hier dezidiert Abstand genommen wurde.

Abb. 5.11: Zwei Dimensionen als Basis für Idealtypen frühen Bildungsabbruchs



Problematiken lösen  
unterschiedliche  
Dynamiken aus

Mit der *Prozessachse* als zweiter Dimension, wie sie in Abbildung 5.11 skizziert wird, geht es nun um die Frage, welche Dynamiken das Vorhandensein solcher Probleme in den Lebensgeschichten auslöst und inwiefern diese Probleme bearbeitet werden (können). Dieser Prozess lässt sich idealtypisch zwischen den beiden Polen „Ohnmacht/Zusammenbruch“ und „Handlungsfähigkeit“ aufspannen. Die Analysen zeigen, dass eine Bildungsbiografie typischerweise Prozesse in beide Richtungen enthält.<sup>32</sup> Das bedeutet, die Jugendlichen haben durchaus auch mehrmals krisenartige Entwicklungen bis zum Zusammenbruch erlebt und dabei ihre Bildungslaufbahn (mehrmals) abgebrochen. Sie haben aber auch, oft im Alleingang, versucht ihre Probleme zu bewältigen, haben Stabilisierung erlebt und wieder zurück ins System gefunden. Zum Teil allerdings folgten darauf neuerliche Krisen und Abbrüche.

Drei typische Verläufe ...  
in Richtung Verlust der  
Handlungsfähigkeit

Werden die zentralen biografischen Problematiken nicht nachhaltig bearbeitet, fördert dies Prozesse, in denen die äußeren Bedingungen immer übermächtiger scheinen. Die Ereignisse innerhalb und außerhalb von Schule/Ausbildung nehmen zunehmend einen totalitären Charakter an. Die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen wird geringer. Dies verdichtet sich im Extremfall zu einer Lebenskrise bis hin zum totalen Zusammenbruch. Dabei lassen sich im Zusammenhang mit der zuvor erläuterten Problemdimension drei typische Verläufe unterscheiden:

#### a. Hinausgleiten und völliger Bedeutungsverlust von Schule/Ausbildung

Eine Problematik, die ihren Ursprung außerhalb des Bildungssystems hat, wird so virulent, dass Schule bzw. Ausbildung zunehmend an Bedeutung verlieren. Der Prozess in Richtung Abbruch nimmt hier die Gestalt eines Abrutschens und schließlich Hinausgleitens aus der Schule an, über das die Jugendlichen zunehmend die Kontrolle verlieren. Am Endpunkt steht der völlige Zusammenbruch von Handlungsmacht, z. B. in Form eines stationären Aufenthalts oder kompletten sozialen Rückzugs.

#### b. Übermächtigkeit von Abwertungserfahrungen und Rückzug

Die zentrale Problematik ist innerhalb des Bildungssystems angesiedelt. Negative Erfahrungen wie Abwertung, Stigmatisierung, soziale Isolation und physische Gewalt innerhalb der Schule bleiben für die Jugendlichen unlösbar. Es werden keine wirksamen Möglichkeiten gefunden, sich zur Wehr zu setzen, der Handlungsspielraum wird damit immer kleiner und ein Status als Opfer zunehmend verfestigt. Eine typische *Strategie* ist in diesem Zusammenhang, sich dem Geschehen zu entziehen.

<sup>32</sup> Was mit der Auswahl der Interviewpartner/innen zusammenhängt, die Abbruchserfahrungen gemacht, aber auch Schritte in Richtung Reintegration realisiert haben.

*c. Einseitige Bewältigungsversuche bringen keine nachhaltige Problemlösung*

Schließlich gibt es auch jene Fälle, in denen sich die Abbruchsproblematik verkettet zwischen den beiden Bereichen innerhalb und außerhalb von Schule/Ausbildung entwickelt. Die Trennung ist hier nicht möglich, da sich die biografischen Problematiken gerade durch das Ineinandergreifen von schulischen und außerschulischen Aspekten herausbilden. In beiden Bereichen sind massive Probleme vorhanden, die sich wechselseitig verstärken. Es bleibt kein Lebensbereich übrig, der geschützt wäre. Die verschränkten Problematiken innerhalb und außerhalb von Schule/Ausbildung können über eine einseitige Bearbeitung nicht nachhaltig bewältigt werden. Typisch ist, dass solche Bewältigungsversuche der Jugendlichen letztendlich scheitern.

Diese drei Typen sind auf der einen Seite des Spektrums angesiedelt. Die andere Seite bezeichnet dahingegen Verläufe, die idealtypisch über die Bearbeitung der zentralen Problematiken und die Entwicklung von Umgangsstrategien zum Erwerb von Handlungsfähigkeit führen. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass Schritte in Richtung Reintegration ins (Aus-) Bildungssystem möglich werden, beispielsweise über die Teilnahme an niederschweligen Projekten oder Angeboten zum Nachholen von Bildungsabschlüssen.

Verläufe, die idealtypisch zum Erwerb von Handlungsfähigkeit führen

*A. Stabilisierung von Lebensbereichen als Voraussetzung für Schritte zur Teilhabe*

Die der Abbruchsproblematik zugrunde liegenden Ursachen sind außerhalb von Schule/Ausbildung angesiedelt. Die Problematiken werden mit institutioneller Unterstützung bearbeitet. Dabei werden die zentralen Bereiche wie Wohnen und Gesundheit nach und nach abgesichert. Die zunehmende Stabilisierung ist die Basis dafür, dass die Reintegration ins Bildungssystem erfolgen kann. Typischerweise handelt es sich dabei um einen längeren Prozess.

*B. Ressourcen für Aufwertung innerhalb von Schule/Ausbildung*

Über institutionelle Unterstützung gelingt es, die in Schule/Ausbildung liegenden Problematiken zu bearbeiten und Konflikte aufzulösen. Zentral ist, dass Jugendliche dabei die Möglichkeit haben, eigene Stärken wahrzunehmen und sich selbst als wertvoll zu begreifen. Dies wirkt als Kontrapunkt zu erlebten Abwertungserfahrungen, sei es in fachlicher oder sozialer Hinsicht. Konsequenzen sind zunehmende Selbstsicherheit und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit.

*C. Holistischer Ansatz, um die verketteten inner- und außerschulischen Problematiken zu bearbeiten*

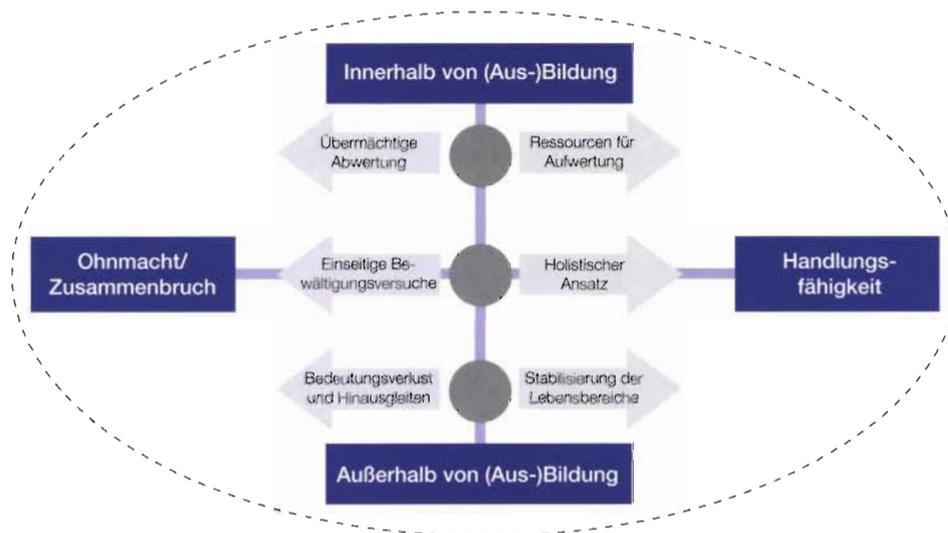
Das Typische an diesem Verlauf ist schließlich, dass die Bearbeitung an inner- und außerschulischen Problematiken zugleich ansetzt und die Verknüpfung im Blickfeld hat. Dazu ist ein spezifisches Setting notwendig, in dem Jugendliche nicht beschränkt auf ihre Rolle als Schüler/in bzw. Teilnehmer/in, sondern mit ihrer umfassenden Geschichte wahrgenommen und behandelt werden.<sup>33</sup>

In Abbildung 5.12 werden diese sechs typischen Verläufe in die Systematik frühen Bildungsabbruchs auf Basis der Problem- und der Prozessachse integriert dargestellt.

In den empirischen Fällen gelingen die Prozesse der Problembearbeitung, der zunehmende Erwerb von Handlungsfähigkeit und Schritte zur Reintegration mit Unterstützung von außen. Eine Intervention aus dem Unterstützungssystem ist nicht zwangsläufig notwendig, um Probleme adäquat bearbeiten zu können und gar nicht aus dem System hinauszufallen. Auch in den untersuchten empirischen Fällen finden sich Beispiele von Lebensphasen, in denen Jugendliche Umgangsstrategien entwickelt und Problematiken bewältigt haben. Trotz Life-Events haben sie ihre Bildungslaufbahn fortgesetzt. Allerdings handelt es sich bei den untersuchten Bildungsbiografien um Fälle, in denen ein früher Bildungsabbruch letztlich stattgefunden hat.

<sup>33</sup> Ähnliche Ergebnisse wurden in verschiedenen Evaluationsstudien zu Produktionsschulen (Leitner & Pessl, 2011; Pessl et al., 2015) und zu Vorbereitungskursen für den Hauptschulabschluss (Steiner, Wagner & Pessl, 2015) erzielt.

Abb. 5.12: Idealtypische Verläufe von frühem Bildungsabbruch und Reintegration



Damit stellt sich die Frage nach dem Zustandekommen von frühen Abbrüchen und zwar auf der Ebene des Bildungssystems: Was steht hinter diesen Verläufen, in welchen sozialen Kontext sind sie eingebettet? Welche Systemdynamiken ermöglichen es, die idealtypischen Verläufe zu verstehen?

#### Bildungssystem und seine Funktionsweisen: Ansätze zur Erklärung frühen Bildungsabbruchs auf der Mesoebene

System, das auf Verfügbarkeit sozialer Ressourcen außerhalb von Schule basiert, bietet Jugendlichen zu wenig Unterstützung

Die Bewältigung schulischer Anforderungen ist über weite Strecken an eine ausreichende Unterstützung aus dem familiären Umfeld der Schüler/innen gekoppelt. Typisch für die Verläufe ist, dass diese Koppelung nicht so funktioniert wie „geplant“ – im Kontext der familiären Situationen der frühen Abbrecher/innen werden die geforderten Unterstützungsleistungen familienintern nicht erbracht oder ist generell wenig oder keine Aufmerksamkeit für den Schulbesuch des Kindes vorhanden – aus unterschiedlichen Gründen. Dieses Fehlen von Unterstützung im Kontext von Familie und sozialem Umfeld ist – im Rahmen eines Systems, das darauf basiert – förderlich für Entwicklungen weg von der Schule, Rückzug und Abbruch und somit ein wesentlicher Eckpunkt in der Erklärung früher Abbrüche. Die Verfügbarkeit sozialen Kapitals (im Sinne unterstützender, nicht belastender sozialer Beziehungen) bildet damit eine jener impliziten Voraussetzungen, um im Bildungssystem Erfolg zu haben, wie dies Bourdieu und Passeron (1971) in Bezug auf kulturelles Kapital deutlich machen. So verschärfen sich in einem System, das auf der Verfügbarkeit sozialer Ressourcen außerhalb von Schule basiert, innerschulische Problematiken zu einer Krise für Schüler/innen, die diese Ressourcen nicht zur Verfügung haben. Denn es steht ihnen für die Bearbeitung von Erfahrungen des Scheiterns oder der Ausgrenzung niemand mit der in diesem System nötigen Unterstützung zur Seite.

Systemimmanente Selektionslogik ist einer krisenhaften Entwicklung zuträglich

Einer krisenhaften Entwicklung ist dabei die systemimmanente Selektionslogik zuträglich, die sich in Form von Klassenwiederholungen oder Abstufungen in andere Schulformen äußert, die im hierarchischen System auf einer jeweils niedrigeren Ebene angesiedelt sind. Möglich ist dies in einem System, das eine institutionelle Trennung vorsieht (vgl. Solga & Becker, 2012). Verstanden werden kann eine solche „Delegation von Problemkindern an die nächst niedrigere Schulform“ (Radtke, 2004, S. 159) weniger als Konsequenz böser Absicht von Schulakteuren; vielmehr handelt es sich dabei um eine soziale Praxis, also um systemintern routinisierte Handlungsweisen (Radtke, 2015).

Wenn es um die Bearbeitung außerschulischer Problematiken geht, zeigt sich, dass in Bildungsverläufen früher Abbrecher/innen diese innerschulisch nicht, nicht erfolgreich oder nicht nachhaltig bearbeitet wurden. Wenn solche Probleme innerschulisch sichtbar werden, wird darauf entweder nicht reagiert oder es folgen Umgangsweisen, die sich auf die Bearbeitung der sichtbaren Symptome beschränken, sich aber nicht auf die dahinterliegenden Ursachen beziehen. Dahinter steht auch ein Bildungssystem, das zu wenige Möglichkeiten vorsieht, um mit Herausforderungen abseits von Leistungen umzugehen.

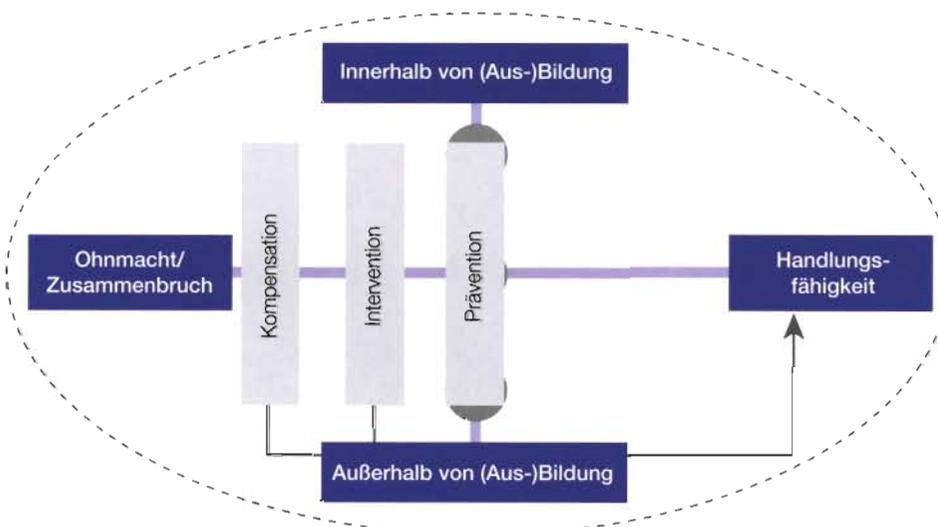
Dieser Koppelung inner- und außerschulischer Bereiche bzw. Problematiken ist hinzuzufügen, dass dieses Verhältnis nicht nur eine wechselseitige Verstärkung von Problemlagen beinhaltet, sondern im Gegenteil auch ein wechselseitiger Ausgleich stattfinden kann. Dieser ist an bestimmten biografischen Punkten in den Fallgeschichten auch erfolgt. So können beispielsweise Problemlagen im familiären Umfeld durch eine Integration in eine gute Klassengemeinschaft und die Unterstützung einer wertschätzenden Lehrperson kompensiert werden. Umgekehrt gibt es auch Beispiele für Interventionen aus dem familiären/sozialen Umfeld der Jugendlichen, die zu einer Verbesserung von innerschulischen Belangen beigetragen haben. Auch wenn schulische Akteurinnen und Akteure nicht direkt außerschulische Problematiken lösen können, ist doch ein Ausgleich möglich. Ein solches ausgleichendes Potenzial wird in den analysierten Fällen auch immer wieder an bestimmten biografischen Punkten wirksam, sodass Problemlagen abgedefert werden. Eine Erklärung dafür, dass dies in den Fällen der frühen Abbrecher/innen aber nicht nachhaltig ist, kann darin gefunden werden, dass es sich dabei um Praktiken gegen strukturelle Aspekte wie die Koppelung von sozialem Umfeld und Bildungserfolg oder Selektionslogik handelt. Diese Aspekte bleiben trotz solcher Interventionen aufrecht. Entsprechende Versuche „müssen“ aus dieser Perspektive gesehen scheitern. Der hier angesprochene Aspekt solcher Praktiken und ihre Bedeutung in den Bildungsbiografien Jugendlicher könnte vor diesem Hintergrund zum Gegenstand weiterer Forschung gemacht werden. Interessant dabei wäre es, systematisch Jugendliche einzubeziehen, die bei ähnlichen Lebensgeschichten nicht abgebrochen haben.

Koppelung inner- und außerschulischer Problemlagen kann zu wechselseitiger Verstärkung oder wechselseitigem Ausgleich führen

Unterstützungssystem: Prävention, Intervention, Kompensation

Anschließend an die dargestellten Ergebnisse zu den Idealtypen und der Logik frühen Bildungsabbruchs werden in diesem Abschnitt Ansatzpunkte für Prävention, Intervention und Kompensation entwickelt. Dabei bilden die beiden Achsen – die Verortung der zentralen Probleme und deren Bearbeitung – den Ausgangspunkt, um Unterstützungsbedarfe zu systematisieren und Eckpunkte eines Unterstützungssystems zu skizzieren (siehe Abbildung 5.13).

Abb. 5.13: Ansatzpunkte des Unterstützungssystems



## Prävention

Von Defizitorientierung hin zur Stärken- und Ressourcenorientierung innerhalb von Schule

Ausgrenzungserfahrungen in der Klasse sind in der Regel mit Abweichungen von Attributen, die sozial konstruiert werden und als „Normalität“ wirksam sind (beispielsweise Aussehen oder eine bestimmte Umgangssprache), verbunden. Hier liegt eine zentrale Verantwortung der Schule, *sichere Räume zu schaffen, in denen Diversität möglich ist* und Abweichungen nicht zu Ausgrenzung und Erniedrigung führen.

Erfahrungen des eigenen Scheiterns können vor allem dann zu Zusammenbrüchen von Handlungsfähigkeit führen, wenn gute Noten den Jugendlichen als einzige Ressource dienen, sich selbst einen Wert beimessen zu können. So kann auf Basis guter Noten zwar Handlungsfähigkeit aufgebaut werden, diese bleibt allerdings fragil, wenn diese Basis die einzige ist. Denn bei Erfahrungen des Scheiterns (schlechte Noten) verlieren Jugendliche somit eine wesentliche Identitätsressource. Hier besteht ein Ansatzpunkt darin, innerhalb von Schule Jugendlichen auch abseits von Noten Möglichkeiten zu bieten, sich selbst einen Wert beimessen zu können, indem ihre Stärken aufgedeckt und thematisiert werden. Das Stichwort lautet hier, weg von einer Defizitorientierung hin zur Stärken- und Ressourcenorientierung innerhalb von Schule zu gelangen.

Prävention, die innerschulisch erfolgt, kann außerschulisch nur partiell wirksam sein. So haben Schulkollegeninnen und -kollegen keinen Einfluss auf familiäre Problematiken. Dennoch sind Kinder und Jugendliche auch in ihrer Rolle als Schüler/innen damit konfrontiert. Darum kann hier auch eine innerschulische Verantwortung gesehen werden, wenn Probleme in der Schule sichtbar werden. Ein *frühzeitiger Eingriff* im Rahmen von Schulsozialarbeit bzw. Schulpsychologie hätte in einigen der empirischen Fälle vermutlich die Verschärfung von Problematiken verhindern können. Die Fallgeschichten sind Beispiele dafür, dass das nicht geschehen ist. Ein Beitrag zur Prävention im außerschulischen Bereich könnte beispielsweise durch die Vermittlung von *Familienhilfe* erfolgen.

## Intervention

Lernunterstützung sowie Mediation als wirksame Interventionsstrategien

Wenn die Probleme im Bildungssystem selbst begründet sind, beispielsweise starke Ausgrenzungserfahrungen oder Leistungsprobleme, die ihren Ursprung idealtypisch nicht außerhalb des Schulsystems haben, können *Lernunterstützung* sowie *Mediation* wirksame Interventionsstrategien darstellen, um Dynamiken in Richtung Bildungsabbruch zu verhindern.

Wenn die Probleme in ihren Ursprüngen jedoch außerhalb des Bildungssystems liegen, aber innerhalb des Bildungssystems sichtbar werden, dann wäre es essenziell, dass die Probleme – nicht nur die Symptome! – erfasst und dahingehend Unterstützungsangebote organisiert werden. Im Fall von Verweigerungshaltung oder wiederholtem Herbeiführen von Konflikten im Klassenverband könnte unter Heranziehung von Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie die Möglichkeit genutzt werden, *hinter diese Symptome zu schauen* und passend zu intervenieren bzw. Hilfen zu organisieren.

Jugendcoaching ist ein wesentliches Angebot

In diesem Zusammenhang stellt das Jugendcoaching ein wesentliches Angebot dar, das im Sinne des *Case-Managements* die verschiedenen Lebensbereiche einbezieht und so auch Unterstützung für die Bearbeitung außerschulischer Probleme organisieren kann. Jugendcoaching bleibt nicht bei Folgeproblemen im schulischen Bereich stehen, sondern versucht die wesentlichen Probleme außerhalb des Schulsystems zu erfassen und bearbeitbar zu machen. Als weitere Möglichkeit der Krisenintervention wäre vorstellbar, *Jugendlichen im Bedarfsfall eine längere Pause von (Aus-)Bildung* zu erlauben und den Wiedereinstieg entsprechend zu begleiten.

## Kompensation

In kompensatorischen Unterstützungsmaßnahmen, die den Anspruch von umfassender Problembearbeitung haben, können durchaus unterschiedliche, seien es außerschulische oder (aus)bildungsspezifische, Probleme bearbeitet werden, die sich über die bisherige Bildungskarriere durchgezogen haben. Dadurch können die Jugendlichen wieder schrittweise Handlungsfähigkeit entwickeln, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, Zukunftshorizonte erweitern bzw. aufbauen und positive Aspekte in ihre Selbstbilder integrieren.

Angesichts des Koppelungsmechanismus zwischen inner- und außerschulischen Bereichen ist bei solchen kompensatorischen Maßnahmen wesentlich, *die Systemgrenzen zu überbrücken*, also nicht rein Kompensationsfunktionen im Hinblick auf schulische Problematiken zu übernehmen, sondern einem *holistischen Ansatz* zu folgen. Beispiele dafür sind neben den Produktionsschulen auch die (vom europäischen Sozialfonds [ESF] geförderten) Kurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss, in denen die jugendlichen Teilnehmer/innen mit ihren gesamten Thematiken bzw. nicht beschränkt auf eine Rolle als Schüler/in gesehen werden.

Kompensatorische Maßnahmen müssen Systemgrenzen überbrücken

Weitere Ansatzpunkte für eine gelingende Unterstützung früher Bildungsabbrecher/innen wären die Ermöglichung *längerfristiger Beziehungen* im Kontext der Maßnahmen, da oftmals keine oder wenige soziale Ressourcen für die Jugendlichen verfügbar sind und somit Professionistinnen und Professionisten als wichtige Bezugspersonen fungieren. Zentral, was die Gestaltung von Unterstützungsangeboten betrifft, ist außerdem, Jugendlichen einen Raum zur Verfügung zu stellen, wo sie nicht „funktionieren“ müssen, wo wenig produktive Verhaltensweisen nicht sofort zu Sanktionen (Ausschlüssen) führen, wo ihnen Zeit gegeben wird, sich zu erholen, und wo nicht aufgegeben wird, mit ihnen zu arbeiten.

Ermöglichung längerfristiger Beziehungen

## 6 Abschließende Betrachtungen

### 6.1 Inklusion und Gender

Das Thema Inklusion bildet einen integralen Bestandteil des gesamten Beitrags, wobei die wichtigsten Ergebnisse hier zusammengefasst werden sollen. So zeigen sich im österreichischen Bildungssystem stark selektive und desintegrierende Effekte im Kontext des frühen Bildungsabbruchs. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind deutlich stärker davon betroffen als jene ohne. Dies steht auch im Zusammenhang mit der starken Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache in Sonderschulen. Sonderschulen per se erweisen sich als systembezogene Erklärungsvariable, die die Wahrscheinlichkeit von frühem Bildungsabbruch erhöht. Gleiches trifft auf die Praxis der Klassenzusammenstellung nach Herkunft/Sprache der Schüler/innen zu. Segregierende Strukturen und Praktiken führen so zum Scheitern von Bildungslaufbahnen.

Soziale Ausgrenzung statt Inklusion

Die empirischen Befunde zu den Unterschieden nach Geschlecht sind im Vergleich dazu, im Kontext des frühen Bildungsabbruchs, in Österreich weniger akzentuiert ausgeprägt. Der Anteil früher Abbrecher/innen liegt unter jungen Männern 1,5 Prozentpunkte höher als unter jungen Frauen. Dieser deskriptive Unterschied zuungunsten männlicher Jugendlicher bestätigt sich im Rahmen eines Regressionsmodells. In der Literatur findet sich darüber hinaus eine differenzierte Aufarbeitung genderspezifischer Abbruchsrisiken. Demnach tragen bei jungen Frauen vermehrt Schwangerschaften, Unterstützung von Familienmitgliedern sowie Mobbing (Stamm et al., 2011) zum frühen Abbruch bei. Bei jungen Männern sind hingegen vermehrt Konflikte, Bestrafungen, Exklusionen sowie sonderpädagogische Bedürfnisse (Nevala et al., 2011) als Abbruchsgründe anzutreffen. Zuweilen können einander die unterschiedlichen Abbruchsgründe in ihren Auswirkungen auf die Abbruchswahrscheinlichkeit jedoch auch die Waage halten. So verliert das Geschlecht seine Erklärungskraft, wenn Schul-

Genderspezifische Abbruchsrisiken

leistungen, Klassenklima, familiäre Schwierigkeiten etc. in ein Erklärungsmodell für frühen Bildungsabbruch aufgenommen werden (Fortin, Marcotte, Diallo, Porvin & Royer, 2013).

## 6.2 Handlungsempfehlungen

Nachdem im Abschnitt 5 bereits Handlungsempfehlungen auf der Mesoebene der Schule formuliert wurden, erfolgt hier nun eine Konzentration auf makrostrukturelle Empfehlungen für die Bildungspolitik, die sich auf Basis der empirischen Ergebnisse ableiten lassen.

Ausmaß deutlich unterschätzt – Problembereich bedarf stärkerer Aufmerksamkeit

Zunächst kann aus der schieren Anzahl an frühen Abbrecherinnen und Abbrechern, die bisher deutlich unterschätzt wurde, die bildungspolitische Forderung abgeleitet werden, dass dieser Problembereich einer (stärkeren) Aufmerksamkeit bedarf. Ein FABA-Anteil von 13 % und ein Anteil von 20 % der Kohorte, die nicht sinnerfassend lesen können, bilden die Grundlage für gesteigerten Handlungsbedarf hinsichtlich der Bildungsarmut unter Jugendlichen, obwohl das positive EU-Ranking beim ESL-Indikator (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator D2) anderes vermuten ließe. Darüber hinaus deuten die Verlaufsanalysen im Anschluss an den frühen Abbruch auf eine Verfestigung des Status hin, was zu einer dauerhaften Ausgrenzung führen und damit den sozialen Zusammenhalt gefährden kann. Umso wichtiger erscheinen Initiativen wie die Ausbildung bis 18, die das Potenzial einer akkordierten Intervention in systemrelevanter Größe aufweisen.

Die empirischen Analysen zeigen, dass u. a. Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern prioritäre Zielgruppen von Interventionsstrategien sein sollten. Die empirischen Erkenntnisse reichen jedoch weit darüber hinaus, eine simple Zielgruppendefinition für Bildungspolitik vornehmen zu können. Vielmehr zeigt sich am Beispiel der Jugendlichen mit niedrig gebildeten Eltern, dass sich früher Abbruch vererbt. Dieser Befund der sozialen Selektivität des österreichischen Bildungssystems ist an sich nicht neu, die bildungspolitische Konsequenz daraus ist jedoch bis heute nicht ausreichend gezogen. Die Konsequenz sollte darin liegen, die Ergebnisverantwortung für den Bildungsprozess von den Eltern weg stärker in das Bildungssystem hineinzuverlagern.

Monitoring der Bildungsverläufe kann Ergebnisverantwortung am Schulstandort stärken

Solange jedoch das Modell der Halbtagsschule dominiert und ein Gutteil der zu erbringenden Lernleistung aus dem Bildungssystem in die private Sphäre ausgelagert wird, wird sich Bildung weiter vererben und werden Ungleichheiten perpetuiert. Ein Monitoring der Bildungsverläufe Jugendlicher kann einen Schritt in Richtung Stärkung der Ergebnisverantwortung am Schulstandort darstellen. Es bietet die Möglichkeit auch für Schulen der Sekundarstufe I, Präventionsmaßnahmen datengestützt zu planen. In der Arbeit zur standortspezifischen Qualitätsentwicklung an der Sekundarstufe I, z. B. im Rahmen der Initiative von *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA), sollten schulspezifische FABA-Quoten den Akteurinnen und Akteuren zur Verfügung gestellt werden und damit die Verantwortung der Sekundarstufe-I-Schulen für die Vermeidung des frühen Ausbildungsabbruchs geschärft werden.

Selektionspraktiken und -strukturen müssen reflektiert werden

Eine ähnlich systemrelevante Argumentation kann im Hinblick auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund geführt werden. Die Klassenzusammensetzung nach Herkunft bzw. Sprachkenntnissen, die regionale Ungleichverteilung in der Überrepräsentation von Migrantinnen und Migranten in den Sonderschulen und damit im Zusammenhang stehend die regionale Ungleichverteilung von frühen Abbruchsrisiken der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deuten auf ein Phänomen hin: auf eine (unterschiedlich streng) gelebte Praxis sozialer Selektivität durch die handelnden Akteure im Bildungssystem, wobei das Ausmaß dieser Selektivität zuweilen die Frage einer systematischen Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen aufwirft. An dieser Stelle ist einerseits die Verbindlichkeit von Regelungen einzumahnen (beispielsweise dass Sprachprobleme keine Indikation für eine Sonderschulzuweisung darstellen dürfen), andererseits sind die Systemmerkmale an sich zu hinterfragen. Gäbe es kein so stark differenziertes Schulsystem (bereits beginnend in der Primarstufe mit der Differenzierung zwischen Volksschulen und Sonderschulen und ergänzt in der Sekun-

darstufe I durch die zusätzliche Differenzierung zwischen HS/NMS und AHS), wären die Möglichkeiten der Homogenisierung nach Leistungsfähigkeit (bzw. umgangssprachlich die Möglichkeiten für die Abschiebung herausfordernderer Schüler/innen) begrenzt.

Die altbekannte Forderung nach Integration durch Gesamtschulen ist ein weiterer bildungspolitischer Auftrag, der sich aus diesen empirischen Ergebnissen ableiten lässt. Ein Zwischenschritt dabei ist es, Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Benachteiligung zur Prävention von FABA mit zusätzlichen Ressourcen zu unterstützen (vgl. Bacher, 2015). Derartige Förderinstrumente sollten mit Fördermaßnahmen zur Verringerung des Anteils von kompetenzschwachen Schülerinnen und Schülern koordiniert werden.

Zusätzliche Ressourcen  
für Schulen mit vielen  
sozial benachteiligten  
Jugendlichen

## Literatur

Albert, G. (2007). Idealtypen und das Ziel der Soziologie. *Berliner Journal für Soziologie*, 17 (1), 51–75.

Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt* (50), 35–50.

Bacher, J. (2015). Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems. *Schulverwaltung aktuell Österreich* (4), 102–105.

Bacher, J., Braun, J., Burtscher-Mathis, S., Dlabaja, C., Lankmayer, T., Leitgöb, H. et al. (2013). *Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Wien: ÖGB.

Bissuti, R., Scambor, E., Scambor, C., Siegel, E., Pljevaljic, P. & Zingerle, M. (2013). *Bedarfsanalyse unterstützender Maßnahmen von sozial benachteiligten männlichen Jugendlichen an der Schnittstelle Ausbildung und Erwerbsarbeit*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Wien: BMASK.

Bourdieu, P. (1976). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In K. Hörnig (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung* (S. 223–230). Darmstadt: Luchterhand.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1997). Die intern Ausgegrenzten. In P. Bourdieu et al. (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (S. 283–287). Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Bridgeland, J., Dilulio, J. & Morison, K. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation. Zugriff am 04.12.2015 unter <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/TheSilentEpidemic3-06Final.pdf>

Bruneforth, M. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2015). Die Schulwahl von Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe im Lichte ihrer Mathematikkompetenz. In M. Stock, P. Schlögl, K. Schmid & D. Moser (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Tagungsband zur 4. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung am 3. und 4. Juli 2014*. Innsbruck: StudienVerlag.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. Zugriff am 23.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs*. Wien: Autor. Zugriff am 29.01.2016 unter [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch\\_eslstrategie\\_24401.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?4dzgm2)

Coleman, J. (1967, Oktober). *The concept of equality of educational opportunity*. Paper prepared for a conference on the U.S. Office of Education report held by Harvard University Graduate School of Education.

- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, 1002–1019.
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M. & Gómez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* (S. 101–164). Amsterdam: University Press.
- Enggruber, R. (2003). Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch. In A. Busian et al. (Hrsg.), *Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten – Wirksame Unterstützung vor Ort* (S. 9–27). Dortmund: Sozialforschungsstelle.
- Eurofound. (2012). *NEETs – Young People not in Employment, Education or Training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Europäische Kommission. (2010). *Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Zugriff am 23.10.2015 unter <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>
- Europäischer Rat von Lissabon. (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Zugriff am 23.10.2015 unter [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm)
- Europäischer Rechnungshof. (2006). *Sonderbericht 1/2006 über den Beitrag der europäischen Sozialfonds zur Bekämpfung des vorzeitigen Schulabgangs*. Luxemburg: Autor.
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final report of the thematic working group on early school leaving*. Zugriff am 23.10.2015 unter [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf)
- European Commission, Education Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Eurydice & European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Council. (2011). *Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Zugriff am 23.10.2015 unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32011H0701%2801%29>
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No more failures. Ten steps to equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 563–583.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV.
- Hammer, T. (2000). Mental health and social exclusion among unemployed youth in Scandinavia. *International Journal of Social Welfare*, 9, 53–63.

Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research*, 102 (1), 3–14.

Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.). (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich.

Institut für empirische Sozialforschung GmbH (IFES). (2015). *Nachhilfe in Österreich 2015*. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien: Autor.

Kritikos, E. & Ching, C. (2005). *Study on access for education and training, basic skills and early school leavers. Lot 3: Early school leavers*. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission. Zugriff am 23.10.2015 unter [http://www.equal-youth.ie/pdfs/6\\_Euro%20ESL.pdf](http://www.equal-youth.ie/pdfs/6_Euro%20ESL.pdf)

Krüger, H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. & Budde, J. (2010). Bildungsungleichheit revidiert? – Eine Einleitung. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer, J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revidiert. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 7–20). Wiesbaden: Springer.

Lassnigg, L. (2011). Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 133–154). Wien: Herausgeber.

Leitner, A. & Pessl, G. (2011). *Evaluierung „Tiroler Produktionsschulen VIA und LEA“*, Studie im Auftrag des Beschäftigungspaktes Tirol. Wien: IHS.

Lyche, C. (2010). *Taking on the completion challenge – A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving* (OECD Education Working Papers, No. 53). Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>

Mayer, K. U. & Müller, W. (1976). Soziale Ungleichheit, Prozesse der Statuszuweisung und Legitimitätsglaube. In K. Hörnig (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung* (S. 108–134). Darmstadt: Luchterhand.

Moser, W. & Lindinger, K. (2015, November). *Lost in Transition? Strukturelle Rahmenbedingungen für frühen Schulabgang in europäischen Staaten*. Vortrag auf der Euroguidance Fachtagung „WHO FAILS? – WHAT WORKS? Der ‚andere‘ Blick auf Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch sowie Ansätze von Guidance“, Wien.

Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012). *Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur*. Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft.

Nairz-Wirth, E., Gitschthaler, M. & Feldmann, K. (2014). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers*. Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft.

Nairz-Wirth, E., Meschnig, A. & Gitschthaler, M. (2010). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*. Studie im Auftrag der AK Wien. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte.

Network of Experts in Social Sciences and Education and Training (NESSE). (2010). *Early school leaving – Lessons from research for policy makers*. An independent expert report submit-

ted to the European Commission. Zugriff am 23.10.2015 unter <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>

Nevala, A. & Hawley, J. (2011). *Reducing early school leaving in the EU*. Brussels: European Parliament.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Students performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD Publishing.

Perchinig, B. & Schmid, K. (2012). *Hebel zu einer kompensatorischen Bildung*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Pessl, G., Steiner, M. & Wagner, E. (2015). *Evaluierung „AusbildungsFit“ – Endbericht*. IHS-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Wien: BMASK.

Radtke, F. O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche* (S. 143–178). Osnabrück: IMIS.

Radtke, F. O. (2015, November). *Bildungsungleichheit. Effekte und Mechanismen Institutioneller Diskriminierung*. Vortrag auf der Euroguidance Fachtagung „WHO FAILS? – WHAT WORKS? Der ‚andere‘ Blick auf Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch sowie Ansätze von Guidance“, Wien.

Republik Österreich (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. Wien: Autor. Zugriff am 29.12.2015 unter [http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier\\_20111.pdf](http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf)

Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. München: Weinheim.

Rumberger, R. & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. Santa Barbara, CA: University of California.

Schönherr, D., Zandonella, M. & Wittlinger, D. (2014). *Wohin gehst du? Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule (2010–2013)*. SORA-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Zugriff am 23.10.2015 unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/sora\\_ausbildungs-\\_und\\_berufseinstiegspanel\\_endbericht\\_-\\_finale\\_version.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/sora_ausbildungs-_und_berufseinstiegspanel_endbericht_-_finale_version.pdf)

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 23.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/1948>

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283–291.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (S. 78–118). Stuttgart: Klett.

Soeffner, H. (1989). *Die Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Solga, H. & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52*, 7–43.

Specht, W. (Hrsg.). (2009a). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Zugriff am 30.11.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Specht, W. (Hrsg.). (2009b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 30.11.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Spielhofer, T., Benton, T., Evans, K., Featherstone, G., Golden, S., Nelson, J. et al. (2009). *Increasing participation: Understanding young people who do not participate in education or training at 16 and 17*. London: Department for Children, Schools and Families.

Stamm, M., Holzinger-Neuling, M. & Suter, P. (2011). *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz*. Schlussbericht. Fribourg: Universität, Département für Erziehungswissenschaften.

Steiner, M. (2009). Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 141–159). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Steiner, M. (2013). „... und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im Österreichischen Bildungssystem. In Arbeitsmarktservice (AMS, Hrsg.), *AMS info 250/251* (o.S.). Wien: AMS. Zugriff am 07.01.2016 unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo250\\_251.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo250_251.pdf)

Steiner, M. (2015a). *Dossier zweiter Bildungsweg*. Verfasst im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) zur Veröffentlichung auf [www.erwachsenenbildung.at](http://www.erwachsenenbildung.at)

Steiner, M. (2015b). *Integrationschancen durch die Lehre? Benachteiligte Jugendliche am Lehrstellenmarkt*. IHS-Studie im Auftrag des Arbeitsmarktservices Wien. Zugriff am 23.10.2015 unter <http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/mario-steiner-integrationschancen-durch-die-lehre.pdf>

Steiner, M. & Lassnigg, L. (2009, September). *Early school leaving and VET in comparative perspective. Incidence and policies*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Vienna, Austria.

Steiner, M., Pessl, G. & Karaszek, J. (2015). *Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf und Angebot für die Zielgruppe*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK), des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) und des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BWF). Wien.

Steiner, M., Pessl, G., Wagner, E. & Plate, M. (2010). *Evaluierung ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Wien: IHS.

Steiner, M. & Wagner, E. (2007). *Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung*. IHS-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Wien: BMUKK.

Steiner, M., Wagner, E. & Pessl, G. (2015). *ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung*. Synthesebericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF). Zugriff am 23.10.2015 unter [http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF\\_Synthesebericht2015.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Synthesebericht2015.pdf)

Titelbach, G., Davoine, T., Hofer, H., Schuster, P. & Steiner, M. (2013). *Potentiale durch die Integration von Migrant/innen in Arbeitsmarkt und Bildung. Eine wirtschaftssoziologische Analyse*. Studie im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF). Wien: ÖIF.

Traag, T. & van der Velden, R. (2008). *Early School Leaving in the Netherlands, the role of student-, family-, and school factors for Early School Leaving in lower secondary education*. Maastricht: Maastricht University.

Tunnard, J., Barnes, T. & Flood, S. (2008). *One in ten: Key messages from policy, research and practice about young people who are NEET*. Dartington: Research in Practice.

Van Elk, R., Van der Steeg, M. & Webbink, D. (2009). *The effect of early tracking on participation in higher education*. The Hague: Centraal Planbureau.

Walther, A. & Pohl, A. (2006). *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission. Tübingen: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung. Zugriff am 05.02.2016 unter [http://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_inclusion/docs/youth\\_study\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_en.pdf)

Wössmann, L. (2010). Institutional determinants of school efficiency and equity. German states as a microcosm for OECD countries. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 230 (2), 234–270.

Wössmann, L. & Schütz, G. (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. EENEE Analytical Report No. 1, Prepared for the European Commission. Zugriff am 30.11.2015 unter <http://www.eence.de/eenceHome/EENEE/Analytical-Reports.html>

5

# Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur

Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George, Erwin Rauscher, Silvia Krenn & Stephan Gerhard Huber

## 1 Problemanalyse

Bildungsdebatten und Bildungsreformen sind in Österreich seit Mitte der 1990er Jahre durch die Neuausrichtung der Schulgovernance im Hinblick auf eine ergebnisorientierte Steuerung geprägt (Alrrichter & Maag Merki, 2010). Kernbegriffe dieser „neuen“ Steuerung sind unter anderem Wirksamkeit und Effizienz, Rechenschaftslegung, vergleichende Bildungsforschung und Leistungsstandards, die insbesondere auch neue Anforderungen an Führungspersonen im Bildungswesen stellen. Politische Vorgaben und Regelungen, die auf die Steigerung bzw. Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität oder deren Vergleichbarkeit abzielen, lassen sich allerdings nicht im Top-down-Modus umsetzen, sondern erfordern am jeweiligen Schulstandort jenes „policy enactment“ (Ball, Maguire & Braun, 2012), das zum Beispiel die Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen, den Ausbau von Schulkulturen sowie sozial geprägtes und strukturell formiertes Führungshandeln umschließt. Das Wechselspiel aus festgelegten rechtlichen Vorgaben und der eigenverantwortlichen pädagogischen Gestaltung einer Schule stellt schulisches Führungshandeln und damit Schulleitungen vor komplexe (und „neue“) Herausforderungen.

Komplexe Anforderungen an die Schulleitung

International (z. B. USA, England, Niederlande oder Neuseeland) sind bereits seit den 1980er Jahren bedeutende bildungspolitische Reformen mit klaren Gemeinsamkeiten erkennbar. Zu diesen Reformen gehört zum einen – im Sinne des New Public Managements (Dubs, 2005) –, mehr Entscheidungsbefugnisse in finanzieller und personeller Hinsicht auf die Ebene der Schule zu delegieren. Durch diese Reformen erhalten Schulleitungen mehr Entscheidungskompetenzen und mehr Gestaltungsmöglichkeiten. Zum anderen gibt es eine stärkere Orientierung an Outputmerkmalen und zentrale Lernstandserhebungen oder die Weiterentwicklung von Controllingverfahren auf Schulebene durch externe Schulevaluierungen/-inspektionen. Dies bedingt allerdings neue Schwerpunkte und zusätzliche Aufgaben mit entsprechenden Verbindlichkeiten im Tätigkeitsspektrum. Mit den gestiegenen Anforderungen steigt auch der Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarf für Führungskräfte in Schule und System (Huber, 2008, 2011).

Die Bedeutung von Schulleitungen und pädagogischer Führung wurde, angetrieben durch internationale Kooperationen (Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2008) und Studien (Huber & Muijs, 2010), mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum erkannt: Empirische Belege aus der Schulwirksamkeitsforschung führen zu dem Schluss, dass die Qualität von Schulen indirekt durch Schulleitungshandeln bestimmt wird (Bonsen, 2010; Huber, 2008). Gleichzeitig zählt die Schulleitung für die Verbesserung der Schülerleistungen neben Curricula und Unterricht zu den drei wichtigsten Einflussfaktoren, auf die innerhalb der Schule Einfluss genommen werden kann (z. B. Leithwood, Louis, Anderson & Wahlsrrom, 2004). Im Mittelpunkt stehen Ansprüche an die Schulleitung, wie beispielsweise eine gemeinsame Vision und abgestimmte Ziele, ein funktionstüchtiges Qualitätsmanagement für eine kontinuierliche Optimierung, die Entwicklung und Änderung von Prozessen und Aufgaben, eine evaluative Grund- und Werthaltung sowie ein hochwertiges Unterrichtsangebot. Die Aktualität dieses Themas ist insbesondere mit Blick auf den österreichischen bildungspolitischen Diskurs evident, in dem die Schulleitung und deren Funktion in den letzten Jahren oft genannt und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Schule und Unterricht dezidiert betont wird. Ihre Erforschung und der Einfluss der Forschungsergebnisse auf Politik und Praxis sind hingegen wenig ausgeprägt.

Schulleitungshandeln beeinflusst Qualität, Steuerung, Entwicklung und Transformation von Schule

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

## 2 Situationsanalyse

### 2.1 Veränderung von Anforderungen an die Schulleitung

Vier Phasen von Anforderungen an die Schulleitung

Seit den 1980er Jahren lassen sich in Anlehnung an Arbeiten von Specht (2002, 2007), Altrichter und Heinrich (2007), Eder und Altrichter (2009), Scharmer und Käufer (2013) und Wiesner, George, Kemethofer und Schratz (2015) durch modifizierte Verschränkungen vier Phasen der Diskussion um Anforderungen an eine Schulleitung unterscheiden (siehe Tabelle 6.1):<sup>1</sup>

- *Qualitätsmanagement* durch Optimierung und Führungsstile (ab den 1980er Jahren);
- Datengestützte (neue) *Steuerung* durch Ergebnisorientierung (ab Mitte der 1990er Jahre);
- *Entwicklung* durch Kompetenzorientierung und Musterwechsel (ab Mitte der 2000er Jahre);
- *Transformation* durch Emergenz und Werteorientierung (ab Beginn der 2010er Jahre).

In Österreich war die Rolle und Funktion der pädagogischen Führung vor den 1980er Jahren und dem Eintreten der *Stärkung der Schulleitung* als zentrale Maßnahme des Schulmanagements (Eder & Altrichter, 2009, S. 307) lange durch die hierarchische Positionierung innerhalb eines zentralistisch gesteuerten Schulsystems geprägt. Die Leitung von Schule im Selbstverständnis eines Primus inter Pares diente der möglichst reibungslosen Umsetzung behördlicher Vorgaben. Eignungskriterien für den Primus inter Pares waren meist fortgeschrittenes Dienstalter, Bewährung im System (Systemerhalter) und soziale Integrität. Darin spiegelte sich auch die noch auf die k. u. k. Monarchie zurückgehende Politikkultur Österreichs wider (Schratz, 1998, 2012), die in hohem Maß hierarchisch organisiert und einem pervasiven Formalismus verbunden war.

Tab. 6.1: Konfluenzmodell der Schulleitungsforschung: Aktuelle Anforderungen an eine Schulleitung

| Strömungen              | 1.0   | 2.0   | 3.0  | 4.0  |
|-------------------------|---|---|--|--|
| Leitkonzept             | Qualitätsmanagement   | Steuerung   | Entwicklung  | Transformation   |
| Leitthemen              | Optimierung; Qualitätssicherung & -verbesserung; Führungsstile; Organisationstheorie; Verantwortung | Wirksamkeit & Effektivität; Evidenzbasierung; Zielorientierung; Führungstypen; Rechenschaft | Kompetenzorientierung; Musterwechsel; Intervention; Empowerment; Arbeiten <i>am</i> System | Emergenz; Werteorientierung; Ko-Konstruktion; Salutogenese; Inklusion; Arbeiten <i>im</i> und <i>am</i> System |
| Schulleitung & Lehrende | autoritätszentrierte Führung (Optimierer/in)  | expertenzentrierte Führung (Steuernde/r)  | Gestalter/in & Befähiger/in (Entwickler/in)  | Förderin/Förderer & Dienende/r (Transformator/in)  |
| Lernende                | Rezipientinnen/ Rezipienten   | Produzentinnen/ Produzenten   | Respondentinnen/ Respondenten  | Ko-Respondentinnen/ Ko-Respondenten  |
| Lehren & Lernen         | lehrgesteuert   | test- und datengesteuert  | lerngesteuert  | lernseits  |
| Beziehung               | lehrzentriert   | transaktional   | dialogisch & perspektivenöffnend   | resonant & respektvoll   |

Quelle: Wiesner, George, Kemethofer & Schratz (2015).

Konfluenzmodell der Schulleitungsforschung

Die sich seit den 1980er Jahren aufbauenden Anforderungen an eine Schulleitung und die dazu einsetzende Schulleiterforschung waren im Laufe der Zeit mehreren Wandlungen unterlegen. Die im Folgenden vorgestellten vier Leitkonzepte (kurz: *Qualitätsmanagement* –

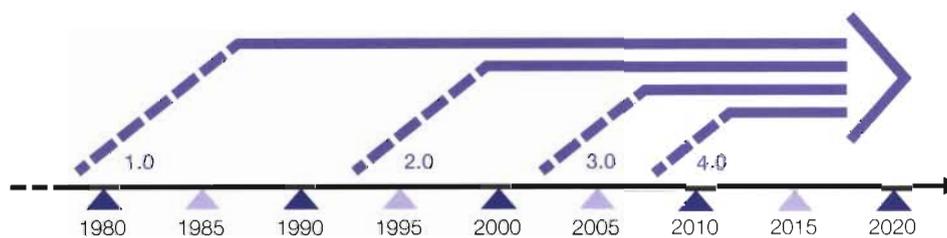
<sup>1</sup> Wir bedanken uns sehr bei Sophia Angerer (BIFIE) für ihre Mithilfe und ihr Engagement und bei Petra Fleißberger (Pädagogische Hochschule Niederösterreich) für ihre Unterstützung im Abschnitt „Schulleitungsqualifizierung“.

Steuerung – Entwicklung – Transformation) sind Paradigmen, die als ein einigermaßen zusammenhängendes Bündel aus Leitthemen, Fragestellungen und Methoden zu verstehen sind, welche über längere Perioden Anforderungen (siehe Leitthemen der Tabelle 6.1) an eine Schulleitung definieren (vgl. dazu u. a. Bonsen, Bos & Rolff, 2008; Fullan, 2014; Scharmer, 2009; Scharmer & Käufer, 2013; Wiesner, 2010, 2015).

Die vier Phasen dienen der Systematisierung der aktuell bestehenden Handlungsfelder und Anforderungen an die österreichische Schulleitung, die sich aus unterschiedlichen Entwicklungssträngen zusammenführen lassen (Strömungen im Konfluenzmodell, siehe Abbildung 6.1). Neben einem kurzen historischen Abriss mit jeweils ausgewählten zentralen Leitthemen für die Schulleitung beschreiben die vier Phasen zugleich die gegenwärtigen Anforderungen an eine pädagogische Führung.

Strömungen im  
Konfluenzmodell

Abb. 6.1: Strömungen im Konfluenzmodell



Quelle: Wiesner, George, Kemethofer & Schratz (2015).

### 2.1.1 Qualitätsmanagement durch Optimierung und Führungsstile

Die *Qualität der Schule*<sup>2</sup> stand in den 1980er Jahren als pädagogische Handlungs- und Gestaltungseinheit im Mittelpunkt der Anforderungen an die Schulleitung und damit auch im Erkenntnisinteresse der Schulforschung (Fend, 1987; Steffens, 2009). Unter dem Leitkonzept der Schulqualität erfolgte die „Verbesserung der internen Steuerungsmöglichkeiten“ durch die „Übertragung von Aufgaben an die Schulleitung“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 307 ff.). Die Einzelschule und ihre Qualität wurde als „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990) gesehen, Schulreformen sollten die zentrale äußere Steuerung des Bildungswesens (siehe Schulautonomisierung nach der Bildungsexpansion und Systemreform; Eder & Altrichter, 2009) zugunsten einer bewussten inneren Hinwendung reduzieren, um die Qualität der einzelnen Schule zu verbessern. Der Begriff Qualität besagt im pädagogischen Diskurs nicht mehr als „die Bevorzugung von etwas Höherwertigem gegenüber etwas Wenigerwertigem“ (Fend, 1999, S. 138) oder pragmatisch formuliert „Qualität ist alles, was man verbessern kann“ (Posch, 1999, S. 199).<sup>3</sup>

Einzelschule und ihre  
Qualität als zentraler  
Ansatzpunkt

Das „Schulprogrammkonzept“ erschien aufbauend auf ein Gutachten über „Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen“ von Posch und Altrichter (1997) als die geeignete Methode zur nationalen Qualitätssicherung (Haider, 2006; Eder & Altrichter, 2009). Auch der bedeutsame Sammelband „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen“, herausgegeben von Eder, Posch, Schratz, Specht und Thonhauser (2002), legt den Schwerpunkt auf schulinterne Ansätze und Verfahren der Qualitätsentwicklung (siehe auch Specht, 2006). Besonders die Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK [2000–2007]) *Qualität in Schulen* (Q. I. S.) forderte konkrete Maßnahmen am Schulstandort durch das Schul-

Schulprogrammkonzept  
und Q. I. S.

<sup>2</sup> Unter dem Leitkonzept des Qualitätsmanagements stand die Entwicklung, Verbesserung, Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität (im System) im Vordergrund. In einer Analogie zur Skisprungtechnik wäre dies vergleichbar mit der kontinuierlichen Verfeinerung des etablierten Fisch-Stils (wegen der parallelen Skihaltung auch als Parallel-Stil bezeichnet).

<sup>3</sup> Fullan (2014) pointiert dies als „Quality for all was to be the answer“ (S. 23).

programmkonzept und unterstützte ebenfalls weitgehend die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der einzelnen Schule. Dafür wurden vor allem Instrumente vorwiegend für die interne Selbstevaluation sowie deren Verfahrensbeschreibungen zur Verfügung gestellt (Haider, 2006; Radnitzky & Iby, 2004; Schratz, Iby & Radnitzky, 2000). Die Gefahr einer rein technizistisch betriebenen Qualitätsverbesserung besteht dabei durch die überwiegende Anwendung von Optimierungs-<sup>4</sup> und Qualitätssicherungsstrategien, weil ein Schwerpunkt auf „mehr desselben“ bzw. auf „Verbessern desselben“ liegt. Auf dem freien Markt entstanden die ersten Unterstützungsangebote für das interne Qualitätsmanagement durch externe Berater/innen im Bildungsbereich.<sup>5</sup>

Stärkung der Schulleitung

Der Schulleitung kommt im Qualitätsmanagement eine zentrale Position zu, was insbesondere Eder und Altrichter (2009, S. 307) als „Stärkung der Schulleitung“ bezeichneten. Sowohl die internen Qualitätsentwicklungsprozesse als auch die Inhalte der Schulleiterqualifizierungen orientieren sich seither nachhaltig an Organisationsentwicklungsprozessen und -theorien<sup>6</sup> (Holtappels & Rolf, 2004; Steffens, 2009). Durch Q. I. S. wurden zum damaligen Zeitpunkt Anforderungen an die pädagogische Führung<sup>7</sup> definiert, die gegenwärtig noch immer eingefordert werden: Die Schulleiterin/der Schulleiter soll als „Garant [*sic*] für Verbindlichkeit und Kontinuität“ (hält die Erinnerung an das Schulprogramm wach), als „Hüter/in des Gesetzes“ (beachtet die gesetzlichen Vorgaben), als „Kordinator/in der Entwicklung“ (installiert Arbeitsstrukturen und sorgt für Informationsflüsse), als „Anwalt/Anwältin von Innovation“ (erklärt Begründungszusammenhänge und zeigt Vertrauen in die vorhandene Qualität) und als „Außenminister/in“ (Vertretung der Ergebnisse nach außen) agieren (Radnitzky & Iby, 2004, S. 36). Unter den fünf Qualitätsbereichen von Q. I. S. findet sich unter „Schulmanagement“ unter anderem der Führungsstil der pädagogischen Leitung (z. B. in Radnitzky, 2002) als eine wesentliche Voraussetzung.

Führungsstile im  
schulischen Kontext

Prägend für das Qualitätsmanagement sind die bereits ab 1978 formulierten Führungsstile. Sie können als relativ stabile Persönlichkeits- und Charaktereigenschaften und damit verbundenes eingeschränktes Verhaltensrepertoire (je nach Führungsstil) für die Verknüpfung von Leitungs-, Organisations- und Administrationsaufgaben aufgefasst werden (Burns, 1978; De Bevoise, 1984; Bass, 1985), welche Dimensionen der Über- und Unterordnung, der Mitwirkung und Mitbestimmung und der Art der Entscheidungsfindung bei Führenden und Geführten beschreiben. In der Literatur zu Führungsstilen im schulischen Kontext entstanden zunächst bis Mitte der 1980er Jahre Formen der pädagogischen Führung, die wir aus heutiger Sicht nunmehr als „traditionelle“ Stile bezeichnen können. Seither formten sich durch die Führungs- und Managementforschung weitere theoretische Ausdifferenzierungen (z. B. *System Leadership*, *Distributed Leadership*, *Shared Leadership*, *Moral Leadership*, *Resonant Leadership*, *Confluent Leadership*, *Leading from behind* u. a. m.) mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Betonungen (für eine nicht vollständige Darstellung, jedoch einführende Übersicht, siehe Tabelle 6.2).

4 *Optimierung* bedeutet in diesem Kontext, das Gefundene laufend zu verbessern sowie Störungen über längere Zeiträume zu vermeiden.

5 Der erste Lehrgang „Organisationsentwicklung im Bildungswesen – Professionalisierung für Berater/innen“ entstand 1994 als Privatinitiative (siehe <http://www.eos.at/> [zuletzt geprüft am 18.02.2016]).

6 Dadurch fanden Management-Konzepte wie jenes der European Foundation for Quality Management (EFQM), die Balanced Scorecard (BSC) oder Schule als lernende Organisation eine gewisse Verbreitung im schulischen Bereich (vgl. Dubs, 2005; Steffens, 2009).

7 Der Begriff der pädagogischen Führung umfasst neben Personen wie Schulleiterinnen und Schulleitern auch jene Lehrpersonen, die neben Unterrichtsprozessen Schule verantwortlich mitgestalten (Leitung oder Mitglied von Projekt- und Arbeitsgruppen, Sreuergruppen u. a. m.).

Tab. 6.2: Traditionelle Führungsstile im schulischen Kontext und Ausdifferenzierungen (Auswahl)

| Traditionelle Führungsstile  | Beschreibung   | Ausdifferenzierungen  | Beschreibung   |
|--|--|---|--|
| <b>Primus inter Pares</b><br>Strittmatter, 1994<br>Schratz, 2005                                 | Durch amtliche Funktion institutionell von der Lehrerschaft getrennt, Gestaltung der Schule nach Grundsätzen der Beschlüsse der Gesamt- bzw. Lehrerkonferenz, administrative Verwaltung der Schule, hohe staatliche Steuerung.   | <b>Geteilte Führung, Distributed Leadership</b><br>Grønn, 2000                      | Delegation erfolgt in den Aufgaben, Kompetenzen, Entscheidungsbereichen und Verantwortungen, die Entscheidungsinhalte werden mit maßgeblicher Beteiligung bzw. in weitgehender Selbstständigkeit der Geführten festgelegt, die Ausrichtung von Zielen bzw. die Zielfestlegung erfolgt durch die Führung, hohes Vertrauen in die Kompetenzen der Geführten notwendig, aufwändige Planungs- und Controllingaktivitäten.  |
| <b>Transaktionale Führung</b><br>Burns, 1978   | Ziel- und Aufgabenorientierung, regelmäßige Zielüberprüfungen und Ziellanpassungen (Controlling), Einbeziehung der Lehrkräfte bei der Zielbildung, Anweisungen zur Herstellung reibungsloser Abläufe, klare Delegation von Aufgaben an Lehrkräfte, Führung als „Leitbild“, datenbasiert, hohe strategische Führung.  | <b>Verteilte Führung, Shared Leadership</b><br>Pearce & Conger, 2003                | Führung in Teams als dynamischer und interaktiver Beeinflussungsprozess, gegenseitige Führung zur Erreichung gemeinsamer Ziele, Wechsel zwischen Führenden und Geführten, Wirkmacht durch hohes gegenseitiges Zutrauen.  |
| <b>Transformationale Führung</b><br>Burns, 1978<br>Bass, 1985                                    | Vermittlung attraktiver Visionen und inspirierender Motivierung, Entwicklung von gemeinsamen Visionen, Herstellung von gemeinsamen Werten, Förderung einer kooperativen und professionellen Lernkultur, aktive Personalentwicklung, Förderung von Problemlöse- und Umsetzungsstrategien, Führung als „Vorbild“, hohe Transparenz, Entwicklung einer „lernenden Organisation“, Bedeutung für die Schule als Gesamtorganisation. | <b>Kooperative Führung</b><br>Huber, Schneider, Gleibs & Schwander, 2013            | Wert-, ziel- und ergebnisorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in strukturierten Arbeitssituationen, wechselseitige und tendenziell symmetrische Einflussausübung zur Leistungssteigerung, konsensfähige Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehung, konstruktive Konfliktregelung durch Aushandlungsprozesse, hohe Partizipation der Geführten durch Beteiligung an Entscheidungsprozessen, Letztentscheidung bleibt bei der Führungskraft. |
| <b>Instruktionale (unterrichtsbezogene) Führung</b><br>De Bevoise, 1984<br>Smith & Andrews, 1989 | Orientierung an der Unterrichtsqualität und am Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler, Kommunikation klarer schulischer und pädagogischer Ziele, Förderung von kooperativen Beziehungen im Kollegium, direkte Einflussnahme auf den Unterricht, Führung als „Ausbildung“, hohe Transparenz.  | <b>System Leadership</b><br>Hopkins, 2008<br>Huber, 2010b<br>Schley & Schratz, 2010 | Fokus auf Erfolg des Schulsystems einer Region bzw. mehrerer Subsysteme, Förderung von Schulgemeinschaften, Verringerung der Schere zwischen besonders guten und schlechten Schulen, Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben in anderen Schulen, Führung wird funktional gesehen und nicht personenorientiert.   |
|  |  | ...   | ...  |

Quelle: Eigene Darstellung.

Einige Ausdifferenzierungen mittels neuer Adjektive<sup>8</sup> der traditionellen Führungsstile ermöglichen es, die neben der Schulleitung<sup>9</sup> eingesetzten Steuergruppen und die damit verbundene Ausgestaltung von Partizipationsprozessen eingehend zu betrachten (Holtappels & Rolff, 2004), um daraus Aufgaben und Anforderungen mit unterschiedlichen Betonungen abzuleiten. Vielen Führungsstilen fehlt jedoch eine weitreichende theoretische Fundierung, wodurch sie sich einer empirischen Prüfung entziehen (Gerick, 2014).

Neben den Führungsstilen stehen die Gestaltungsmöglichkeiten in der *Personalentwicklung* einer Schule ebenfalls als entscheidendes Führungsinstrument zur Qualitätssicherung im Fokus des Interesses, auch wenn der Einsatz von Personalmanagementstrategien aus der Organisationsentwicklung in der schulischen Praxis eher kritisch gesehen wird (Dubs, 2005; Terhart, 2016). Die Personalentwicklung wird als jene Führungsaufgabe betrachtet, mit der durch das Stimulieren von Qualitätsmanagementprozessen bei Lehrpersonen die Gesamtqualifikation einer Schule verbessert werden kann. Es verwundert daher nicht, dass bereits im Sammelband von Eder et al. (2002) unter der „veränderten Rolle der Schulleitung“ (Schratz, 2002) die Eigenständigkeit des Berufs Schulleitung, insbesondere die qualifizierte Ausbil-

Führungsstile als Instrument der Qualitätssicherung

8 „Indeed leadership by adjective is a growth industry“ (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006, S. 7).  
9 Da in Österreich unter Schulleitung die formal mit der Führungsfunktion beauftragte Person verstanden wird, beziehen wir uns bei dieser Bezeichnung auf die jeweilige Schulleiterin/den jeweiligen Schulleiter. Da andersorts mit Schulleitung auch ein Gremium gemeint sein kann, ergeben sich generell, aber auch in der Übersetzung Unschärfen, die wir in Kauf nehmen, zumal sie in der Tendenz keine Auswirkungen auf die Befunde haben.

derung für Schulleitungsaufgaben, die Weiterbildung und berufsbegleitende Fortbildung, die dienstrechtliche Aufwertung der Schulleitung, das Bestellungsverfahren und die Bestellung auf Zeit diskutiert wurden.

#### Qualitative Ausrichtung

Abschließend kann für das Qualitätsmanagement festgehalten werden, dass die vorhandenen theoretischen Modellierungen der Führungsstile zwar als höchst komplex, jedoch nur wenige als fundierte Konzepte einzustufen sind (Gerick, 2014). Schulqualität (z. B. durch Schulprogramme) findet in der Schulbegleitung und Schulbegleitforschung explizit in der Nähe zwischen Berater/in oder Forscher/in und Akteurinnen und Akteuren (Beforschten) statt (Huber, 2005), wodurch theoretische Ansätze immer unter Einbeziehung der Praxis modelliert werden. Bei der insgesamt eher qualitativen Ausrichtung in den Forschungsansätzen werden Ergebnisse vorwiegend in Fallstudien als „Verbesserungen“ beschrieben, es geht also um die Frage, auf welche Weise man in einem konkreten Fall zu einer qualitativ vollen Schule gelangt, weshalb Befunde nur bedingt verallgemeinerbar sind. Empirisch überprüfte Theorien fehlen weitgehend oder sind aus bestehenden Befunden aufgrund ihrer Komplexität kaum zu entwickeln (Huber, 2005) – damit bestehen insgesamt viele Plausibilitätsvermutungen. Grundsätzlich fällt auf, dass der überwiegende Teil der kaum überschaubaren Literatur zum Thema Schulleitung und Persönlichkeitsstile eher einen ratgebenden Charakter besitzt (Bonsen, 2016).

Zusätzlich führt die Verbesserung von schulischer Qualität (und das Ausmaß der „Inputorientierung“) zwangsläufig zur normativen Frage, wie eine „gute Schule“ erreichbar ist beziehungsweise definiert wird und was Kriterien und Indikatoren für eine „gute Schulqualität“ sind (Bonsen, Bos & Rolf, 2008; Fend, 1987). Auf der Suche nach einer wissenschaftlichen Neutralität (vgl. Heinrich, 2015) sowie über die Fokussierung auf die Wirksamkeit von Schule (und nicht der Einzelschule) erfolgte ein beachtlicher Wandel und Perspektivenwechsel hin zu (neuen) Steuerungsmodellen (bzw. zu einer datengestützten Outputsteuerung; Eder & Altrichter, 2009, S. 311).

#### 2.1.2 Datengestützte (neue) Steuerung durch Ergebnisorientierung

Perspektivenwechsel:  
empirische Befunde  
sollen Grundlagen  
für bildungspolitische  
Steuerung liefern

Als Beginn der zweiten Phase der Formulierung neuer Anforderungen an die Schulleitung kann die erstmalige Teilnahme Österreichs an der vergleichenden Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) im Jahr 1995 gesehen werden. Die Ergebnisse der Primarstufe und der Sekundarstufe I fielen (bei deren Veröffentlichung 1997) für Österreich durchaus gut aus, die Ergebnisse der Sekundarstufe II (1998) führten hingegen zu einer großen Ernüchterung (Kraimer, 2007, S. 20). Auch die „bestenfalls mittelmäßigen“ Ergebnisse aus dem Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 und mehr noch PISA 2003 erschütterten die bestehende Wahrnehmung, „Österreich habe eines der besten Bildungssysteme der Welt“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 311). Im Herbst 2003 legte die Zukunftskommission im Auftrag des BMBWK erste wesentliche Maßnahmen und Strategien als durchkomponierte Qualitätsstrategie und als Reformkonzept vor, die 2005 in einem Endbericht mündeten (Zukunftskommission, 2003, 2005). Viele Maßnahmen zielten darauf ab, die Handlungsspielräume bei transparenter Leistung für Schulleitungen und Lehrpersonen durch eindeutige und verlässliche Zielfestlegungen („Soll“) sowie durch Angabe von Indikatoren, an denen man das Erreichen eines Ziels erkennen kann, zu vergrößern. In den Vordergrund traten die gegenwärtig noch immer gültigen Messungen oder Testungen (internationale Studien und Bildungsstandards<sup>10</sup> als Monitoring) zur Feststellung von Zielerreichungen (Ergebnisorientierung als Qualitätsprüfung) und die damit verbundene Rechenschaftslegung (Zukunftskommission, 2005). Die nunmehr mittels Daten gemessene Qualität des Systems sollte außerdem durch ein verbessertes Schulinspektorat erhöht werden (Eder & Altrichter, 2009). Nicht bloße Annahmen über vermeintliche Wirkungen, sondern empirische Befunde sollen als Grundlage strategische und bildungspolitische Entscheidungen steuern (vgl. Stef-

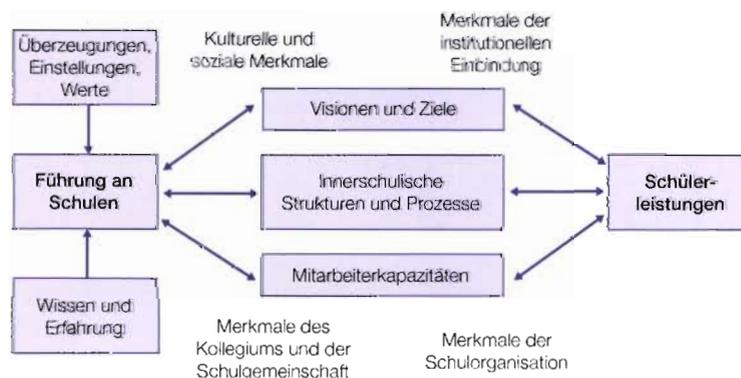
<sup>10</sup> Mit der Implementation von Bildungsstandards wurde zu diesem Zeitpunkt vor allem noch der Aufbau kontinuierlicher Systembeobachtung (Monitoring) sowie Bildungsberichterstattung und weniger Schulentwicklung intendiert (siehe dazu Zukunftskommission, 2005, S. 11).

fens, 2009). Der Endbericht der Zukunftskommission (2005) erwähnt mehrmals „neue“ Aufgaben und Anforderungen an die Schulleitung im Bereich der Evaluation des Unterrichts, ohne diese explizit für die Praxis zu spezifizieren. Dennoch fügten sich diese neuen Anforderungen ab Mitte der 1990er Jahre *additiv* in das Aufgabenspektrum des Qualitätsmanagements ein.

Pädagogische Führung kann als datengestütztes Expertentum zur Herstellung von Effektivität und Wirksamkeit bezeichnet werden. Auch international betrachtet fordert die Wirksamkeits- und Outputorientierung ein hervorragendes (Levine & Lezotte, 1990), ausgeprägtes (Creemers, 1994) oder professionelles Schulleitungshandeln (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Diese Forderung ist unter dem Leitkonzept der Steuerung unspezifischer und weniger ausgefeilt als in den ausführlichen (ratgebenden) Beschreibungen und Empfehlungen der Führungsstile. Um Aussagen zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln machen zu können, werden in Studien und Metaanalysen (meistens aus dem angloamerikanischen Raum) Effekte von Führung in Kombination mit Schülerleistung fokussiert. Ein detailliertes Modell zur Beschreibung von Schulleitungswirksamkeit liefert Hallinger (2011): Schulleitungen agieren in einem offenen System, welches auch soziokulturelle und institutionelle Merkmale beinhaltet. Das Führungsverhalten wird sowohl durch individuelle Überzeugungen, Einstellungen und Werte, aber auch durch Wissen und Erfahrung beeinflusst. Schülerleistungen werden über vermittelnde Maßnahmen und Prozesse beeinflusst. Die in beide Richtungen zeigenden Folgepeile in Abbildung 6.2 signalisieren die Wechselbeziehung zwischen Führungsverhalten und Schulbetrieb.

Leitkonzept der Steuerung fordert Wirksamkeits- und Outputorientierung

Abb. 6.2: Synthetisches Modell des Führungsverhaltens



Quellen: Hallinger (2011), Pietsch (2014).

Innerhalb der Steuerung als Leitkonzept werden zur Beschreibung der pädagogischen Führung nunmehr keine Führungsstile und deren theoretische Ausformulierungen herangezogen, sondern Verhaltensweisen nach Führungstypen (in Form von „Ist“-Befunden) statistisch zusammengefasst. Eine aktuellere Untersuchung von Warwas (2014) versuchte Handlungsstrategien im Arbeitsalltag auf subjektive Rollendefinitionen (Schulleitungstypen) zurückzuführen. Das Ergebnis verdeutlicht, dass der Typ *Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben* viel stärker vertreten ist als der Typ *Pädagogische Führungskraft*, der in seinem Führungsanspruch eine höhere inhaltliche Orientierung aufweist. In Summe zeigen die Ergebnisse, dass unterschiedliche Typen von Schulleitungen zwar aktuell existieren, diese jedoch stark vom jeweiligen lokalen Umfeld geprägt sind. Die Erforschung der Wirksamkeit von Schulleitungshandeln fokussiert sich damit sehr auf Auswertungsstrategien und vernachlässigt mögliche Optimierungs- und/oder Entwicklungsoptionen („Soll“-Visionen und Zielerreichung) von Schulleitungshandeln.

Erforschung der Wirksamkeit bündelt Führungs- bzw. Schulleitungstypen

Im Leitkonzept der Steuerung verschiebt sich die Perspektive von der Einzelschule auf die Outputorientierung (Bonsen et al., 2008; Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012) sowie auf neue Ansätze (Schulgovernance) einer datenbasierten Steuerung (Brauckmann & Schwarz, 2015). Das Schulsystem wird in der Forschung vermehrt als Ganzes (System-Monitoring) betrachtet und die Ebene der einzelnen Schule sowie die Schulbegleitforschung rückt weitgehend in den Hintergrund (z. B. Holtappels & Rolff, 2004; Krainer, 2007). Die Forschungsaktivitäten erfolgen weitgehend ohne Miteinbeziehung der Praxis, also der Schulleitungen oder Lehrkräfte (Huber, 2005). Die pädagogische Führung soll in der Rolle der Experrin/des Experten mittels Ergebnissen aus internen und vor allem externen Evaluationen steuernd agieren. Kritisch anzumerken ist, dass die neue Steuerung im Widerspruch zu einer dauerhaften Wirksamkeit steht, da neue Ansätze zunächst immer Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (in Form von Musterwechseln) *im* und *am* System erfordern. Auch fokussiert die Forschung zu sehr auf konsistente Forschungslogik und Auswertungsstrategien und formuliert kaum umsetzbare Handlungsableitungen für die Praktiker/innen.

### 2.1.3 Entwicklung durch Kompetenzorientierung und Musterwechsel

Veränderungen am System  
durch Musterwechsel  
unter dem Leitkonzept der  
Entwicklung

Die Einzelschule, jedoch diesmal in Verbindung mit der systemischen Perspektive (Hopkins, 2008; Huber 2010b; Schley & Schratz, 2010), rückt kurz nach dem Beginn des neuen Jahrtausends erneut in den Mittelpunkt. Schulleitungen sollen Veränderungen am System durch Visionen, Reflexionen und gezielte Interventionen unterstützen und mittels Kompetenzen Entwicklungen<sup>11</sup> durch Musterwechsel<sup>12</sup> begleiten. Hopkins, Ainscow und West (1994) betonen, dass Schulentwicklung keineswegs eine Veränderung um der Veränderung willen sei, sondern sinnvollen Visionen (und ableitbaren Zielen) dienen sowie lerngesteuert erfolgen sollte (vgl. auch Huber, 2005; Scharmer & Käufer, 2013; Wiesner, 2010, 2015). Entwicklung soll dabei als empathischer Begriff aufgefasst werden, da Entwicklung das Wachstum und die Reifung von Menschen, von Akteuren, aber auch von Kollektiven suggeriert (Greiner, 2009). Die Anforderung an die Schulleitung ist unter dem Leitkonzept der Entwicklung geprägt durch eine Empowerment<sup>13</sup>-Grundhaltung und verlangt eine ausgeprägte Kompetenzorientierung. Entwicklung als Leitkonzept impliziert eine intentionale Richtung, in die sich Schule eigenverantwortlich entwickeln soll.

Kompetenzorientierung und  
Bildungsstandards

Ein wesentlicher Beitrag für das Leitkonzept der Entwicklung war einerseits die nationale Einführung der Kompetenzorientierung durch die Arbeit mit Bildungsstandards<sup>14</sup> ab 2002 sowie der flächendeckenden Verordnung der Bildungsstandard-Überprüfungen zum Zweck der Schulentwicklung ab 2009, was mit der Forderung nach Unterstützungsstrukturen verbunden war, „Verbindlichkeit, Ernsthaftigkeit und Entwicklungsorientierung [zu] signalisieren“ (Specht & Lucyshyn, 2008, S. 324). Andererseits begann eine weitreichende Qualifizierung strategisch wichtiger Führungspersonen innerhalb des Schulsystems ab 2004. In den Fokus kam neben Fortbildungsmaßnahmen für die Schulaufsicht eine kompetenzorientierte

11 Entwicklung ist Umstrukturierung und Neuanpassung mittels Flexibilität beziehungsweise Agilität und erfolgt dann, wenn Muster zu starr werden, Optimierungen den Verhältnissen nicht mehr in befriedigender Weise genügen oder sogar misslingen. Entwicklung ist gekennzeichnet durch Reifungskrisen (vgl. Schratz, 2009).

12 Um alte Muster verlassen zu können, sind Ereignisse oder Interventionen nötig, die eine Perspektive für Neues eröffnen, die den Weg von Good Practice zur Next Practice weisen (vgl. Kruse, 2004). Musterwechsel benötigen die Bereitschaft, sich auf Verunsicherung und Leistungseinbrüche einzulassen sowie eine Vision, d. h. das (innere) Bild einer wünschenswerten Zukunft. In einer Analogie zum Skisprung wäre dies vergleichbar mit dem Wandel der Technik des Skispringens im Laufe der Zeit; insbesondere die Umstellung vom Parallel-Stil hin zum V-Stil (Boklöv-Stil) beschreibt eindringlich einen Musterwechsel.

13 Empowerment bezeichnet Strategien und Maßnahmen, um den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung von Akteuren und Kollektiven zu erhöhen. Empowerment betont sowohl den Prozess der Selbstermächtigung als auch den Prozess der professionellen Unterstützung.

14 Bildungsstandards verlagern den Fokus des Unterrichts vom durchzunehmenden Stoff auf die zu vermittelnden Kompetenzen (Specht & Lucyshyn, 2008). Durch die Rückmeldung an die Einzelschule bei der Überprüfung der Bildungsstandards wird die *systemische* Schulentwicklung in den Vordergrund gerückt. Diese Veränderung benötigt ebenso eine nachhaltige Kompetenzorientierung bei Lehrerinnen/Lehrern, Schulleitungen und Schulaufsicht (Wiesner, George, Kemerhofer & Längauer-Hohengartner, 2015).

Qualifizierung der Schulleitung durch eine Leadership Academy (LEA; Eder & Altrichter, 2009). Die LEA bezieht sich auf eine „Leadership-Kompetenz-Skala“ (LKS) zur Begleitung von Entwicklungen durch Musterwechsel (vgl. Tabelle 6.3).

Tab. 6.3: Modell zur Entwicklung von Leadership-Kompetenzen

| Bereich   | Fähigkeiten   |
|---|---|
| Richtung vorgeben   | Externe Ereignisse verstehen, Fokussieren auf die Zukunft, Vision in Handlungen umsetzen  |
| Mobilisierung von individuellem Engagement                                  | Beziehung über Zusammenarbeit aufbauen, Macht und Autorität teilen, Aufmerksamkeit lenken   |
| Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaften bilden | Organisatorische Infrastruktur aufbauen, Heterogenität und Individualität fördern, Teams einsetzen, Schul- und Lernkultur gestalten, Innovationen ermöglichen |
| Charakterstärke zeigen  | Werte leben, ein positives Selbstbild schaffen, kognitive Fähigkeiten und Charme haben  |

Quelle: Pool (2007, S. 46).

Ein weiteres Projekt zur Entwicklungs- und Kompetenzorientierung war die Central European Co-Operation for Education der Staaten Österreich, Slowenien, Ungarn, Slowakei und Tschechien („Projekt *Central5*“). Formuliert wurden erstmals fünf gemeinsame und länderübergreifende Kompetenzen von Schulleitungen zur Schaffung förderlicher Lernbedingungen (Révai & Kirkham, 2013): 1. Führen als Lernentwicklung („leading and managing learning and teaching“), 2. Führen als Entwicklung („leading and managing change“), 3. Selbstführung („leading and managing self“), 4. Führen im Dialog und in Interaktion („leading and managing others“), 5. Führen als Strategie-, Konzept- und Profilentwicklung („leading and managing the institution“).

Projekt *Central5*

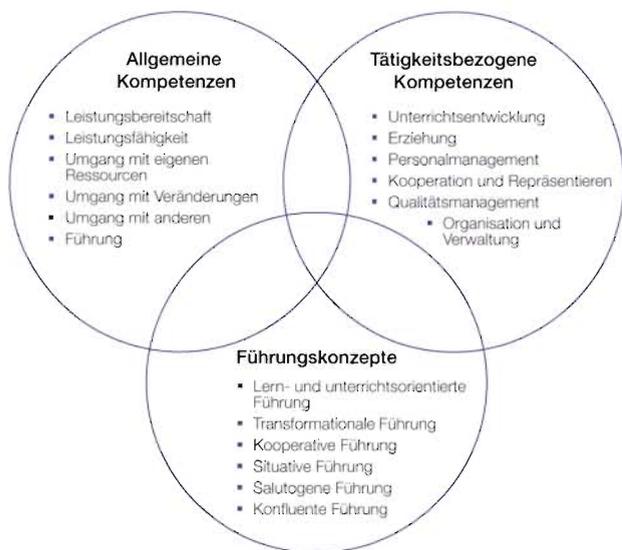
In der Verbindung der beiden Leitkonzepte Qualitätsmanagement und Entwicklung beschreiben Huber, Schneider, Gleibs und Schwander (2013; Huber & Schwander, 2015) Kompetenzen für die pädagogische Führung auf Basis von Berufsanforderungen auf verschiedenen Ebenen der Führung. Das „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) bietet eine Übersicht über a) tätigkeitsbezogene Kompetenzen, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln von pädagogischen Führungskräften in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren, b) führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen, und c) Führungsstile, die in ihrer Anwendung als Strategie zu einer erfolgreichen Schule als Organisation gelten. Führungskompetenzen können dabei durch die Übernahme von Gestaltungsaufgaben und Gestaltungsverantwortung erworben und weiterentwickelt werden (siehe Abbildung 6.3).

Kompetenzmodelle für die Schulleitung

Das Kompetenzmodell wird für das onlinebasierte Selfassessment KPSM (z. B. Huber, Skedsmo & Schwander, 2015; vgl. Tabelle 6.4) verwendet. KPSM wurde in Kooperation mit Expertinnen und Experten für Eignungsdiagnostik entwickelt, gibt Schulleitungen eine Potenzialdiagnose zu Orientierungszwecken und ermöglicht Selbstreflexion durch die Identifikation von Stärken und Schwächen.

Bonsen und Bos (2010) leisten auf Grundlage von Murphy (1990) einen bedeutsamen Entwicklungsschritt in der besonderen Verbindung der Leitkonzepte Qualitätsmaßnahmen und Steuerung durch die Betonung von vier Kompetenzen für eine effektive unterrichtsbezogene Führung. Schulleitungen müssen demnach 1. eine begrenzte Anzahl klar definierter Ziele entwickeln und kommunizieren, 2. schulische Bildungsprozesse managen, 3. ein lernfreundliches und akademisches Klima pflegen und 4. ein unterstützendes Lernklima aufbauen und sichern. Darauf aufbauend ergänzen Schober et al. (2012) die generellen Schulleitungskom-

Abb. 6.3: Kompetenzmodell



Tab. 6.4: Kompetenzprofil Schulmanagement

| Kompetenzprofil Schulmanagement  |   |
|----------------------------------|---|
| Allgemeine Leistungsfähigkeit    | Analytisches Denken und Textverständnis, Denkgeschwindigkeit, Planungskompetenz, Prozessdenken  |
| Allgemeine Leistungsbereitschaft | Einsatzbereitschaft, Leistungsmotivation, Misserfolge vermeiden   |
| Umgang mit anderen               | Einfühlungsvermögen, Kritikbereitschaft, Teamorientierung, Kontaktfreude  |
| Umgang mit Veränderung           | Aktives Innovationsstreben, mehrdeutige Situationen mögen, Gestaltungsmotivation  |
| Führung                          | Begeisterungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Führungsmotivation, Machbarkeitsgrenzen erkennen, Einfluss anderer meiden, Streben nach sozialer Akzeptanz |
| Umgang mit eigenen Ressourcen    | Stressresistenz, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten   |

Quelle: Huber, Schneider, Gleibs & Schwander (2013). Eigene Darstellung.

petenzen um bedeutsame Aspekte der Motivation und Einstellung sowie um den Umgang mit Ergebnissen externer Evaluationen (Outputsteuerung). Als übergreifende Determinanten bzw. grundlegende Einstellungen für Schulleiter/innen werden eine evaluative Grundhaltung, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowie Selbstwirksamkeit/Selbstwert definiert. Auf dieser Grundlage entwickelten sie ein relativ komplexes Modell der „Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule“ (KoEQS, siehe Tabelle 6.5).

Tab. 6.5: Modell „Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule“ (KoEQS) für die Schulleitung

| 1. Evaluative Grundhaltung<br>2. Verantwortungsübernahme<br>3. Selbstwirksamkeit/Selbstwert |   |  |   |   |  |
|---|---|--|---|---|--|
| Kompetenzen, um Ziele definieren und setzen zu können                                       | Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung | Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung | Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung | Interne Evaluationen einleiten und durchführen können | Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können |
| Kompetenzen bezogen auf sich und die Leitung der Schule                                     | Wissen über Motivationsförderung                                  | Diagnostische Kompetenz                    | Selbstreguliertes Lernen als Kompetenz  | Evidenzbasierung                                      | Kompetenzen zur Teamarbeit, inkl. Umgang mit Feedback                    |
| Wissen über Curricula & Unterricht  | Fachwissen und didaktisches Wissen inkl. Wissen über Diversität   | Rückmeldeprozesse gestalten können         | (Fach-)didaktisches Wissen  | Kompetenzen zur Teamarbeit inkl. Feedbackgebung       | Statistische Grundkenntnisse   |
| Wissen über Organisationsentwicklung  | Diagnostische Kompetenz   |  | Pädagogische Führungskompetenzen  | Methodenkompetenzen zur Gestaltung von Evaluationen   | Fehlerkultur schaffen können   |
| Pädagogische Führungskompetenzen  | Managementkompetenz   |  |   | Umgang mit Veränderungen                              | Openmindedness   |
|   |   |  |   | Fehlerkultur schaffen können                          |  |
|   |   |  |   | Wissen über partizipative Evaluationsmodelle          |  |

Quelle: Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel (2012). Eigene Darstellung.

Der Wandel in den Anforderungen an die Schulleitung stammt aus differenziertem Erfahrungswissen. Er ist geprägt durch die Entwicklung von Einzelschulen durch das Arbeiten am System. Ein wesentlicher Entwicklungsschritt ist dabei das Bestreben, die Perspektiven des Qualitätsmanagements und der Steuerung gemeinsam als frühere, aber bedeutsame Entwicklungen ernst zu nehmen, jedoch noch immer additiv zu integrieren. Dies soll unter dem Leitkonzept der Entwicklung zu Entscheidungen und Ergebnissen führen, die dem ganzen System nützlich sind und nicht nur Teilen davon (Scharmer & Käufer, 2013). In der Forschung zur Schulleitung besteht die Forderung, die Akteurinnen/Akteure (Beforschte) maßgeblich zu involvieren, um Anforderungen und Aufgaben an die pädagogische Führung zu beschreiben. Gestrebt wird nach einer deutlichen Praxisrelevanz der Erkenntnisse (vgl. z. B. „Lernen durch Variation“ von Lo, 2015). Die pädagogische Führung soll dialogisch und perspektivenöffnend (Gestalter/in, Befähiger/in; vgl. Tabelle 6.1) mit evaluativer Grundhaltung und lernwirksamen Interventionen (Coachingprozessen) agieren. Kritisch anzumerken ist, dass einerseits ein Rückgriff auf (eher ratgebende) Führungsstile (bzw. deren Kombinationen) oftmals mangels guter Alternativen erfolgt und andererseits eine ergebnisorientierte Entwicklung (von Daten zu Taten) aus dem Fokus des Interesses rücken könnte, da in diesem Bereich kaum praxisrelevante Befunde vorzufinden sind.

Schulleitung soll Entwicklung von Schulen durch Arbeiten am System leisten

#### 2.1.4 Transformation durch Emergenz und Wertorientierung

Pädagogische Führung wird unter dem Leitkonzept der Transformation<sup>15</sup> als fluides und *emergentes* Phänomen bezeichnet, welches zu einer veränderten Rolle der Schulleitung führt, die sich als Hebel für Wandel („Von der Zukunft her führen“; Scharmer, 2009) verstehen soll. Besonderheiten der Transformation sind der mitarbeiter- und gemeinschaftsorientierte Ansatz, die emergente Führung (Bonsen, 2016), der Wandel und Perspektivenwechsel hin zur lernseitigen Orientierung im Unterricht<sup>16</sup> (Schatz, 2009), was explizit den Bedeutungswechsel zum Leitkonzept der Entwicklung (hier lerngesteuert, vgl. Tabelle 6.1) beschreibt, in Verbindung mit einem tiefen Verständnis für den Weg des empirischen Erkenntnisgewinns (Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012). Um ein hohes Potenzial zu erreichen, soll die Kommunikation von Werten und Sinn, klaren Erwartungen, Inklusion als gleichberechtigte Teilhabe und transparenten Standards durch eine ko-respondierende<sup>17</sup>, resonante und respektvolle Gestaltung in einer Kultur der Unterstützung und der gegenseitigen Hilfe durch professionelle Lerngemeinschaften etabliert werden (Gronn, 2000; Jäggle, Krobath & Schelander, 2009; Scharmer, 2009). Im Möglichkeitsraum der Transformation ist kein Platz für ein „Entweder-oder“, denn er wird durch das „Sowohl-als-auch“ bereichert, da sowohl der Erkenntnisgewinn der Praktikerforschung an Schulen als auch der Large-Scale-Forschung relevant sind (Huber, 2005; Schley & Schley, 2010).

Führung als fluides Phänomen

Bonsen (2016) formuliert emergente Führung nicht als einen *neuen* Führungsstil, da Emergenz sich „infolge des Zusammenspiels verschiedener professionell Handelnder“ herausbildet. Dadurch werden nicht nur hohe Flexibilität, Agilität sowie starke Entwicklungs- und Werteorientierung angesprochen, sondern durch Emergenz besonders Führungskapazität und -ressourcen insgesamt erhöht. Das Phänomen der Transformation durch emergente Führung kann beispielsweise erklärt werden, wenn „drei Lehrkräfte einer Grundschule versuchen, aus den Ergebnissen eines standardisierten Leistungstests Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts abzuleiten. [...] Dabei führt der Austausch ihres unterschiedlichen Wissens und ihrer persönlichen Expertise zu einem *Prozess der Ko-Konstruktion* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Bonsen, 2016, S. 317).

Transformation durch emergente Führung

15 Das Leitkonzept der Transformation ist nicht gleichzustellen mit dem transformationalen Führungsstil (im Leitkonzept Qualitätsmanagement).

16 *Lernseits* des Geschehens bedeutet, dass Lehren und Leiten im Modus des Lernens zu denken sind, weil sich Unterrichts- wie Führungsprozesse erst im Lernen des anderen vollziehen. Die Offenheit für Gegenwärtiges, die günstige Gelegenheit zu ergreifen, um Lernen anzubahnen, ist in einer lernseitigen Orientierung grundgelegt, die den bildenden Charakter von Erfahrungen (Schatz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012) deutlich macht und davon ausgeht, dass Bildung sich erst in der Auseinandersetzung mit der Welt ereignet.

17 Der Begriff „Ko-respondenz“ beinhaltet das Ko-respondieren von Subjekten, Gruppen, Systemen und Ähnlichen auf gleicher Ebene als ein Aufeinanderantworten oder ein Miteinanderantworten (Petzold, 1993).

Erste Ansätze im Leitkonzept Transformation bildet im österreichischen Schulsystem die *Initiativgruppe Führungskultur*<sup>18</sup>, die sich unter den Leitkonzepten Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation bemüht, die pädagogische Führungskultur als Grundlage für erfolgreiches Führungshandeln zu definieren. Unter Führungskultur im schulpädagogischen Kontext wird ein visionsgeleitetes Führungshandeln in ganzheitlicher Leitungsverantwortung als personales, soziales, organisationales, systemisches sowie wert- und sinnorientiertes Fühlen, Denken und Einwirken zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben und Erreichung von Zielen in geteilter Verantwortung verstanden.

Entscheidungen von der Zukunft her treffen und prozessorientiert arbeiten

Führungshandeln bedeutet in diesem Leitkonzept, Entscheidungen von der Zukunft her („Wie kommt das Neue ins System?“) zu treffen und mit Prozessen anstatt Maßnahmen<sup>19</sup> zu arbeiten. Dazu sollten professionelle Lerngemeinschaften (Kooperation: *Professional Learning Community*; vgl. Stoll & Seashore, 2007) installiert, standortbezogene Visionen und Zielbilder entwickelt und Prozessreflexionen über Feedback zum Sichtbarmachen der Erfolge gepflegt werden. Damit nimmt Partizipation, Verantwortungsteilung und Entwicklungsarbeit im Dialog einen besonderen Stellenwert ein (Schley & Schratz, 2014). Transformation durch Emergenz und Werteorientierung kann als Eintauchen und Auftauchen (zur Gestaltung von Ko-Konstruktionen) verstanden werden und bedarf eines Abstandnehmens in Form einer exzentrischen Position, die Empathie und ein einführendes Verstehen (Resonanz) ermöglicht (Theorie-U; Scharmer, 2009; Schratz et al., 2010). Ein darauf aufbauender Ansatz ist das sogenannte „FeldTransformation<sup>360</sup>“-Modell (siehe Abbildung 6.4), das eine Verbindung der vier Leitkonzepte anstrebt und aus differenziertem Erfahrungswissen für die Schulleitungsqualifizierung entwickelt wurde. Der Ansatz deckt ein weites Spektrum eines Kompetenzgefüges von sozialen und situativen Handlungen ab, fügt bisherige Aufgaben und Anforderungen an eine Schulleitung *konfluent* zusammen und zeigt mögliche Wege für eine zukünftige Weiterentwicklung (Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015). Kompetenz verweist dabei auf die inhärente Fähigkeit, Wissen und Können zu verbinden und frei zu variieren bzw. zu generieren (Dewe, 2010).

Modell  
FeldTransformation<sup>360</sup>  
als Verbindung der vier  
Leitkonzepte

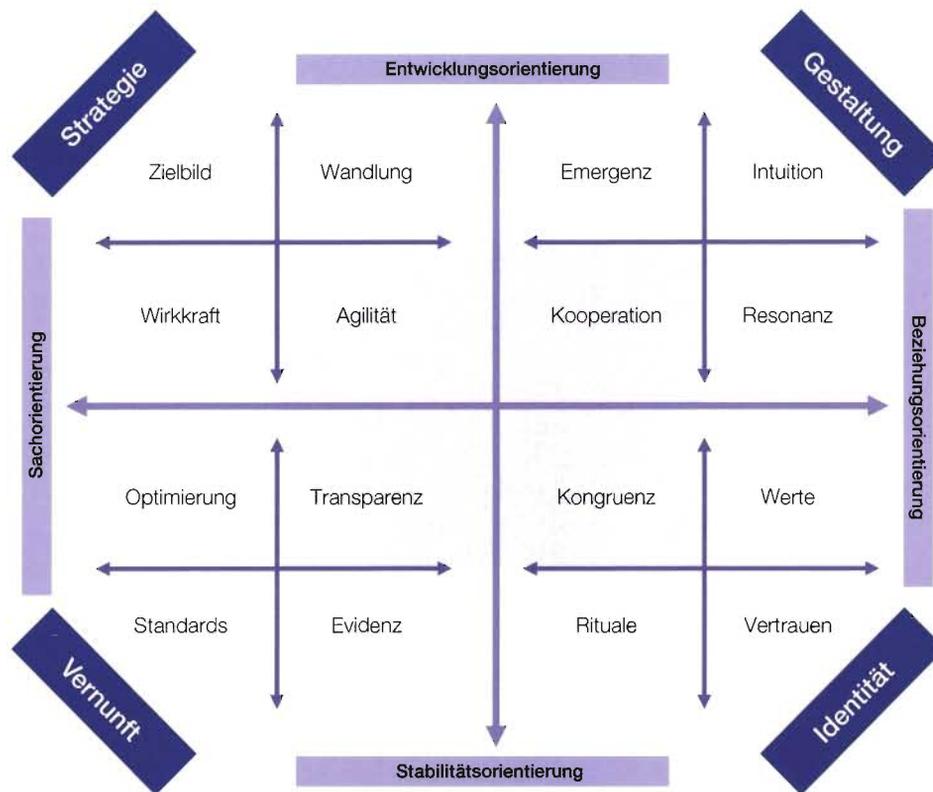
Die X-Achse des Modells zeigt das Kontinuum zwischen der Sachorientierung und der Beziehungsorientierung. Die Y-Achse zeigt sowohl die Stabilitätsorientierung als auch die Entwicklungsorientierung von Strukturen und Prozessen. Im Hinblick auf pädagogische Führung steht der erste Quadrant (links unten, dann im Uhrzeigersinn) für „Vernunft“ (und in Bezug auf die Leitkonzepte Qualitätsmanagement und Steuerung), der zweite für „Strategie“ (in Verbindung mit den Leitkonzepten Steuerung und Entwicklung), der dritte für „Gestaltung“ (im Sinne der Leitkonzepte Entwicklung und Transformation) und der vierte für „Identität“ (besonders als Quelle und Wertorientierung im Leitkonzept Transformation; vgl. Abbildung 6.4; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015). Die Arbeit mit dem Modell eröffnet Führungspersonen eine Einordnung ihres jeweiligen Führungshandelns in das dynamische Gefüge zwischen Stabilität und Entwicklung sowie Nähe und Distanz, welches den Möglichkeitsraum für das jeweilige Führungshandeln bestimmt. Aufgrund der Einbettung in den jeweiligen Arbeitskontext ergeben sich hierbei ganz unterschiedliche Konstellationen, die hohe Flexibilität und Responsivität strategischen und Alltagshandelns erfordern.

Abschließend muss kritisch angemerkt werden, dass die empirische Evidenz zur Transformation und weitere ausdifferenzierte Überlegungen noch sehr schmal erscheinen und nur wenige (erste) Erkenntnisse vorliegen (Bonsen, 2016; Gronn, 2002; Harris & Chapman, 2002; Muijs, 2011; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015). Das Leitkonzept der Transformation wird bisher stark von differenziertem Erfahrungs- und Praxiswissen geformt und fordert ein konfluentes (nicht additives<sup>20</sup>) Set von Gestaltungsmöglichkeiten (aus den

18 Vgl. <http://www.fuehrungskultur.at/> [zuletzt geprüft am 18.02.2016].

19 Während eine Maßnahme sich auf vorgesehene Vereinbarungen und Regelungen bezieht, die etwas Bestimmtes bewirken sollen, lenken Prozesse die Aufmerksamkeit auf den auszuhandelnden Ablauf eines Geschehens (vgl. Ball, Maguire & Braun, 2012).

20 „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (Aristoteles).

Abb. 6.4: Modell der FeldTransformation<sup>360</sup>

Anmerkung: Das Modell der FeldTransformation<sup>360</sup> entstand in einer gemeinsamen Denkwerkstatt zwischen Wilfried Schley, Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer und Johannes Schley für die Qualifizierungsarbeit und Kompetenzorientierung in der Leadership Academy (LEA).

Quelle: Wiesner, George, Kemethofer & Schratz (2015).

Leitkonzepten). Letztere sollen sowohl einzelne Akteurinnen/Akteure, Schulen, wie auch das Schulsystem als Ganzes dabei unterstützen, sich in einem Prozess der gemeinsamen Sinngebung, eines gemeinsamen Inspirierens und eines gemeinsamen kreativen Ko-Gestaltens auf neue Möglichkeiten einzulassen (Scharmer & Käufer, 2013, S. 139). Implementationsprobleme, Theoriedefizite, diffuses Führungs- und Organisationsverständnis oder auch die Fragen nach dem Stellenwert von Emotionen, Beziehungen, Werten und gemeinsamen Gestalten von Entwicklungen sind zahlreiche Blickwinkel schulischer Stabilisierungs- und Veränderungsprozesse, die massive Klärung vonseiten der Forschung wie auch der Praxis bedürfen (z. B. Scharmer, 2009; Schley & Schratz, 2010; Wiesner, 2008, 2015).

## 2.2 Ausgewählte österreichische Befunde zur Schulleitung

Entwicklung, Optimierung und Sicherung der schulischen Qualität manifestieren veränderte Bedingungen und Aufgaben für Schulleitungen. Insbesondere die Einführung der *Schulqualität Allgemeinbildung*<sup>21</sup> (SQA) sowie die Kompetenzorientierung der Bildungsstandards inklusive standardbezogener Überprüfungen bekräftigen zwar die zentrale Position der Schulleitung, stellen jedoch neue Anforderungen an den Beruf und erfordern spezifische Kompetenzen im Schulleitungshandeln. Notwendige Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung wurden von Schober et al. (2012) im Nationalen Bildungsbericht 2012 erstmals systematisch beschrieben, KoEQS erfasst jedoch nur einen Teilaspekt des Schullei-

Befunde zur Schulleitung in Österreich

<sup>21</sup> Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) beruht auf einer Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz, die am 01.09.2012 in Kraft getreten ist. SQA wird im allgemeinbildenden Schulwesen seit 2013/14 flächendeckend (nach einem Pilotjahr 2012/13) umgesetzt.

tungshandelns und der Kontexte, weshalb folgend aktuelle Phänomene, Erkenntnisse und Studien zur Situation österreichischer Schulleitungen dargestellt werden.

### 2.2.1 Schulleitung und Gender

Lehrberuf ist weiblich dominiert, Frauen in Leitungsfunktionen sind unterrepräsentiert

Bereits 2009 verwiesen Lassnigg und Vogtenhuber (2009, S. 45) auf starke Geschlechterdifferenzen in Leitungspositionen sämtlicher Schultypen. Während knapp zwei Drittel aller Lehrpersonen weiblich sind, ist nur jeder zweite Schulleiterposten von einer Frau besetzt. Die im Nationalen Bildungsbericht 2012 präsentierten Zahlen deuten kaum Veränderungen der Verhältnisse an. Die Quote weiblicher Schulleiterinnen hat sich zwar auf 56 % erhöht (30 % in allgemeinbildenden höheren Schulen [AHS], 31 % in Hauptschulen [HS]/Neuen Mittelschulen [NMS], 74 % in Volksschulen [VS]), gleichzeitig stieg aber auch die relative Anzahl weiblicher Lehrpersonen (von 65 auf 69 Prozent). Vogtenhuber et al. (2012, S. 48) kommen demnach zu dem Schluss, dass sich der Lehrberuf zwar zu einer überwiegend weiblichen Domäne entwickelt, Frauen in Leitungsfunktionen jedoch im Vergleich unterrepräsentiert sind. So besetzen nur 4 % der Lehrerinnen, jedoch 9 % der Lehrer einen Schulleiterposten. Besonders markant fällt der Geschlechterunterschied in den VS aus, wo jeder vierte Mann, aber nur jede vierzehnte Frau als Schulleitung agiert.

Dieser Trend setzt sich weiter fort: In einer repräsentativen Stichprobe<sup>22</sup> für das Schuljahr 2014/15 zeigt sich, dass der Prozentsatz weiblicher Schulleiterinnen in allen Schultypen angestiegen ist (in der Stichprobe: Frauenanteil von 83 % in VS, 41 % in HS/NMS und 39 % in AHS<sup>23</sup>). Jedoch ist auch die Anzahl weiblicher Lehrkräfte in diesen drei Schultypen angestiegen und die höhere Frauenquote ist vermutlich ein statistisches Artefakt (vgl. Statistik Austria, 2015). Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass Frauen zwar auch in anderen Ländern die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen darstellen, jedoch in sämtlichen Bildungssystemen, von denen Daten verfügbar sind, der prozentuelle Anteil weiblicher Schulleiterinnen deutlich höher ist als in Österreich (Europäische Kommission, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur [EACEA] & Eurydice, 2013).

Forschungsergebnisse sehen Zusammenhang von Geschlecht und Führungsverhalten kontrovers

Abseits des Phänomens der Geschlechterdifferenzen stellt sich die Frage nach Gendereffekten, was in der Forschung lange Zeit keine Beachtung fand. Erst Anfang der 1990er Jahre untersuchten Eagly und Johnson (1992) den Zusammenhang von Geschlecht und Führungsverhalten. Ihre Ergebnisse zeigten, dass Frauen einen demokratischen Führungsstil bevorzugen, wogegen Männer autoritär leiten würden. Jüngere Studien (z. B. Collard, 2005) kritisieren diese stereotype Unterteilung und weisen darauf hin, dass Führungsverhalten deutlich stärker von der Schulkultur als vom Geschlecht beeinflusst wird.

Eine eigens durchgeführte Sekundäranalyse der österreichischen Daten aus dem Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008 legt nahe, dass sich Schulleiterinnen signifikant häufiger um störendes Verhalten in Klassen kümmern und in höherem Ausmaß für eine friedliche und gesittete Atmosphäre sorgen. Darüber hinaus erscheint es weiblichen Schulleitungen wichtiger, Eltern neue Ideen zu präsentieren. In Bezug auf unterschiedliche Steuerungsstrategien scheinen sich männliche und weibliche Schulleitungen in ihren Einstellungen allerdings nicht systematisch zu unterscheiden (Altrichter & Kemethofer, 2015, S. 299).

22 Eine offizielle Auswertung über die Geschlechterdifferenz von Schulleitungen ist aktuell laut Auskunft von Statistik Austria nicht möglich (elektronische Mitteilung vom 03.07.2015), da die Datenmeldungen, die auf Grundlage der Landeslehrer-Controllingverordnung erhoben werden, im Hinblick auf das Geschlecht als nicht valide gelten.

23 Geschlossen auf die Gesamtpopulation der Volksschulen [VS], Hauptschulen [HS]/Neuen Mittelschulen [NMS] oder allgemeinbildenden höheren Schulen [AHS] bedeutet dies, dass der Anteil von Schulleiterinnen in den jeweiligen Schultypen mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % durch ein Schwankungsintervall von  $\pm 5$  % um den für die Stichprobe berichteten Wert liegt.

## 2.2.2 Führungsverantwortung und Bewerbungsmotivation

Eine wesentliche Komponente zur Übernahme von *Führungsverantwortung* durch die Schulleitung sind die *erlebten* Arbeitsbedingungen. In einer den deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein) umfassenden Studie setzten sich Huber, Wolfgramm und Kilic (2013) mit der Arbeitssituation von Schulleitungen auseinander und erhoben deren beliebte sowie belastende Tätigkeiten. Zu den beliebtesten Tätigkeiten in Österreich zählen demnach die pädagogische Arbeit und der fachliche Austausch. Als belastend werden verwaltend-administrative Aufgaben wie beispielsweise das Sichten von Akten und das Führen der Schulstatistiken betrachtet. Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz scheinen Schulleitungen in Österreich verhältnismäßig wenig Belastung zu empfinden. Einen Einblick in die tatsächlichen Tätigkeitsbereiche liefern die TALIS-2008-Ergebnisse<sup>24</sup>: Am häufigsten wird die Beschäftigung der Schulleiter/innen mit „Problemlösen“ als Teilaspekt pädagogischer Leitungsaufgaben genannt (Schmich & Breit, 2009). In Summe wird jedoch über eher administrative Tätigkeiten („Kommunizieren und Kontrollieren“ und „Verwalten und Gestalten“) als über pädagogische Aspekte („Ziele festlegen“ und „Unterricht entwickeln“) berichtet.

Arbeitssituation von  
Schulleitungen

Eine besondere Schwierigkeit für das österreichische Schulsystem stellt die demographische Zusammensetzung österreichischer Schulleiter/innen dar. Zum einen wurde dargelegt, dass die Position Schulleitung nach wie vor von Männern dominiert wird, zum anderen liefern Vogtenhuber et al. (2012) Hinweise auf eine „Überalterung“ bei gleichzeitig fehlender Bewerbungsmotivation: In einer Befragung österreichischer Lehrpersonen attestierten diese dem Auswahlprozess neben parteilichen Einflüssen auch einen Gender-Bias (Kanape-Willinghofer, 2014). Beide Faktoren verringern die Bewerbungsmotivation von Lehrerinnen und Lehrern auf einen Schulleiterposten und scheinen in Anbetracht der aktuellen Bewerberknappheit nicht unwesentlich.

Überalterung und fehlende  
Bewerbungsmotivation

## 2.2.3 Qualitätsmanagement und ergebnisorientierte Steuerung

Im Rahmen *outputorientierter Steuerung* obliegt es den Schulleitungen, Qualitätskonzepte vor Ort umzusetzen (Brauckmann & Herrmann, 2012). Altrichter, Kemethofer und Leitgöb (2012) widmeten sich im Zuge von PISA 2009 der Frage, welche Qualitätsentwicklungsmaßnahmen österreichische Schulleitungen als angemessen und anstrebenswert empfinden. Etwa die Hälfte der Schulen berichtete, neuere Ansätze und Strategien der Schulentwicklung umzusetzen. Im Vergleich zum Qualitätsmanagement, das eher beim Input ansetzt, attestieren Schulleiter/innen evidenzbasierten Entwicklungsinstrumenten ein geringeres Potenzial zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen (Altrichter & Kemethofer, 2015).

Einstellungen von  
Schulleitungen zu  
Qualitätsentwicklungs-  
maßnahmen

Eine evaluative Grundhaltung der Schulleitung ist maßgeblich für den 2011 geschaffenen gesetzlich basierten *Nationalen Qualitätsrahmen*, der ein Qualitätsmanagement auf allen Ebenen im österreichischen Schulwesen (vgl. § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz) einfordert. Die Grundidee des Nationalen Qualitätsrahmens erfolgt nach dem Prinzip Entwicklungsplan – Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch – Evaluation sowohl Bottom-up (einzelschulische Bedarfs- bzw. Bedürfnisformulierung) als auch Top-down (Rahmenzielvorgabe). Für eine erfolgreiche Prozessgestaltung bedarf es einer Schulleitung, die Führungsverantwortung übernimmt (vgl. Radnitzky, 2015; Schubert, 2015). Die Konkretisierung des Nationalen Qualitätsrahmens sowie die Implementierung im allgemeinbildenden Schulwesen läuft unter dem Titel *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA; siehe Abschnitt 2.2) bzw. der *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (QIBB) für berufsbildende Schulen.

24 Eine gute Zusammenfassung liefern etwa Schober et al. (2012, S. 123 f.) im Nationalen Bildungsbericht 2012 unter „Ist-Stand-Information aus der internationalen Monitoring-Studie TALIS“.

Qualitätsmanagement durch SQA/QIBB und Rückmeldung der Bildungsstandard-Überprüfungen

QIBB<sup>25</sup> startete bereits im Jahr 2004 als Strategie zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems und ist inzwischen an nahezu allen berufsbildenden Schulen umgesetzt. Die flächendeckende Implementierung von SQA im allgemeinbildenden Schulwesen startete mit dem Schuljahr 2013/14 unter der Rahmenzielvorgabe „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung *in inklusiven Settings* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Ergänzung der Inklusion seit 2014/15; vgl. BMBF, 2014, S. 2). Schulleitungen erhalten über bestehende Webplattformen<sup>26</sup> unterstützendes Material, für Begleitung und Unterstützung der Entwicklungsprozesse werden qualifizierte Personen zur Verfügung gestellt. Mit den Neuerungen, die durch SQA auf die Schule zukommen, scheint die Mehrheit der Schulleiter/innen vertraut zu sein (Burger, 2015). SQA wird tendenziell positiv wahrgenommen und als sinnvoll und nützlich erachtet (Kemethofer & Altrichter, 2015). Anfängliche Skepsis wich einer regelrechten Aufbruchsstimmung, wenngleich vereinzelt Bedenken hinsichtlich des hohen Arbeitsaufwands existieren (Grißmann & Kranebitter, 2015). Erste Ergebnisse einer aktuell durchgeführten Evaluation (Svecnik & Skliris, 2015) legen nahe, dass Ziele und Philosophie von SQA von den Schulen angenommen und wesentliche Moderatorvariablen (z. B. Feedback, dialogische Führung, Entwicklungsplan, Bilanz- und Zielvereinbarung) als günstig wahrgenommen werden. Ein ähnliches Bild ergibt sich bezüglich der Bildungsstandards sowie der standardbezogenen Rückmeldungen. Die Schulleiter/innen fühlten sich über die Rückmeldung der Ergebnisse in einem hohen Ausmaß informiert (Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2011). Besonders die Rückmeldungen auf Schulebene bewerteten die Schulleitungen als nützlich und wertvoll für die schulische Praxis. Beinahe alle Schulleitungen berichten darüber, dass sie sich Gedanken darüber machen, wie die Ergebnisse zustande kamen. Mehrheitlich wurden Qualitätsentwicklungsmaßnahmen eingeleitet, die allerdings selten in nachvollziehbarem Zusammenhang zur Ursachenzuschreibung standen (Rieß & Zube, 2014; siehe 3.2).

### 2.3 Schulleitungsqualifizierung in Österreich

Schulleitungsqualifizierung: berufsbegleitender Schulmanagementlehrgang

Um in Österreich als Schulleitung einer Schule ernannt zu werden, ist für alle Schultypen ein von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich gestaltetes Auswahlverfahren erfolgreich zu durchlaufen. Gegenwärtig müssen Lehrpersonen nach der Ernennung innerhalb von 4 Jahren einen berufsbegleitenden Schulmanagementlehrgang mit 12 ECTS-Punkten<sup>27</sup> (Kraker, 2011) absolvieren, der grundsätzlich die Professionalisierung innerhalb von drei bis vier Semestern erhöhen soll. Die Lehrgänge werden in jedem Bundesland von den Pädagogischen Hochschulen (PH) angeboten, die jeweils individuelle Curricula unter Berücksichtigung einer 2008 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK [2007–2014]) eingeführten Rahmenvorgabe entwickelten.

Einrichtung und Inhalte von Masterlehrgängen

PHs konnten sich 2011 außerdem auf eine Ausschreibung des BMUKK für die Entwicklung eines Hochschullehrgangs mit Masterabschluss in Kooperation mit Universitäten und anderen PHs ab 2012/13 bewerben.<sup>28</sup> Den Zuschlag bekamen die PH Oberösterreich unter Miteinbeziehung der PH Niederösterreich und in Kooperation mit der Johannes-Kepler-Universität Linz, die PH Kärnten in Kooperation mit der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und die PH Tirol in Kooperation mit der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, der PH Salzburg und der PH Vorarlberg. An zwei Standorten konnten die Hochschullehrgänge bisher gestartet und umgesetzt werden: Die ersten Masterlehrgänge starteten 2013 an der PH Kärnten und an der PH Oberösterreich/PH Niederösterreich und sind für

25 Für die Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) liegt ein für den Prozess angepasstes Kompetenzmodell für Schulleitungen vor, siehe <http://www.vct-cert.at> [zuletzt geprüft am 19.02.2016].

26 Siehe <http://www.sqa.at> [zuletzt geprüft am 19.02.2016] und <https://www.qibb.at> [zuletzt geprüft am 19.02.2016].

27 Das European Credit Transfer System (ECTS) wird zur qualitativen Beschreibung von Studienleistungen verwendet. Für ein Bachelor-Studium leister man üblicherweise 180 ECTS-Punkte, für ein Masterstudium 120 ECTS-Punkte.

28 In der Ausschreibung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 05.12.2011 wurden die Rahmenvorgaben und vorgeschlagenen Prinzipien sowie Zielgruppe, Umfang, Dauer, Abschlüsse und Themenbereiche festgelegt, die der Erstellung der Curricula als verpflichtende Orientierung dienten.

die Teilnehmenden kostenfrei (siehe Tabelle 6.6). Die Bildungsziele dieses Hochschullehrgangs „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ schreiben in einer Rahmenvorgabe 2011 den Kompetenzerwerb in folgenden Bereichen vor: Führen und Leiten von Bildungseinrichtungen (Leadership und Management), Personalentwicklung und Teamentwicklung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung, Schul- und Unterrichtsentwicklung und Außenbeziehungen und Öffnung von Bildungseinrichtungen.

Laut Dienstrechts-Novelle 2013 müssen Lehrer/innen im neuen Dienstrecht (für alle neu ein-tretenden Lehrpersonen gültig ab 2019/20) vor der Bestellung zur Schulleitung mindestens 6 Jahre Berufserfahrung besitzen und den Hochschullehrgang „Schulmanagement: Profes-sionell führen – nachhaltig entwickeln“ im Umfang von 90 ECTS absolviert haben. Die Bestellung ist für einen Zeitraum von 5 Jahren wirksam, eine Wiederbestellung ist zulässig und bedarf keines Ausschreibungs- und Besetzungsverfahrens. Bis zum Schuljahr 2029/30 gilt eine Übergangsregelung: Lehrer/innen im neuen Dienstrecht benötigen vor der Bestel-lung mindestens 6 Jahre Berufserfahrung und einen „einschlägigen“ Lehrgang im Umfang von nur 30 ECTS.

Änderungen durch neues  
Dienstrecht

Tab. 6.6: Aktuelle Schulleitungsqualifizierung in Österreich

| Bezeichnung der Qualifizierung | Schulmanagement                            | Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln                  | Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln | Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln | Leadership Academy  |
|--------------------------------|--|--|---|---|---|
| Art                            | Lehrgangszeugnis/-zertifikat               | Master of Education (MEd)  | Master of Education (MEd)                                     | Master of Education (MEd)                                     | Weiterbildung, Zertifikat, Member                                   |
| Kosten                         | Pflicht im „alten“ Dienstrecht; kostenfrei | Pflicht im neuen Dienstrecht; kostenfrei                                       | Pflicht im neuen Dienstrecht; kostenfrei                      | Pflicht im neuen Dienstrecht; kostenfrei                      | optional kostenfrei   |
| Umfang                         | 12 ECTS                                    | 120 ECTS   | 120 ECTS  | 120 ECTS  | wird als 17 ECTS angerechnet*                                       |
| Dauer                          | 3/4 Semester                               | 6 Semester   | 7 Semester  | 6 Semester  | 2 Semester  |
| Anbieter/ Kooperationen        | PHs  | PH Oberösterreich und PH Niederösterreich und Johannes-Kepler-Universität Linz | PH Niederösterreich   | PH Kärnten mit der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt         | Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF)                     |
| Kompetenzmodell                | k. A.                                      | Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)   | Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)                        | kein Modell im Einsatz  | Leadership-Kompetenz-Skala (LKS), Feldtransformation <sup>360</sup> |

Anmerkung: \*Absolventinnen/Absolventen des von der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck durchgeführten Leadership-Academy-(LEA-)Universitätskurses schließen mit einem Weiterbildungszertifikat (Ausmaß: 30 ECTS-Anrechnungspunkte) ab. ECTS: European Credit Transfer System; PH: Pädagogische Hochschule.

Quelle: Eigene Darstellung (Stand: Jänner 2016).

Neben den in Tabelle 6.6 aufgeführten, vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF [seit 2014]) initiierten und kostenfreien Qualifizierungen existieren an den österreichischen PHs, Universitäten und Fachhochschulen noch zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote und kostenpflichtige Masterlehrgänge (mit Abschluss *Master of Arts*), etwa „Educational Leadership“ an der Donau-Universität-Krems (90 ECTS/4 Semester), „Innovationsorientiertes Management im Bildungsbereich“ an der Karl-Franzens-Universität Graz in Kooperation mit der PH Steiermark (120 ECTS/4 Semester) oder der Masterlehrgang „Schulentwicklung“ der PH Vorarlberg im Kooperationsverbund der Internationalen Bodenseehochschule (90 ECTS/4 Semester).

6

Evaluierung und  
Begleitforschung  
der Schulleitungs-  
qualifizierungen

In Österreich gibt es demnach verpflichtende Qualifizierungsangebote, deren Curricula unter Berücksichtigung der ministeriellen Rahmenvorgaben von den anbietenden PHs individuell ausgestaltet werden. Das BMBWK (2005) führte intern eine Evaluierung der Schulmanagement-Lehrgänge für Schulleiter/innen durch, um neue Bedürfnisse bei der Qualifizierung von Schulleitung in Österreich zu identifizieren. Aktuelle Hinweise auf die Wirksamkeit der Angebote beschränken sich gegenwärtig auf die Evaluationen der einzelnen Module oder ganzer Lehrgänge durch die jeweiligen Anbieter. Für die im Jahr 2013 gestarteten Masterlehrgänge liegen derzeit nur Eingangsbefragungen sowie Lehrveranstaltungsevaluationen vor, deren Ergebnisse für die laufende Weiterentwicklung der Lehrgänge genutzt werden. Beim gemeinsamen Masterlehrgang der PH Oberösterreich und der PH Niederösterreich wird beispielsweise eine begleitende (interne) Evaluation von den PHs selbst vorgenommen, eine längerfristige (interne) Begleitforschung liegt bei der Johannes-Kepler-Universität Linz. Aus den Ergebnissen einer Eingangsbefragung der PH Oberösterreich geht hervor, dass die Teilnehmenden vor allem praktisch anwendbare und zum Nachdenken anregende Lernimpulse erwarten (Kanape-Willingshofer, Altrichter, Egger & Soukup-Altrichter, 2015). Die LEA wurde im Auftrag der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) im Rahmen einer Vor-Ort-Begehung beurteilt und als eine mutige, kreative und zukunftsorientierte Initiative mit *systemischer Perspektive* zur Weiterqualifizierung von Schulleitungen bezeichnet (Stoll, Moorman & Rahm, 2008).

Eine professionelle Qualifizierung der pädagogischen Führung kann auch als international anerkannter Anspruch und als Investition für ein erfolgreiches Schulleitungshandeln aus Sicht der Betroffenen bestimmt werden (Huber, 2010a). In TALIS 2013 (ohne Teilnahme Österreichs, siehe Abschnitt 2.2.2) wurden die Selbstberichte der Schulleitungen um aktuelle Themen wie Zufriedenheit und Schulautonomie, aber auch um Aus- und Weiterbildungen ergänzt. Die im internationalen Kontext befragten Schulleitungen betonten insbesondere den notwendigen Ausbau offizieller Ausbildungsprogramme zur Vorbereitung auf den Schulleiterposten und die nachhaltige Schaffung von Möglichkeiten zur Weiterbildung.

### 3 Entwicklungsansätze und Forschungsdesiderate

Aus der Vielfalt der beschriebenen Befunde und Herangehensweisen von Anforderungen an eine Schulleitung werden im Folgenden jene betrachtet und bilanziert, denen wir gegenwärtig die größte Bedeutung zuschreiben. Ausgeklammert bleiben ungeachtet ihrer Wichtigkeit Veränderungen im legislativen Bereich.

#### 3.1 Entwicklung von wirksamen pädagogischen Führungskompetenzen

Metastudien zur  
Wirksamkeit von  
Schulleitungshandeln

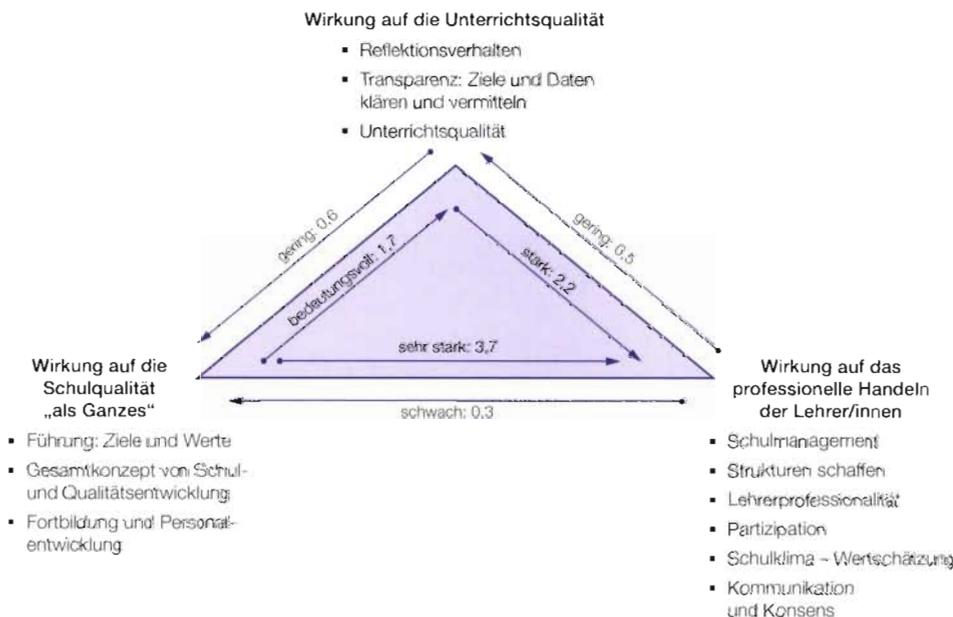
Die Schulleitung gilt als eine relevante Steuergröße für die Effektivität von Schulen (siehe Abschnitt 2.1.2), wurde bisher allerdings vorwiegend im angloamerikanischen Sprachraum durch große quantitativ ausgerichtete Studien und Metaanalysen überprüft. Metaanalysen zeigen teils schwache (z. B. Scheerens, 2012), teils mittlere Effekte (z. B. Marzano, Waters & McNulty, 2005). Pietsch (2014) leitet aus Metastudien ab, dass Deutschland zum PISA-Spitzenquartett aufschließen und der Anteil an Risikoschülerinnen und Risikoschülern um bis zu 18 % gesenkt werden könnte, wenn Schulen effektiv geleitet würden. Im deutschsprachigen Kontext wurde die Wirksamkeit von Schulleitungshandeln im Rahmen einer explorativen Studie von Bensen, van der Gathen, Iglhaut und Pfeiffert (2002) erfasst. Als erklärungsstärkste Prädiktoren für Schul- und Unterrichtsentwicklung leitet Bensen (2016) „zielbezogene Führung“, „Innovationsförderung“ und „Organisationskompetenz“ und angemessene „Partizipation in der Entscheidungsfindung“ ab (die Ableitung beinhaltet dabei Themen der vier Leitkonzepte).

Wirkungsbereiche einer  
Schulleitung

Lohmann (2013) beschäftigte sich in einer Studie mit dem Wirkungszusammenhang von Schulleitungshandeln und der Qualität von Schule und Unterricht (siehe Abschnitte 2.1.1

und 2.1.2). Im Rahmen eines Modellprojekts erhielten Schulleitungen in Emsland (Niedersachsen/Nordrhein-Westfalen) erweiterte Gestaltungsspielräume und Unterstützung bei der schulischen Arbeit. Nach drei Jahren zeigte sich eine deutliche Qualitätssteigerung – eingeschätzt durch relevante Bezugsgruppen wie dem Lehrpersonal, Eltern oder Schülerinnen und Schülern – in Bereichen des operativen Managements und der Unterrichtsverbesserung. Die Wirkkraft der Schulleitung, die sich durch die zusätzliche Autonomie in Kombination mit professionellen Unterstützungsangeboten entfalten konnte, spiegelt sich auch in den Befunden der Schulinspektion wider. Besonders positiv fällt das Inspektionsergebnis bei aktiven und qualitätsbewussten Schulen aus, die vor allem durch zielbewusste Schulführung gekennzeichnet sind. Die Triangulation der Daten aus Interviews, Befragungen und Inspektionsergebnissen ermöglichte es, drei Wirkungsbereiche (Komplexe) einer Schulleitung als Gelingensfaktoren für eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung zu identifizieren (siehe Abbildung 6.5). Eine Schulleitung ist dann wirkungsvoll, wenn sie Lernentwicklung und -erfolg im Blick hat, Verantwortung übernimmt, die professionelle Zusammenarbeit mit und im Kollegium (Kooperation) stärkt und die hierfür notwendigen Strukturen schafft. Dabei gilt es, vorhandene Spielräume zu nutzen und auf fundierte (Evaluations-)Daten als Evidenzen zurückzugreifen (Lohmann, 2013).

Abb. 6.5: Wirkungsdreieck erfolgreichen Schulleitungshandelns



Anmerkungen: Lohmann (2013, S. 130) unterteilt die Wirkungsstärke in fünf Stufen von „schwach/gering“ ( $\leq 1,0$ ) bis „extrem hoch“ ( $\geq 5,1$ ). Für die Berechnung des Wirkungsgrads wird das Verhältnis, in welchem die Komplexe zueinander stehen, herangezogen.

Quelle: Lohmann (2013, S. 131).

Jedes wirksame Schulleitungshandeln erfordert die Entwicklung ausgeprägter Führungs- und Handlungskompetenzen. Aus aktuellen Forschungsbefunden zu Führungsstilen (siehe Abschnitt 2.1.1) geht hervor, dass sich zum Beispiel eine transformationale Führung positiv auf Arbeitszufriedenheit und Motivationsbereitschaft auswirkt und damit Bedeutung für die Schule als Gesamtorganisation hat (Judge & Piccolo, 2004). Die instruktionale (unterrichtsbezogene) Führung wirkt sich wiederum positiv auf Lernergebnisse der Schüler/innen aus (Pietsch, 2014; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Im Hinblick auf die berichteten Befunde werden offenbar immer nur einzelne Dimensionen der Führungsstile wirksam. Die Mehrheit der wissenschaftlichen Befunde kommt dagegen zur Erkenntnis, dass in der Praxis ein Führungsstil nicht isoliert aufzufinden ist, sondern Schulleitungshandeln vielmehr immer durch

Forschungsbefunde zu Führungsstilen und Schulleitungstypen

eine Kombination unterschiedlicher Stile geprägt ist (z. B. Brauckmann & Pashiardis, 2011; Harazd & van Ophuysen, 2011). Selbst die beiden traditionellen Führungsstile transaktionale und transformationale Führung korrelieren hoch (Judge & Piccolo, 2004), wodurch eine klare empirische Trennung nicht mehr möglich ist. Wie im Abschnitt 2.1.2 berichtet, erbringen auch die Ergebnisse der Forschung zu unterschiedlichen Typen von Schulleitungen (z. B. Warwas, 2014) keine konkreten Visionen, Ziele oder Handlungsempfehlungen für eine künftige Entwicklung von Handlungskompetenzen.

Tab. 6.7: Kompetenzen und ihre Korrelationen mit Schülerleistungen

| Kompetenz                  | Die Schulleitung ...   | r   | Kompetenz                  | Die Schulleitung ...   | r   |
|----------------------------|--|-----|----------------------------|--|-----|
| Informiertheit             | ... weiß, was an der Schule im Einzelnen passiert, welche Prozesse gut laufen, wo Probleme auftauchen, wo Probleme möglicherweise unter der Oberfläche verborgen sind. | .33 | Wertschätzung              | ... sorgt für die Wertschätzung der geleisteten Arbeit, gibt Rückmeldung und Anerkennung.  | .24 |
| Flexibilität               | ... kann situativ angemessen handeln und verfügt über eine große Bandbreite an Reaktionsmöglichkeiten in den verschiedenen Problemkonstellationen.                     | .28 | Fokussierung               | ... sorgt für klar vereinbarte Ziele und sorgt dafür, dass diese Ziele von der Schulgemeinschaft konsequent verfolgt werden.   | .24 |
| Disziplin                  | ... sorgt für Regeltreue und Konsequenzen der Einhaltung von Vereinbarungen.   | .27 | Intellektuelle Stimulation | ... sorgt dafür, dass Lehrkräfte sich mit neuen Entwicklungen in der Didaktik beschäftigen und sich mit neuen Ansätzen in der Unterrichtsentwicklung auseinandersetzen.            | .24 |
| Evaluation                 | ... sorgt für systemische Evaluation insbesondere der Schülerleistungen und des Unterrichts insgesamt.   | .27 | Kommunikation              | ... sorgt für intensive Kommunikation unter den Lehrkräften und zwischen den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern.  | .23 |
| Außen-darstellung          | ... vertritt die Schule nach innen und nach außen in einer positiven und ausstrahlungskräftigen Weise.   | .27 | Wertorientierung           | ... sorgt dafür, dass es eine Wertschätzung des schulischen Lernens und Leistens gibt.   | .22 |
| Schulkultur                | ... befördert die Zusammenarbeit der gesamten Schulgemeinschaft und sorgt für Kohärenz und Zusammenhalt.   | .25 | Curriculum                 | ... ist aktiv an der Weiterentwicklung des schulinternen Curriculums und des Unterrichts sowie der Leistungsüberprüfungsverfahren beteiligt.                                       | .20 |
| Ordnungs-rahmen            | ... sorgt für einen klar definierten, mit den Beteiligten vereinbarten Rahmen, in dem Regeln und Grenzen festgelegt sind.  | .25 | Sichtbarkeit               | ... sorgt durch Anwesenheit im Lehrerzimmer, aber auch durch Unterrichtsbesuche dafür, dass sie Informationen erhält und für die Kolleginnen und Kollegen ansprechbar ist.         | .20 |
| Didaktische Qualifizierung | ... hat gute Kenntnisse über curriculare Anforderungen, effektive Unterrichtserfahrung und Leistungsüberprüfung.   | .25 | Innovator                  | ... sorgt für Innovationen und gibt Denkanstöße.   | .20 |
| Veränderungen handhaben    | ... ist bereit, notwendige Veränderungen zu erkennen, in die Wege zu leiten und konsequent umzusetzen.   | .25 | Unterstützung              | ... unterstützt die Lehrkräfte in der täglichen Arbeit, gibt Rückmeldung über Stärken, weist aber auch auf Probleme hin und sorgt für entsprechende Hilfe.                         | .19 |
| Ressourcen                 | ... sichert die materiellen Rahmenbedingungen für Unterricht und Schulleben.   | .25 | Beziehungskultur           | ... sorgt für eine positive Kultur in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte, was sowohl die tägliche Arbeit betrifft als auch besondere Ereignisse, die zur Teamentwicklung beitragen. | .18 |
| Partizipation              | ... sorgt dafür, dass alle Beteiligten in wichtige Entscheidungen einbezogen werden und Verantwortung für die Umsetzung haben.   | .25 |                            |  |     |

Anmerkung: r = Korrelationskoeffizient (Bereich zwischen 0 und 1).

Quelle: Marzano, Waters & McNulty (2005), nach Riecke-Baulecke (2013).

#### Mehrdimensionalität pädagogischer Führungsmodelle

Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen kann pädagogische Führung nur durch mehrere Dimensionen von Führung, also durch Kompetenzen erklärt werden und benötigt dazu theoretische Modelle, die auf Kompetenzorientierung beruhen, um dieser Mehrdimensionalität auch gerecht zu werden (vgl. Abschnitt 3.2 des Kapitels „Schulautonomie“ in diesem Band: Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartmann, 2016). Gerade in der Verbindung zwischen bereits vorliegenden theoretischen Modellen als gesammeltes Erfahrungswissen (siehe Abschnitte 2.1.3 und 2.1.4: KoEQS, KPSM, Feldtransformation) und empi-

rischen Befunden zu förderlichem Schulleitungshandeln liegen Chancen für die Entwicklung und Transformation von Kompetenzen durch Qualifizierungsmaßnahmen. Besonders Robinson et al. (2008) und Hattie (2009) weisen darauf hin, dass unterschiedliche Situationen und Kontexte immer unterschiedliche Handlungen durch die Schulleitung erfordern (Leitkonzepte Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation), was auch als fluides und emergentes Phänomen der pädagogischen Führung und als eine eigenständige Dimension des Führungshandelns bezeichnet werden kann (siehe Abschnitt 2.1.4).

Gerade in Anbetracht geschaffener Qualitätsinitiativen (SQA, QIBB) und im Hinblick auf professionelle Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleitungen erscheint künftig eine Hinwendung zur Kompetenzorientierung unerlässlich, um Handlungskompetenzen von Schulleitungen eingehend beschreiben und Schule erfolgreich gestalten zu können (Rolff & Schratz, 2013). Die Kompetenzorientierung richtet den Blick hin zu Handlungskompetenzen einer pädagogischen Führungsperson in variablen Situationen und weg von Aufzählungen oder Listen von Aufgaben oder Tätigkeiten einer Schulleitung. Einen ersten Ansatzpunkt und möglichen Ausweg aus den theoretisch engen Führungsstilen und den nur deskriptiven Führungstypen bieten die von Marzano et al. (2005) aus Metaanalysen formulierten praxisrelevanten Kompetenzen von erfolgreichen Schulleitungen im angloamerikanischen Raum und deren Korrelation (= r) mit Schülerleistungen (siehe Tabelle 6.7). Die einzelnen Items geben konkret Auskunft darüber, was eine Führungsperson tun bzw. tun muss, um Einfluss auf die Leistungen der Schülerschaft zu nehmen. Da sie dies in der Regel nicht als Einzelperson erreichen kann, geht es immer auch um Formen der *geteilten oder verteilten (lateralen) Führung*, die in den Bereichen der Partizipation, Beziehungs- und Schulkultur eine bedeutsame Rolle einnehmen.

Kompetenzorientierung  
erforderlich

### 3.2 Schulleitungshandeln und die praktische Nutzung datenbasierter Rückmeldung

Die Wirksamkeit von datenbasierten Rückmeldungen ist in einem hohen Maße von den Bedingungen und Erfordernissen der alltäglichen Unterrichts- und Schulpraxis abhängig. Der Schulleitung als Expertin (Leitkonzept Steuerung) wird wie in anderen Schulqualitäts- und -entwicklungsfragen eine Schlüsselposition für die Datennutzung zugeschrieben (Kultusministerkonferenz, 2015; Altrichter, Moosburger & Zuber, 2016). Aber auch emergente Führung und professionelle Lerngemeinschaften (Leitkonzept Transformation) werden in Verbindung mit der datenbasierten Schulentwicklung als höchst effektiv bezeichnet (Bonsen, 2016), um Handlungen und Entscheidungen durch Ko-Gestaltungsprozesse (Ko-Konstruktion) aus (Evaluations-)Daten abzuleiten.

Schulleitung als  
Schlüsselposition für  
Wirksamkeit datenbasierter  
Rückmeldungen

Für die Entwicklung der Einzelschule stehen der Schulleitung in Österreich seit einigen Jahren extern generierte (Evaluations-)Daten durch die flächendeckende Ergebnissrückmeldung der Überprüfung der Bildungsstandards<sup>29</sup> oder die Ergebnisse der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung zur Verfügung (siehe Abschnitt 3.1 sowie auch 2.2.4). Besonders die Rückmeldungen zu den Überprüfungen der Bildungsstandards auf Schulebene bewerteten die Schulleitungen als besonders wertvoll für die schulische Praxis (Rieß & Zuber, 2014; siehe Abschnitt 2.2).

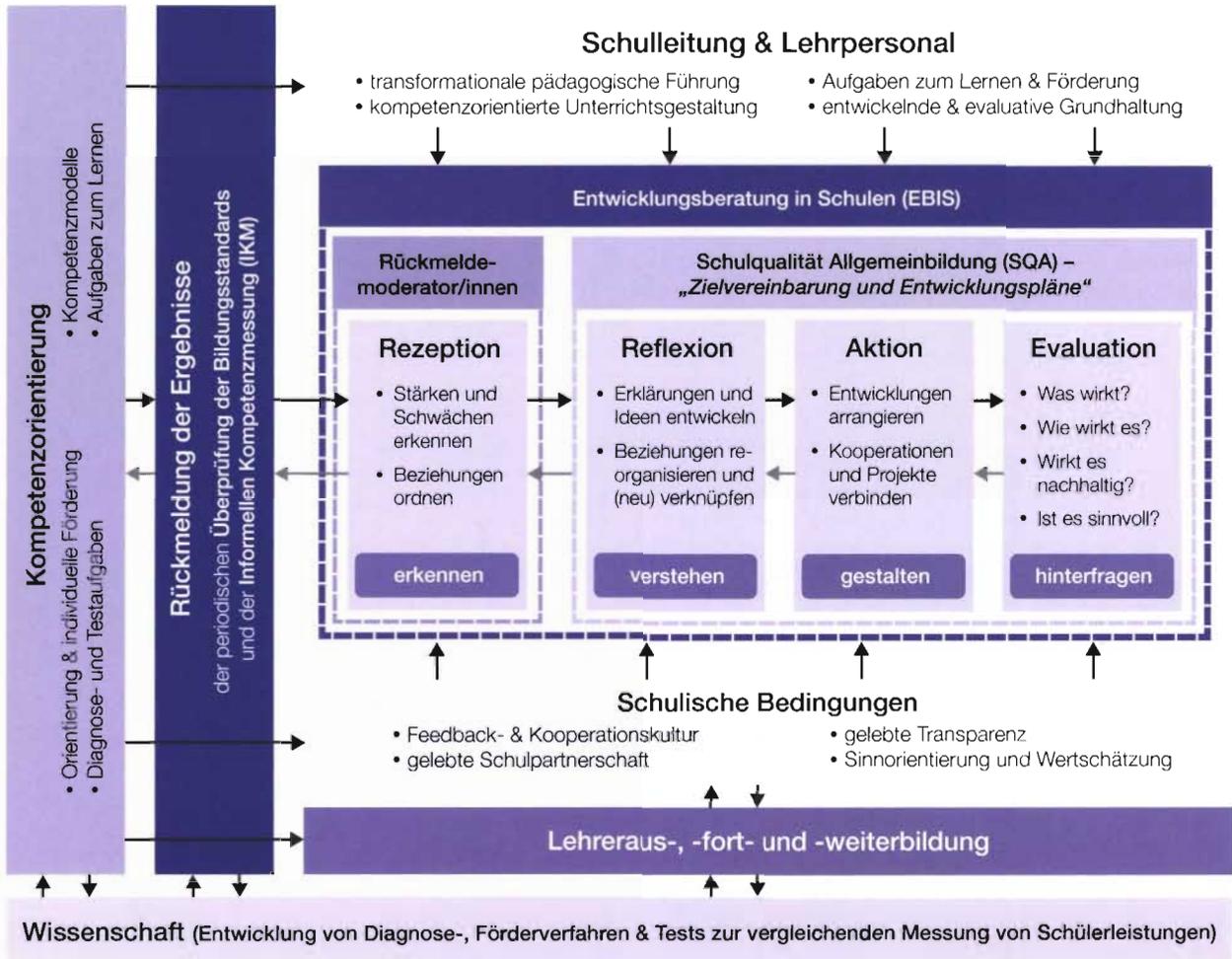
Zur Veranschaulichung liegt ein explizites Wirkungsmodell aus Sicht der Einzelschule als *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Bildungsstandardüberprüfung* vor (Wiesner, Schreiner & Breit, 2015; siehe Abbildung 6.6, als Weiterentwicklung des Zyklenmodells von Helmke, 2004; sowie Hosenfeld & Groß Ophoff, 2007). Das Rahmenmodell stellt nicht nur eine evaluative Grundhaltung von Schulleitungen als notwendig heraus (siehe KoEQS;

Rahmenmodell zur  
pädagogischen Nutzung  
der Bildungsstandard-  
überprüfung

29 „Die Auswertungen der Standardüberprüfungen haben so zu erfolgen, dass auf deren Basis Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung bundesweit, landesweit und schulbezogen erfolgen können“ (§ 4 Abs. 4 BGBl. II Nr. 1/2009). Durch die flächendeckenden Erhebungen der Schülerkompetenzen auf der 4. und 8. Schulstufe in Österreich erhalten alle Schulen eine umfassende Rückmeldung über die Ergebnisse der einzelschulischen Arbeit.

Schober et al., 2012), sondern vielmehr auch die Ausprägung umfassender Kompetenzen sowohl zur Umsetzung von Optimierungs- als auch von Entwicklungsprozessen (Konfluenz der Leitkonzepte Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation). Da eine datenbasierte Rückmeldung allein keineswegs automatisch innerschulische Veränderungsprozesse nach sich zieht (Kohler & Schrader, 2004; Rolff, 2002), sind neben der Kompetenz der Schulleiter/innen im Umgang mit empirischer Evidenz auch ausgeprägte soziale Wertorientierungen, Kooperationsfähigkeiten und agile Handlungskompetenzen (vgl. dazu Eder & Hoffmann, 2012; Schratz, Hartmann & Schley, 2010) gefordert.

Abb. 6.6: Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung



Quelle: Wiesner, Schreiner & Breit (2015).

Von der Datenrückmeldung zu Schul- und Unterrichtsentwicklung

Nach dem Rahmenmodell sollen Schulleitungen datenbasierte Rückmeldungen in vier Einzelschritten (die als Kreisprozess gedacht werden) zur Schulentwicklung verwenden: Der Prozess des Erkennens (Rezeption) kann bei der Überprüfung der Bildungsstandards durch eine Rückmeldemoderation (RMM) unterstützt werden. Der Reflexionsprozess<sup>30</sup> (Verstehen) erfolgt im Anschluss daran und unter Einbeziehung standortspezifischen Wissens und standortspezifischer Kontexte. Danach werden auf die Bedingungen am Schulstandort abgestimmte Maßnahmen und Prozesse (Aktionen) für Schul- und Unterrichtsentwicklung abgeleitet und umgesetzt. Den gesetzlichen Rahmen bildet SQA, der Gesamtprozess kann durch

30 Die Reflexionen zur Nutzung datenbasierter Rückmeldungen sind keine punktuelle Angelegenheit, sondern kooperative Prozesse (Leitkonzepte Entwicklung und Transformation).

Entwicklungsberatung in Schulen begleitet und unterstützt werden. Nach Helmke und Hosenfeld (2005) ist der Weg zu Musterwechseln und Innovationen an Schulen nicht nur beschwerlich, sondern muss laut Dinges und Egger (2015) durch ein notwendiges Ausmaß an Kooperations-, Evaluations- sowie Innovationsklima an den Schulen unterstützt werden, damit Rückmeldeergebnisse tatsächlich in schulische Entwicklungs- und Qualitätssicherungsarbeit einfließen. Kontraproduktive Fehlentwicklungen durch zu rasche Handlungen (Aktionen) nach der Rezeptionsphase und ohne vorherige tiefgreifende Reflexionsprozesse und nachvollziehbare Erklärungen sollten dabei unbedingt vermieden werden (vgl. Thonke & Lücken, 2015).

### 3.3 Inklusion als transformative Aufgabe der Schulleitung

Österreich stellt sich in den letzten Jahren vermehrt der Herausforderung des gemeinsamen Unterrichts für alle Schüler/innen im Regelschulsystem. Der übergeordnete Begriff der Inklusion als bildungspolitischer sowie wissenschaftlicher Terminus ist inzwischen zwar allgemein akzeptiert, eine abschließende Definition ist dennoch offen (Amrhein, Lütje-Klose & Miller, 2015). Sturm, Köpfer und Huber (2015, S. 196) folgend hat sich die Debatte um Inklusion in den letzten Jahren von der Sonderpädagogik (siehe Feyerer, 2009, im Nationalen Bildungsbericht 2009) in Richtung Inklusion entwickelt, lässt in einer neuen Sichtweise aber die Notwendigkeit von Teilhabe und Partizipation aller vermissen. Amrhein et al. (2015) verstehen Inklusion als „Bekämpfung jeglicher Form von Diskriminierung, der Schaffung wertschätzender Gemeinschaften, der Verwirklichung einer Pädagogik für alle im Sinne gleichberechtigter Teilhabe sowie Chancengleichheit und der Verbesserung der Qualität und Effektivität der Pädagogik“ (S. 224 f.). Für Pfahl (2014, S. 295) etabliert sich spätestens mit der Ratifizierung der Konvention der Vereinten Nationen (UN) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) im Jahr 2009 ein Verständnis von Inklusion, das über das formalistische Verständnis von Inklusion als Adressierung von Individuen durch Institutionen hinausgeht und stattdessen einen gesellschaftlichen Vorgang meint, „der Individuen umfassend in die Gesellschaft einbindet, ihre aktive Teilhabe ermöglicht und ein Leben lang andauert“.

Entwicklung des Begriffs  
der Inklusion

Für die Umsetzung von Inklusion an Schulen bedarf es der Entwicklung und Optimierung von Lernbedingungen für Schüler/innen, was nur gemeinsam mit einer Veränderung in Kultur, Strukturen und Praktiken einer Schule (Leitkonzept Transformation) erfolgreich umgesetzt werden kann (Kühn-Ziegler, 2013). In diesem Sinne kommt der Schulleitung eine zentrale Schlüsselrolle in der Gestaltung von Inklusion zu. Sturm et al. (2015) sehen die Schulleitung sogar in der Hauptverantwortung, Aspekte der Inklusion an den individuellen Einzelschulen umzusetzen. Nach Rauscher (2012) lassen sich die Aufgaben mit der „I<sup>3</sup>-Formel“ strukturieren: „Informieren – Identifizieren – Implementieren“. Die Schlüsselfunktion der Schulleitung besteht darin, die individuellen Besonderheiten einer Schule (z. B. Rahmenbedingungen, Vorerfahrungen und Priorisierungen) für Gestaltungsprozesse zu berücksichtigen (Rauscher, 2004). Bei der Umsetzung von Inklusion gilt es, jede Form von Zurücksetzung von Anfang an zu vermeiden: im Denken, im gemeinsamen Handeln, in Strukturen. In dieser Logik erscheint es nicht zielführend, eine Pädagogik der besonderen Bedürfnisse zu entwickeln und dafür besondere gesellschaftliche Antworten des Hereinnehmens zu geben, weil es eine besondere Pädagogik aller unterschiedlichen Bedürfnisse braucht. Das Gemeinsame steckt in der Variabilität und in den multiplen Ausgestaltungen der gemeinsamen Form (Rauscher, 2012).

Rolle der Schulleitung für  
erfolgreiche Umsetzung  
von Inklusion

Die Schulleitungen in Österreich sind durch den „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020“ damit konfrontiert, dass zunächst in Modellregionen inklusive Schul- und Unterrichtsangebote erprobt und mit der Zeit ausgebaut werden sollen. Im SQA-Prozess ist das Thema Inklusion<sup>31</sup> für alle Schulen bewusst und breit zu denken und unter der Rahmenziel-

Verankerung von Inklusion  
im System

<sup>31</sup> Mit der „gesetzten Ergänzung der Rahmenzielvorgabe betont das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF), dass alle Maßnahmen zur Rahmenzielvorgabe der Förderung aller Schülerinnen und Schüler auf Basis eines breiten Verständnisses von inklusiver Bildung dienen“ (BMBWF, 2014).

vorgabe in den Entwicklungsplänen für Schulen verankert. Ein besonderes Augenmerk wird darauf zu legen sein, wie die nach den Curricula der *PädagogInnenbildung NEU* qualifizierten Lehrpersonen mit der Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* von Schulleiterinnen und -leitern über Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung eingebunden werden. Inklusion erfordert das Arbeiten am bestehenden System (Leitkonzepte Entwicklung und Transformation), um erfolgreich im System umgesetzt werden zu können (Schley & Schley, 2014). Doch gerade die aktuelle Forschungsliteratur zeigt eine enorme Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit inklusiver Bildungsreformen (Amrhein et al., 2015).

## 4 Bilanzierung

Fehlende Konzepte  
pädagogischer Führung in  
Qualifizierungsprogrammen

Betrachtet man die Systematisierung in diesem Beitrag in Verbindung mit einer aktuellen explorativen Befragung unter anderem zur Relevanz und zum Ausmaß der Berücksichtigung von Handlungsfeldern pädagogischer Führung in Qualifizierungsprogrammen, kann festgehalten werden, dass Anforderungen an eine Schulleitung undifferenziert und unsystematisch wahrgenommen werden, was auch eine Studie von Schneider und Huber (2015) belegt: Bei einer Befragung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung und Schulentwicklung von in der Hochschulbildung, im Vorbereitungsdienst und in der Fort- und Weiterbildung tätigen Personen gaben nur die Hälfte an, dass Inhalte der Handlungsfelder „Qualitätssicherung“ (49 %), „Qualitätsentwicklung“ (50 %) oder „Kooperation nach innen“ (50 %) <sup>32</sup> in den Qualifizierungen vertreten seien. Obwohl diese drei Handlungsfelder den höchsten Grad der Zustimmung (Relevanz) haben, wissen rund die Hälfte der Personen nicht, ob die Handlungsfelder Teil der Qualifizierung sind oder bezeichnen diese dezidiert nicht als Inhalt im Programmangebot. Als Grund wurden grundsätzlich fehlende Konzepte und Modelle pädagogischer Führung genannt.

Eine berufsprägende Professionalisierung erfordert ein differenziertes Verständnis und eine systematische Vorstellung über Anforderungen und Handlungsfelder pädagogischer Führung. Die hier gewählte Systematisierung dient als Verständigungsgrundlage sowohl der Sensibilisierung als auch des Austauschs über Anforderungen an eine Schulleitung. Ein gemeinsames Verständnis von Schulleitung als Beruf und ihren Aufgaben erscheint als zentrale Gelingensbedingung erstrebenswert. Das Recht auf Inklusion stellt in diesem Zusammenhang dringende Aufgaben an die Schulführung, welche es verstärkt zu berücksichtigen gilt.

Mangelnde  
Begleitforschung zur  
Schulleiterqualifizierung

Weiterentwicklungen erscheinen in vielfältiger Hinsicht nötig: Bereits Anfang der 2000er Jahre wurde die Schulleitung als eigenständiger Beruf diskutiert, der auch einer entsprechenden Qualifizierung bedarf (siehe Abschnitt 2.1.1). Die 2008 und 2011 implementierten verbindlichen Rahmenvorgaben werden in Qualifizierungen bereits umgesetzt, aber schlagen sich zurzeit vor allem im Aufbau von Strukturen nieder (siehe Abschnitt 2.3). Zwar wird mit der Intensivierung von Qualifizierungs- und Professionalisierungsangeboten eine ernsthaftige Anpassung an internationale Standards angestrebt, doch die Umsetzung in individuelle Curricula lässt aktuell keine verlässliche Gesamtbewertung der Schulleitungsqualifizierung zu. Es liegen zwar einerseits Veranstaltungsevaluationen oder Einschätzungen zu gesamten Lehrgängen durch die Teilnehmenden selbst vor, andererseits fehlen noch extern generierte Daten und objektive Analysen aus Begleitforschungsprojekten zur Qualität, der Wirksamkeit, dem Nutzen und der Nachhaltigkeit der in Abschnitt 2.3 vorgestellten österreichischen Qualifizierungen.

Die Professionalisierung und Förderung der Schulleitung als Beruf erfordert ein umfassendes und praktisch wirkendes Gesamtqualifizierungskonzept und die Schaffung von praktisch anwendbaren Weiterbildungsmöglichkeiten für einen Kompetenzaufbau und keinesfalls eine

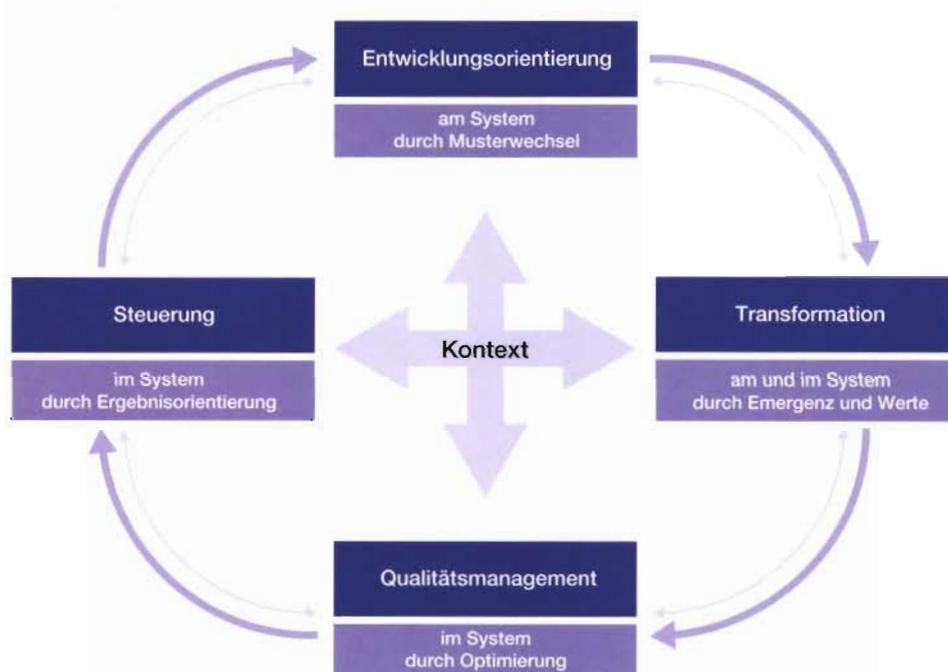
<sup>32</sup> Inhalte der Kooperation nach innen sind in diesem Konzept unter anderen Konferenzgestaltung, Gesprächsführung, Rhetorik, Problem- und Konfliktlösung, Delegieren von Verantwortung, Kommunikation und Führung, Entscheidungsfindung.

bloße Aneinanderreihung einzelner Inhalte ohne einen in sich stimmigen Gesamtrahmen. Dies zeigte sich auch in den Ergebnissen der internationalen TALIS-2013-Studie (siehe Abschnitt 2.3). Aus Sicht der bisherigen Entwicklungen und Anforderungen in den letzten Jahrzehnten müssten die in diesem Beitrag vorgestellten Leitkonzepte Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation als Zyklus von vier Handlungsfeldern einen verbindlichen Kern in den Qualifizierungen bilden.

Der Zyklus der Handlungsfelder ist systemisch zu begreifen, wodurch ein Ineinandergreifen der vier Leitkonzepte und deren Wirkung im und am System möglich wird. Obwohl die Leitkonzepte und die daraus resultierenden Handlungsfelder unterschiedlichen Logiken folgen (siehe Abschnitte 2.1.1 bis 2.1.4) und auf unterschiedliche Prozesse und Maßnahmen fokussieren, können sie in einem konfluenten Zyklus zu einem ganzheitlichen Verstehen der ergebnisorientierten Führung beitragen (Abbildung 6.7).

Ineinandergreifen der vier Leitkonzepte als Zyklus

Abb. 6.7: Zyklus der Leitkonzepte und Handlungsfelder



Quelle: Eigene Darstellung.

Angesichts der laufenden Veränderungen werden für die Schulleitung neue Handlungsformen, Fachkenntnisse und Kompetenzen notwendig (vgl. Kapitel „Schulautonomie“ in diesem Band: Altrichter et al., 2016). Pädagogisches Führungshandeln soll als gelebte Professionalität erfahren werden, die kompetent, konstruktiv und gestaltend mit Inklusion, Komplexität, Diversität und Ambivalenz umzugehen vermag. Um dafür eine professionelle Souveränität der persönlichen Könnerschaft (*Personal Mastery*) gegenüber einem vielfach präsenten Erleben von Abhängigkeit und Zwängen (siehe Abschnitt 2.2.2) zu entwickeln (Lohmann & Schratz, 2015), können die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBWF) formulierten und an PHs und Universitäten umgesetzten EPIK-Domänen<sup>33</sup> (siehe auch Schratz, Paseka & Schritteser, 2010) genutzt werden.

Professionalisierung von pädagogischem Führungshandeln notwendig

<sup>33</sup> EPIK: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Siehe <http://epik.schulc.at/> [abgerufen am 22.02.2016].

Um Gelingensbedingungen nachhaltig zu aktivieren, sollten *Entwicklungspotenziale* klar definiert (zielbezogen) und transparent gemacht werden, damit diese möglichst von allen Akteurinnen und Akteuren an Schulen mitgetragen werden. Dazu ist es erforderlich, die Entwicklungspotenziale in fachabhängige und fachunabhängige Aspekte zu unterteilen sowie einen möglichst direkten und resonanten Bezug zur täglichen Praxis herzustellen (z. B. Ausbau der evaluativen Grundhaltung in SQA: „Von Daten zu Taten“ durch verstärkte Einbindung der Überprüfung der Bildungsstandards; im Kontext von Inklusion: der Nutzen fallverstehender oder diagnostischer Fähigkeiten zur Schaffung inklusiver Lernumgebungen). Entwicklungen erfordern eine respektvolle Arbeitsteilung und gegenseitige Verantwortung (laterale Führung), die sich besonders an Sinnfragen (explizierte Werte; vgl. Ruetz & Schratz, 2012) orientieren und in enger Verbindung von Leadership und Management (siehe Abschnitt 2.1.3) realisiert werden.

Befunde zu Anforderungen im Arbeitsalltag von Schulleitungen in Österreich kaum vorhanden

Die im Abschnitt 2.2 dargestellten Befunde bestätigen die grundlegende Bedeutung von Kompetenzen (siehe 2.1.3) und die mehrdimensionalen Anforderungen im Arbeitsalltag von Schulleitungen. Für Deutschland konnten Brauckmann und Schwarz (2015) aufzeigen, dass Aufgaben outputorientierter Steuerung zwar hohe Priorität zukommt, im täglichen Arbeitspensum (wie z. B. eigener Unterricht, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben) jedoch immer noch eine untergeordnete Rolle einnehmen; diese Befunde können mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Österreich übertragen werden. Die spärlichen österreichischen Erkenntnisse und Befunde zu Schulleitungen machen insgesamt zweierlei Aspekte besonders deutlich: Es ist augenscheinlich, dass es zu vielen, aus der internationalen Forschung bereits erablierten Themen wenige bis keine vergleichbaren Studien in Österreich gibt. Die vorhandenen Studien folgen eher einer Auswertungslogik und formulieren selten praktisch anwendbare Impulse. Des Weiteren können aus vorliegenden österreichischen Erkenntnissen nur schwerlich eindeutige Anhaltspunkte abgeleitet werden, in welchen Bereichen Schulleitungen beispielsweise mehr Unterstützung, Förderung, Entwicklung benötigen.

## 5 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

### Schulleitung als Beruf fördern – Qualifizierung und Professionalisierung stärken

Qualifizierungsprogramme zur Professionalisierung ausbauen

Schulleitung als Beruf benötigt die bewusste Förderung von ergebnisorientierter Führungskultur und die Entwicklung von Führungskompetenzen. Dafür werden schlüssige Gesamtkonzepte benötigt und nicht ein bloßes Propagieren von einzelnen oder kombinierten Führungsstilen oder eine konsequenzlose Aneinanderreihung von Ausbildungsinhalten. In Anbetracht der Altersverteilung österreichischer Schulleiter/innen scheint es in absehbarer Zeit nicht nur an Schulleitungen, sondern auch an potenziell gewillten und geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten zu fehlen (siehe Abschnitt 2.2.2). Um diesem Phänomen ernsthaft begegnen zu können, ist der Ausbau der Qualifizierungsprogramme zur Professionalisierung erforderlich. Im Sinne von Lifelong Learning sollten nachhaltige Weiterbildungsmöglichkeiten intensiviert werden. Empfohlen wird eine objektive Bestandsaufnahme der bestehenden Qualifizierungsmaßnahmen und Ausbildungsinhalte. In Anlehnung an die OECD-Studie „Improving School Leadership“<sup>34</sup> könnten Qualität, Wirksamkeit, Nutzen, gehaltvolle Einbindung von Kompetenzmodellen und die Nachhaltigkeit der Qualifizierungen qualitativ und quantitativ evaluiert und Gelingensbedingungen beforscht werden. Besonders die Erstellung von (Praxis-)Forschungsarbeiten (Portfolios, Projektarbeiten und Masterarbeiten) im Rahmen der Qualifizierungen birgt ein erhebliches Potenzial für die Professionalisierung in Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation (Zyklus der vier Leitkonzepte) der pädagogischen Führung.

34 Siehe <http://www.oecd.org/edu/school/improvingschoolleadership-home.htm> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

Zu den Unterschieden zwischen den Auswahlverfahren (Schulleitungsbestellung) oder zu den Berufsbiographien der Schulleitungen liegen in Österreich keine relevanten empirischen Befunde vor. Dabei sollen in künftig angeregten Evaluationen nicht nur Merkmale wie beispielsweise die Zufriedenheit mit Qualifizierungsmaßnahmen erhoben und beschrieben (siehe Abschnitt 2.3), sondern es soll mittels Begleitforschung Schulleitungshandeln erklärt und mit Hinweisen verbunden werden, damit erfolgreiche Bedingungen für Schulentwicklung und Qualitätssicherung durch die Schulleitung in Qualifizierungsmaßnahmen übernommen werden können.

Erfolgreiches  
Schulleitungshandeln  
erforschen

Professionelle Schulleitungsqualifizierung schafft Identität und Sicherheit und dient der Förderung des Berufs (siehe Abschnitt 2.3). Eine wünschenswerte Entwicklung in Österreich wäre in Anbetracht der Stärkung der Schulleitung als Profession ein professioneller Zusammenschluss der Schulleitungen als Gemeinschaft bzw. Netzwerk, wie auch als anerkannte Lobby zur Vertretung der Bedürfnisse und Interessen (z. B. Führungsverantwortung, Personalentwicklung, Next Practice u. a. m.) – ähnlich der British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS).<sup>35</sup> Erste Schritte existieren bereits, wie zum Beispiel die Teilnahme am European Policy Network on School Leadership<sup>36</sup> (EPNoSL), die Initiativgruppe Führungskultur mit dem Projekt „Austrian Policy Network on School Leadership“ (APNoSL) oder auch das seit 2004 aktive Netzwerk der Teilnehmer/innen der LEA.<sup>37</sup>

Professionelle Netzwerke  
bilden

Standortentwicklung im System positionieren – datenbasierte Rückmeldungen nutzen – Unterstützungsstrukturen schaffen

Die systematische und systemische Standortentwicklung erfordert eine stärkere Fokussierung hin zu Transformation (nicht nur verbessern, sondern – im Sinne von Leadership – „neu“ denken, Musterwechsel einleiten und mit Emergenzen arbeiten; siehe Abschnitte 2.1.3 und 2.1.4). Entwicklungs- und Transformationsprozesse an Schulen erfordern Kooperation im Kollegium, Entwicklung der Unterrichts- und Schulkultur, einen Schulbeirat als strategisches Beratungsgremium, interne und externe Evaluation, professionelle Schulentwicklungsbegleitung, systemisches Denken und Handeln und eine ganzheitliche Führungskultur.

Schulentwicklung benötigt andere Steuerungsmechanismen als Qualitätssicherung (siehe Abschnitte 2.1.1 bis 2.1.4). Den durch Kompetenzorientierung, Überprüfung der Bildungsstandards, SQA, inklusiver Bildung und Qualitätsmanagement eingeschlagenen Entwicklungsweg gilt es weiter kohärent zu verfolgen und besonders administrative Agenden hinter aktive Entwicklungsarbeit zu stellen (siehe Abschnitt 2.2.2). Notwendig erscheint ein dialogisches Prinzip, bei welchem die Bedürfnisse der Schulleitung von übergeordneten Instanzen wahrgenommen und aufgegriffen werden. Eine wünschenswerte Entwicklung wäre die Etablierung eines österreichweiten Systems von kollegialen Coachings und Supervisionen für Schulleitungen und Schulaufsicht (z. B. Professional Learning Community), um Erfahrungen, Probleme und Lösungen auf Augenhöhe auszutauschen. Empfehlenswert ist in diesen Settings auch, die Inklusion im Sinne gleichberechtigter Teilhabe sowie Chancengleichheit ganzheitlich zu nutzen und das Konzept nicht nur der bisherigen Sonderpädagogik und dem sonderpädagogischen Förderbedarf unterzuordnen.

Schulleitung und -aufsicht  
durch Coachings und  
Supervisionen unterstützen

Ähnlich wie in Deutschland sind Begleitforschungsprojekte in Österreich erforderlich, die eingebettet in einer zielorientierten Gesamtstrategie zu Bildungsforschung und -monitoring (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015) vermehrt darüber Auskunft geben, inwieweit allgemein der beabsichtigte Wandel durch die Kompetenzorientierung und im Speziellen die Schulentwicklung durch Nutzung von Rückmeldedaten im Hinblick auf Schulleitungshandeln gelungen ist. Es besteht ein klares Forschungsdesiderat darüber, wie eine pädagogische Führung aus datenbasierten Rückmeldungen schulinterne Prozesse optimiert, sichert und entwickelt,

Aufbau von Transfer-  
forschung für die  
Schulentwicklung

35 Siehe <https://www.belmas.org.uk/> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

36 Siehe <http://www.schoolleadership.eu/> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

37 Siehe <https://www.leadershipacademy.at/> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

weshalb noch keine fundierten Unterstützungsstrukturen ableitbar sind. Der Auf- und Ausbau einer weitreichenden und gut fundierten Transferforschung durch PHs und Universitäten zur Begleitung von Entwicklungen und Transformationen wird damit ausdrücklich empfohlen. Dies erfordert künftig nicht nur beschreibende Evaluationen, die vorwiegend auf Auswertungsstrategien fokussieren (Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016), sondern Erkenntnisse und erfolgreiche Bedingungen für beispielsweise Entwicklungen, Optimierungen, Steuerungen oder gelungene Emergenzen durch die Schulleitung erklärbar und in Handlungsempfehlungen für Praktiker/innen überführbar machen.

### Konfluenz nationaler Reformprojekte – Laterale Führung im System aufbauen

#### Nationale Reformprojekte aufeinander abstimmen

Grundsätzlich lässt sich ein politisches Desiderat erkennen, die bestehenden Reformen und Projekte in Österreich aufeinander abzustimmen, zusammenzuführen und als Hebel für Wandel (als Transformation) einzusetzen. Das Zusammenfließen nationaler Entwicklungsprojekte sollte wesentlich aktiver vorangetrieben werden. Dabei muss eine starke Achse zwischen dem Qualitätsmanagement (SQA, QIBB), der Einführung der Kompetenzorientierung, dem praktischen Nutzen datenbasierter Rückmeldungen (z. B. Überprüfung der Bildungsstandards, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung) für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Einführung der Inklusion und der professionellen Qualifizierung (z. B. Hochschullehrgänge Schulmanagement, PädagogInnenbildung NEU; LEA, Entwicklungsberatung in Schulen [EBIS] u. a. m.) geschaffen werden, um die Arbeit im und am System als Zyklus der Handlungsfelder (siehe Bilanzierung) zu ermöglichen. Dazu gehört die Förderung des systemischen Arbeitens im Team (professionelle Lerngemeinschaften), damit es gelingt, andere zu bewegen und sich für die Entwicklungsarbeit und Qualitätssicherung einzusetzen und Ko-Konstruktionen zu initiieren (siehe Abschnitt 2.1.4). Künftig sollten in Evaluierungen und Begleitforschungsprojekten nationaler Qualitätsmaßnahmen nicht nur etwa die Akzeptanz der Maßnahmen beschreibend erhoben, sondern Erklärungen, Hinweise und mögliche Lösungen für vorhandene Probleme gefunden werden. Dabei wird die Stärkung der Transferforschung und die Aufarbeitung von Forschungsdesideraten (aus der Perspektive der Schulleitungen) wie Inklusion und Gender empfohlen.

#### Formen lateraler Führung etablieren

Es wurde unter Abschnitt 3.1 aufgezeigt, dass Schulleitungen nur *indirekten* Einfluss auf den Unterricht haben, daher werden Qualitätssicherung und Schulentwicklung immer von Engagement und Empowerment weiterer Akteurinnen und Akteure abhängen, vor allem der Lehrpersonen. Insofern spielt der *Erfolgsfaktor LehrerIn* (Rexhäuser, 2015) über Formen der geteilten oder verteilten Führung eine bedeutsame Rolle. Lehrer/innen übernehmen im Sinne des *Classroom Management* nicht nur Führungsaufgaben bei Schülerinnen und Schülern, sondern haben auch Führungsaufgaben innerhalb der Schule, etwa als Mitglied von Steuergruppen, als Fachgruppenleitung oder darüber hinaus etwa über die Leitung von Arbeitsgruppen im Bezirk oder auf Landesebene (z. B. AG-Leitung). In diesem Zusammenhang sind Formen von lateraler Führung (Stöwe & Keromosemito, 2013) zu etablieren, da sich eine Weisungsbefugnis nicht über eine Hierarchiebeziehung vollzieht, sondern die inhaltliche Expertise (z. B. Unterrichtsfach, Fachdidaktik) die Führungsbeziehung bestimmt.

#### Ausbau und formelle Absicherung von Teacher Leaders

Dafür ist der Ausbau von *Teacher Leaders* (Frost, Durrant, Head & Holden, 2000) erforderlich, um Führungsverantwortung im Systembezug zu übernehmen, wozu entsprechende Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsmaßnahmen angeboten werden müssen. Beispiele dafür sind die österreichweiten und schultypenübergreifenden Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (Krainer & Posch, 1996), darauf aufbauend „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL; Zehetmeier, Erlacher, Andreitz & Rauch, 2015), die Qualifizierung von *fachbezogenen Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanagern* (Krainer & Müller, 2007) sowie die Professionalisierung von *Lerndesignerinnen und Lerndesignern* für die NMS (z. B. Westfall-Greiter & Schratz, 2015). In diesem Zusammenhang sollte es zu einer stärkeren Verankerung eines mittleren Managements in Schulen bestimmter Größe kommen bzw. wenn mehrere Standorte gemeinsam geleitet werden, um Führungsaufgaben im Sinne

von geteilter und verteilter Führung zu leben und Führungsverantwortung tatsächlich zu (ver)teilen. Da die Position von Teacher Leaders im Sinne lateraler Führung nicht hierarchisch abgesichert ist, bedarf dieser Führungsansatz in Zukunft besonderer Beachtung und vor allem einer formellen Absicherung.

Transnationalen Mehrwert nutzen – Schulentwicklung braucht ergebnisorientierte Führungskultur

Wir empfehlen ausdrücklich die *Teilnahme an internationalen Projekten* und Studien zur Schulleitungsforschung,<sup>38</sup> um internationale Erkenntnisse zur Unterstützung der Führungskompetenz für das österreichische Bildungssystem zu nutzen und das höchste Potenzial für künftige Schul- und Systementwicklungsprozesse auszuschöpfen. Die Teilnahme an transnationalen Netzwerken wie EPNoSL generiert einen deutlichen Mehrwert:

Teilnahme an internationalen Projekten, Studien und Netzwerken

- Die Zusammenarbeit in einem gemeinsamen Europa über sehr unterschiedliche Bildungssysteme *schafft Mehrwert* im Zusammenspiel großer Divergenzen, der die Umsetzung entscheidender Anforderungen an Führungspersonen (z. B. Bildungsgerechtigkeit und Exzellenz) aus vergleichender Sicht unterstützt.
- Die Einbeziehung internationaler Stakeholder und der Zugriff auf transnationale Planungsinstrumente unterstützt die *Weiterentwicklung* der Führungsarbeit auf den unterschiedlichen Ebenen des österreichischen Bildungssystems bei der Abstimmung kohärenter und umfassender Rahmenvorgaben für *nachhaltige Führungsentwicklung* (unter Berücksichtigung der Vielfalt von Führungsmodellen in Abhängigkeit historischer, kultureller und politischer Entwicklungen und der in diesem Beitrag dargestellten Strömungen).
- Die Einbettung österreichischer Netzwerke in den internationalen Diskurs könnte die Perspektiven zu aktuellen Themen des Bildungssystems (Schulautonomie, Rechenschaftslegung, Standards für die Schulleitung als Profession u. a. m.) eröffnen und bestärkt Führungsarbeit im größeren *kulturellen Kontext* (z. B., was heißt Schulleitung für European Citizenship?).

Schulentwicklung bedeutet Kulturwandel und *Transformation*, betrifft Schule immer systemisch und ist im Kern normativ. In aktuellen Forschungsprojekten spielt die Kultur jedoch meist nur eine untergeordnete Rolle (Bonsen et al., 2008). In diesem Sinne muss die professionelle Qualifizierungsarbeit die Einbeziehung von Kultur beachten und folglich der Begriff *Führungskultur* nicht nur für die Politik und Praxis eingeführt, sondern mit Leben und Sinn erfüllt werden.

Schulentwicklung als Führungskultur

Ein zentraler Punkt einer Führungskultur ist dabei die wechselseitige konfluente Verknüpfung bestehender Handlungsfelder und die lernseitige Vermittlung von Handlungskompetenzen (vgl. Fullan, 2014). In diesem Sinne leiten wir aus den Erkenntnissen die für uns zentralen Impulse für eine ergebnisorientierte Führungskultur ab – dazu gehört die Betonung und Förderung

Verknüpfung bestehender Handlungsfelder und lernseitige Vermittlung von Handlungskompetenzen

- einer Stabilitätskultur durch Organisationskompetenz (siehe Abschnitte 2.1.1, 3.1) und durch eine evaluative Grundhaltung (siehe Abschnitte 2.1.2, 3.1, 3.2),
- einer sachorientierten Kultur durch Herausarbeitung klarer Ziele (siehe Abschnitte 2.1.2, 3.1, 3.2, 3.3),
- einer Beziehungskultur durch Kooperation und Inklusion (siehe Abschnitte 2.1.4, 3.1, 3.3),
- einer Entwicklungskultur durch Musterwechsel (siehe Abschnitte 2.1.3, 3.1, 3.2, 3.3),

<sup>38</sup> Wünschenswert wäre die periodische Wiederholung von Erhebungen samt Kommentierungen, wie sie im Zusammenhang mit dem Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008 in Österreich durchgeführt wurde.

- einer stabilisierenden Transformationskultur durch eine klare Werteorientierung (siehe Abschnitte 2.1.4, 3.1, 3.2, 3.3),
- sowie einer nachhaltigen und wirksamen Professionalisierung der Qualifizierung (Aus- und Fort-/Weiterbildung) zum Erwerb der dafür notwendigen *Kompetenzen* (siehe Abschnitte 2.1.3, 2.1.4, 2.3, 3.1).

Systemische  
Zusammenhänge leben

Notwendig erscheint auch, eine *Kultur des langen Atems* (Schober et al., 2012, S. 135) für alle Reformprozesse zu entwickeln und ein Denken in größeren systemischen Zusammenhängen zu etablieren, da kohärente Veränderungsprozesse im Bildungsbereich entsprechend Zeit benötigen und eine nachhaltige und ideologiefreie Konzeptlogik von der Bildungspolitik (als Führungskultur) einfordern.

## Literatur

- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 263–303). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. *Bildung und Erziehung*, 68 (3), 291–310.
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Leitgöb, H. (2012). Schulentwicklung und Systemsteuerung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 228–257). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Maag Merki K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 228–270). Wiesbaden: Springer.
- Amrhein, B., Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2015). Das Bielefelder Modell der integrierten Sonderpädagogik – Wege aus dem aktuellen Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrerbildung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 224–240). Köln: Carl Link.
- Amtmann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich – Die Ergebnissrückmeldung im ersten Praxistest* (BIFIE-Report 7/2011). Graz: Leykam. Zugriff am 22.02.2016 unter <https://www.bife.at/node/1397>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 301–323). Wiesbaden: Springer.
- Bonsen, M. & Bos, W. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesoebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 388–405). Göttingen: Hogrefe.

Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 11–39). Weinheim: Juventa.

Bonsen, M., van der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.

Brauckmann, S. & Herrmann, C. (2012). Schulleitungshandeln im Rahmen Neuer Steuerung: Belastung oder Chance?! *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 28 (1), 87–98.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25, 11–32.

Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). „No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany.“ *International Journal of Educational Management*, 29 (6), 749–765.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2014/15*. Rundschreiben Nr. 25/2014 des BMBF: 20.300/0074-I/4/2014. Zugriff am 23.02.2016 unter [http://www.sqa.at/pluginfile.php/1695/course/section/756/Rundschreiben\\_%2528Alle\\_LSR\\_SSR%2529\\_BMBF-20.300\\_0074-I\\_4\\_2014\\_23.10.2014\\_IDeal\\_-\\_Landesschulrat\\_f%25c3%25bcr\\_Burgenland.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/1695/course/section/756/Rundschreiben_%2528Alle_LSR_SSR%2529_BMBF-20.300_0074-I_4_2014_23.10.2014_IDeal_-_Landesschulrat_f%25c3%25bcr_Burgenland.pdf)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2005). *Evaluierung der Schulmanagement-Lehrgänge für Schulleiter/innen und Identifizierung neuer Bedürfnisse bei der Qualifizierung von Schulleitung in Österreich*. Unveröffentlichter interner Bericht, BMBWK, Wien.

Burger, E. (2015). Befunde aus einer ersten qualitativen Evaluation der Entwicklungsarbeit. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 115–128.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Collard, J. (2005). Does size matter? The interaction between principal gender, level of schooling and institutional scale in Australian schools. In J. Collard & C. Reynolds (Hrsg.), *Leadership, gender & culture in education. Male & female perspectives* (S. 18–37). Bodmin: Open University Press.

Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Soester Verlagskontor.

De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Journal*, 41 (5), 14–20.

Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel von Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dinges, S. & Egger, M. (2015). *BIST-Begleitforschung: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichti-*

gung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich. Zugriff am 18.09.2015 unter [https://www.bifie.at/system/files/dl/E\\_BIST\\_M8\\_RM\\_RMM\\_20140623.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/E_BIST_M8_RM_RMM_20140623.pdf)

Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner.

Eagly, A. H., Karau, S. J. & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28 (1), 76–102.

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. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Eder, F. & Hoffmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.). (2002). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studienverlag.

Europäische Kommission, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) & Eurydice. (2013). *Schlüsselzahlen zu Lehrkräften und Schulleitern in Europa. Ausgabe 2013* (Eurydice-Bericht). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff am 19.02.2016 unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151de.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151de.pdf)

Fend, H. (1987). „Gute Schulen – schlechte Schulen.“ Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (S. 55–79). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Fend, H. (1999). Thesen zum Workshop. In Zentrum für Schulentwicklung (ZSE) & Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK; Hrsg.), *Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik* (S. 136–139). Graz: Herausgeber.

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–98). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Frost, D., Durrant, J., Head, M. & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. London: Falmer.

Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.

- Greiner, U. (2009). Menschenbilder und Bildungsverständnis in Schulentwicklungsprozessen. In M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (Hrsg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 131–140). Wien: LIT.
- Grißmann, C. & Kranebitter, M. (2015). Alles halb so wild: Erste Begegnungen mit EVA. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 56–64.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28, 317–338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford et al. (Hrsg.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (S. 653–696). Dordrecht: Kluwer.
- Haider, G. (2006). Schulqualität und Qualitätsentwicklung. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 353–366). Wien: Böhlau.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125–142.
- Harazd, B. & Ophuysen, S. van (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal für Educational Research Online*, 3 (1), 141–167.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heinrich, M. (2015). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. *Die Deutsche Schule*, 107 (3), 285–298.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 127–151). Bern: hep.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2004). „Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung.“ In U. Popp & S. Reh (Hrsg.), *Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen. Festschrift für Klaus-Jürgen Tillmann zum 60. Geburtstag* (S. 51–74). Weinheim: Juventa.
- Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving school leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership* (S. 21–36). Paris: OECD.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (2007). Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 21 (4), 352–367.

- Huber, S. G. (2005). Schulbegleitforschung – internationale Erfahrungen. In E. Eckert (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen* (S. 41–74). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*“ (S. 95–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, S. G. (2010a). New Approaches in Preparing School Leaders. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (Band 4, 3. Aufl., S. 752–761). Oxford: Elsevier.
- Huber, S. G. (2010b). System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (2), 8–21.
- Huber, S. G. (2011). Schulleitung international. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis* (S. 213–221). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness. The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (Hrsg.), *School leadership – International perspectives* (S. 57–78). Dordrecht: Springer.
- Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Berlin: Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.
- Huber, S. G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 14–49). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). Self-Assessment basiertes Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 129–143). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013* (S. 259–271). Köln: Carl Link.
- Jäggle, M., Krobath, T. & Schelander, R. (Hrsg.). (2009). *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Wien: LIT.
- Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755–768.
- Kanape-Willingshofer, A. (2014, Juni). *Who is motivated to become a leader and shape the landscape? Personal and situational factors influencing teachers to seek educational leadership positions*. Vortrag anlässlich der jährlichen Konferenz der British Educational Leadership, Administration and Management Society, Stratford upon Avon, UK. Zugriff am 17.06.2015 unter [http://www.jku.at/content/e263/e16099/e16086/e173791?view=LECD&v\\_id=15823](http://www.jku.at/content/e263/e16099/e16086/e173791?view=LECD&v_id=15823)

Kanape-Willingshofer, A., Altrichter, H., Egger, M. & Soukup-Altrichter, K. (2015). Hochschullehrgang Schulmanagement an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich: Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 304–309). Münster: Waxmann.

Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2015). Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in der Einschätzung von Schulleitungen allgemeinbildender Pflichtschulen. *Erziehung und Unterricht*, 165 (7–8), 675–690.

Kohler, B. & Schrader, F. W. (2004). Ergebnisrückmeldung und Rezeption: Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 18 (1), 3–17.

Krainer, K. (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttercke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 20–48). Berlin: LIT.

Krainer, K. & Müller, F. (2007). Fachbezogenes Bildungsmanagement – Konzeption eines Lehrgangs und erste Befunde der Begleitforschung. In A. Peter-Koop & A. Bikner-Ahsbahr (Hrsg.), *Mathematische Bildung – Mathematische Leistung* (S. 79–95). Hildesheim: Franzbecker.

Krainer, K. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kraker, N. (2011). Schulleitung als Drehscheibe bei Innovationen. Wissenstransfer und neue Impulse durch Fortbildung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Unterricht als Dialog. Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der Menschen* (S. 350–357). Baden: PH Niederösterreich.

Kruse, P. (2004). *next practice – Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal.

Kühn-Ziegler, R. (2013). Unterwegs zur inklusiven Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013* (S. 181–193). Köln: Carl Link.

Kultusministerkonferenz. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015)*. Zugriff am 04.02.2016 unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf)

Lassnigg, L. & Vogrenhuber, S. (2009). B6 Weibliches Lehrpersonal und weibliche Schulleiterinnen nach Schultyp und Fachrichtung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 44–46). Graz: Leykam. Zugriff am 24.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/936>.

Leithwood, K. A., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.

Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. New York: The Wallace Foundation.

Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review of research and practice*. Madison: National Centre for Effective School Research.

- Lo, M. L. (2015). *Lernen durch Variation. Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Lohmann, A. (2013). *Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungen handeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert*. Köln: Carl Link.
- Lohmann, A. & Schratz, M. (2015). „Ja, aber ...“ Widerstand als systembedingte Abwehr von Gefährdungspotenzial. *Lernende Schule*, 18 (72), 13–17.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 45–60.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P. Thurston & L. Lotto (Hrsg.), *Perspectives on the school. Advances in educational administration* (S. 163–200). Greenwich, CN: JAI.
- Pearce, C. L. & Conger, J. A. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Petzold, H. G. (1993). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulübergreifenden Psychotherapie. Band 1: Klinische Philosophie*. Paderborn: Junfermann.
- Pfahl, L. (2014). Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 295–307). Berlin: Herausgeber.
- Pietsch, M. (2014). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? *Journal für Schulentwicklung*, 18 (2), 15–23.
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Hrsg.). (2008). *Improving School leadership, Volume 2: Case Studies on system leadership*. Paris: OECD. Zugriff am 24.02.2016 unter <http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD. Zugriff am 24.02.2016 unter <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Pool, S. (2007). Leadership auf dem Prüfstand. *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), 42–53.
- Posch, P. (1999). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. In Zentrum für Schulentwicklung (Hrsg.), *Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik* (S. 197–210). Graz: BMUK.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Radnitzky, E. (2002). Q. I. S. – Schulprogrammkonzept und Service-Angebot des Bildungsministeriums. In F. Eder u. a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 153–168). Innsbruck: StudienVerlag.

- Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 8–11.
- Radnitzky, E. & Iby, M. (2004). *Q. I. S. – Leitfaden*. Wien: BMBWK. Zugriff am 25.01.2016 unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1805/course/section/932/leitfaden.pdf>
- Rauscher, E. (2004). *Verhalten vereinbaren – Schulkultur im Dialog*. Wien: BMBWK.
- Rauscher, E. (2012). *Schule sind WIR. Bessermachen statt Schlechtreden*. St. Pölten: Residenz.
- Révai, N. & Kirkham, G. A. (Hrsg.). (2013). *The art and science of leading a school. Central5: a Central European view on competencies for school leaders* (Final report of the project). Zugriff am 24.02.2016 unter [http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/the\\_art\\_and\\_science\\_of\\_leading\\_a\\_school\\_18.pdf](http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/the_art_and_science_of_leading_a_school_18.pdf)
- Rexhäuser, J. (2015). Erfolgsfaktor Lehrer. Gedanken zur Personalentwicklung. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 129–145). Weinheim: Beltz Juventa.
- Riecke-Baulecke, T. (2013). *Schule leiten. Forschungsergebnisse, Anregungen für die Praxis* (Schulmanagement Handbuch, 148). München: Oldenbourg.
- Rieß, C. & Zuber, J. (2014). *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation* (BIST-Begleitforschung 2/2014). Zugriff am 29.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2658>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674.
- Rolff, H. G. (2002). Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. Grenzen und Chancen. In H. G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung 12* (S. 75–98). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H. G. & Schratz, M. (2013). Schulentwicklungsforschung. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (2), 4–6.
- Ruep, M. & Schratz, M. (2012). Wert und Werte von Führung in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012* (S. 11–17). Köln: Wolters Kluwer.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–69). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.

Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2013). *Von der Zukunft her führen: Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.

Scheerens, J. (Hrsg.). (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.

Schley, V. & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: StudienVerlag.

Schley, W. & Schratz, M. (2010). Developing leadets, building networks, changing schools through system leadership. In J. MacBeath & T. Townsend (Hrsg.), *International handbook on leadership for learning* (S. 267–296). New York: Springer.

Schley, W. & Schratz, M. (2014). LEA X: Prototyp für Neuorientierung. Erfahrungen mit dem LEA-Relaunch. *LEA News*, 2014 (2), 1–3. Zugriff am 25.02.2016 unter <https://www.leadershipacademy.at/downloads/newsletter/LEA-News-2014-2.pdf>

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

Schneider, N. & Huber, G. H. (2015). Beispiele aus der Lehrerbildung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung und Schulentwicklung: Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Befragung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 109–132). Münster: Waxmann.

Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 111–142). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck: StudienVerlag.

Schratz, M. (2002). Die veränderte Rolle der Schulleitung. In F. Eder et al. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 309–315). Innsbruck: StudienVerlag.

Schratz, M. (2005). Abschied vom primus inter pares – Schulleitung zwischen Beruf und Berufung. In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil: Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven* (S. 181–192). Innsbruck: StudienVerlag.

Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12, 16–21.

Schratz, M. (2012). Austria's balancing act: Walking the tightrope between federalism and centralization. In K. S. Louis & B. van Velzen (Hrsg.), *Educational policy in an international context. Political culture and its effects* (S. 95–104). New York: Palgrave Macmillan.

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

Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.

Schratz, M., Paseka, A. & Schritteser, I. (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.

Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Schubert, K. (2015). Führen mit SQA – mit einer systemischen Organisationsentwicklungsbrille betrachtet. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 19–28.

Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: ASCD.

Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17, S. 423–441). Innsbruck: StudienVerlag.

Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards?* (S. 13–37). Münster: Waxmann.

Specht, W. (2007). Die Qualität des Bildungssystems, Standards und Monitoring. In *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. OECD-CERI Regionalseminar der deutschsprachigen Länder 2005* (S. 195–226). Innsbruck: StudienVerlag.

Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung* (3), 318–325.

Statistik Austria (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Autor. Zugriff am 24.02.2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ur4xd>

Steffens, U. (2009). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 21–52). Frankfurt: Peter Lang.

Stoll, L., Moorman, H. & Rahm, S. (2008). Building leadership capacity for system improvement in Austria. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving School Leadership. Case Studies on System Leadership* (Band 2, S. 215–252). Paris: OECD.

Stoll, L. & Seashore L. K. (Hrsg.). (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas* (Professional learning). Maidenhead: Open University.

Stöwe, C. & Keromosemito, L. (2013). *Führen ohne Hierarchie – Laterale Führung. Wie Sie ohne Vorgesetztenfunktion Teams motivieren, kritische Gespräche führen, Konflikte lösen*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Strittmatter, A. (1995). Schulleitungsleute tragen Sombreros. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (C 31.1–C 31.17). Berlin: Raabe.

Sturm, T., Köpfer, A. & Huber, S. G. (2015). Schulleitungen als Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule – Begriffserklärung und Stand der Forschung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 193–210). Köln: Carl Link.

Svecnik, E. & Sklitis, B. (2015, September). *Evaluation der Initiative SQA. SQA aus Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Präsentation anlässlich der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Klagenfurt.

Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 278–300). Wiesbaden: Springer.

Thonke, F. & Lücken, M. (2015, September). *Rezeption und Nutzung von KERMIT (Kompetenzen ermitteln) bei der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung an Hamburger Schulen*. Präsentation auf der 8. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 23.09.2015.

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B., Auer, C., Gumpoldsberger, H. et al. (2012). Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In M. Bruneforth & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 31–60). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1914>

Warwas, J. (2014). Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl., S. 284–308). Wiesbaden: Springer VS.

Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (2015). „Lerndesigners“ as change agents for school reform. In M. Schratz, M. Pecek & R. Iucu (Hrsg.), *The changing role of teachers* (S. 125–151). Bukarest: Ars Docendi.

Wiesner, C. (2008). Die Bedeutung der Emotionen in der Medienpädagogik. In E. Blaschitz & M. Seibt (Hrsg.), *Medienbildung in Österreich* (S. 216–228). Münster: LIT.

Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medienjournal*, 1, 4–19.

Wiesner, C. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit. Pädagogik für Niederösterreich* (Band 6, S. 13–24). Innsbruck: StudienVerlag.

Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Längauer-Hohengaßner, H. (2015, September). *Bildungsstandards in Österreich: Weshalb, Wozu und Wie?* Präsentation anlässlich der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Klagenfurt.

Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7 (2), S. 65–90.

Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2015). *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung*. Unveröffentlichtes Dokument, BIFIE, Salzburg.

Zehetmeier, S., Erlacher, W., Andreitz, I. & Rauch, F. (2015). Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational Action Research*, 23 (1), 1–16.

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.; BMBWK Hrsg.). (2003). *Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Zugriff am 12.01.2016 unter [http://schule.salzburg.at/faecher/didaktik/reformkonzept\\_zukunft\\_schule.pdf](http://schule.salzburg.at/faecher/didaktik/reformkonzept_zukunft_schule.pdf)

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.; BMBWK Hrsg.). (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*. Zugriff am 12.01.2016 unter <http://www.plattform-educare.org/Datenbank/Abschlussbericht%20Zukunftskommission%20April%202005.pdf>

# Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem

Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Robert Moosbrugger & Gabriela Barbara Gartmann

Das Reformthema *Schulautonomie* ist in der Medienöffentlichkeit mit unterschiedlichen Bedeutungen und Erwartungen verbunden. In einer Analyse von vier österreichischen Tageszeitungen im Zeitraum von 01.01.2013 bis zum 30.07.2015 kommt Gartmann (2015) zu der Einschätzung, dass Schulautonomie in der bildungspolitischen Diskussion überwiegend positiv konnotiert und als fruchtbarer Lösungsansatz für unterschiedliche Probleme im Bildungswesen propagiert wird. Das Konzept wird jedoch selten präzisiert, sodass meist unklar bleibt, welche schulautonomen Merkmale befürwortet werden und in welcher Weise diese zur proklamierten Problemlösung beitragen sollen. Die – insgesamt seltenen – Einwände richten sich meist auf spezifische Autonomiekonzepte, die von anderen gesellschaftlichen Gruppen vorgebracht werden: In diesen Fällen wird Schulautonomie als Vermeidung umstrittener Entscheidungen auf der politischen oder administrativen Steuerungsebene kritisiert, als Dezentralisierung von Mangelverwaltung und Einsparung (bei fehlenden Ressourcen auf Schulebene), als Privatisierung des Schulwesens (wenn privatrechtliche Schulträgerschaft ermöglicht werden soll) oder als Entdemokratisierung (wenn die Abschaffung der Kollegien und der Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten der Landesschulräte vorgeschlagen wird). So dient ein vages Konzept von Schulautonomie oft als Projektionsfläche für eigene gesellschaftspolitische Vorstellungen.

Schulautonomie in den Medien: positiv bewertet, aber mehrdeutig

Das vorliegende Kapitel begreift Schulautonomie als Teil der Steuerungsverhältnisse in einem Schulsystem und präzisiert die Entscheidungen, die mit Autonomiereformen verbunden sind. Es analysiert die Art und Weise, wie Entscheidungen derzeit im österreichischen Schulsystem fallen und zeigt Alternativen auf. Es fasst den aktuellen internationalen Forschungsstand zum Thema zusammen und gibt auf dieser Basis Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Schulautonomie und Bildungsverwaltung sowie für Forschungsperspektiven.

## 1 Problemanalyse: Begriffe und Stand der Schulautonomie in Österreich

### 1.1 Schulautonomie und Governance des Schulwesens

Für manche ist Schulautonomie ein „reformpolitisches Unwort“ (Maritzen, 1998, S. 609), weil es angesichts der verfassungsrechtlichen Verantwortung des Staats für das Schulwesen keine Autonomie der Einzelschule gegenüber dem Staat geben könne (Avenarius & Füssel, 2008, S. 76; vgl. auch Dubs, 2011).<sup>1</sup> Meist hat aber Autonomie einen „guten Klang“ in der bildungspolitischen Diskussion – sie wird mit Freiheit, und Schulautonomie mit neuen Freiheiten am Schulstandort assoziiert. Analytisch betrachtet steht Schulautonomie in der bildungspolitischen Debatte als ein Kürzel für komplexe Steuerungs- und Governance-Vorgänge, v. a. für die *Frage, wie Entscheidungsrechte und -fähigkeiten – und damit auch Verantwortung – zwischen den verschiedenen Akteuren und Steuerungsebenen im Schulwesen verteilt sind.*

Autonomie als Frage der Verteilung von Entscheidungsrechten

7

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>

<sup>1</sup> Dagegen hat Öhlinger (1993) in einem verfassungsrechtlichen Gutachten für Österreich den Autonomiebegriff in Richtung Selbstverwaltung interpretiert.

Aus der Perspektive der Gestaltung (oder Steuerung) kann man ein Bildungssystem als *Regelungsstruktur* ansehen, die die Handlungen unterschiedlicher Akteure in einer Weise koordinieren soll, dass systemtypische Leistungen erstellt werden können (Schimank, 2007). Diese Regelungsstruktur kann durch Regeln und Ressourcen charakterisiert werden (Giddens, 1992): Den Akteuren werden in dieser Struktur Entscheidungsrechte zugeordnet; diese und die Ressourcen (z. B. Qualifikationen, Zeit, materielle Ressourcen), über die sie verfügen können, bestimmen ihre Handlungsmöglichkeiten und somit ihre Entscheidungsfähigkeiten. Wir verwenden den Begriff *Entscheidungsmöglichkeiten* als zusammenfassende Kurzform für Entscheidungsrechte und -fähigkeiten.

Autonomie als Teil einer bildungspolitischen Modernisierungsstrategie

In politikwissenschaftlicher Betrachtung sind die Ansätze neuer Steuerung (wie Schulautonomie, Qualitätsevaluation, wirkungsorientierte Schulverwaltung) Teil einer bildungspolitischen Modernisierungsstrategie, die eine Effektivierung der Steuerung des Gesamtsystems intendiert (vgl. Brüsemeister & Eubel, 2003; Halasz & Altrichter, 2000). Zu den zentralen Entwicklungslinien und Veränderungen dieser „Modernisierung“ in den letzten 20 Jahren zählen:

- Dezentralisierung bzw. institutionelle Autonomie (vgl. Blossfeld et al., 2010; Glatter & Kydd, 2003; Rürup, 2007),
- Stärkung von Markt-/Wettbewerbsmechanismen bzw. alternative Finanzierungsformen (vgl. Weiß & Bellmann, 2007),
- (externe) Evaluation bzw. institutionelle Rechenschaftslegung (vgl. Avenarius & Füssel, 2008; Döbert & Dederich, 2008) sowie
- Bildungsmonitoring bzw. systemische Rechenschaftslegung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Börtcher, Bos, Döbert & Holtappels, 2008).

Autonomie als Frage der Steuerung des Schulsystems

Äußerungen zur Schulautonomie thematisieren also die Steuerungsverhältnisse oder die Governance eines Schulsystems (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007). Meist geht es auch um Steuerungspolitik, weil sie Forderungen zur Änderung der bestehenden Steuerungsverhältnisse enthalten und die Einflussmöglichkeiten von verschiedenen Akteuren im Schulsystem neu kanalisieren und verändern wollen. Wenn Entscheidungsrechte und -fähigkeiten in einem komplexen System neu verteilt werden sollen, dann bestehen viele Möglichkeiten und viele Unwägbarkeiten. Um genauer zu verstehen und einzuschätzen, welche Autonomie und welche neuen Steuerungsverhältnisse gemeint sind und welche Auswirkungen sich daraus ergeben können, sollten Reformkonzepte genauere Hinweise zu (mindestens) den folgenden Fragenkomplexen enthalten: (1) Strategien der Neuverteilung von Entscheidungsmöglichkeiten, (2) Adressaten der neuen Entscheidungsmöglichkeiten, (3) Entscheidungsfelder oder -inhalte, (4) Ziele der Autonomisierung.

### 1.1.1 Auf welche Art sollen Entscheidungsmöglichkeiten neu verteilt werden?

Strategie für neue Entscheidungsmöglichkeiten

Dazu gibt es unterschiedliche Strategien. Deren erste heißt *Deregulierung*: Darunter versteht man den Entfall oder die Entspezifizierung (Verallgemeinerung) von Regelungen. Wo keine oder nicht so genaue Regeln herrschen, entstehen neue Handlungsmöglichkeiten für manche Akteure, möglicherweise auch (gewollte) Rechtsunsicherheit. Ein Beispiel ist die Aufhebung der sogenannten Schulsprengel, z. B. in der Stadt Linz im Jahr 2007. Durch diesen Akt der Entspezifizierung wurden die bis dahin bestehenden Ordnungsgrößen, die die Schüler/innen einer spezifischen Region einer Schule zuteilten, durch nur einen Schulsprengel für die gesamte Stadt ersetzt. Dadurch erhielten Eltern neue Entscheidungsrechte: Sie konnten (wenn sie über entsprechende Ressourcen – z. B. Wissen, Transportmöglichkeiten – verfügten) im Schuljahr 2007/08 erstmals bei der Schuleinschreibung ihre Wunschschule – auch jenseits der ursprünglichen Sprengel und ohne Umschulungsantrag – wählen (vgl. Altrichter, Bacher, Beham, Nagy & Werzelhütter, 2011; Altrichter & Nagy, 2010).

*Dezentralisierung*, die zweite Strategie, bezeichnet dagegen die Abgabe von Entscheidungsrechten von einem hierarchisch höheren zu einem niedrigeren Akteur. Ein Beispiel sind Veränderungen von Schulzeitregelungen: Wenn beispielsweise die Entscheidung darüber, ob der Unterricht vor acht Uhr beginnen darf, vom Landesschulrat (LSR) auf das Schulpartnerschaftsgremium der Einzelschule verlagert wird, spricht man von Dezentralisierung.

Eine weitere Strategie zur Neuverteilung von Entscheidungsmöglichkeiten besteht in der *Delegation* von Aufgaben, worunter wir die Überlassung von Entscheidungsmöglichkeiten an Akteure niedrigerer Ebene verstehen, die dann im Auftrag und unter Verantwortung des übergeordneten Akteurs arbeiten (also, ohne dass die formellen Regeln explizit verändert werden).

### 1.1.2 Welche Akteure sollen welche Entscheidungsmöglichkeiten bekommen?

Welche Akteure sollen im Zuge einer Reform neue Entscheidungsmöglichkeiten bekommen, welche müssen sie abgeben und welche gehen bei der Neuverteilung leer aus? Wenn im Zuge einer Autonomisierung Entscheidungsrechte „nach unten“ gegeben werden, macht es in einem *Mehrebenensystem Schule* einen Unterschied, ob diese Rechte an die Einzelschule gehen (und dort an Schulleitung, Schulpartnerschaftsgremium, Lehrerkonferenz, Fachgruppe oder einzelne Lehrkraft) oder ob sie im Zuge einer Dezentralisierung auf mittlerer Ebene, z. B. bei einer Landesschulbehörde angesiedelt werden. Durch die Neuverteilung von Entscheidungsrechten können auch Einflussmöglichkeiten verloren gehen: Beispielsweise wurde in der Autonomiereform 1993 (vgl. Schratz & Hartmann, 2009) das Recht des Beschlusses schulautonomer Lehrpläne den Schulpartnerschaftsgremien auf Einzelschulebene übertragen. Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren mussten nicht in die Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden, obwohl sie eine Verantwortung für die regionale Abstimmung schulischer Angebote hatten.

Verteilung von Entscheidungsrechten auf Akteure

### 1.1.3 Welche Entscheidungsmöglichkeiten sollen verteilt werden?

Häufig wird zwischen folgenden Inhalten und Feldern der Entscheidung unterschieden (vgl. Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016, S. 110 f.):

- Finanzen (Budgetrahmen, Ausgaben und Einnahmen z. B. durch Sponsoring, Drittmittel, Vermietung usw.),
- Personal (Einstellung und Kündigung von Lehrpersonen, Bestellung von Schulleitungen, Aufstieg, Karriere, Entlohnung, Dienstenteilung, Dienstrecht),
- Organisation (Schulordnung und -zeit, Entscheidungsrechte und -vorgänge an einem Standort, Entscheidungen im Hinblick auf Angebotsmerkmale: Ganztagschule, Community Education, Erwachsenenbildung),
- pädagogische Entscheidungen (im Hinblick auf Curriculum, Unterricht, Leistungsbeurteilung, spezifische curriculare Profile).

Entscheidungsgegenstände

Die Verteilung der Entscheidungsmöglichkeiten über diese Felder auf Steuerungsebenen beeinflusst wesentlich die Praxis in der Schule: So macht es einen Unterschied, ob beispielsweise nur curriculare Entscheidungsrechte zur Verfügung stehen, wie das die österreichische Autonomiereform 1993 vorsah, oder auch personalbezogene, finanzielle bzw. organisatorische.

In PISA 2009 wurden Schulleitungen gefragt, welche Entscheidungen von Lehrkräften, Schulleitungen, eventuell einem Schulverwaltungsrat (School Board), regionalen, lokalen oder nationalen Bildungsbehörden getroffen werden. Aus diesen Informationen wurden zwei Indikatoren gebildet, mit denen nationale Schulsysteme verglichen werden können (vgl. OECD, 2011, S. 71 ff.):

Ländervergleichsindikatoren für Schulautonomie

- Schulautonomie bei der Ressourcenallokation (Einstellung und Entlassung von Lehrkräften, Festlegung der Anfangsgehälter und Gehaltserhöhungen der Lehrkräfte, Festlegung des Schulbudgets, Entscheidung über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schulen),
- Schulautonomie bei curricularen Entscheidungen (Verantwortung für die Lehrplangestaltung und Schülerbeurteilungen innerhalb der Schule, Festlegung von Kriterien für die Schülerbeurteilung, Wahl der verwendeten Schulbücher, Festlegung des Lehrstoffs und Entscheidung über das Kursangebot und die Unterrichts Inhalte).

Der erste Indikator betrifft also finanzielle und personelle Entscheidungen, der zweite pädagogisch-curriculare. Die entsprechenden Auswertungen zeigen, dass Österreich in beiden Bereichen ein Ausmaß an Schulautonomie unterhalb des Durchschnitts der OECD-Länder aufweist, im Bereich der finanziellen und personellen Entscheidungen an vierter Stelle liegt. Im Bereich Curriculum und Beurteilung liegt Österreich näher beim Durchschnitt (vgl. Abbildung 7.1).

#### 1.1.4 Welche Ziele sollen durch die spezielle Verteilung von Entscheidungsmöglichkeiten erreicht werden?

##### Schulautonomie als polyvalentes Konzept

Als generelles bildungspolitisches Ziel der Stärkung von Entscheidungsrechten und -aufgaben an der einzelnen Schule werden zumeist die Verbesserung der „Qualität und Effektivität der Schulbildung“ und „ein besseres Eingehen auf lokale Belange“ (OECD, 2008, S. 524) genannt. Jenseits dieser allgemeinen Bestimmungen ist Schulautonomie ein Gestaltungsprogramm von bemerkenswerter *Polyvalenz*: Sertl (1993, S. 90 ff.) sowie Kimmig und Brauckmann (2009) haben zwischen sechs Interessensträngen unterschieden, die alle mit erweiterter schulischer Eigenverantwortung verbunden werden können, die sich aber – aufgrund unterschiedlicher steuerungstheoretischer und pädagogischer sowie auch politischer Bezüge – „kaum in ein einheitliches Konzept der (neuen) schulischen Steuerung einfügen lassen“ (Kimmig & Brauckmann, 2009, S. 262). Autonomie- und Dezentralisierungspolitiken finden sich in verschiedenen Ländern bei Rechts- und Linksparteien, die aber unterschiedliche Aspekte betonen (Wettbewerb, Rechenschaft und Effizienz versus Demokratie und politische Teilhabe; vgl. Christ & Dobbins, 2015, S. 164 ff.). Pelinka (1996) interpretiert Schulautonomie als „niederschwellige Reformpolitik“, mit der politische Akteure jeweils bestimmte Teile ihrer traditionellen Positionen in Zusammenhang bringen können. Dies erlaubt zunächst einen breiten Konsens, *vertagt* aber die bildungspolitische Auseinandersetzung oder verlegt sie gleichsam einige Ebenen tiefer – manchmal bis ins Schulhaus.

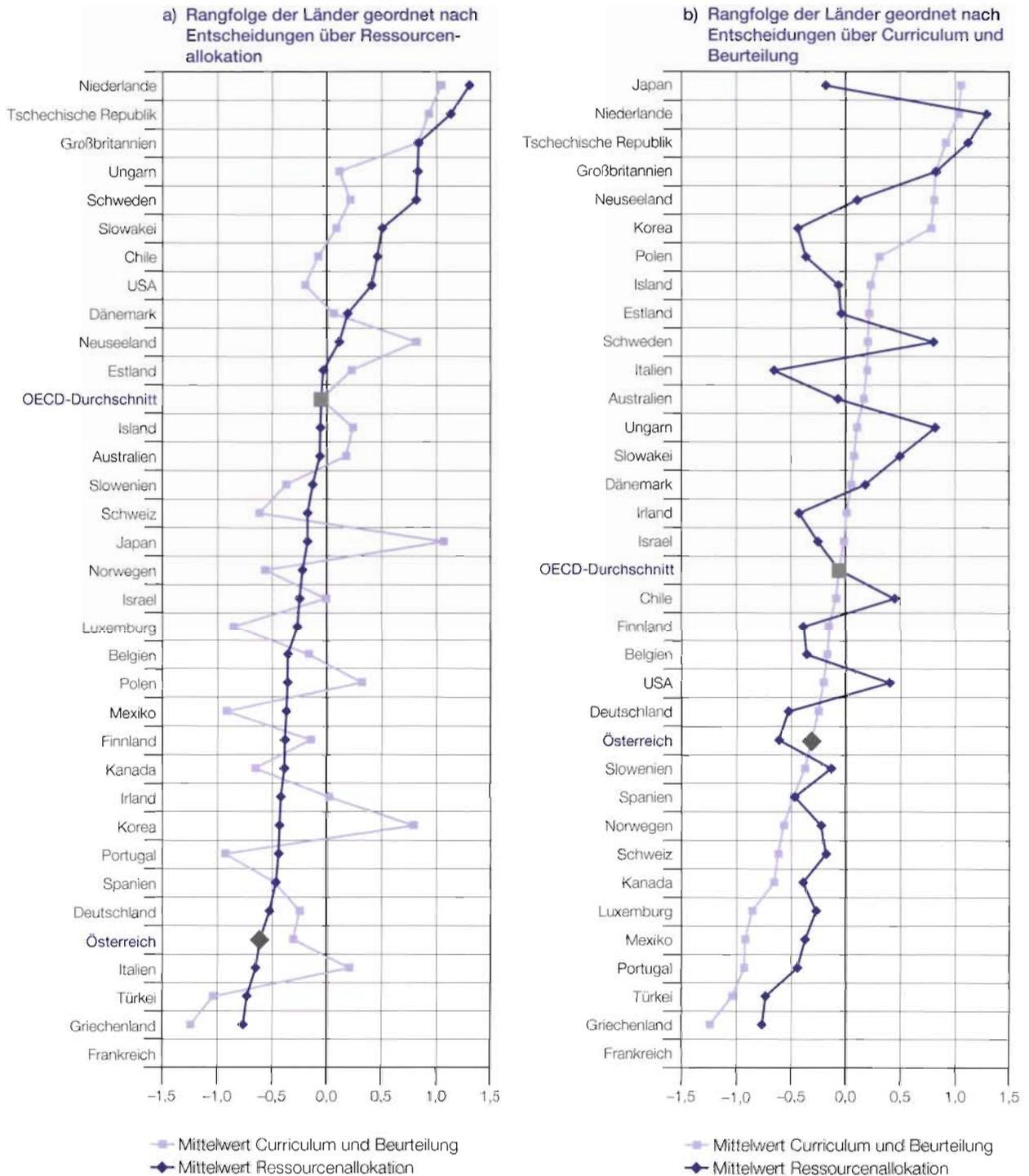
Uns erscheint es sinnvoll, Autonomiereformen vor dem Hintergrund von allgemeinen (Ziele 1 bis 3; vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 360 ff.) und spezifischen (Ziele 4 bis 6) Zielbereichen zu diskutieren.

##### Allgemeine Ziele der Autonomiereformen

###### (1) *Qualifikationsziele des Schulsystems*

Angesichts der Aufgaben der österreichischen Schule (§ 2 Schulorganisationsgesetz [SchOG] i. d. F. BGBl. I Nr. 36/2012) sowie auf Basis von Fends (2006, S. 49–53) Schultheorie wird man unter den „Leistungen des Schulsystems“ nicht allein (1a) fachliche Schülerleistungen verstehen. Schulen müssen auch zu (1b) überfachlichen Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern (vgl. Eder & Hofmann, 2012) beitragen: Sie haben auch Aufgaben der Enkulturation – der „Sinnvermittlung“ und der Förderung von „Fähigkeiten der Reflexion, der eigenständigen Urteilsbildung und der moralischen Entscheidungsfähigkeit“ –, ebenso wie sie im Bereich der Integration unter den Ansprüchen von „Demokratisierung“ und „Inklusion aller Individuen in den menschlichen Verantwortungszusammenhang“ (Fend, 2006, S. 52; vgl. auch Belfield & Levin, 2009, S. 518) Verantwortung tragen. Autonomiereformen müssen sich daher auch danach befragen lassen, was und ob sie zur Verbesserung der Qualifikationsleistungen des Schulsystems beitragen.

Abb. 7.1: OECD-Indices über Schulautonomie in den Bereichen der Ressourcenallokation und curriculare Entscheidungen (2009)



Quelle: PISA 2009 (vgl. OECD, 2010, S. 213 ff.: Table IV.3.5., S. 2016 ff.: Table IV.3.6). Eigene Berechnungen.

7

*(2) Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem*

Ein zweiter gesellschaftlicher Qualitätsmaßstab für Schulsysteme besteht darin, wie weit durch die Gestaltung der Struktur und der Prozesse im Bildungssystem gesellschaftliche Chancengleichheit gefördert oder behindert wird (vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 361; Belfield & Levin, 2009; Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Reformpolitiken müssen diesen Aspekt aus mindestens zwei Gründen beachten: (i) In einer strategischen Perspektive bieten die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern aus unterprivilegierten Gruppen besonders großes Potenzial für die Verbesserung der Gesamtleistung des Bildungssystems; (ii) in politisch-ethischer Perspektive sollten bestehende Ungerechtigkeiten durch – eventuell auf andere Ziele gerichtete Reformen – nicht stabilisiert oder verstärkt werden.

*(3) Physische und psychische Gesundheit der Arbeitenden in der Schule*

Im Zuge der Debatten um Gesundheitsprävention am Arbeitsplatz steigt auch ein Ziel, das bisher selten unter den zentralen Evaluationskriterien von Bildungssystemen genannt wurde, deutlicher ins Bewusstsein: Die in der Schule stattfindenden Arbeitsprozesse aller Beteiligten erfordern physische und psychische Energieinvestition. Dies ist für Autonomiereformen relevant, da im Zuge der Umverteilung von Entscheidungsrechten und -fähigkeiten eine Veränderung der Quantität und Qualität von Arbeit mit Auswirkungen auf die Belastung stattfindet.

Zu den genannten allgemeineren gibt es auch spezifischere Zielkomplexe, die speziell an Autonomiereformen herangetragen werden. Besonders erwähnenswert erscheinen uns folgende:

Spezifische Ziele der  
Autonomiereformen

*(4) Verwaltungsvereinfachung und -effektivierung*

Von Autonomiereformen erwarten sich viele ihrer Proponentinnen und Proponenten, dass bestimmte Entscheidungen zur Organisation und Vorbereitung pädagogischer Prozesse einfacher und zielgerichteter getroffen werden können. Dadurch sollen diese Vorfeldprozesse ökonomischer werden, wodurch Mittel eingespart und/oder für pädagogische Prozesse genutzt werden können.

*(5) Responsivität gegenüber Zielgruppenbedürfnissen*

Mit Autonomiereformen ist die Hoffnung verbunden, Entscheidungsspielräume zu eröffnen, die es im Kontakt mit Eltern sowie Schülerinnen und Schülern erlauben, besser auf die Bedürfnisse und Wünsche dieser Zielgruppen einzugehen. Durch die Aufnahme von Zielgruppeninteressen soll die Funktionalität, aber auch die Attraktivität und Zustimmung zum Schulsystem steigen.

*(6) Demokratisierung und Partizipation von Anspruchsgruppen an der Entscheidungsfindung*

Von der Übergabe wichtiger Entscheidungen an den Schulstandort werden auch steigende Möglichkeiten der Partizipation von Bezugsgruppen (Eltern, Schüler/innen und andere Akteure aus der Umgebung der Schule) erwartet. Dies könnte zu einer Demokratisierung der Schulgestaltung führen, die den Kreis der Mitentscheider über die Gruppe der *Professionellen* (Schulleitung und Lehrpersonen) hinaus ausweitet.

Die genannten Ziele sind wahrscheinlich nicht in gleicher Weise durch einzelne Reformmaßnahmen zu erreichen; vielmehr ist zu erwarten, dass Interferenzen zwischen Zielkomplexen entstehen können. Ein Beispiel: Das Streben nach Responsivität gegenüber den Wünschen und Ansprüchen spezifischer Zielgruppen kann durchaus in Konflikt mit Zielen der Bildungsgerechtigkeit stehen. Bei Schulprofilierungen, die auf Responsivität gegenüber Zielgruppen-Interessen zielen, wurden immer wieder Selektionsprozesse, die den Equity-Kriterien entgegenstehen, beobachtet (vgl. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011; für Gegensteuerung vgl. Bruneforth et al., 2012).

## 1.2 Struktur der Entscheidungsrechte im österreichischen Schulsystem

Mit den Forderungen nach erhöhter Schulautonomie wird eine Veränderung der Entscheidungsmöglichkeiten im österreichischen Schulsystem intendiert. Um Reformvorschläge einschätzen zu können, muss man dessen aktuelle Regelungsstruktur verstehen. Diese gilt als außerordentlich komplex und ist durch die – historisch und verfassungsmäßig grundlegende – ausgeprägt *zentralistisch-bürokratische Verwaltungsstruktur*, die durch Elemente des Föderalismus überformt ist, zu beschreiben. Die Grundstruktur der Schulverwaltung und die Verteilung der Entscheidungsrechte zwischen Bund und Ländern sind endemisch umstritten. Sie konnten in der Bundesverfassung der neuen Republik (1920) aufgrund mangelnder Einigung nicht geregelt werden und erst in den Schulgesetzen 1962 wurde die Regelungsstruktur in der vorliegenden komplexen Form – verfassungsgesetzlich – grundgelegt.

Österreichisches  
Schulsystem  
bürokratisch-zentralistisch

Wesentliche Merkmale der gegenwärtigen Entscheidungsstruktur sind im Folgenden zusammenfassend dargestellt (vgl. Lassnigg, Bock-Schappelwein & Pitlik, 2009; Lassnigg, Felderer, Paterson, Kuschej & Graf, 2007; Lassnigg & Vogtenhuber, 2015; Öhlinger, 1993; Rechnungshof, 2015a, 2015b; Schmid, 2005, 2007; Schmid, Ascher & Mayr, 2009; Schmid, Hafner & Pirolt, 2007; Seel, 1996):

Entscheidungsstruktur  
des österreichischen  
Schulsystems

- Die Unterscheidung von *Pflichtschulen (Landesschulen) und weiterführenden Schulen (Bundesschulen)*, wobei die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), obwohl sie Beschulung für Schulpflichtige durchführt, gesetzlich nicht als Pflichtschule gilt und auch statistisch nicht als Pflichtschule gezählt wird.
- Die Verteilung der Entscheidungsrechte auf die *Gebietskörperschaften*, wobei für die Landesschulen eine verteilte Zuständigkeit (Infrastruktur bei Gemeinden, Ausführungsgesetzgebung und Lehrpersonen bei den Ländern, Finanzierung beim Bund), für die Bundesschulen jedoch eine komprimierte Zuständigkeit (alle Entscheidungen beim Bund) gilt.
- Trotz Abschaffung der Bezirksebene in der Verwaltung der Pflichtschulen liegen die *Zuständigkeiten immer noch auf vier Ebenen*: Bund, Länder, Gemeinden, Schulen (wobei die Zuständigkeiten der Schulen als nachgeordnete Dienststellen von der „Gewährung von Autonomie“ abhängig sind).
- Trotz gewisser „autonomer“ Zuständigkeiten sind die Schulen als *nachgeordnete Dienststellen auf unterster Ebene* in eine strikte bürokratische Struktur eingebunden. Im politischen Prozess im eigentlichen Sinn wird die Schulautonomie vorwiegend nicht als eigene Zuständigkeitsebene mit definitiven Entscheidungsrechten und der entsprechenden Verantwortung behandelt, sondern lediglich unter prozessorientierten Gesichtspunkten begrenzter Beteiligung mit dem Fokus auf der *pädagogischen Autonomie*. So werden auch in den aktuellen Reformvorschlägen Governance-Fragen auf die Zuständigkeiten von Bund und Ländern konzentriert, und die Schulautonomie davon getrennt als eigenes Thema konzipiert. Damit geht jedoch der Gesamtzusammenhang der Governance-Struktur verloren (vgl. das verfassungsrechtliche Gutachten von Öhlinger, 1993).
- Diese *zentralistisch-bürokratische Struktur ist durch den Föderalismus auf der Ebene der Länder gebrochen*. Dies spiegelt sich insbesondere in der Struktur der LSR wider, die als Bundesinstitution unter der Ägide der Landeshauptleute stehen und in unterschiedlicher Verteilung der Verantwortung agieren (in fünf Bundesländern sind Zuständigkeiten bei den LSR gebündelt; in den anderen gibt es eine Aufteilung der Entscheidungsrechte auf parallele Institutionen: LSR und Ämter der Landesregierungen). Auswertungen auf Länderebene deuten darauf hin, dass nicht nur die Pflichtschulen, sondern auch die Bundesschulen in ihrer Entwicklung stark von den Strukturen und Politiken auf Länderebene beeinflusst sind (Lassnigg, 2010; Lassnigg & Vogtenhuber, 2015).
- Die spezifische Ausgestaltung des *Föderalismus „politisiert“ die Administration*: Die Kollegialorgane der LSR werden proporzmäßig durch die politischen Parteien besetzt.
- Es besteht eine formelle *Aufteilung der Zuständigkeiten in Grundsatzangelegenheiten* (beim Bund und in wesentlichen Punkten verfassungsmäßig abgesichert) und in *Angelegenheiten der Ausführung und Vollziehung* (für die Pflichtschulen bei den Ländern), die mit der

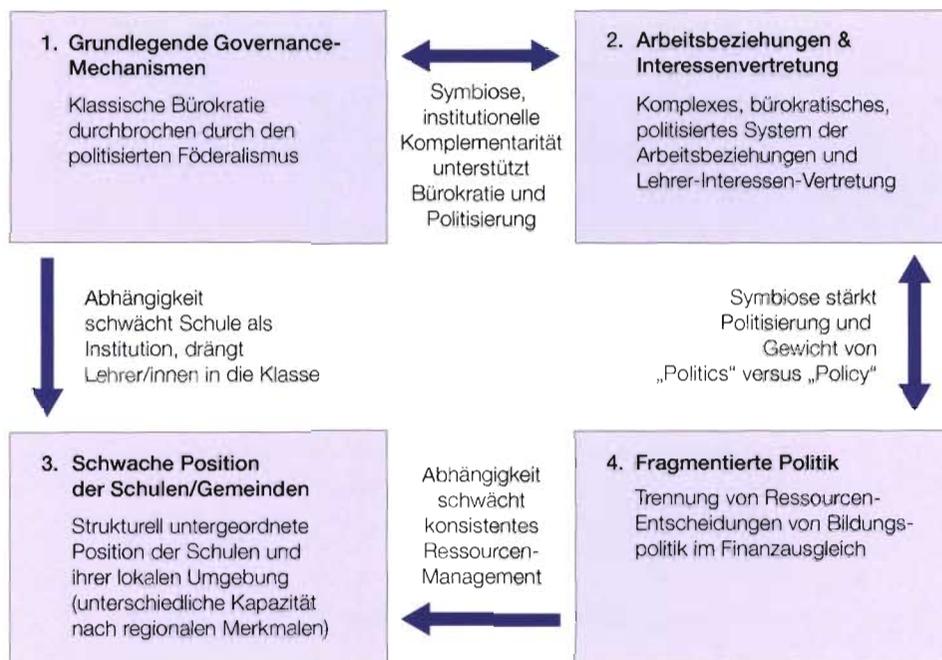
Trennlinie zwischen bürokratischer Struktur und politisiertem Föderalismus zusammenfällt. Diese Aufteilung ist in der Realität zudem dadurch geprägt, dass auf der Ausführungsebene auch wesentlich Gestaltung erfolgt.

- Ein *ausgeprägtes und gesetzlich formalisiertes System der Personalvertretung* ist auf allen Ebenen durch ihre Körperschaften etabliert, so dass diese Struktur die einzige über- und durchgreifende Instanz in dem insgesamt fragmentierten Mehrebenen-System darstellt. Dagegen fehlt eine effektive Institutionalisierung der fachlich-professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, die dadurch weniger Gewicht im öffentlichen Diskurs hat.

**Komplexe**  
Bürokratie **verhindert**  
Professionalisierung und  
**Rationalität**

Diese komplexe Grundstruktur führt dazu, dass die potenziellen Vorteile einer bürokratischen Struktur, nämlich einer rationalen Verwaltung, nicht zur Wirkung gebracht werden können, da sie auf Länderebene mit anderen Entscheidungsprinzipien interferieren. Dadurch werden nur die Nachteile des hohen Regulationsgrads ohne die potenziellen Vorteile der Bürokratie wirksam. Der politisierte Föderalismus spielt mit der stark etablierten, gewerkschaftlich geprägten Personalvertretung zusammen und verstärkt die Bürokratisierung und Regelungsdichte auf der Ebene der Arbeitsbeziehungen (Dienstrecht, Gehaltsregelungen, Finanzierungsstrukturen), während genuin professionelle Organisationsformen, die auf inhaltliche Arbeitsaufgaben fokussiert sind, nicht etabliert sind. Die bildungspolitischen Auseinandersetzungen werden daher letztlich durch parteipolitische Positionen, die durch ihre doppelte Verankerung in Bund und Bundesland personell vervielfacht werden, und durch gewerkschaftliche Interessen ohne professionelles Gegengewicht dominiert. Das folgende Schema fasst die Analysen dieser Struktur zusammen (Abbildung 7.2).

Abb. 7.2: Modell der österreichischen Governance-Struktur



Quelle: Lassnigg & Vogtenhuber (2015, S. 28).

**Schwache** Position von  
**Schulen** und Gemeinden

Ein wesentliches Merkmal dieser Anordnung ist die schwache und strukturell untergeordnete Position der Einheiten, die die größte Nähe zur eigentlichen Durchführung der Arbeit haben, der Schulen und auch der Gemeinden. Die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen wird durch diese strukturelle Anordnung auf ihre Arbeit in der Klasse gedrängt, für darüber hinausgehende Verantwortung gibt es keine Strukturen (außer der Personalvertretung). Autonome Entscheidungsmöglichkeiten, die durch die SchOG-Novelle 1993 eingeführt wurden, betreffen v. a. pädagogisch-curriculare und einige (zeit)organisatorische Entscheidungen,

und haben das System nicht grundlegend verändert, sodass im Sinne von Rürup (2007) von einer Strategie der *Schulautonomie als Optimierung bestehender bürokratischer Verhältnisse* gesprochen werden kann.

### 1.3 Diskussion über Schulautonomie und Reformvorschläge

Auch nach der ersten Autonomiereform im Jahre 1993 (vgl. Schratz & Hartmann, 2009) sind Vorschläge zur Reform der Schulverwaltung und zur Autonomie der Standorte wiederkehrende Elemente der bildungspolitischen Diskussion. Zehn Jahre nach der Autonomie-Novelle entwickelte die Zukunftskommission (2003) im Auftrag des Bildungsministeriums ein Reformkonzept, das Vorschläge zur personellen Autonomie, zur autonomen Anordnung der Unterrichtszeit, zur finanziellen Selbstverwaltung sowie für Leistungsvereinbarungen und Planungssicherheit enthielt. Das Arbeitsprogramm der Bundesregierung (2013–2018) nimmt sich eine „umfassende Durchforstung der Schulgesetze zur Optimierung autonomer Gestaltungsmöglichkeiten“ (Republik Österreich, 2013, S. 42) vor.

In einer vergleichenden Analyse von bildungspolitischen Programmen von Parteien und Interessenvertretungen zeigt Gartmann (2015): Alle Parteien außer der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) haben Aussagen zur Schulautonomie in ihren Grundsatzprogrammen; diese sind teils lapidar, teilweise werden Ziele der „Demokratisierung der Schulgemeinschaft“, teilweise solche eines „ökonomischeren Mitteleinsatzes“ mit Schulautonomie assoziiert. Die differenziertesten Vorstellungen finden sich im Programm der „NEOS – Das Neue Österreich und Liberales Forum“ (vgl. auch Strolz & Unger, 2015), die die Neuordnung der Steuerungsverhältnisse zu einem zentralen Element ihrer politischen Forderungen gemacht haben. Sie befürworten eine „weitreichende“ und in der Umsetzungsperiode auch abgestufte Schulautonomie: Der Bund, dessen Kompetenzen durch eine Abschaffung von Bezirks- und Landesschulräten gestärkt werden, übt demnach seine Steuerungsverantwortung durch die Vorgabe zentraler Zielsetzungen (Bildungsstandards, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung, mittlere Reife) sowie durch Leistungsvereinbarungen und Evaluierungen aus. Die Finanzierung erfolgt durch Pro-Kopf-Quoten, während die besonderen Anforderungen von Standorten in sozialen Brennpunkten durch indexbasierte Zuweisungen berücksichtigt werden. In diesem Rahmen sollen die Schulen in weitreichender pädagogischer, finanzieller und personeller Autonomie ihre Entscheidungen treffen.

Parteilpolitische  
Auffassungen von  
Schulautonomie

Ausgearbeitete Konzepte für eine Veränderung der Entscheidungsstruktur im Schulwesen liegen auch von den Sozialpartnern auf der Wirtschaftsseite vor. Als Konsequenz einer Reihe von Analysen des Instituts für Bildung und Wirtschaft (IBW) wurden Reformaussagen zu einem Gesamtmodell von Schulgovernance NEU verdichtet (vgl. Schmid, 2015, S. 29; vgl. auch Landertshammer, 2007; Schmid, Ascher & Mayr, 2009; Management Club, 2009).

Auffassungen zu  
Steuerungsreformen:  
Wirtschaftskammer ...

Die Grundideen dieses Modells wurden auch in die aktuellen Vorschläge der Industriellenvereinigung übernommen. In diesem Konzept wird die Schulorganisation durch ein neues „Schulträgerschaftsmodell, welches die bisherige Systematik von öffentlichen Schulen und Privatschulen [...] auflöst“ (Industriellenvereinigung, 2015, S. 24), grundlegend verändert. „Jede Gebietskörperschaft, jeder Gemeindeverbund sowie Organisationen und Einzelpersonen können Schulträger sein“ (Industriellenvereinigung, 2015, S. 24). Wenn Schulträger ein Akkreditierungsverfahren bestehen, werden sie durch eine formelbasierte Pro-Kopf-Zuteilung sowie zusätzliche indikatorbasierte Ressourcen öffentlich finanziert. Privatwirtschaftliche Arbeitsverhältnisse der Lehrpersonen und Qualitätssicherung durch Prüfungen in bestimmten Stadien des Bildungswegs (mittlere Reifeprüfung) sind weitere Merkmale des Modells. Als zentrale Akteure dieses Konzepts treten einerseits der Bund, der für Rahmengesetzgebung und Evaluation zuständig ist, und andererseits die dezentralen Akteure auf – in manchen Fällen der Schulträger, in anderen Fällen die Einzelschule repräsentiert durch die Schulleitung: „Der Schulträger steuert die Schulen strategisch. Er ist primär dem Bund verantwortlich. Die operative Ebene liegt in der Schule, die sich auf Unterricht und Förderung

... und Industriellen-  
vereinigung

konzentriert. Schulen sollen von administrativen Aufgaben bestmöglich entlastet werden“ (Industriellenvereinigung, 2015, S. 24). Durch das im Prinzip *privatrechtliche* Schulträger-Modell wird eine wesentliche und neue Privatisierungs-Komponente eingebracht.

Kritik des Rechnungshofs  
an der Schulverwaltungs-  
struktur

Der Rechnungshof hat seit den 2000er Jahren immer wieder Berichte vorgelegt, die gravierende Probleme in der Schulverwaltung nennen. Diese Prüfungen haben „[...] nicht nur eine Reihe von quantitativen Effizienzproblemen aufgedeckt [...], sondern auch vielfach auf die zumeist fehlende Planung der Länder und die teilweise alarmierende Nicht-Einhaltung von Fristen (darunter teilweise auch der ländereigenen Vorschriften) hingewiesen [...] und auch unzureichende Datenlieferungen der Länder im Bereich des Controlling herausarbeitet“ (Lassnigg et al., 2007, S. 114 f.). Sie mündeten letztlich in der ausdrücklichen Empfehlung, „auf eine Übertragung der Diensthoheit über die Landeslehrer an die Schulbehörden des Bundes hinzuwirken“ (Rechnungshof, 2007, S. 7).

Die zentralen Schlussempfehlungen der jüngsten Prüfungen zur Lehrpersonalverwaltung und den Landesschulräten (Rechnungshof, 2015a, 2015b) werden im Folgenden zusammengefasst, um die vom Rechnungshof angezielte Reformrichtung zu verdeutlichen:

Diagnose:  
Kompetenzverteilung  
führt zu Ineffizienzen

Die Lehrpersonalverwaltung ist kompliziert, ineffizient und unterscheidet sich nach Bundesländern: Trotz Standardisierungsversuchen seitens des Ministeriums kommen in den Bundesländern unterschiedliche Modelle der Verwaltung von Lehrpersonalressourcen (Werteinheiten) zum Einsatz. Durch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Strukturen für die Verwaltung von Bundes- und Landeslehrpersonen entsteht ein Verwaltungsmehraufwand (vgl. Rechnungshof, 2015a). „Die Kompetenzverteilung bedingte Ineffizienzen und verhinderte einen einheitlichen, auf Synergien ausgerichteten Vollzug. Zudem verschärfte das Auseinanderfallen der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung im Bereich der Pflichtschulen die Ineffizienzen in der Schulverwaltung“ (Rechnungshof, 2015a, S. 105). Beispielsweise wurde festgestellt, dass es in Bereichen, in denen Lehrpersonalressourcen vom Bund finanziert werden, zu regelmäßigen Überschreitungen des Plans (österreichweit um 11,8 %; vgl. Rechnungshof, 2015a, S. 17) kommt. „Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden traten im überprüften Zeitraum bei den berufsbildenden Pflichtschulen keine Stellenplanüberschreitungen auf [...]. Durch die geteilte Kostentragung (50 % Bund, 50 % Länder) hatten die Länder einen Anreiz die Stellenpläne einzuhalten, wodurch die aus dem Auseinanderklaffen der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung resultierenden Ineffizienzen teilweise abgefangen wurden“ (Rechnungshof, 2015a, S. 18).

Reformempfehlungen des  
Rechnungshofs

Die Empfehlungen des Rechnungshofs lehnen sich an frühere Vorschläge der Arbeitsgruppe Verwaltung Neu (o. J.) an:

- eine „weitgehende Autonomie der Schulen in Bezug auf Unterrichtsgestaltung und Personalauswahl“ (Rechnungshof, 2015a, S. 105),
- ergänzt durch einheitliche Vorgaben, eingebettet in ein System einheitlicher Steuerung auf Basis von Bildungszielen und permanentem, übergeordnetem Monitoring der Zielerreichung,
- „Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung sowie interne Kontrolle der Schulgebarung in einer Hand“ (Rechnungshof, 2015a, S. 105).
- Der Schulebene obliegt die praktische Durchführung und Organisation des Unterrichts, einer übergeordneten (regionalen), einheitlichen Stelle die Kontrolle und einer letztverantwortlichen Ebene die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen (Rechnungshof, 2015a, S. 106).

Kritik an Landesschulräten

In seiner Prüfung zweier Landesschulräte konstatiert der Rechnungshof (2015b) einen starken Einfluss des Landes auf diese Bundesbehörde, der sich aus dem Modus der Besetzung der leitenden Positionen und des Kollegiums des LSR ergibt. Dies bedingt eine „weitere Verschränkung der Landes- und Bundesvollziehung“ und unterläuft „den Grundsatz

der Konzentration der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung in einer Hand“ (Rechnungshof, 2015b, S. 123). Damit werden folgende Probleme in Zusammenhang gebracht: mangelnde Objektivität bei Personalfragen (Rechnungshof, 2015b, S. 124), mangelnde Kontrollmöglichkeiten des Ministeriums (Rechnungshof, 2015b, S. 125) und ineffiziente Mittelverwendung (Rechnungshof, 2015b, S. 126 ff.). Wie bereits in früheren Prüfungen werden viele kleine Verstöße gegen Bundesbestimmungen bzw. die Nichteinhaltung von Regulationen z. B. bei der Nutzung von öffentlichen Ressourcen festgestellt.

Die Empfehlungen des Rechnungshofs gehen in Richtung eines Komplettumbaus der Steuerungsverhältnisse im Schulwesen:

Empfehlung:  
Komplettumbau der  
Steuerungsstruktur

- *Konzentration der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung in der Hand des Bundes:* „Vor dem Hintergrund einer umfassenden Reform der Schulverwaltung wäre die Organisation der Schulbehörden insofern zu überdenken, als Landesorgane auf Funktionsebene nicht mehr vorgesehen wären. Die Bundesschulverwaltung sollte – entsprechend dem Aufbau der übrigen unmittelbaren Bundesverwaltung – als monokratisches System mit einem Bundesbediensteten als Behördenleiter ausgestaltet sein“ (Rechnungshof, 2015b, S. 228). Damit gehen die Abschaffung der Vizepräsidenten-Funktion und der Kollegien einher sowie die Durchsetzung der Zuständigkeit des Bundes bei der Organisation des LSR sowie bei der Bestellung des Behördendirektors sowie Prüfungen der LSR durch die interne Revision des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF; Rechnungshof, 2015b, S. 229).
- *Einheitliche, raschere und transparente Objektivierungsverfahren für die Besetzung von Leitungs- und Aufsichtsfunktionen* (Rechnungshof, 2015b, S. 228 f.), eine zumindest einmalige drei- bis fünfjährige Befristung für Schulaufsichtsbedienstete (Rechnungshof, 2015b, S. 230).
- *Verschiedene Verbesserungen der Administration und Arbeitsweise der LSR* (Rechnungshof, 2015b, S. 229 ff.), wie eine „angemessene Kosten- und Leistungsrechnung“, barrierefreie Internetauftritte, einheitliche Vorgangsweise bei der Zuteilung der Budgetmittel an Schulen sowie einen Gesamtüberblick über die LSR-Personalausgaben.

Mitte des Jahres 2014 hatte die Bundesministerin mit den Bildungslandesreferentinnen und -referenten vereinbart, eine *Expertengruppe für Schulverwaltung* einzusetzen. Diese legte im März 2015 einen Zwischenbericht mit dem Titel „Freiraum für Österreichs Schulen“ vor. In seiner Problemanalyse und seinen Zielen (Freiraum, 2015, S. 5 ff.) unterscheidet sich dieses Papier nicht wesentlich von früheren Konzepten. Seine Vorschläge umfassen:

- *Autonomere Schulen* mit „Gestaltungsspielräumen mit hoher Verantwortung in den Bereichen Pädagogik, Organisation, Personal und Finanzen [...] mit einer entsprechend qualifizierten Schulleitung und einer administrativen Einheit zu deren Unterstützung“ (Freiraum, 2015, S. 12). Angeregt werden eine Reihe von Entscheidungsspielräumen im Bereich der Pädagogik, der Organisation (z. B. Flexibilisierung von Zeit und Klassen-/ Gruppenbildung), des Personals (z. B. „Personalauswahl [...] im Einvernehmen mit der Schulleitung“, „Einsatz von Lehrbeauftragten insbesondere für Schwerpunktsetzungen in BMHS<sup>2</sup>“, Flexibilität bei Kustodiaten und Nebenleistungen) sowie der Finanzen (z. B. schulautonome Verfügung über ein Lehrbeauftragten-, Leistungsprämien-, Fort- und Weiterbildungsbudget, Drittmittelbeschaffung und Teilrechtsfähigkeit sowie freie Verfügbarkeit über finanzielle Ressourcen, wie „Betriebskosten, Ausstattung, Sachaufwand für Schüler/innen, Transportmittel, Dienstreisen, Gratis-Schulbuch“; vgl. Freiraum, 2015, S. 15 ff.).
- *„Bundesweit einheitliche“ Rahmenvorgaben*, die u. a. umfassen: Lehrpläne mit 25 % autonomem Spielraum, klare „Zielvorgaben und Konsequenzen“, Normkostenmodell, Vor-

Vorschlag: Autonome  
Schulen mit zentraler  
Rahmensteuerung und  
externer Evaluation

2 BMHS: berufsbildende mittlere und höhere Schulen.

Zentrale Steuerung  
durch Bund, operative  
Umsetzung durch Länder

- gabe einer kritischen Größe für Primarschulen von 200, für Sekundarschulen von 400 Schülerinnen und Schülern (vgl. Freiraum, 2015, S. 12 ff.). Dies wird gepaart mit
- *externer Kontrolle* der Bildungsstandards und grundlegender Kompetenzen „mit Konsequenzen (Eskalationsstufen)“ (vgl. Freiraum, 2015, S. 13 f.).
  - *Zentrale Steuerung durch den Bund*, die u. a. Folgendes umfasst (vgl. Freiraum, 2015, S. 17 ff.): „Gesetzgebungskompetenz in der Bildung beim Bund und Entfall der Ausführungsgesetzgebung“, Vorgabe aller oben genannten bundeseinheitlichen Standards in pädagogischen, organisatorischen und budgetären Bereichen (wie Bildungsziele, Lehrpläne, Bildungsstandards, Abschlussberechtigungen, aber auch für die Qualifizierung von Führungskräften, „standardisierte Funktionsbeschreibungen und Objektivierungsverfahren“. Weiters ist der Bund nach diesen Vorstellungen zuständig für die „Einrichtung einer zentralen Qualitätssicherungsstelle“, die „Schul-Audits zur Überprüfung der Schul- und Unterrichtsqualität“, „standardisierte [...] Leistungsüberprüfungen“, „Evaluierung der Effektivität und Effizienz des Bildungssystems“, „Erstellung eines nationalen Schulqualitätsberichts [...] alle 3 Jahre“ und „Akkreditierung von Privatschulen“ zur Aufgabe hat. Die Finanzierung der schulischen Tätigkeit soll nach einem „normkostenbasierten Ressourcenmodell“ erfolgen, das „bedarfsgerecht“ nach topografischen, pädagogischen, soziodemografischen und sozioökonomischen Indikatoren moderiert wird.
  - *Operative Umsetzung durch Bildungsdirektionen der Länder* (vgl. Freiraum, 2015, S. 19 ff.): In einer „Trennung zwischen zentraler Steuerung und operativer Umsetzung“ sollen neue Einrichtungen, die Bildungsdirektionen der Länder, regionale Ansprechstelle für autonome Schulen werden. Diese sind „verfassungsrechtlich zu verankern, von den Ländern einzurichten und direkt dem Landeshauptmann/der Landeshauptfrau zu unterstellen“. Ihre Aufgaben bestehen in: „Planung des regionalen Bildungsangebots, bedarfsgerechter Verteilung der Ressourcen an die Schulen, Unterstützung und Begleitung der autonomen Schulen, Schulerhalterschaft. Diese Tätigkeiten übt die Bildungsdirektion einerseits in mittelbarer Bundesverwaltung, andererseits in unmittelbarer Landesverwaltung aus.“ In die Landesagenden fallen nach Vorstellung dieses Papiers Leistungsvereinbarungen mit den Schulleitungen, Ausschreibung, Auswahl und Bestellung von Personal (bei Lehrkräften unter „Einbezug der Schulleitungen“), Zuweisung und Controlling von Ressourcen, Zulassung von Standorten und Akkreditierung von Privatschulen. „Mehrjährige Leistungsvereinbarungen zwischen Bund und Ländern“ sollen die Koordination dieser Akteure sicherstellen.

Insgesamt enthält das Papier also Vorschläge für die Autonomisierung der Schulstandorte, die jenen in den schon früher genannten Konzepten ähneln und sie zum Teil konkretisieren, ohne jedoch die Zuständigkeiten auf Schulebene klar festzulegen. Im Hinblick auf eine Bereinigung der komplizierten, ineffizienten und zwischen Bundesländern unterschiedlichen Verwaltungsstruktur bleibt das Modell nahe am realpolitischen Status quo, indem es der Landesebene unter neuem Namen wesentliche (z. B. personalpolitische) Einflussbereiche erhält, damit aber die Vorgabe des Rechnungshofs einer Konzentration der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung in einer Hand verfehlt.

Konzept der  
Bildungsreformkommission

Parallel zur Arbeit am Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde auf politischer Ebene ein neues Reformkonzept ausgehandelt und am 17.11.2015 als Vortrag der *Bildungsreformkommission* an den Ministerrat veröffentlicht (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMWF] & BMBWF, 2015). Dieses Konzept sieht neben einer Reihe von anderen Themen auch Veränderungen im Bereich der Autonomie und der Verwaltungsstrukturen vor, die 2016 weiterverhandelt, legislativ und schließlich praktisch umgesetzt werden sollen. Da die Veröffentlichung dieses Programms nach der Beendigung des wissenschaftlichen Review-Prozesses für dieses Kapitel erfolgte, können die Vorschläge hier nicht mehr explizit analysiert und kommentiert werden. Unsere Analyse der österreichischen Strukturen und Diskussionen in diesem Abschnitt, die Aussagen auf Basis des internationalen Forschungsstands in Abschnitt 2 sowie die Empfehlungen in Abschnitt 3.1 sollten jedoch eine Grundlage zur Einschätzung dieser Vorschläge bieten (vgl. auch die Alternativen in Lassnigg, 2015).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: In den bildungspolitischen Diskursen seit den 1990er Jahren wird Schulautonomie diskutiert und überwiegend positiv konnotiert, wenn auch nicht immer in nachvollziehbarer Weise konkretisiert. Überall dort, wo eine einigermaßen tiefergehende Diskussion erfolgt, wird dieses Thema mit einer Neuordnung der Struktur der Schulverwaltung insgesamt verbunden. Dieses ist nicht nur sachlich-konzeptuell gerechtfertigt, sondern auch politisch notwendig, weil die aktuelle Regelungsstruktur in ihrer historischen Entstehung gut erklärbar, jedoch nach ziemlich übereinstimmender Einschätzung heute dysfunktional und nicht kosteneffizient ist.

Autonomie im Bildungsdiskurs: Teil einer Gesamtreform der bürokratisch-intransparenten Regelungsstrukturen

Dabei wird die Dimension der Zuständigkeiten der Schulen im bildungspolitischen Diskurs oft mit der Dimension der hohen Regelungsdichte (Bürokratie) verknüpft, die wiederum landläufig mit *Zentralismus* assoziiert wird. Dieser ist in der Realität der Governance-Prozesse, die strukturell im Föderalismus stark verankert sind, jedoch weit weniger stark, als häufig angenommen.

Damit ist die Frage der Schulautonomie auch mit der Frage nach dem relativen Einfluss von Bund oder Ländern verknüpft (vgl. dazu Öhlinger, 1993, S. 6 ff.). Diese stellt eine nicht weniger umstrittene und polarisierte Materie dar als die Frage der Gestaltung der Mittelstufe. Dieses Thema geht auf das Zustandekommen und die Grundstruktur der Bundesverfassung zurück und oszilliert in der Polarität zwischen Stärkung der Bundesländer (in einem *wirklichen Föderalismus*) und ihrer Abschaffung (nicht zuletzt aufgrund der Verschiebung vieler Zuständigkeiten auf die EU-Ebene). Entsprechend dem politisierten Grundansatz wird diese Frage – ebenso wie die Frage der Schulorganisation – jenseits von Effizienzüberlegungen nach den jeweiligen politischen Präferenzen diskutiert.

Autonomie und der relative Einfluss von Bund und Ländern

In der Autonomiediskussion haben sich tendenziell bestimmte Verbindungen von Autonomiereformvorschlägen zur Frage des Föderalismus herausgebildet: Wer eine deutliche Steigerung der Autonomie befürwortet, setzt diese vorwiegend auf Schulebene an und verweist damit eher auf die zentrale Rolle des Bundes; je weniger Autonomie für die Einzelschule vorgesehen ist, desto mehr Zuständigkeiten werden implizit oder explizit den Ländern zugesprochen (die sich dann als standortnäherer Gegenpart zum Zentralismus geben). Die Gemeinden stehen im Schatten dieser beiden dominanten Pole und werden eher selten als wichtige Akteure thematisiert. Diese Beobachtung wird durch die jüngst erfolgte Einverleibung von Bezirkskompetenzen durch die Landesebene gestützt.

## 2 Forschungsstand

### 2.1 Themen und Ergebnisse empirischer Forschung

Mit den Bedingungen, Verläufen und Auswirkungen von Autonomisierungsprozessen im Schulsystem befasst sich eine steigende Zahl von Studien in unterschiedlichen Disziplinen (wie Bildungsforschung, Bildungsökonomie usw.). Wir stellen im Folgenden eine thesenartige Zusammenfassung der Hauptergebnisse dieses Forschungsstrangs zur Diskussion und verweisen für weiterführende Fragen auf aktuelle Forschungsüberblicke (z. B. Altrichter et al., 2016; Brauckmann, Altrichter & Moosbrugger, 2015; Joplin & Hadfield, 2015).

Hauptergebnisse der Forschung

(1) *Mehr Autonomie bringt nicht unbedingt bessere Leistungsergebnisse.* Obwohl eine grundlegende Annahme darin besteht, dass Schulautonomie zu einer verbesserten *Qualität des Lernens* beitragen würde, gibt es überraschend wenig empirische Evidenz zu dieser Frage (vgl. Cowen, Fleming, Witte, Wolf & Kisida, 2013; Davis & Raymond, 2012; Östh, Andersson & Malmberg, 2013). Die Sekundäranalyse von PISA-2000-Daten von Maslowski, Scheerens und Luyten (2007) zeigte keinerlei Zusammenhang zwischen schulischer Selbstständigkeit und den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler. Auch die Untersuchungen von Allen (2010), Malen, Ogawa und Kranz (1990), Summers und Johnson (1994, S. 14), Holtappels,

Leistungssteigerung durch Autonomie umstritten

Klemm und Rolff (2008, S. 129 ff.) sowie Schwippert, Klieme, Lehmann und Neumann (2007, S. 220 f.) sprechen nicht für eine Korrelation zwischen dem Grad der Selbstverantwortung einer Schule und den gemessenen Schülerleistungen. Eine Ausnahme bilden Studien zur Wirkung von Charter Schools<sup>3</sup> auf die Leistungen und die weitere Bildungsbeteiligung in den USA. Insbesondere Befunde zu den Leistungen sind heterogen und zeigen insgesamt eher geringe Effekte (Bifulco & Ladd, 2006; Cremata et al., 2013; Hanushek, Kain, Rivkin & Branch, 2007; Hoxby, Murarka & Kang, 2009). Deutlich positivere Effekte scheinen Charter Schools hingegen für die weitere Bildungsbeteiligung zu besitzen (Booker, Sass, Gill & Zimmer, 2011; Furgeson et al., 2012; Lavy, 2014).

Ob größere Selbstständigkeit tatsächlich eine qualitative *Verbesserung von Schul- und Unterrichtsentwicklung*, die als Voraussetzung für Schülerlernen angesehen wird, bewirken kann, ist nach wie vor umstritten (vgl. Dempster, 2000; De Graue, 2004; Leithwood & Menzies, 1998) und gleichfalls selten empirisch untersucht worden (vgl. Wößmann, 2002, 2007; Wößmann, Lüdemann, Schütz & West, 2007). Ekholm (1997, S. 605) berichtet, dass im Zuge der Umsetzung eines neuen Steuerungssystems in Schweden sich zwar Einstellungsveränderungen bei Lehrpersonen und Schulleitungen ergeben hätten, die innere Arbeitskultur der Schulen aber relativ unverändert fortbestand. Andere Befunde deuten immerhin darauf hin, dass die erweiterte Eigenverantwortung von Schulen für pädagogische Verbesserungen (z. B. erhöhte Fortbildungsbereitschaft) genutzt wird (vgl. Avenarius et al., 2006). In einer Re-Analyse der ersten drei PISA-Studien fanden Schlicht-Schmälzle, Teltemann und Windzio (2011) zwar positive Leistungseffekte von Deregulierungsmaßnahmen, doch profitierten davon vornehmlich privilegierte soziale Gruppen, sodass sie zu einer Verstärkung von Bildungsungleichheit beitragen.

#### Autonomie und zentrale Abschlussprüfungen

Größere Aufmerksamkeit hat ein spezieller Typ von Studien auf sich gezogen, der sich auf Re-Analysen von Daten aus den PISA- und TIMSS-Untersuchungen stützt. Für die dort enthaltenen Autonomiemaße zeigt Wößmann (2008) „tendenziell eher negative Effekte erhöhter Schulautonomie“ auf Schülerleistungen, die jedoch, wenn gleichzeitig zentrale Abschlussprüfungen im System wirksam sind, „vielfach in positive Effekte [gewendet werden] (wobei die Effekte von Abschlussprüfungen mit und ohne Autonomie positiv sind)“ (S. 824). Die Ergebnisse Wößmanns lassen sich als Rechtfertigung der Verbindung von Autonomie und Accountability lesen, wobei jedoch dem zweiten Teil des Paares mehr Gewicht beigemessen wird.

In der Zwischenzeit sind eine Reihe von Kritikpunkten gegenüber Studien diesen Typs vorgebracht worden (vgl. Gronn, 2009; McLellan, 2009; Schümer & Weiß, 2008). Auch erbrachten ähnlich konzipierte Studien nicht immer idemrische Ergebnisse: Robin und Sprietsma (2003) fanden bei PISA-2000-Daten einen signifikant positiven Effekt von personeller Autonomie (vgl. Walberg, Paik, Komukai & Freeman, 2000). Bei Maslowski et al. (2007) hatte sowohl Personalautonomie als auch curriculare Autonomie einen negativen Effekt auf Schülerleistungen, finanzielle Autonomie jedoch positiven Einfluss. Die Analyse der Daten der deutschen nationalen Ergänzungsstudie PISA 2006 von Nikolai und Helbig (2013) liefert keine Hinweise auf einen Zusammenhang von größerer Schulautonomie und höheren Schülerkompetenzen, der auch dann nicht auftritt, wenn Schulautonomie mit der Teilnahme an Leistungstests kombiniert wird.

#### Negative Effekte von Autonomie auf Bildungsgerechtigkeit

(2) *Mehr Autonomie kann zu mehr Konkurrenz zwischen Schulen mit ungünstigen Effekten für die Gerechtigkeit des Bildungssystems führen.* Schulautonomie soll verbesserte Schul- und Unterrichtsqualität ermöglichen, aber auch anderen Zielen des Bildungssystems dienen (vgl. Abschnitt 1.1.4). Durch die mit Autonomie ermöglichte Konkurrenz- und Wettbewerbsbildung

3 Charter Schools in den USA (ähnliche Entwicklungen gibt es auch in einigen anderen Staaten) gelten als Beispiele für autonome Schulen, weil sie zwar durch öffentliche Gelder finanziert werden, aber außerhalb der Verwaltung des öffentlichen Schulsystems der jeweiligen Region operieren und dabei weniger Regeln als normale öffentliche Schulen unterworfen sind.

zwischen Schulen können aber auch unerwünschte Entwicklungen z. B. für Bildungsgerechtigkeit stimuliert werden. Dies ist am Mechanismus der Schulprofilierung, die eigenständige curriculare Gestaltungsmöglichkeiten nutzt, erforscht worden. Schulen entwickeln dabei ein spezifisches Profil, mit dem sie sich von anderen Anbietern (Schulen) differenzieren. Diese Pluralisierung des Angebots birgt aber auch die Gefahr der Hierarchisierung von Lernmöglichkeiten und der Selektion. Schulen treten in Konkurrenz um die „Ressource“ (gute) Schüler/innen (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011, S. 93 f.; Keddie, 2014). Dies verstärkt soziale und strukturelle Ungleichheiten insofern, da vor allem Schüler/innen aus sozioökonomisch bevorzugten Milieus und Schulen mit günstigen Voraussetzungen – im Sinne eines Matthäus-Effekts – am meisten profitieren (vgl. Altrichter, Heinrich et al., 2011; Nonte, 2013; Specht, 2011). Schüler/innen mit gebrochenen Schulkarrieren und hohem Betreuungsbedarf finden sich dagegen am häufigsten in „Restklassen“ oder „Restschulen“, die durch weniger sorgsame Betreuung und Unterricht gekennzeichnet sind (vgl. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2014; Eder, 2011).

Auch dezentrale Ressourcenverwaltung, so diese interregional unterschiedlich geregelt ist, kann offenbar zu verstärkten sozialen Disparitäten führen (Hanushek, Link & Woessmann, 2013; Machin & Silva, 2013). Levacic (2008) zeigte dies für England, wo Kompensationszahlungen an Schulen mit sozial nachteiligen Bedingungen regional variieren. Eine Studie aus Kanada weist hingegen darauf hin, dass Zentralisierungstendenzen Ungleichheiten aufheben können (Leach, Payne & Chan, 2010).

*(3) Mehr Autonomie der Standorte stellt hohe Ansprüche an Schulleitungen.* Angesichts gewachsener Gestaltungs- und Rechenschaftspflicht wird in der internationalen Forschungsliteratur das Erlernen und das Einüben eines neuen Rollenverständnisses von Schulleitungshandeln zunehmend thematisiert. Mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente wird für die Leitung von Schulen ein breiteres Anforderungsspektrum konstatiert (vgl. Pont, Nusche & Hobkins, 2008). Übereinstimmung besteht dahingehend, dass die Schule in ihrer Eigenverantwortung gestärkt werden soll und dass die Schulleiterin bzw. der Schulleiter in diesem Entwicklungsprozess eine tragende Rolle spielt (vgl. auch das Kapitel „Schulleitung“ in diesem Band: Schratz et al., 2016).

Neues Rollenverständnis  
der Schulleitung

In der Praxis bedeutet dies, dass sich nicht nur die Anzahl des Leitungspersonals an Schulen verändert, sondern auch der Grad ihrer Steuerungsverantwortung (vgl. Muslic, Brauckmann & Basold, 2015). Dies ist mit der Intention verbunden, die Komplexität der schulischen Probleme vor dem Hintergrund einer effizienten Organisationssteuerung und der Delegation von personalstrategischer Führung in die Verantwortung der handelnden Akteure zu legen und somit vor Ort besser lösen zu können (vgl. Bonsen, 2016). Schulleitungen fällt demnach zu, die zur Umsetzung der qualitätsbezogenen Eigensteuerung von Schule übertragenen Befugnisse gestaltend zu nutzen (vgl. Wissinger, 2015). Obwohl die zentrale Rolle von Schulleitung bei der Einführung neuer Steuerungskonzepte weithin geteilt wird (vgl. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg, 2003; Brauckmann et al., 2015; Hartmann & Schratz, 2010), wurde die dadurch veränderte Aufgabenstruktur von Schulleitung bisher kaum aufgegriffen, um Schulleitungshandeln zu analysieren (vgl. Brauckmann, 2012). Nach Harazd, Gieske und Gerick (2011) „gibt es kein Führungskonzept oder keine Führungstheorie, welche die veränderte Aufgaben- und Anforderungsstruktur behandelt und entsprechende Schulleitungskompetenzen formuliert“ (S. 101).

*(4) Autonomie bietet einen Anlass und Anstoß zu Community Development.* Eine produktive Nutzung von Schulautonomie ist wahrscheinlich nicht nur Sache der Lehrpersonen und Schulleitungen. Der Diskurs um Dezentralisierung ist eng mit der Frage verbunden, ob es nicht auch einer Veränderung der Kompetenzen im Bildungswesen auf regionaler, insbesondere kommunaler Ebene bedarf (vgl. Döbert, 2010; Tegge, 2015b). Dabei werden auch Akteure, die in der Steuerungspraxis bislang unberücksichtigt blieben (Verbände, Stiftungen, Gewerkschaften, lokale Gruppen und Vereine etc.) in Gestaltungs- und Entscheidungspro-

Einfluss des Kontexts

zesse einbezogen (vgl. Tegge, 2015a). Insgesamt offenbart die Betrachtung von Bildungssteuerung auf kommunaler Ebene, dass das hierarchische, an klassischen Instrumenten ausgerichtete Handeln sich zunehmend einer auf Partizipation und Transparenz abzielenden Steuerungspraxis öffnet (French, Miles & Nathan, 2014; Tegge, 2015a).

Ein prominentes Beispiel einer umfassenden Dezentralisierungsreform ist die *Chicago School Reform*, die von Bryk, Bender-Sebring, Allensworth, Luppescu und Easton (2010) begleitend erforscht wurde. Für sie steht fest: „Decentralisation had broad, positive effects on many of Chicago’s elementary schools“ (Bryk et al., 2010, S. 214). Die Leistungen der Schüler/innen in Lesen bzw. Mathematik verbesserten sich in 70 % bzw. 80 % der teilnehmenden Grundschulen. Beim Spitzenquartil der Schulen ergaben sich Gewinne von 10 % im Lesen und 20 % in Mathematik, was akkumuliert beinahe einem zusätzlichen Lernjahr entspricht (Bryk et al., 2010, S. 215). Allerdings gab es auch Schulen, die aus der Reform keinen Gewinn ziehen konnten, vor allem in benachteiligten afroamerikanischen Stadtteilen (Bryk et al., 2010, S. 222).

In ihrer Interpretation ist der Erfolg dieser Autonomiereform dadurch erklärbar, dass die neuen Entscheidungsmöglichkeiten zu einer Erneuerung der sozialen Beziehungen zwischen Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und lokalen Community Leaders führten. Die Dezentralisierung signifikanter Befugnisse und die Übergabe neuer Ressourcen brachten in vielen Fällen „a genuine empowerment for local action“ (Bryk et al., 2010, S. 216). Die Beziehungen wurden horizontaler (statt vertikal zur zentralen Bürokratie) und führten zu einem konstruktiven Dialog, der auch neue soziale Ressourcen auf Schulebene eröffnete. In Situationen, in denen das Sozialkapitel dagegen rar ist und kein *Community Support* für Schulentwicklung aktiviert werden kann, wären Verbesserungen nicht allein durch Schulautonomie, sondern nur durch umfassendere Programme zu erwarten: „a comprehensive and integrated set of community, school, and related social program initiatives“ (Bryk et al., 2010, S. 210).

Forschungsergebnisse sind uneinheitlich, bestehender Forschungsbedarf

(5) Insgesamt gesehen sind die *Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen erweiterter Schulautonomie also uneinheitlich*. Warum ist dies der Fall? Neben methodischen Differenzen der Studien sind dafür ganz wesentlich die unterschiedlichen nationalen, regionalen und lokalen Rahmenbedingungen der Einführung und Gestaltung von Schulautonomiereformen verantwortlich (Belfield & Levin, 2009). In spezifischen Kontexten und unter verschiedenen Umsetzungsbedingungen haben unterschiedliche Konstellationen von Autonomie unterschiedliche Wirkungen. Die verschiedenen Aspekte von Schulautonomie interagieren mit anderen Systemmerkmalen (z. B. mit Aspekten der Rechenschaftslegung und der Bedingungen der Lehrarbeit, um nur zwei Beispiele herauszugreifen) in einer höchst komplexen Weise, die noch nicht hinreichend erklärt ist. Konsequenzen für die Forschung werden in Abschnitt 3.2 formuliert; der nächste Abschnitt thematisiert wichtige Kontextunterschiede für Schulautonomie und -governance.

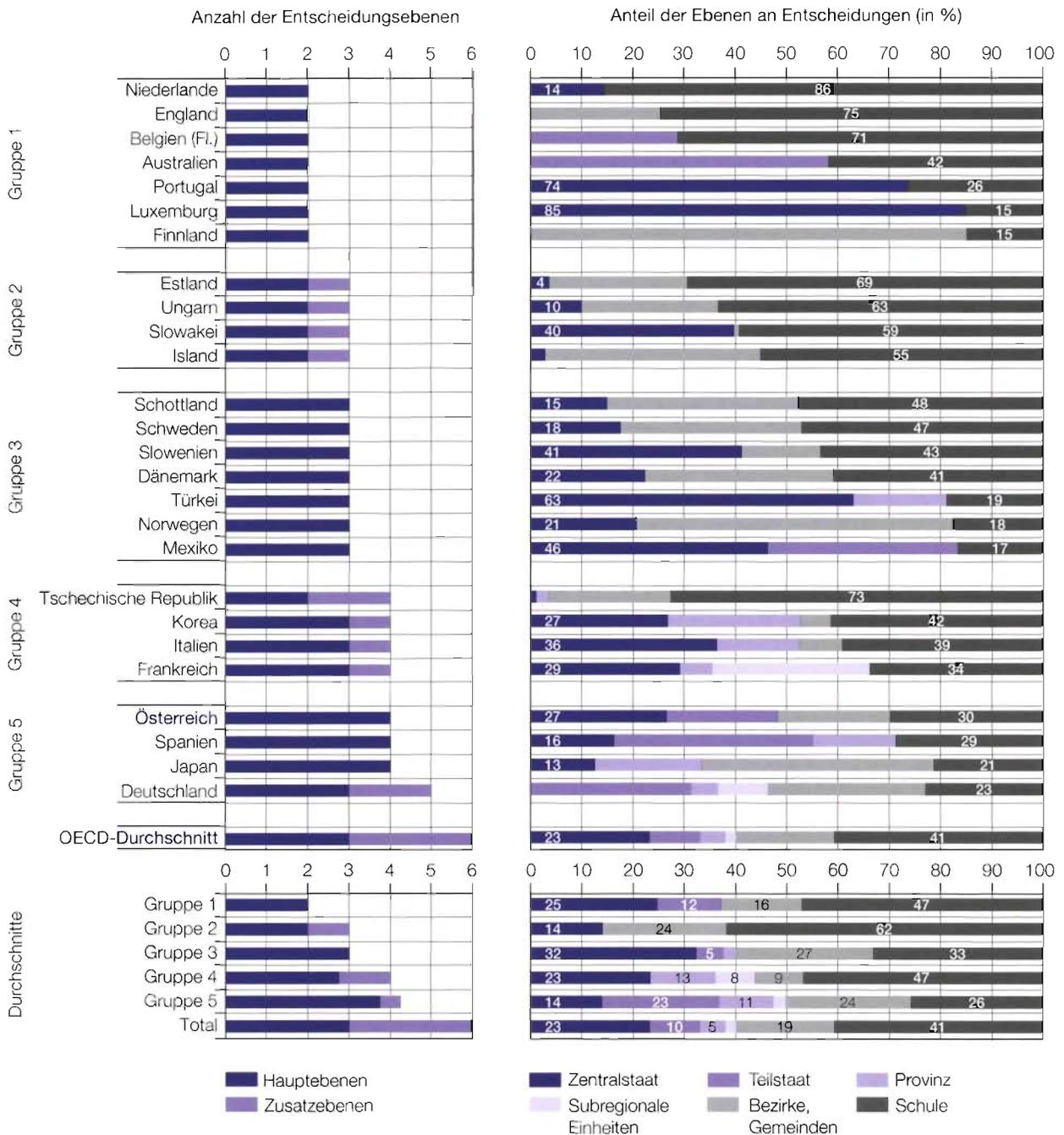
## 2.2 Regelungsstrukturen in verschiedenen Schulsystemen

Verteilung von Entscheidungsrechten: Österreich im internationalen Vergleich

Unterschiedliche Länder verteilen Entscheidungsrechte in unterschiedlicher Weise auf die Akteure und Ebenen ihrer Schulsysteme. Abbildung 7.3 vergleicht die Anzahl der Entscheidungsebenen (linke Spalte) und den Anteil der Ebenen an allen anfallenden Entscheidungen (rechte Spalte) in einigen OECD-Staaten: Österreich zeichnet sich dabei durch eine sehr hohe Anzahl an Entscheidungsebenen (wie sie sonst nur viel größere Länder mit über 40 Mio. Einwohnerinnen und Einwohnern haben) sowie durch ein niedriges Maß an Entscheidungen auf Schulebene aus.

Wenn man näher untersucht, in welchen Ländern die regionale Ebene (im Sinne eines Teilstaats, eines Bundeslandes oder einer Provinz) ein großes Gewicht bei der Administration des Bildungswesens hat, ähneln die Steuerungsverhältnisse in Österreich beispielsweise jenen Spaniens, Japans, Belgiens, Italiens oder Deutschlands. Dabei handelt es sich (mit der

Abb. 7.3: Entscheidungsebenen und Entscheidungsstrukturen im Schulbereich (2011)



Anmerkungen: Zusatzebenen treffen maximal 10 % der Entscheidungen, Hauptebenen mehr als 10 %.  
Quelle: OECD (2012). Eigene Berechnungen.

Ausnahme von Belgien, das aber durch ausgeprägt *nationale* Substrukturen gekennzeichnet ist) um große Länder, in denen eine stärkere Ausdifferenzierung der Verwaltung eher sachlich gerechtfertigt erscheint. Die Schweiz ist in dieser Aufstellung nicht enthalten, hat aber eine völlig andere föderale Struktur als Österreich: Die (viel kleineren) Kantone bestimmen wesentlich über ihr Bildungswesen, finanzieren dieses aber – auf Grundlage ihrer Steuerhoheit – selbst. Nach diesem Vergleich konzentrieren sich die Zuständigkeiten in den kleinen Ländern (bis etwa 20 Mio. Einwohner/innen) auf zwei Ebenen, auf die zentralstaatliche und

die schulische oder lokale (Gemeinde-)Ebene; dies gilt im Übrigen auch für das föderale Deutschland, wo die Zuständigkeiten zwar auf die Bundesländer verteilt sind, aber innerhalb der Länder (die im Durchschnitt gemessen an der Einwohnerzahl fast die Größe Österreichs haben) im Wesentlichen *zentralistisch* auf die Regierungs- und kommunale (Gemeinde-, Kreis-)Ebene konzentriert sind.

Moosbrugger, Altrichter und Brauckmann (2016) beschreiben sieben internationale Beispiele, die unterschiedliche Ausprägungen von schulischen Regelungsstrukturen kurz skizzieren und die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Verteilung von Entscheidungsrechten im Schulsystem, aber auch Optionen für Veränderungen bewusster machen sollen. Für Entwicklungen in Österreich können aus den Länderbeispielen folgende Überlegungen abgeleitet werden:

Wirkungen  
länderspezifischer  
Governance-Strukturen auf  
Schülerleistung

Die Erfahrungen Schwedens zeigen, welche Probleme aus einer zu raschen und unvorbereiteten radikalen marktorientierten Autonomisierung auf lokaler und Schulebene resultieren können (vgl. auch Blanchenay, Burns & Köster, 2014; OECD, 2015). Das Beispiel Englands verweist auf die politischen Konflikte, die mit der Verteilung der Zuständigkeiten verbunden sind, und zeigt im Übrigen, dass es durchaus möglich ist, ein Netzwerk von 6.000 autonomen Schulen (entspricht etwa der Größe des gesamten österreichischen Schulwesens) in einer zentralen Governance-Struktur zu verwalten. England und Schweden sind auch jene großen europäischen Länder, die in den letzten Jahren am stärksten auf Marktmechanismen bei der Steuerung autonomer Schulen gesetzt haben. Obwohl durch die Anlage der PISA-Studien keine ursächlichen Zuschreibungen möglich sind, erscheint doch bemerkenswert, dass diese Länder im Zeitverlauf der PISA-Erhebungen keine nachweisbaren Verbesserungen der Schülerkompetenzen verzeichnen konnten; Schweden ist sogar eines der Länder mit dem größten Rückgang des Leistungsniveaus (vgl. z. B. OECD, 2014, S. 57, S. 194, S. 246; OECD, 2013, S. 8). Das deutsche Bundesland Niedersachsen eignet sich besser als Vergleichsbeispiel für Österreich als die Bundesrepublik Deutschland; hier wird die Aufmerksamkeit auf die kommunale Ebene gelenkt, der in den deutschen Ländern eine zentrale Rolle zukommt. Aus den Erfahrungen Ontarios in Kanada, das in der internationalen Diskussion (teilweise in der „Nachfolge“ Finnlands) aufgrund des speziellen Entwicklungsansatzes des *vierten Wegs* große Aufmerksamkeit errungen hat, kann Österreich vor allem im Hinblick auf Ansätze und Möglichkeiten der hierzulande stark unterentwickelten Professionalisierung der schulischen Praxis lernen.

„Grammatik“ der  
Governance und  
ihre Bedeutung im  
internationalen Vergleich

Der internationale Vergleich unterstreicht, worauf schon in Abschnitt 1.1 hingewiesen wurde: Jedes Land hat im Zuge der Entwicklung seiner Schulsysteme eine eigene „Grammatik“ der Governance von Bildung entwickelt. Die Autonomie der Einzelschule kann nur angesichts der spezifischen Regulierungsstruktur des Bildungswesens des jeweiligen Landes adäquat eingeschätzt und verstanden werden. Beispielsweise haben Länder mit einer hohen lokalen Schulautonomie in der Regel starke lokale (lokalpolitisch zusammengesetzte) *Boards*, die die einzelnen Schulen ihres Aufsichtsbereichs regulieren. Dies ist z. B. in den Niederlanden (oder auch der Schweiz) der Fall. Der autonome Spielraum von Einzelschulen ist meist in Ländern größer, in denen der Zugang zu weiteren Bildungswegen nicht durch berechtigungsorientierte Abschlüsse (z. B. Matura), sondern durch Aufnahmeprüfungen der aufnehmenden Instanzen (wie Hochschulen) gesteuert wird. Bildungssysteme, die Bildungswege durch Abschlussprüfungen regulieren (wie Österreich, Deutschland und die Schweiz), haben gleichsam einen höheren Bedarf an schulübergreifender Vergleichbarkeit der Anforderungen, damit vergleichbare Berechtigungen vergleichbaren Leistungen entsprechen. Gleichzeitig definiert dies die Rolle der Lehrpersonen vor Ort. Sie haben eine zentrale Funktion im Rahmen des hoheitlichen Zusammenhangs des Bildungswesens. Fällt dieses Grammatik-Merkmal weg, dann ist die lehrplan- und prüfungsbezogene Autonomie von Einzelschulen unproblematisch.

### 3 Politische Analyse: Entwicklungsoptionen und Forschungsbedarf

„Schulautonomie“ ist ein in der öffentlichen Diskussion oft positiv konnotierter, aber teilweise auch konfliktbeladener Begriff, der mit mehr Entscheidungsrechten für die einzelnen Schulstandorte assoziiert wird. Eine genauere Analyse des Konzepts zeigt, dass mit einer Autonomiereform eine Neuverteilung von Entscheidungsrechten und -fähigkeiten im schulbezogenen Governance-System und damit eine Überprüfung und Reform der Gesamtstruktur der Steuerung und Administration des Schulsystems angestrebt wird.

Eine internationale Umschau (vgl. Abschnitt 2.2) zeigt, dass sich die Steuerungsverhältnisse in Schulsystemen sehr unterschiedlich gestalten lassen; dabei ist die Steuerung des Schulwesens Teil der gesamtstaatlichen Strukturen, die die Gestaltungsmöglichkeiten wesentlich begrenzen. Es lassen sich einige *idealtypische Lösungen* herausarbeiten, ohne dass eine kontextunabhängige Überlegenheit eines dieser Modelle behauptet werden könnte. Aus der empirischen Forschung (vgl. Abschnitt 2.1) lassen sich Hinweise auf mögliche sinnvolle und problematische Elemente von autonomielastigen Steuerungskonzeptionen ableiten. Aufgrund der Komplexität und Kontextabhängigkeit des Phänomens „Steuerungsverhältnisse in einem Schulsystem“ ist es jedoch nicht möglich, mit empirischer Begründung ein bestimmtes Steuerungsmodell für das österreichische Schulwesen vorzuschlagen. Angesichts dieser Situation werden im Folgenden einige der in den letzten Jahren vorgetragenen Entwicklungsoptionen vor dem Hintergrund der Überlegungen in diesem Kapitel diskutiert und auf potenzielle Vor- und Nachteile eingeschätzt.

Die ideale Struktur des österreichischen Schulsystems gibt es nicht

#### 3.1 Entwicklungsoptionen

Die ersten gesetzlichen Schritte in Richtung Autonomie vor zwei Jahrzehnten erweiterten den Handlungsspielraum an Einzelschulen vor allem im curricularen Bereich (vgl. Posch & Altrichter, 1992; Schratz & Hartmann, 2009), ließen aber den bestehenden regulativen Rahmen des österreichischen Schulsystems weitgehend unberührt. Vor einem Jahrzehnt schlug die ministeriell beauftragte Zukunftskommission (2005) ein konkretes Maßnahmenbündel vor. Seitdem gibt es (teilweise radikale) Forderungen und Konzepte von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren (Sozialpartnern, Interessenvertretungen, Bildungsvolksbegehren, politische Parteien) in Richtung erweiterter Schulautonomie (vgl. Abschnitt 1.3).

##### 3.1.1 Welches Governance-Modell?

In der Literatur werden typische stilisierte Governance-Modelle unterschieden (z. B. Glatter, 2012; Lassnigg et al., 2007), v. a. Bürokratie-Hierarchie, Markt und Netzwerke. Im Schulwesen ist weiters die Unterscheidung zwischen lokaler Autonomie (auf Gemeindeebene) und Schulautonomie bedeutsam. Schließlich muss zwischen inhaltlichen Entscheidungsbereichen differenziert werden, z. B. zwischen pädagogischer, personeller, finanzieller und organisatorischer Autonomie (vgl. Abschnitt 1.1).

Aus den unterschiedlichen Entwicklungsvorschlägen kann man drei Grundkonfigurationen herausarbeiten, die verschiedene Entwicklungswege beschreiben. Konfiguration 1, das „Alles-in-einer-Hand-Modell der rationalen Bürokratie“, würde auf Verwaltungsvereinfachung setzen und Zwischenebenen, die durch ihr Eigenleben zentrale Steuerung und Kontrolle stören, entfernen sowie einige Entscheidungsrechte an Schulen delegieren. Eine potenzielle Gefahr dieses Modells liegt darin, dass die Sensitivität gegenüber Fehlern und alternativen Positionen verloren geht; darüber hinaus erscheint eine strikte Version des Bürokratiemodells heute unter Demokratie- und Beteiligungsaspekten problematisch. Konfiguration 2, das „Modell des Bildungsmarkts“, betont Handlungsspielräume und Eigeninitiative aller Akteure und erwartet die Koordination im Bildungswesen durch Gewinnchancen, Erfolgsanteile und andere Marktmechanismen. Ein solches Modell bietet Spielräume für die Optimierung der eigenen

Drei Grundkonfigurationen von Entwicklungsvorschlägen

Handlungsbedingungen vor Ort und die Umsetzung von individuellen Entwicklungsideen. Gleichzeitig sind jedoch durch die Maximierung von Startvorteilen und die Unterschiedlichkeit von Schulen Nachteile für Bildungsqualität und -gerechtigkeit im Gesamtsystem zu erwarten. Konfiguration 3, das Modell „Staatliche Rahmenbedingungen und Autonomie vor Ort“, versucht die Steuerung zu verschlanken und übersichtlicher zu machen und den lokalen Akteuren deutlich mehr Verantwortung für die Gestaltung der Bildungsangebote zukommen zu lassen. Dies kann zusätzliche Mittel und Energien für Bildungsprozesse aktivieren, aber auch Bedürfnisse auf intermediärer Ebene vernachlässigen. Die Einschätzung dieser Konfiguration hängt stark davon ab, welche Akteure bei den Entscheidungsprozessen vor Ort einbezogen werden (nur Schulleitung und Kollegium oder auch andere Mitglieder der Schulgemeinschaft und außerschulische Akteure) und in welcher Weise die staatlichen Rahmenvorgaben formuliert und umgesetzt werden.

Schulentwicklungs-  
expertinnen und -experten  
fordern einmütig  
umfassende Autonomie für  
Einzelschulen

Die Grundbotschaft aus dem nun schon seit zwei Jahrzehnten dauernden Expertendiskurs (z. B. Zukunftskommission, 2005) geht in Richtung Konfiguration 3: In Abgrenzung zu Bürokratie und Markt wird in den aktuellen, breiter ausgearbeiteten Konzepten zur Schulautonomie eine umfassende pädagogische, personelle und finanzielle Autonomie entweder an den Schulen oder in den lokalen Einheiten anvisiert und mit einer grundlegenden Veränderung der Steuerung und Verwaltung des Schulsystems verknüpft. Aus den Erfahrungen mit der Reform von 1993 wird teilweise explizit der Schluss gezogen, dass nicht nur curriculare und zeitliche, sondern auch personelle und finanzielle Autonomie unabdingbar ist (Hinteregger & Lattinger, 1999; vgl. auch Schilcher, 1994; Strittmatter, 1994). Auch Oelkers und Reusser (2008) nehmen in ihrem umfassenden Gutachten für das deutsche Bildungsministerium klar in diese Richtung Stellung. Für die – dann reduzierten – Aufgaben der zentralen Steuerung und Verwaltung können die Vorschläge des Rechnungshofs als Leitlinie gelten (vgl. Abschnitt 1.3; Rechnungshof, 2015a, 2015b).

Dieses weithin einmütige Plädoyer für deutlich erweiterte Entscheidungsrechte an den Schulstandorten ist vielleicht insofern überraschend, als Autonomisierung per se erstens keine Verbesserung der Leistungen des Bildungswesens verspricht (vgl. Abschnitt 2), sondern nur neue Bedingungen dafür schafft, und zweitens eine Änderung in dieser Hinsicht große Herausforderungen an alle beteiligten Akteure mit sich bringt: Autonomisierung kann auch gravierend scheitern, wenn sie ohne die nötigen Voraussetzungen zu rasch durchgesetzt wird (vgl. das Beispiel Schweden: Blanchenay et al., 2014; OECD, 2015).

Grund: Schulen sollen  
flexibel auf lokale  
Anforderungen reagieren  
können

Die große Übereinstimmung in den Voten für mehr Schulautonomie liegt (neben den vielfachen Interpretationsmöglichkeiten des Konzepts) unserer Meinung nach in der weithin geteilten Einschätzung, dass Schulen nicht (mehr) wie Ämter im letzten Glied einer Verwaltungskette geführt werden können, sondern Spielräume (und professionell qualifizierte und verantwortliche Lehrpersonen) nötig sind, um verantwortlich mit den speziellen Anforderungen der Praxis umgehen zu können. Dazu kommen in Österreich weitere gewichtige Begründungen für eine Verlagerung der Aufmerksamkeit auf Schulautonomie: die gravierende Dysfunktionalität der bestehenden Governance-Struktur und die Erwartung gewisser Kosteneinsparungen durch Verbesserungen der Steuerungsstruktur (vgl. Abschnitt 1.2).

### 3.1.2 Konzentration der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung

Die Kompliziertheit und Ineffizienz der österreichischen Schulverwaltung ist in verschiedenen Rechnungshofberichten und Studien (vgl. Abschnitt 1.2) hinreichend dargestellt worden: Zu viele Ebenen, Paralisierung durch konkurrierenden Bundes- und Landeseinfluss, Bürokratisierung, ohne deren Vorteile realisieren zu können, Intransparenz der Ausgaben, Politisierung usw. erzeugen eine faktische „Unsteuerbarkeit“ des Bildungssystems (Lassnigg, 2015).

Zur Reform der Zuständigkeit gibt es klare Empfehlungen (beispielsweise des Rechnungshofs), den gegenwärtigen hybriden Zustand zu bereinigen und eine „Konzentration der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung in einer Hand“ (Rechnungshof, 2015b, S. 123) vorzunehmen, und zwar beim Bund. Dezentralisierung im Sinne der Verlagerung von Kompetenzen auf die regionalen Landeseinheiten löst nicht die Probleme des Bürokratie-Typus, sondern widerspricht dessen Logik und Vorteilen, die in der potenziellen Transparenz und der Gleichbehandlung unterschiedlicher Akteure besteht. De facto werden durch einen Vorschlag der *Verlängerung* (Freiraum, 2015) die bestehenden Probleme vervielfacht, indem eine Bürokratie durch mehrere ersetzt wird. Dies zeigen die Fallstudien von Australien (Victoria), Finnland und Neuseeland bei Schmid, Hafner und Pirolt (2007) eindrücklich (ähnlich bei Posch & Altrichter, 1992). In allen diesen Systemen bildete die regionale Ebene nach einer Dezentralisierung einen wesentlichen Schwerpunkt im ursprünglichen bürokratischen Governance-System und vervielfachte damit gleichzeitig die Komplexität der Strukturen und Abläufe. Diese Ebene bietet sich auch als Schwerpunkt für Reformen an, indem entweder die Kompetenzen radikal auf die Schulebene verlagert werden (wie im australischen Bundesstaat Victoria) oder die ursprünglich regionalen Einflüsse der Ebene auf die lokale Ebene (Gemeinden) konzentriert werden und damit auch die Zahl der Ebenen reduziert wird (wie in Neuseeland und Finnland).

Konzentration statt  
föderaler Verteilung von  
Verantwortung

### 3.1.3 Weiterentwicklung von Professionalität im Schulsystem

In der existierenden österreichischen Governance-Struktur haben die inhaltlichen professionellen Belange der Praxis (d. h. solche, die ausgehend von der Qualität der Lernprozesse und den dafür notwendigen Merkmalen der Berufstätigkeit der Lehrpersonen argumentieren) keine eigene Stimme. Die Erörterung solcher Qualitäten der Praxis (d. h. von Fragen nach inhaltlichen Standards im Sinne der Unterscheidung von Noddings, 1992) tritt meist hinter die durch die Interessenvertretungen artikulierten materiellen Interessen der Lehrpersonen (d. h. von Status-Fragen; vgl. Noddings, 1992) zurück. Dabei wird häufig der Status quo gegen Innovationen in Stellung gebracht, insbesondere wenn sie auch mit einer veränderten Arbeitspraxis verbunden sind.

Professionalisierung  
trifft auf Politik und  
Interessenvertretung

Dies betrifft auch die Rolle von Forschung und Entwicklung, die in die „Schusslinie“ der politischen Polarisierungen gekommen sind und von den Interessenvertretungen als Unsicherheitsfaktor gesehen werden. Dadurch werden wesentliche Agenden der Innovation im Bildungswesen isoliert. Die Fragmentierung und Marginalisierung der Lehrerbildung und die – bereits jahrzehntelangen – Auseinandersetzungen um ihre Organisation tun ein Weiteres, um die professionelle Basis zu schwächen (die Initiative zur *PädagogInnenbildung NEU* hat Reformschritte gesetzt, aber die organisatorischen Probleme nicht gelöst, sondern zum Teil eher verstärkt).

*Professionalisierung der Praxis* ist eine Antwort auf diese Problematik, und sie erfordert Wissensproduktion und Organisation der Professionalisierung. Die Wissensproduktion muss im Zusammenspiel von praktischem Wissen und Forschung geschehen. In der durch den PISA-Schock getriebenen Reformphase wurden die in Österreich etablierten Ansätze der Praxisforschung aus dem Brennpunkt der Aufmerksamkeit gedrängt, so dass im aktuellen Szenario die Forschung als dauernder Überbringer schlechter Nachrichten in einen Gegensatz zur Praxis gekommen ist. Bei der Organisation der Professionalisierung muss die Spannung zwischen gewerkschaftlicher und professioneller Organisation erkannt und bewältigt werden. Beide Orientierungen sind notwendig, stehen aber auch in Konflikt zueinander. Die starke Betonung gewerkschaftlicher Interessen in den bestehenden Interessenvertretungen macht es nötig, ein Gegengewicht in Form einer professionellen Organisation aufzubauen, die die Kräfte, die inhaltliche Innovation und Qualität von Lernprozessen anstreben, bündelt, sichtbar macht und ihnen eine Stimme gibt. Eine Inventarisierung der vielfältigen innovativen Initiativen und Ansätze und ihre Zusammenführung mit den Akteuren der Wissensproduktion und der Lehrerbildung wären erste Schritte in diese Richtung. Insbesondere darf diese

Eine neue Vermittlung:  
Professionalisierung der  
Praxis

Organisation nicht in die politisierten Polarisierungen hineingezogen werden, sondern muss zur rationalen Debatte sowohl auf der Sach- als auch auf der Wertebene beitragen.

### 3.1.4 Entscheidungsrechte an den Schulstandorten

Sinnvolle Beschränkungen  
der Autonomie am  
Schulstandort

Wir haben oben für eine Ausweitung der Entscheidungsrechte an den Schulstandorten in allen vier inhaltlichen Autonomiedimensionen voriert, doch erscheinen Beschränkungen dieser Entscheidungsrechte dort sinnvoll (vgl. auch Dubs, 2011), wo (1) sichergestellt werden muss, dass sich die Aktivität der schulischen Entscheidungsakteure direkt und mittelbar auf die Qualität der Lernerfahrungen der Lernenden richtet, und wo (2) bestimmte Leistungen besser von übergeordneten oder darauf spezialisierten Einheiten erbracht werden können. Beispiele für den ersten Fall finden sich im folgenden Abschnitt. Beispiele für den zweiten Fall könnten bestimmte spezialisierte Verwaltungsaufgaben, wie z. B. Personalverrechnung, sein oder die Aufgabe der Bereitstellung von unterschiedlichen Fortbildungsangeboten, die wahrscheinlich größere Einheiten erfordert.

### 3.1.5 Konkurrenz und Koordination autonomer Einheiten: Probleme marktförmiger Lösungen

Wenn einzelne Schulen oder regionale Verbände größere Handlungsspielräume bekommen und sie animiert werden, Energie in die Entwicklung attraktiver Angebote zu stecken, dann werden Schulen unterschiedlicher. Wenn die unterschiedlichen Angebote unterschiedlich attraktiv für die Schulpartner sind, dann entwickelt sich eine marktförmige Konkurrenz zwischen Schulen. Manche Autorinnen und Autoren bewerten dies als erwünschten Mechanismus, der die Anstrengung der Schulen in Richtung „Qualität und Innovation“ (Buschor, 1998, S. 78) stärken soll. Dem steht gegenüber, dass aufgrund von Schulstruktur- und Standortfaktoren keine faire Konkurrenz zwischen einzelnen Schulen herrscht, sondern vielfältige Ausformungen des Matthäus-Effekts zu beobachten sind. Weiters finden im Schulwesen meist keine Marktberaumungsmechanismen statt; daher bleiben *nicht erfolgreiche Anbieter* weiterhin – allerdings unter sich verschlechternden Bedingungen und für eine unterprivilegierte Klientel – tätig. Auch arbeiten Schulen in der Konkurrenz mit anderen Schulen häufig mit einer Strategie *interner Segmentierung* und behalten weniger attraktive Angebote („Normal- oder Restklassen“) bei, wo sich gerade Schüler/innen mit problembeladenen Schulkarrieren und höchstem Förderbedarf sammeln (vgl. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011, 2014).

Schulautonomie durch  
Maßnahmen gegen  
unfairen Wettbewerb  
flankieren

Aus diesen Gründen besteht einer der kritischen Punkte einer Autonomie-Strategie darin, ungünstige Auswirkungen der Konkurrenz zwischen Schulen hintanzuhalten (vgl. dazu auch Analysen der [relativ radikalen] Entwicklung in Schweden, die beispielsweise Schulträgern erlaubt, Gewinne zu machen, die nicht der weiteren Entwicklung der Schule zugeführt werden; vgl. Abschnitt 2.2 sowie Blanchenay et al., 2014; OECD, 2015). Daher strebt auch der Konkurrenzbefürworter Buschor (1998) einen „begrenzten Wettbewerb“ (S. 78) an. Diese Begrenzung kann durch Regelungen (z. B. Indikatoren für Schülerzusammensetzung und Angebotsmerkmale, Regelungen für Abweisung und Aufnahme von Schülerinnen und Schülern, Überprüfung der Ergebnisse unter Value-Added-Gesichtspunkten), Verpflichtungen zur lokalen und regionalen Koordination und Abstimmung und auch durch explizite Maßnahmen der präventiven Gegensteuerung (z. B. sozialindexbasierte Finanzierung von Schulen, besondere Unterstützung von Brennpunktschulen) geschehen. Die durch Schulautonomie freigesetzte Energie soll damit auf die Verbesserung der Lernerfahrungen der Schüler/innen und nicht auf den Ersatz der eigenen Schülerschaft durch eine attraktivere Klientel gerichtet werden.

### 3.1.6 Wer sind die (Haupt-)Akteure der Autonomie? Einzelschule, Schulverbände oder Gemeinden?

Der Begriff *Schulautonomie* legt die Einzelschule als Ort und Akteur autonomer Entscheidungen nahe. Nach einem Vierteljahrhundert, in dem die einzelne Schule die Leitfigur für Schulentwicklung abgab, werden auch Beschränkungen dieses Konzepts deutlich: Beispielsweise hängt die Möglichkeit, Gestaltungs- und Entwicklungsaufgaben wahrzunehmen, auch deutlich mit Größen- und Standortfaktoren zusammen. Schulen, die aktive Schulentwicklung betreiben, orientieren sich oft an Nachbarschulen, mit denen sie in Konkurrenz stehen, was zu – in einer weiteren regionalen Perspektive – dysfunktionalen Entwicklungen führen kann.

Einfluss von Schul- und Standortfaktoren

Daher haben Modelle, die größere Einheiten als Akteure der Autonomie sehen, verstärkte Aufmerksamkeit gefunden (z. B. Industriellenvereinigung, 2015), z. B. Verbände von Schulen (wie in den Niederlanden) oder lokale Einheiten (Gemeinden und ihre Schulen wie in den nordischen Ländern; vgl. Moosbrugger, Altrichter & Brauckmann, 2016).

Für *lokale Autonomie* scheinen in Österreich geeignete Träger zu fehlen: Die Bezirksebene wurde gerade unter dem – hier sehr unplausiblen – Argument einer Verwaltungsvereinfachung der Länderebene einverleibt. Die Bundesländer sind als Träger schulischer Autonomie ungeeignet, da sie durch ihren *politisierenden* Einfluss in der gegenwärtigen Governance-Struktur belastet und vom schulischen Geschehen an den Standorten zu weit entfernt sind, um als Akteur für schnelle standortgerechte Entscheidungen aufzutreten.

Aufgrund internationaler Modelle wären die Gemeinden klare Kandidaten als Kristallisationspunkte einer lokalen Autonomie, weil sie als Schulträger der Pflichtschulen wichtige Akteure sind, ein *natürliches* Interesse an der Qualität der Bildung in ihrem Umfeld haben und ohnehin in eine neue Governance-Struktur eingebunden werden müssen. In Österreich sind sie allerdings in der Regel zu klein, um als autonome Akteure des Schulwesens aufzutreten: Zwar unterhalten 90 % aller österreichischen Gemeinden Schulen, doch sind dies in ca. 50 % der Fälle nur Volksschulen, in ca. 25 % der Fälle kommen auch Neue Mittelschulen dazu. In nur ca. 15 % der Gemeinden sind voll ausgebildete Schulstrukturen, die auch weiterführende Schulen umfassen, vorhanden (vgl. Lassnigg, 2015).

Regionale Autonomie und Schulträger

Daher spricht viel dafür, zusammenhängende lokale Netzwerke von unterschiedlichen Schulen als Träger schulautonomer Entscheidungen anzusehen. Durch eine Vernetzung von Schulen unterschiedlichen Typs und unterschiedlicher Größe in einer lokal-regionalen Einheit könnten „kritische Massen“ für autonome Selbststeuerung entstehen, in denen sowohl die Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen als auch die bestehenden unterschiedlichen Bedingungen produktiv bearbeitet werden.

Lokale Schulnetzwerke als Schulträger

### 3.1.7 Implementierung von Autonomiereformen

Für die Autonomie-Novelle 1993 (vgl. Schratz & Hartmann, 2009) wurde ein inhaltlich begrenztes, räumlich flächendeckendes und strategisch graduelles Vorgehen in Richtung mehr Schulautonomie gewählt. Gegenwärtig sind mindestens zwei Zugänge zur Frage der Veränderungsstrategie unterscheidbar: Auf der einen Seite steht eine flächendeckende Neukonstruktion einer neuen Schulgovernance als grundlegend veränderter Rahmen (z. B. Lengauer & Friesl, 2015). Die strategische Idee dahinter lautet, allen Schulen einen identischen und verlässlichen rechtlichen Rahmen zu bieten und eine fundamentale Veränderung zu signalisieren. Dem steht ein projektförmiger Zugang gegenüber, der großzügige Formen von Schulautonomie für einzelne Schulen oder Regionen wählbar macht und diese für eine spätere Ausweitung begleitend evaluiert (vgl. Strolz & Ungar, 2015).

Flächendeckende Neukonstruktion einer neuen Schulgovernance

Passendes Modell nach  
Entwicklungsphase

Eine strategische Grundidee der zweiten Vorgangsweise besteht darin, dass man ein für das österreichische Schulsystem passendes Autonomiemodell erst nach der Auswertung von Erfahrungen einer Erprobungs- und Entwicklungsphase ausformulieren und verordnen sollte (vgl. den aktuellen Vorschlag in Lassnigg, 2015).

Im Fall einer Veränderung durch Top-down-Regulation muss man den „richtigen Ansatz“ von Anfang an haben und steht in Gefahr, sich in ideologisch-politischen Konflikten zu verfangen und sich angesichts von Widerständen zu früh auf eng begrenzte Neuerungen zurückzuziehen. In der Implementationsphase, die gleichzeitig viele Schulen betrifft, besteht eine potenzielle Schwierigkeit darin, nicht genug Unterstützung und Begleitung anbieten zu können, sodass viele Elemente der Neuerung angesichts bestehender Strukturen und Routinen nicht realisiert werden und der Eindruck zurückbleibt, dass eine groß angekündigte Reform nicht viel verändert habe. Im zweiten Fall besteht die Gefahr des Versandens der Reform, wenn Entwicklungen an voneinander isolierten Standorten nicht konsolidiert und für eine Weiterentwicklung des Gesamtrahmens genutzt werden können, sowie die Gefahr einer schwer umkehrbaren Auseinanderentwicklung von Schulen. Derartige Entwicklungen kann man zum Beispiel an Opt-in-Modellen der Schulentwicklung studieren (wie den britischen Academies oder den US-amerikanischen Charter Schools), bei denen Optionen größerer Autonomie rasch von sehr aktiven Schulen aufgegriffen werden, während andere, weniger attraktive Schulen zurückbleiben, was unter Equity-Zielen wenig wünschenswert ist (Grauwe, 2004).

Rolle der Schulleitungen  
bei Umsetzung der  
Schulautonomie

Unserer Einschätzung nach könnten folgende Gesichtspunkte für die Implementierung einer umfassenden Autonomieform in Österreich leitend sein: Eine besondere Rolle für die Umsetzung von Schulautonomie an den Standorten haben die Schulleitungen (vgl. auch das Kapitel „Schulleitung“ in diesem Band: Schratz et al., 2016). Sie sind die Gatekeeper, Führungspersonen und Moderatorinnen und Moderatoren für Prozesse der schulbezogenen Aneignung und Konkretisierung (Re-Kontextualisierung; vgl. Fend, 2006) der neuen Regelungen. Dies erfordert ganz offensichtlich eine Investition in Fortbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern (bzw. von Berücksichtigung solcher Qualifikationen in einer geregelteren Ausbildung von Leitungspersonen).

Begleitung des  
Umsetzungsprozesses

Alle Erfahrung der Implementationsforschung (Desimone, 2002; Goldenbaum, 2012) deutet auch darauf hin, dass es allein mit einer Qualifikation der Leitungen gleichsam „auf Vorrat“ nicht getan ist, weil sich Schulleitungen im Umsetzungsprozess angesichts von – bei Innovationen unweigerlich auftretenden – Widerständen und Schwierigkeiten nicht selten auf routinierte Praktiken (die ja gerade durch die Reform verändert werden sollen) zurückziehen (vgl. Seel, Altrichter & Mayr, 2006). Für die Umsetzung komplexerer Reformen braucht es daher auch eine begleitende Unterstützung für Schulgemeinschaften und -leitungen.

Diese Anforderung ist mit einigen Konsequenzen für die Ausarbeitung einer Innovationsstrategie auf Systemebene verbunden: Es ist (1.) aus Gründen finanzieller und personeller Ressourcen nicht möglich und nicht sinnvoll, diese Begleitung für alle Schulen zur gleichen Zeit anzubieten. Daher empfiehlt sich (2.) die Implementation der Neuerung in mehreren Wellen, zu denen sich Schulen nach Bereitschaft und Kompetenz, aber auch nach Gesichtspunkten lokal-regionaler Kooperation melden können. Dies erlaubt (3.) durch eine wissenschaftliche Begleitung der ersten Wellen Erfahrungen zu sammeln, Good-Practice-Beispiele aufzubereiten und solche Schulleiter/innen zu entdecken, die aufgrund ihrer geschickten Nutzung von Autonomiespielräumen und ihrer Moderation von einzelschulischen Entwicklungsprozessen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Unterstützungspersonen für die folgenden Wellen der Implementation prädestiniert sind.

### 3.1.8 Aufgaben von Schulleitung, Kollegium, Schulgemeinschaft und Schulaufsicht/ Bildungsverwaltung

Führungshandeln findet immer nur abhängig von intern und extern umgebenden Rahmenbedingungen statt. Die dabei an die Leitung von Schule gerichteten Anforderungen werden im Rahmen neuer Steuerungsmodelle komplexer und widersprüchlicher. Es sollte verstärkt über alternative Leitungsstrukturen nachgedacht werden, mithilfe derer das Führungshandeln gemeinsam vorstrukturiert, stimuliert und in seinen Wirkungsweisen kontrolliert werden kann (vgl. Schratz, 1997, S. 639).

Führungshandeln

Wichtig ist der Einbezug von Kollegium und Schulgemeinschaft in die Gestaltung der Schule und die Verantwortung dafür. An den Schnittpunkten der Einzelschule zur Bildungsverwaltung müssen komplementäre Veränderungen eintreten, die den Gestaltungsaufgaben autonomer Schulen entsprechen. Nicht in der Kontrastierung von „Schule vs. Schulaufsicht, Schulträger“ können stärkere Identifikationsanreize für das Führungshandeln gesetzt werden, sondern in einer gemeinsam verantworteten Führungspraxis. Angesichts veränderter Steuerungsverhältnisse werden auch für Schulaufsicht und Bildungsverwaltung neue Verhaltensformen, Arbeitstechniken und Fachkenntnisse notwendig. Da diese neuen Fähigkeiten von beiden Seiten gleichzeitig und gleichsam vis-à-vis benötigt werden, sind Modelle, in denen Schulaufsicht und Schulleitung teilweise gemeinsam neues Wissen erwerben und Kompetenzen erlernen und ein gemeinsames Bewusstsein des Gestaltungs-, Förderungs- und Kontrollauftrags ausformulieren und entwickeln, zukunftsfruchtig und ökonomisch.

Rolle von Kollegium und Schulgemeinschaft

### 3.1.9 Zentrale Vorgaben und Kontrolle: Bindung zwischen Akteuren und Ebenen im Bildungswesen durch Bildungsstandards

Österreich hat in den letzten Jahren in partieller Übernahme von Ideen des New Public Managements sowie der Technologien der internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen sensu PISA und TIMSS einige Elemente einer *evidenzbasierten Steuerung* aufgebaut (vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012; Altrichter & Maag Merki, 2010). Diese umfassen Instrumente zu:

Zentrale Elemente der „evidenzbasierten Steuerung“

- *Kommunikation von vergleichbaren Ergebniserwartungen:* Die Anforderungen der Bildungsstandards und der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung zeigen Leistungserwartungen des Systems an.
- *Messung real erzielter Leistungen:* Sie umfassen die periodischen Standardtestungen und die teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung, wobei die Ergebnisse des schriftlichen Teils schulvergleichend ausgewertet werden können.
- *Kommunikation von Leistungsergebnissen bzw. von Ist-Soll-Diskrepanzen an verschiedene Akteure im System:* Datenfeedback soll Aktivitäten zur Verbesserung des Systems stimulieren und steuern.
- *Unterstützungsinstrumente,* die die Wirksamkeit evidenzbasierter Steuerung erhöhen sollen: Darunter fallen beispielsweise Handreichungen kompetenzorientierter Aufgabenbeispiele, die diagnostischen *Informellen Kompetenzmessungen (IKM)*, Rückmeldemoderatorinnen und Rückmeldemoderatoren sowie die Berater/innen des Programms „Entwicklungsberater/innen in Schulen“.

In Österreich sind also bereits sowohl normative Vorgaben als auch Überprüfungsinstrumente für eine autonome Tätigkeit vorhanden. Unserer Einschätzung nach sollten diese genutzt, weiterentwickelt und auf ihre Brauchbarkeit und Effektivität hin überprüft werden. Für die Steuerung eines autonomen Systems weisen die derzeit vorliegenden Instrumente allerdings mindestens zwei Mängel auf, an denen Weiterentwicklung ansetzen sollte: Erstens sind sowohl Indikatoren als auch Messinstrumente eng auf kognitive Schülerleistungen fokussiert und sollten im Sinne eines *breiteren Satzes von Zielsetzungen* (vgl. Abschnitt 1.1.4) ergänzt werden. Zweitens hat sich die *Brauchbarkeit und Effektivität der gemessenen Indika-*

toren für die Qualitätsentwicklung im System und an den Einzelschulen bisher nicht bewiesen.<sup>4</sup> Das mag an spezifischen Gestaltungsmerkmalen der Standardmessung (z. B. Messung am Ende von Bildungsgängen, Rückmeldung nach Auflösung der untersuchten Klassen, kein Follow-up von Ergebnissen im System) liegen, kann aber auch auf eine spezifischere Inkompatibilität dieser Instrumente mit Low-Stake-Systemen hindeuten.

#### Rechtliche Basis des Qualitätsmanagements

Mit der Novelle zum Bundes-Schulaufsichtsgesetz 2011 wurde eine neue rechtliche Basis für das *Qualitätsmanagement* im österreichischen Schulwesen geschaffen, das unter dem Namen *Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)* in den Schulen bekannt ist (vgl. Kemethofer & Altrichter, 2015). Deren zentrale Instrumente – Entwicklungspläne sowie Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche – können als Steuerungs- und Koordinationsinstrumente zwischen den Ebenen verstanden werden. Sie sind nach unserer Einschätzung mit einer autonomeren Systemsteuerung, wie sie hier skizziert wurde, kompatibel und sollten für diese Aufgabe weiterentwickelt und evaluiert werden.

#### 3.1.10 Globalbudget und indexbasierte Finanzierung von Schulen

Im Hinblick auf schulische Finanzierungsmechanismen wird der Einsatz von Unit Costs als geeignete effizienzfördernde Instrumente in Verbindung mit ziel- und bedarfsorientierten Gewichtungsfaktoren (Formula Funding) vorgeschlagen und diskutiert. Im Sinne der Autonomisierung könnten die Schulen über Globalbudgets auf Basis der Schülerzahlen unter Berücksichtigung von transparenten zusätzlichen Erfordernissen (d. h. soziale und regionale Hintergrundvariablen) finanziert werden.

#### Ansatz des formelbasierten Globalbudgets

Der Ansatz eines formelbasierten Globalbudgets ist zu einem gewissen Standard geworden, der eine effiziente Mittelvergabe ohne viel Planungs- und Kontrollaufwand verspricht (wobei die *systemische Effizienzkontrolle* auf die Ergebnismessung verschoben wird). Dabei wird Schulen entsprechend ihrer Schülerzahl eine Summe zugewiesen. Da diese Strategie tendenziell Standorte bevorzugt, die aufgrund ihrer günstigen Lage (z. B. in einer attraktiven Gemeinde oder in einer unterstützenden Nachbarschaft) leichter viele Schüler/innen und engagierte Lehrpersonen anziehen können, wird häufig vorgeschlagen, diese unerwünschten Unterschiede durch die *Berücksichtigung von sozialen Standortfaktoren* auszugleichen (vgl. Bacher, Altrichter & Nagy, 2010). Für dieses Modell, das in einer Reihe von Ländern (wie z. B. Niederlande, Hamburg, Schweizer Kantone) schon länger bewährte Praxis darstellt, existieren auch Modellrechnungen für Österreich (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012).

#### 3.1.11 Zusammenfassung

#### Zusammenfassende Einschätzung von Entwicklungsoptionen

Unsere Einschätzungen der Entwicklungsoptionen im Feld der Schulautonomie und der Regelungsstruktur des Schulwesens lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- (1) Schulautonomie, verstanden als entschiedene Erweiterung von Spielräumen für Einzelschulen oder lokale Schulverbände in allen Entscheidungsdimensionen, kann eine sinnvolle Strategie sein, um eine höhere Motivation und Verantwortungsübernahme der Schulgemeinschaft sowie eine optimale Adaption des Lernangebots an die besonderen Lehr-/Lernbedingungen und Bedürfnisse vor Ort zu ermöglichen.
- (2) Maßnahmen der Schulautonomie sind nicht geeignet, um die Probleme einer ineffizienten Verwaltungsstruktur zu lösen. Es wäre eine unzulässige Missinterpretation bzw. verkürzte Rezeption der Autonomie-Idee, wenn nur unangenehme oder politisch umstrittene Entscheidungen nach unten delegiert würden.

<sup>4</sup> Dies gilt nicht nur für Österreich, sondern durchaus auch für andere vergleichbare Schulsysteme (vgl. die Zusammenfassung aktueller Forschung in Altrichter & Maag Merki, 2016; vgl. auch Altrichter, 2010, 2008; Maier & Kuper, 2012).

- (3) Ebenso erfordert die Umsetzung einer Autonomiepolitik, weil sie die gesamte Regelungsstruktur des Schulwesens in Bewegung bringt, simultan eine gleichsinnige Reform der bestehenden Verwaltungsstrukturen.
- (4) Autonomiereformen sind nicht risikolos und systemunabhängig, wie sich aus internationalen Beispielen ersehen lässt. Ob ihre zentralen Ziele (wie Verbesserung der Lerngelegenheiten, der Bildungsgerechtigkeit und der Responsivität gegenüber lokalen Bedürfnissen) erreicht werden, hängt in hohem Maße von der kontextspezifischen Ausgestaltung der Schulautonomie sowie von sorgsamem Prozessen ihrer Implementation ab.
- (5) Zu wichtigsten Ausgestaltungsbedingungen einer erneuerten Governance des Bildungswesens gehören Regelungen (i) zum Ausgleich ungünstiger Standort- und Individualfaktoren (z. B. sozialindexbezogene Finanzierungsanteile) und (ii) zur Sicherung einer qualitätsorientierten Nutzung autonomer Entscheidungsspielräume (z. B. durch Beobachtung von Qualitätsstandards sowohl in überschulischer als auch standortbezogener Perspektive).

### 3.2 Forschungsbedarf

Schulautonomie ist erstens ein komplexes Programm, das sich potenziell aus Änderungen auf allen Ebenen der Organisation Schule zusammensetzt und oft mit Accountabilitymaßnahmen verflochten ist. Die tatsächliche Verteilung von Entscheidungsrechten variiert zwischen verschiedenen Schulsystemen; auch sind gleichzeitig (Re-)Zentralisierungsprozesse, v. a. im Bereich der Zielformulierung und der Ergebniskontrolle, zu beobachten (vgl. Higgam & Earley, 2013; OECD, 2008, S. 524). Autonomiepolitiken bestehen zweitens v. a. aus Strukturangeboten, die von Schulen und Individuen aufgegriffen, „rekontextualisiert“ und umgesetzt werden müssen, um ihre Wirksamkeit zu entfalten. Schließlich betreffen Autonomiereformen meist organisationale und systemische Voraussetzungen, auf die unterrichtsbezogene Innovationen aufsetzen müssen, damit Wirkungen im Schülererleben und -lernen erwartbar sind.

Diese drei Merkmale stellen die empirische Erforschung von Autonomiereformen vor beträchtliche Probleme und erklären, warum die bisherigen Forschungsergebnisse zu den Effekten von Autonomie inkonsistent sind. Vieles deutet darauf hin, dass von einer – ursprünglich wohl bildungspolitisch erhofften – globalen Wirkung von Autonomiereformen auf Unterrichtsqualität und Schülerleistungen nicht auszugehen ist. Demgegenüber ist das Bewusstsein über potenzielle unerwünschte Nebenwirkungen der realisierten Autonomie-Konfigurationen im Steigen begriffen.

Globale positive Wirkung von Schulautonomie ist nicht zu erwarten

In dieser Situation stellen sich eine Reihe durchaus anspruchsvoller Aufgaben für die Bildungsforschung: Zunächst scheint angebracht, aus der sehr umfassenden „Politikwolke“, die sich aus Autonomie- und Accountabilityreformen zusammensetzt, jene Elemente und Konfigurationen herauszuarbeiten, die real einigermaßen häufig auftreten und von denen aufgrund von theoretischen Überlegungen und bisherigen empirischen Befunden plausibel systemverändernde Wirkungen und Nebenwirkungen zu erwarten sind. Dafür bieten die schon vorliegenden Analysen von Autonomiegesetzgebungen kategoriale und methodische Ansatzpunkte (vgl. Abschnitt 1.1).

Grenzen in der Erfassung von Wirkungszusammenhängen ergeben sich aus dem Mangel an expliziten Wirkungsmodellen oder Steuerungshypothesen (vgl. Berkemeyer, 2010), die eine empirische Rekonstruktion von Wirkungsbedingungen und -verläufen von Autonomiekonfigurationen über die verschiedenen Vermittlungsschritte im Mehrebenensystem Schule hinweg bis hin zu den Ergebnissen leiten können (vgl. das Konzept der „policy trajectory analysis“ bei Ball, 1997, S. 51; vgl. das Beispiel in Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012).

Die Untersuchung von Steuerungsphänomenen hat sich bisher – in Einklang mit dem Mainstream der aktuellen Forschung und Bildungspolitik – häufig mit Maßen des Schüler-

#### Umfassende Darstellung der Ergebnisse von Bildungssystemen

lernens zur Darstellung der Ergebnisse von Bildungssystemen zufrieden gegeben. Diese sind wichtig, doch müssen Ansätze der Erforschung erneuerter Steuerungssituationen darüber hinausgehen und andere relevante Systemergebnisse, wie z. B. ihren Beitrag zu gesellschaftlicher Integration oder zur Gesundheit der Akteurinnen und Akteure erfassen, um eine aufgeklärte Bewertung von Steuerungsreformen zu ermöglichen, die ja ihrem Selbstanspruch und ihrem Potenzial nach umfassendere Veränderungen gesellschaftlicher Koordination mit sich bringen. Auch ist eine unbefriedigende Forschungslage hinsichtlich nichtintendierter Wirkungen neuer Steuerungsstrategien festzustellen, die auch dem Fehlen einer empirisch fundierten Implementationsforschung geschuldet ist (vgl. Arcia, McDonald, Patrinos & Porta, 2014). Forschungsansätze bedürfen einer schultheoretischen und gesellschaftstheoretischen Einbettung, um ihre Aufmerksamkeitsrichtungen etwas unabhängiger von den jeweils aktuellen Politikmoden zu machen. Dies wird nur chancenreich sein, wenn empirische und theoretische Arbeit näher aneinander herangeführt wird, als dies bisher in der deutschsprachigen Bildungsforschung der Fall war.

#### Messgüte empirischer Konstrukte

Ohne eine Auseinandersetzung mit der Reichweite und Messgüte entsprechender empirischer Konstrukte können implizit oder explizit formulierte Wirkannahmen kaum verifiziert werden. Bei der (häufig in Studien verwendeten) Selbsteinschätzung des Autonomie-Grads ist aufgrund der Subjektivität und der Interpretationsbreite der Antworten ein Bias wahrscheinlich (vgl. Agasisti, Catalano & Sibiano, 2013; Barzano, 2011; Brauckmann & Schwarz, 2014). In welcher Differenzierungstiefe und mit welcher institutionen-, regionen- oder gar staatenübergreifenden Validität und Objektivität lässt sich z. B. der Handlungsspielraum von Einzelschulen operationalisieren und standardisiert erfassen (vgl. Brauckmann et al., 2010)? Weziak-Bialoswolska und Isac (2014) beispielsweise stellten bei der Überprüfung der „International Civic and Citizenship Education Study“ fest, dass die Faktorstruktur der Wahrnehmung von Schulautonomie durch die Schulleitungen zwischen einzelnen Ländern stark variierte.

Mit dem „Survey on Decision Making“ (OECD, 2004, 2008) steht ein objektiveres Maß für die Bestimmung des Ausmaßes von Schulautonomie zur Verfügung. Hier wird zwischen „level of decision making“, „domain of decision making“ und „mode of decision making“ differenziert. Auch werden im Vergleich zweier Messzeitpunkte De- bzw. Rezentralisierungstendenzen für einzelne Länder deskriptiv-analytisch abgebildet und erste Clusterungsversuche ermöglicht. In nahezu allen untersuchten OECD-Ländern, mit Ausnahme Italiens, konnten verschiedene Ausprägungen eines Dezentralisierungstrends beobachtet werden (vgl. Brauckmann, 2012).

#### Chancen von Indikatoren- und Implementations- forschung ...

Hier ist die *Indikatorenforschung* gefordert, relevante Konstrukte und Variablen zu identifizieren, um neue Steuerungsansätze wie die Schulautonomie (vgl. Arcia et al., 2011) und ihre Auswirkungen auf die sozialen Verhältnisse besser zu operationalisieren (vgl. Brauckmann et al., 2010, S. 146). In Zukunft sollte es bei der Erfassung von Schulautonomie zudem nicht ausschließlich um quantitative, sondern auch um qualitative Unterschiede gehen (vgl. Hansen, 2011). In den meisten politischen Reformkonzepten besteht Einvernehmen, dass die Schule in ihrer Eigenverantwortung gestärkt werden soll und dass die Schulleitung in diesem Entwicklungsprozess eine tragende Rolle spielt. Zugleich fehlt es an einer vergleichbaren Systematik für die Erfassung ihrer Rolle. Ferner werden im Bereich der Ressourcenbereitstellung und -verwendung zunehmend Kosten-Ertrags-Analysen bzw. experimentelle Untersuchungen und Simulationsstudien notwendig, um etwa Wirkungen einer veränderten Schulfinanzierung besser erfassen zu können (vgl. Brauckmann et al., 2010; Weishaupt, 2009).

Gerade aufgrund der Komplexität von schulsystemischer Steuerung hat auch die *Implementationsforschung* zu Autonomie-Projekten Potenzial für Grundlagenforschung. Unserer Einschätzung nach sollte die Einführung und Umsetzung neuer Steuerungsverhältnisse einerseits durch Entwicklungsberatung und andererseits durch ein Forschungsprojekt begleitet werden, das die Entwicklungsprozesse an ausgewählten Standorten und bei zugeordneten lokalen,

regionalen und zentralen Partnern (wie Schulaufsicht, Ministerium, Fortbildung, Gemeinden) mit Beobachtung, Interviews und Dokumentenanalyse untersucht. Die Zwischenergebnisse dienen dazu, den Verlauf des Implementationsprojekts und die Unterstützungsmaßnahmen einzuschätzen und zu steuern. Weiters wird man in einer Längsschnittperspektive (im Wesentlichen mit quantitativen Methoden) die Entwicklung von Erfolgsindikatoren im Schulsystem (vgl. Abschnitt 1.1.4; Lassnigg, 2015) erfassen.

Ein solches Implementationsprojekt bietet auch ausgezeichnete Möglichkeiten für eine *Integrierte Führungsforschung*, die über das Propagieren einzelner Leadership Styles hinausgeht. Immer mehr Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass das Führungshandeln von Schulleitungen durch nur eine Dimension von Führung nicht befriedigend erklärt werden kann, sondern sich vielmehr aus kombinierten Führungspraktiken zusammensetzt, die sich verschiedenen Bereichen von Führung zuordnen lassen. In diesem Zusammenhang wären integrierte Führungstheorien notwendig, die der Mehrdimensionalität des Führungshandelns Rechnung tragen (vgl. Scheerens & Witziers, 2005; Brauckmann & Pashiardis, 2011; vgl. auch das Kapitel „Schulleitung“ in diesem Band: Schratz et al., 2016).

... sowie integrierter  
Führungsforschung

## Literatur

Agasisti, T., Catalano, G. & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27 (3), 292–310.

Allen, R. (2010). *Does school autonomy improve educational outcomes?* Institute of Education, University of London. Zugriff am 01.12.2015 unter <http://eprints.ncrm.ac.uk/1290/1/qsswp1002.pdf>

Altrichter, H. (2008). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 75–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G. & Wetzelhütter, D. (2011). The effects of a free school choice policy on parents' school choice behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (4), 230–238.

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (Reihe Educational Governance, Band 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralisation as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29, 675–699.

Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam. Zugriff am 28.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Freigabe der Schulwahl aus der Perspektive betroffener Grundschulen. In W. Böttcher, J. Dicke & N. Högbe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 283–295). Münster: Waxmann.

Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. (2. Aufl., S. 107–149). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arbeitsgruppe Verwaltung Neu (o. J.). *Arbeitspaket 3: Schulverwaltung*. Zugriff am 08.12.2015 unter [http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2010/beratung/verwaltungsreform/Bildung/Problemanalyse\\_Schulverwaltung.pdf](http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2010/beratung/verwaltungsreform/Bildung/Problemanalyse_Schulverwaltung.pdf)

Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A. & Porta, E. (2011). *School autonomy and accountability. System assessment for benchmarking education for results, regulatory and institutional framework*. Washington, D.C.: World Bank.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: Bertelsmann.

Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Isermann, K., Kimmig, T. & Seeber, S. (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen*. Berlin: DIPF.

Avenarius, H. & Füssel, H. P. (2008). *Schulrecht im Überblick*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 106 (3–4), 384–400.

Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research. In S. J. Ball (Hrsg.), *Education policy and social class* (S. 9–25). London: Routledge.

Barzano, G. (2011). School autonomy and the new „accountabilities“ of European education leaders: case studies in England, France, Italy and Portugal. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 184–209.

Belfield, C. R. & Levin, H. N. (2009). Market Reforms in Education. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Hrsg.), *Handbook of Education Policy Research* (S. 513–527). London: Routledge.

Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bifulco, R. & Ladd, H. F. (2006). The impacts of charter schools on student achievement: Evidence from North Carolina. *Education Finance and Policy*, 1 (1), 50–90.

Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektive*. Berlin: Wissenschaft & Technik.

Blanchenay, P., Burns, T. & Köster, F. (2014). *Shifting responsibilities – 20 years of education devolution in Sweden: A governing complex education systems case study*. OECD Education Working Papers, No. 104. Paris: OECD Publishing.

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. et al. (2010). *Bildungsautonomie: zwischen Regulierung und Eigenverantwortung – Jahresgutachten Aktionsrat Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 301–322). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Booker, K., Sass, T., Gill, B. & Zimmer, R. (2011). The effects of charter high schools on educational attainment. *Journal of Labor Economics*, 29 (2), 377–415.

Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2008). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB). Münster: Waxmann.

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

Brauckmann, S., Altrichter, H. & Moosbrugger, R. (2015). *Systematisierung der Diskursstränge um Autonomiereformen*. Unveröffentlichte Vorstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Johannes-Kepler-Universität Linz.

Brauckmann, S., Kühne, S., Stäsche, U., Tarazona, M., Weishaupt, H. & Wittmann, E. (2010). Steuerung und Verwaltung des Bildungswesens. In R. S. Jäger, P. Nenniger, H. Pettillon, B. Schwarz & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1990–2010* (Band 1: Grundlegende empirische pädagogische Forschung, S. 119–160). Landau: Empirische Pädagogik.

Brauckmann, S., Kuper, H. & Thiel, F. (Hrsg.). (2015). Guest Editorial. *International Journal of Educational Management*, 29 (6). Zugriff am 01.12.2015 unter <http://www.emerald-insight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJEM-06-2015-0076>

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11–32.

Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2014). Autonomous leadership and a centralised school system – an odd couple? Empirical insights from Cyprus. In H. Ärlestrig (Hrsg.), *Educational Leadership – Responsibility to Champion Improvement for All Students* (Special Issue). *International Journal of Educational Management*, 28 (7), 823–841.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–229). Graz: Leykam. Zugriff am 28.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (Hrsg.). (2003). *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: Transcript.

Bryk, A. S., Bender-Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organising schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) & Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF). (2015). *Bildungsreformkommission – Vortrag an den Ministerrat*. Zugriff am 13.01.2016 unter <https://www.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf>

Buschor, E. (1998). Schulen in erweiterter Verantwortung – Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In H. Avenarius, J. Baumert, H. Döbert & H.-P. Füssel (Hrsg.), *Schule in erweiterter Verantwortung* (S. 67–88). Luchterhand: Neuwied.

Christ, C. & Dobbins, M. (2015). Dezentralisierung der Bildung in den westlichen OECD-Staaten: Eine vergleichende Analyse der Ursachen und Formen. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel* (S. 14–173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cowen, J. M., Fleming, D. J., Witte, J. F., Wolf, P. J. & Kisida, B. (2013). School vouchers and student attainment: Evidence from a state-mandated study of Milwaukee's parental choice program. *Policy Studies Journal*, 41 (1), 147–168.

Cremata, E., Davis, D., Dickey, K., Lawyer, K., Negassi, Y., Raymond, M. et al. (2013). *National charter school study*. Stanford University: Center for Research on Education and Outcomes.

Davis, D. H. & Raymond, M. E. (2012). Choices for studying choice: Assessing charter school effectiveness using two quasi-experimental methods. *Economics of Education Review*, 31 (2), 225–236.

Dempster, N. (2000). Guilty or not: The impact and effects of site-based management on schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (1), 47–63.

Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72 (3), 433–479.

Döbert, H. (2010). Regionale Bildungsberichterstattung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2, 158–175.

Döbert, H. & Dederich, K. (Hrsg.). (2008). *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster: Waxmann.

Dubs, R. (2011). *Die teilautonome Schule*. Berlin: Edition Sigma.

Eder, F. (2011). Wie gut sind die Musikhauptschulen? In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung?* (S. 165–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam. Zugriff am 01.12.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 597–608.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Freiraum (Expert/innengruppe Schulverwaltung). (2015). *Freiraum für Österreichs Schulen. Empfehlungen zur neuen Steuerung*. Wien: BMBWF. Zugriff am 12.01.2016 unter <http://www.pv-landwirtschaftslehrer.tsn.at/aktuell/freiraum.pdf>

French, D., Miles, K. H. & Nathan, L. (2014). *The path forward: School autonomy and its implications for the future of Boston's public schools*. Boston MA: The Boston Foundation.

Furgeson, J., Gill, B., Haimson, J., Killewald, A., McCullough, M., Nichols-Barrer, I. et al. (2012). *Charter-school management organizations: Diverse strategies and diverse student impacts*. Cambridge, MA: Mathematica Policy Research.

Gartmann, G. B. (2015). *Schulautonomie! Welche Schulautonomie? Der österreichische Mediendiskurs zur Neu-Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortlichkeiten im Schulwesen*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Universität Linz.

Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.

Glatter, R. (2012). Persistent preoccupations: the rise and rise of school autonomy and accountability in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (5), 559–575.

Glatter, R. & Kydd, L. (2003). ‚Best Practice‘ in educational leadership and management: Can we identify it and learn from it? *Educational Management Administration & Leadership*, 31 (3), 231–243.

Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Graf, M. A. & Graf, E. O. (1997). Der Angriff der Bildungselite auf die Volksbildung. *Widerspruch*, 33, 23–37.

Grauwe, A. de (2004). *School-based management (SBM). Does it improve quality?* Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperativ. Zugriff am 28.10.2015 unter [http://www.moe.gov.bh/conferences/con22/146639e\\_8.pdf](http://www.moe.gov.bh/conferences/con22/146639e_8.pdf)

Gronn, P. (2009, September). *Autonomy: A theoretical, policy and practical matter?* Paper presented at the ECER-Conference, Vienna.

Halasz, G. & Altrichter, H. (2000). Comparative analysis of decentralisation policies and their results in central European countries. In H. Altrichter & P. Gavora (Hrsg.), *Comparative analysis of decentralisation policies and their results in central European Countries. Case studies and synthesis report* (S. 87–113). Wien: Zentrum für Schulentwicklung.

Hanßen, K. (2011). *Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. Eine Untersuchung der Rechtslage in den Ländern Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 15.10.2015 unter [http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steufi/Endfassung\\_BY\\_HE\\_NW.PDF](http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/steufi/Endfassung_BY_HE_NW.PDF)

Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G. & Branch, G. F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91 (5–6), 823–848.

Hanushek, E. A., Link, S. & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.

Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In F. Dietrich (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?* (S. 101–112). Münster: Waxmann.

Hartmann, M. & Schratz, M. (2010). Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung. In J. Schmich (Hrsg.), *Talis 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz* (S. 111–125). Graz: Leykam.

Higham, R. & Earley, P. (2013). School autonomy and government control: School leaders' views on a changing political landscape in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (6), 701–717.

Hinteregger, R. & Lattinger, H. (1999). Schulen mit Programm. Schulentwicklung aus der Perspektive der Aufsichtsbehörden. In M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrechr (Hrsg.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 511–532). Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Hoxby, C. M., Murarka, S. & Kang, J. (2009). *How New York city's charter schools affect achievement*. Cambridge, MA: New York City Charter Schools Evaluation Project. Zugriff am 23.04.2015 unter [http://users.nber.org/~schools/charterschoolseval/how\\_NYC\\_charter\\_schools\\_affect\\_achievement\\_sept2009.pdf](http://users.nber.org/~schools/charterschoolseval/how_NYC_charter_schools_affect_achievement_sept2009.pdf)

Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben*. Wien: Autor. Zugriff am 18.01.2016 unter [http://www.iv-net.at/d4300/beste\\_bildung.pdf](http://www.iv-net.at/d4300/beste_bildung.pdf)

Jopling, M. & Hadfield, M. (2015). From fragmentation to multiplexity: Decentralisation, localism and support for school collaboration in England and Wales. *Journal for Educational Research*, 7 (1), 49–67.

Keddie, A. (2014). It's like Spiderman ... with great power comes great responsibility: school autonomy, school context and the audit culture. *School Leadership & Management*, 34 (5), 502–507.

Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2015). Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in der Einschätzung von Schulleitungen allgemeinbildender Pflichtschulen. *Erziehung und Unterricht*, 165 (7–8), 675–690.

Kimmig, T. & Brauckmann, S. (2009). Eigenständige Mittelbewirtschaftung der Schulen: Zwischen Verwaltungsreform und Qualitätskriterium pädagogischer Arbeit. In F. Prüß (Hrsg.), *Die Ganztagschule – von der Theorie zur Praxis* (S. 261–272). Weinheim: Juventa.

Landertshammer, M. (2007, Mai). *Reformpunkte zum österreichischen Schulgovernance-System*. Präsentation bei der Wirtschaftskammer Österreich, Wien.

Lassnigg, L. (2010). *Oberösterreichs Bildungssystem im Benchmarking* (Bericht für die Arbeiterkammer Oberösterreich). Wien: IHS. Zugriff am 15.10.2015 unter <http://www.equi.at/dateien/ooebm-ak-jku-iv.pdf>

Lassnigg, L. (2015). *Politics – Policy – Practice. Eckpunkte einer sinnvollen Weiterentwicklung des Schulwesens* (IHS-Forschungsbericht Oktober). Wien: IHS.

Lassnigg, L., Bock-Schappelwein, J. & Pitlik, H. (2009). Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterter Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 361–379). Graz: Leykam. Zugriff am 28.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Lassnigg, L., Felderer, B., Paterson, I., Kuschej, H. & Graf, N. (2007). *Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung* (Endbericht zur Studie im Auftrag des BMUKK). Wien: IHS. Zugriff am 15.10.2015 unter [https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/ihs\\_oekbew\\_15515.pdf?4dzi3h](https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/ihs_oekbew_15515.pdf?4dzi3h)

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2015). *Challenges in Austrian educational governance revisited. Re-thinking the basic structures* (IHS-Sociological Series, Nr. 107). Wien: IHS. Zugriff am 15.10.2015 unter <https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/pdf/rs107.pdf>

Lavy, V. (2014). *Long run effects of free school choice: College attainment, employment, earnings, and social outcomes at adulthood* (NBER Working Paper No. 20843). Zugriff am 23.04.2015 unter <http://www.nber.org/papers/w20843.pdf>

Leach, J., Payne, A. A. & Chan, S. (2010). The effects of school board consolidation and financing on student performance. *Economics of education review*, 29 (6), 1034–1046.

Leithwood, K. & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy*, 12 (3), 325–346.

Lengauer, S. & Friesl, C. (2015). Bildung neu denken, Schule besser leben. In M. Strolz & M. Unger (Hrsg.), *Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie* (S. 149–155). Wien: Contentkaufmann.

Levacic, R. (2008). Financing schools – evolving patterns of autonomy and control. *Educational Management Administration Leadership*, 36 (2), 221–234.

Machin, S. & Salvanes, K. G. (2010). *Valuing school quality via a school choice reform*. IZA Discussion Paper No. 4719. Zugriff am 28.04.2015 unter <http://ftp.iza.org/dp4719.pdf>

Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 88–99.

Malen, M., Ogawa, R. T. & Kranz, I. (1990). What do we know about schoolbased management? A case study of the literature – a call for research. In W. H. Clune & I. F. Witte (Hrsg.), *Choice and control in American education* (S. 289–342). London: Falmer.

Management Club (MC). (2009). *Schulverwaltung NEU. Das mc-Modell* (Presseunterlage, ausgearbeitet in einer Kurzexpertise des ibw, Mirarbeir und Feedback durch: Bernd Schilcher, Heinz Mayer, Franz Fiedler). Zugriff am 05.01.2016 unter [http://mclub.strg.at/document/mc-Modell\\_Schulverwaltung\\_NEU.pdf](http://mclub.strg.at/document/mc-Modell_Schulverwaltung_NEU.pdf)

Maritzen, N. (1998). Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 609–637). Innsbruck: StudienVerlag.

Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralisation on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 303–334.

McLellan, R. (2009, September). *Learning outcomes & student voice: Whistling past the graveyard?* Paper presented at the ECER-conference, Vienna.

Moosbrugger, R., Altrichter, H. & Brauckmann, S. (2016). *Regelungsstrukturen in verschiedenen Schulsystemen – Fallbeispiele* [Onlinedokument]. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-7-1>