

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2018

Fokussierte Analysen
und Zukunftsperspektiven
für das Bildungswesen

*Herausgegeben von
Simone Breit,
Ferdinand Eder,
Konrad Krainer,
Claudia Schreiner,
Andrea Seel und
Christiane Spiel*



BAND 2

www.parlament.gv.at

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Bundesinstitut
 **bifie**

*Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und
Christiane Spiel (Hrsg.)*

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018

Band 2

Fokussierte Analysen und
Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Bundesinstitut
 **bifie**

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

www.bifie.at

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Die Erstellung des Nationalen Bildungsberichts gehört zu den gesetzlichen Kernaufgaben des BIFIE.

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2

Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen

Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel (Hrsg.)

Graz: Leykam, 2019

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>

ISBN 978-3-7011-8118-6

Einbandgestaltung und Layout:

Die Fliegenden Fische, Salzburg & Hannes Kaschnig-Löbel, Bundesinstitut BIFIE

Coverfoto: LIGHTFIELD STUDIOS/fotolia.com

Satz: Hannes Kaschnig-Löbel

Lektorat: Martin Schreiner

Druck: Medienfabrik Graz, 8020 Graz

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

www.leykamverlag.at

Alle Rechte vorbehalten.

Inhalt

5	Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber
7	Hinweise und Abkürzungsverzeichnis
11	Einleitung <i>Simone Breit, Claudia Schreiner, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Andrea Seel & Christiane Spiel</i>

Lehrer/innen und Unterricht vor dem Hintergrund des sozialen Wandels

19	1	Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität <i>Maria-Luise Braunsteiner, Christian Fischer, Gerda Kernbichler, Annedore Prengel & David Wohlhart</i>
63	2	Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung <i>Andrea Holzinger, Ewald Feyerer, Roland Grabner, Petra Hecht & Hans Karl Peterlini</i>
99	3	Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung <i>Florian H. Müller, David Kemethofer, Irina Andreitz, Gertrud Nachbaur & Katharina Soukup-Altrichter</i>
143	4	Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften <i>Christoph Weber, Robert Moosbrugger, Katrin Hasengruber, Herbert Altrichter & Heidi Schrodtt</i>

Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Bildungswesens

183	5	Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung <i>Birgit Hartel, Luise Hollerer, Wilfried Smidt, Catherine Walter-Laager & Martina Stoll</i>
225	6	Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen <i>Josef Scheipl, Johannes Leeb, Konstanze Wetzel, Wolfram Rollett & Stephan Kielblock</i>
269	7	Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs <i>Peter Schlögl, Michaela Stock & Martin Mayerl</i>
307	8	Bildung im Zeitalter der Digitalisierung <i>Gerhard Brandhofer, Peter Baumgartner, Martin Ebner, Nina Köberer, Christine Trültzsch-Wijnen & Christian Wiesner</i>

Steuerung des Bildungswesens

- 363 9 **Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen**
Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Herbert Altrichter, Markus Juranek & Dana Tegge
- 403 10 **Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung**
Michael Schratz, Christian Wiesner, Livia Rößler, Kim Schildkamp, Ann Cathrice George, Christoph Hofbauer & Hans Anand Pant
- 455 11 **Implementierung von Reformen im Bildungsbereich**
Barbara Schober, Marie-Therese Schultes, Marlene Kollmayer & Marko Lüftenegger

Perspektiven für das Bildungssystem

- 485 12 **Fünf Blicke in die Zukunft von Schule und Bildung 2040**
- 486 **Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule**
Peter Posch
- 493 **Bildungsperspektiven für 2040**
Manfred Prenzel
- 498 **Bildung in der Welt von übermorgen: Herausforderungen und Chancen aus der Perspektive der Bildungspsychologie**
Barbara Schober
- 506 **Eine Frage des Wollens. So nutzen wir die Chancen des digitalen Wandels für Generationen**
Sabine Herlitschka
- 512 **Das Beste aus drei Welten 2040**
Helmut Fend

Entwicklungsfelder im Bildungssystem

- 519 13 **Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts 2018**
Ferdinand Eder, Simone Breit, Claudia Schreiner, Konrad Krainer, Andrea Seel & Christiane Spiel

Anhang

- 543 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren
- 553 Bisher erschienene Beiträge in der Reihe des Nationalen Bildungsberichts Österreich

Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber

Mit dem vorliegenden Nationalen Bildungsbericht 2018 wird zum vierten Mal eine umfassende Grundlage für die bildungspolitische Diskussion und Steuerung des Schulwesens in Österreich geboten. Der Bildungsbericht soll primär als empirische und wissenschaftliche Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen dienen – sowohl bei politischen als auch bei steuernden Fragestellungen, mit denen Entscheidungsträgerinnen und -träger konfrontiert werden. Darüber hinaus sollen mit dem Bericht zukünftige bildungspolitische Themen für den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs aufbereitet werden. Folglich erfüllt er nicht nur die Funktion der Bewertung beziehungsweise der Evaluation abgeschlossener Maßnahmen, sondern er unterstützt auch laufende Optimierungen und künftige Entwicklungen.

Der Bildungsbericht 2018 folgt in Aufbau und Konzeption den vorangegangenen Ausgaben von 2009, 2012 sowie 2015 und besteht erneut aus zwei Bänden. Band 1 präsentiert Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich. Er bringt verschiedene relevante Datenquellen zusammen und bietet damit eine Gesamtschau des statistischen Wissens zum Bildungsbereich. Band 2 enthält fokussierte Analysen zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens, die von führenden österreichischen Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern unter internationaler Beteiligung erstellt wurden. Erstmals umfasst dieser Band auch fünf Zukunftsperspektiven für Schule und Bildung, in welchen fünf namhafte Expertinnen und Experten unterschiedlicher Disziplinen ihre Visionen skizzieren.

In bewährter Weise wurde die Verantwortung für die Herausgeberschaft der beiden Bände des Nationalen Bildungsberichts 2018 geteilt: Neuerlich wurde Band 1 in Kooperation zwischen dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) und dem Institut für Höhere Studien (IHS) erstellt und wird von vier Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern herausgegeben. Die für Band 2 bereits 2015 etablierte wissenschaftliche Herausgebergruppe besteht aus sechs Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Forschungseinrichtungen.

Damit wurde einerseits sichergestellt, dass die Bildungsforschung in Österreich in ihrer Breite angemessen eingebunden ist. Andererseits ist die wissenschaftliche Unabhängigkeit des Berichts weiterhin gewährleistet. Wesentliche Aufgabe der Herausgeberinnen und Herausgeber war es, Themenstellungen für den Band zu formulieren, die Leadautorinnen und -autoren auszuwählen und diese bei ihrer Arbeit zu begleiten. Sie übernahmen auch die Aufgabe, Gutachterinnen und Gutachter für die Beiträge zu gewinnen und koordinierten und verantworteten die wissenschaftliche Qualitätssicherung der Beiträge. Das BIFIE war für die organisatorische Koordination und die administrative Abwicklung der Erstellung des Berichts zuständig.

Bei der Auswahl der Themen für die wissenschaftlichen Analysen stand das Informationsbedürfnis der Akteurinnen und Akteure aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis im Vordergrund. Um deren Informationsbedarfe zu ermitteln, wurde eine breit angelegte Stakeholderbefragung durchgeführt, die sich über einen Zeitraum von Anfang November 2016 bis Ende Jänner 2017 erstreckte und an der sich 257 Personen online beteiligten. Durch dieses Vorgehen wurde die Sicherung von Akzeptanz und Entscheidungsrelevanz der analysierten Themen erstmals umfassend adressiert und auch einer Empfehlung des Rechnungshofs nachgekommen. Bei der Auswahl der Themen wurden darüber hinaus die Informationsbedürfnisse des Bildungsministeriums einbezogen.

An den zwölf Beiträgen von Band 2 des Nationalen Bildungsberichts haben 57 Autorinnen und Autoren in Teams in einem sehr engen Zeitplan gearbeitet. Ihrer Expertise und ihrem Einsatz ist die hohe Relevanz und Qualität der Beiträge des Berichts zu verdanken. Dafür danken wir ihnen herzlich. Das breite Spektrum der Autorinnen und Autoren belegt die gute Repräsentanz des Berichts für die Bildungsforschung in Österreich.

Die Qualität der Beiträge wurde durch einen aufwändigen Prozess sorgfältig gesichert. Herzlich bedanken möchten wir uns insbesondere bei den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre wichtige Rolle im Qualitätssicherungsprozess.

Dank geht an dieser Stelle auch an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIFIE, die die Produktion und Administration des Projekts unterstützt haben. Insbesondere danken wir Mag. Saya Gurtner-Reinthal für die verantwortliche Koordination der Produktion des Berichts, die Betreuung der Teams von Autorinnen und Autoren und die Unterstützung der Qualitätssicherung. Ihre Erfahrung hat wesentlich zum Gelingen des Produkts beigetragen. Außerdem bedanken wir uns für die produktive Zusammenarbeit mit dem BIFIE-Medienmanagement, koordiniert von Mag. Hannes Kaschnig-Löbel.

Dank ergeht schließlich auch an Mag. Bernhard Chabera und Mag. Julia Schinwald, die in unterschiedlichen Phasen der Entstehung dieses Nationalen Bildungsberichts die Funktion als Schnittstelle zwischen Herausgeberinnen und Herausgebern und dem Auftraggeber, dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), innehatten, und ebenso an die Fachreferentinnen und Fachreferenten im BMBWF für die reichhaltigen Informationen, die sie den Autorinnen und Autoren in der Konzeptionsphase zur Verfügung gestellt haben.

Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel
Salzburg, im März 2019

Hinweise für Leserinnen und Leser

Der Nationale Bildungsbericht 2018 sowie die vorherigen Ausgaben, die Nationalen Bildungsberichte 2009, 2012 und 2015, sind als elektronische Versionen verfügbar und können über www.bifie.at/nbb abgerufen werden. Es stehen jeweils Band 1 („Indikatoren“) und Band 2 („Themen“) sowie etwaige dazugehörige Materialien zum freien Download zur Verfügung. Darüber hinaus können alle Beiträge einzeln als separate Dateien heruntergeladen werden.

Das Auffinden, Nachschlagen und Zitieren der Materialien wird unterstützt durch die Angabe von persistenten Identifikatoren – Digital Object Identifiers (DOI), welche jeweils zu Beginn eines Beitrags angeführt sind.

Die aktuelle Ausgabe des Bands 1 des Nationalen Bildungsberichts ist unter <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1> abrufbar. Dieser bietet eine Reihe von Indikatoren und Kennzahlen zu bestimmten Themen. Wenn im vorliegenden Band auf Indikatoren oder Kennzahlen Bezug genommen wird, so wird im Text direkt auf die entsprechenden Abschnitte verwiesen.

In den Texten des Bands 2 finden sich am Seitenrand jeweils Marginalien, welche die wichtigsten Kernaussagen der jeweiligen Textpassage hervorheben. Zur Beschreibung von Beispielen aus der Praxis sind entsprechende Textstellen durch farbliche Hinterlegung hervorgehoben und als „Praxisbeispiel“ gekennzeichnet. „Boxen“ hingegen sind durch Umrandung hervorgehobene Textpassagen und dienen der Erläuterung bestimmter Begriffe, Inhalte oder methodischer Details.

Für die Texte des Nationalen Bildungsberichts wird eine Genderschreibweise verwendet, welche vorsieht, vordere Wortteile von Komposita nicht zu gendern. Trotzdem sind sowohl die weibliche als auch die männliche Form gleichermaßen gemeint (z. B. Lehrerkoooperation, Schülerzahl u. a.). Es werden die grammatikalisch richtigen Formen verwendet, entweder durch das Einsetzen von Schrägstrichen im Wort oder durch das Ausschreiben beider Formen, die mittels „und“ oder bei Aufzählung mittels Schrägstrich verbunden sein können.

Auf den folgenden Seiten ist ein Verzeichnis häufig verwendeter Abkürzungen angeführt und das österreichische Bildungssystem in einer Übersicht dargestellt. Im Verzeichnis der Autorinnen und Autoren am Ende des Buchs (siehe Anhang) können Informationen zu deren Funktionen und Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte nachgeschlagen werden. Außerdem sind dort die bisher erschienenen Themenbeiträge in der Reihe des Nationalen Bildungsberichts zu finden.

Abkürzungsverzeichnis

Datengrundlagen

BIST-Ü-D4	Bildungsstandardüberprüfung in Deutsch, 4. Schulstufe
BIST-Ü-D8	Bildungsstandardüberprüfung in Deutsch, 8. Schulstufe
BIST-Ü-E8	Bildungsstandardüberprüfung in Englisch, 8. Schulstufe
BIST-Ü-M4	Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik, 4. Schulstufe
BIST-Ü-M8	Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik, 8. Schulstufe
PIRLS	IEA – Progress in International Reading Literacy Study
PISA	OECD – Programme for International Student Assessment
TALIS	OECD – Teaching and Learning International Survey
TIMSS	IEA – Trends in International Mathematics and Science Study

Institutionen und Organisationen

BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMB	Bundesministerium für Bildung (2016–2018)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014–2016)
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000–2007)
BMDW	Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007–2014)
EU	Europäische Union
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
QSR	Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

Gesetzliche Grundlagen

BAG	Berufsausbildungsgesetz
BD-EG	Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz
BIG	Bundesinvestitionsgesetz
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
FHStg	Fachhochschul-Studiengesetz
HG	Hochschulgesetz
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
UG	Universitätsgesetz

Programme, Initiativen, strategische Maßnahmen

IKM	Informelle Kompetenzmessung (https://www.bifie.at/ikm)
QIBB	QualitätsInitiative Berufsbildung (https://www.qibb.at/)
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung (https://www.sqa.at/)
SRDP	Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (https://www.srdp.at/)

Sonstige

ECTS	European Credit Transfer System
ISCED	International Standard Classification of Education (UNESCO)
ISCO-08	International Standard Classification of Occupations
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik

Bildungsinstitutionen

Allgemeinbildende Schulen

APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen/Neue Mittelschulen/Kooperative Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen)
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BORG	Bundesoberstufenrealgymnasium
HS	Hauptschulen
NMS	Neue Mittelschulen
PTS	Polytechnische Schulen
SO	Sonderschulen
VS	Volksschulen

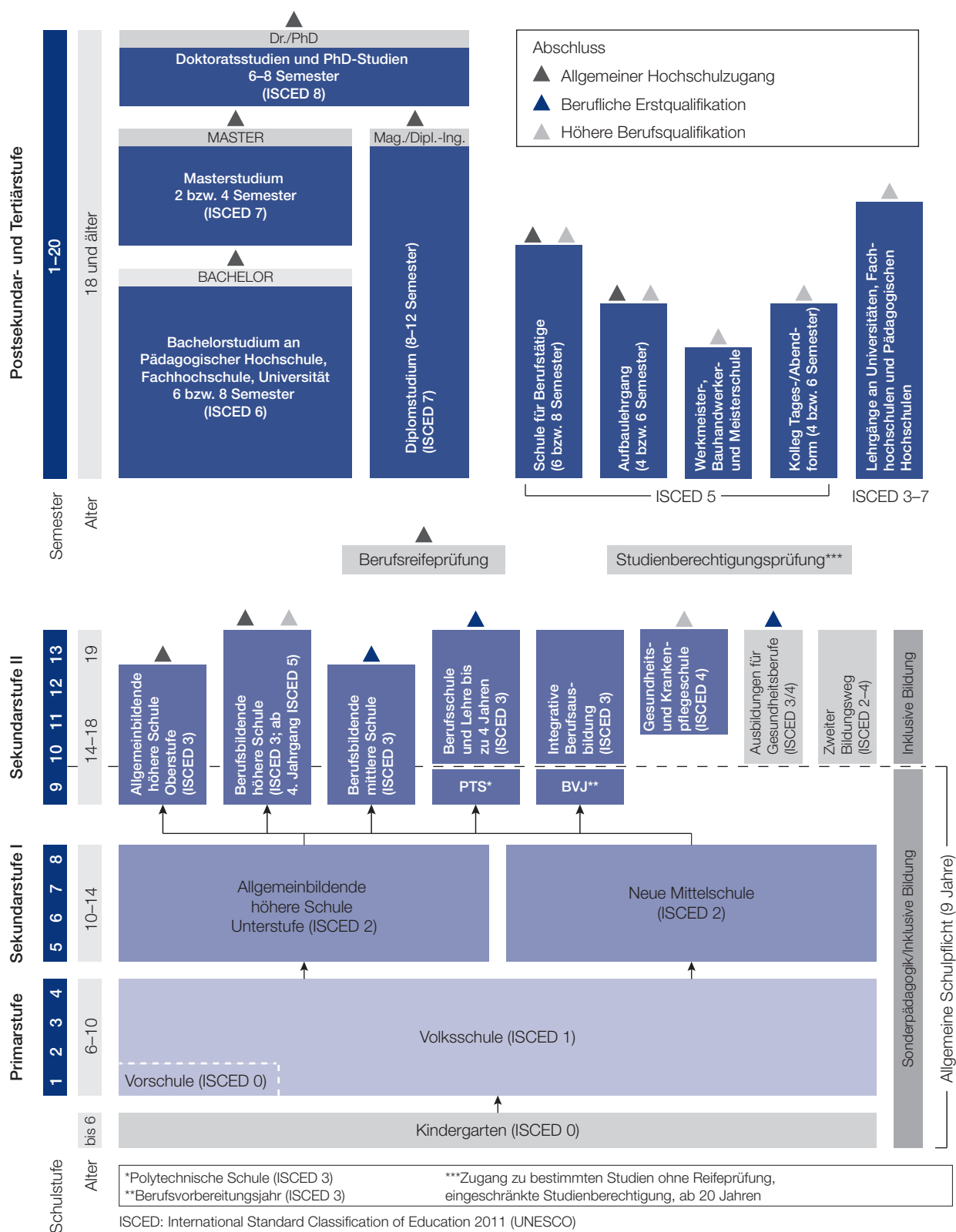
Berufsbildende Schulen

BAfEP	Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (ehemals Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik [BAKIP])
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BMHS	Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen
BMS	Berufsbildende Mittlere Schulen
BS	Berufsschulen
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
HTL	Höhere technische Lehranstalt
HUM	Humanberufliche Schulen

Hochschulen

FH	Fachhochschulen
PH	Pädagogische Hochschulen

Österreichisches Bildungssystem



https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege2018_grafik.pdf

Einleitung

Simone Breit, Claudia Schreiner, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Andrea Seel & Christiane Spiel

Die regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung in einem Rhythmus von drei Jahren ist eine gesetzlich verankerte Kernaufgabe des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; BGBl. I Nr. 25/2008 i. d. F. BGBl. I Nr. 32/2018). Mit dem vorliegenden Bildungsbericht wird die vierte Ausgabe in dieser Reihe vorgelegt. Wie die vorangegangenen Ausgaben ist auch dieser Bericht in der für Österreich spezifischen zweibändigen Form konzipiert. Die Teilung in zwei Bände bietet Raum für kontinuierliche Berichterstattung und Monitoring mittels Indikatoren im Band 1 (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019) und eine Bearbeitung bildungspolitisch aktueller Fragen im vorliegenden Band 2. Dieser spezifische Ansatz, den Nationalen Bildungsbericht nicht auf eine empirische Bestandsaufnahme zu beschränken, erlaubt es, entsprechend der österreichischen Tradition der Politikberatung, ausgehend von der wissenschaftlichen Befundlage auch zu wichtigen Entwicklungsfragen des Bildungswesens Stellung zu nehmen, Strategievorschläge zu machen (Specht, 2008, S. 96) und damit Handlungsoptionen aufzuzeigen.

Somit unterscheidet sich die Bildungsberichterstattung in Österreich zum Teil deutlich von jener in vielen anderen europäischen Ländern (für einen Überblick siehe Swiss Coordination Centre for Research in Education [SCCRE], 2018), deren Fokus ausschließlich auf Bildungsmonitoring und -statistik gerichtet ist (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2018).

Die Einleitung informiert über die Ziele und das Zielpublikum des Bildungsberichts und erläutert den Prozess der Erstellung des Nationalen Bildungsberichts 2018. Anschließend führt der Text in die fokussierten, thematischen Analysen (Beiträge 1 bis 11), die Kurzbeiträge mit den Zukunftsperspektiven (Beitrag 12) sowie die Zusammenschau der Ergebnisse inklusive Entwicklungsoptionen (Beitrag 13) ein.

1 Ziele und Adressatenkreis

Der Nationale Bildungsbericht dient primär als wissenschaftliche Grundlage für die bildungspolitische Diskussion und bereitet aktuelle Themen in Form von wissenschaftlichen Analysen für den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs auf. Dabei werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse so bereitgestellt, dass auf deren Basis Verantwortungsträger/innen evidenzbasiert steuern können. Damit können Entscheidungen im Bildungssystem auf wissenschaftlichen Erkenntnissen fußen und das System wird in seiner Weiterentwicklung unterstützt. Folglich erfüllt der Nationale Bildungsbericht nicht nur die Funktion der Bewertung bzw. der Evaluation abgeschlossener Maßnahmen, sondern nimmt sich aktueller Themenstellungen und Herausforderungen an, um Entwicklungen aktiv mitgestalten zu können.

Aufgrund dieser breiten Zielstellung ergibt sich auch ein sehr heterogenes Zielpublikum, das der Nationale Bildungsbericht anzusprechen und zu erschließen sucht:

- Die Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung auf Bundes- und Landesebene, neben dem Bundesminister und den Bediensteten im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) auch die Entscheidungsträger/innen in den Bildungsdirektionen;
- Wissenschaftler/innen an Pädagogischen Hochschulen (PH), Fachhochschulen (FH), Universitäten und anderen relevanten Forschungseinrichtungen;

- Personen, die in der Pädagogenbildung tätig sind;
- Leiter/innen von Bildungseinrichtungen, Pädagoginnen und Pädagogen sowie interessierte Akteurinnen und Akteure aus dem weiteren Umfeld von Schule, wie z. B. der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Ausbilder/innen im Betrieb etc.;
- Schlüsselpersonen der öffentlichen Meinungsbildung, z. B. Bildungsjournalistinnen und -journalisten, die Schulpartner/innen und Fachreferentinnen und -referenten der Sozialpartnerschaft sowie anderer im Bildungsbereich involvierter zivilgesellschaftlicher Organisationen.

2 Prozess und Beteiligte am zweiten Band des Nationalen Bildungsberichts

Der zweite Band der Nationalen Bildungsberichte ist jeweils daraufhin ausgelegt, ausgewählte, aktuell relevante Fragestellungen mit dem Blick der Wissenschaft zu behandeln. Die Themenwahl zielt somit nicht darauf ab, in jeder Ausgabe eine umfassende Abhandlung aller relevanten Bereiche anzustreben. Mit etwa zehn Beiträgen bietet jede Ausgabe eine neue Auswahl an Themen. Das bedeutet, dass die jeweils neueren Ausgaben des Berichts die Analysen aus früheren Berichten nicht ersetzen oder aktualisieren, sondern in den meisten Fällen primär ergänzen. Beiträge in vorherigen Berichten (Specht, 2009; Herzog-Punzenberger, 2012; Bruneforth et al., 2016) bleiben relevant und sollten weiterhin rezipiert werden.

2.1 Themenfindung und Zusammenstellung der Autorengruppen

Nach drei Ausgaben des Nationalen Bildungsberichts, bei denen das Primat der Themenfindung bei der Politik als Abnehmerin lag, wurde zum Zweck der Themenfindung für die vierte Ausgabe eine Stakeholderbefragung durchgeführt. Die Zielgruppe dieser Befragung entsprach im Wesentlichen dem Adressatenkreis des Nationalen Bildungsberichts. Sie wurde vom BIFIE kriteriengeleitet ausgewählt und umfasste 522 Personen aus den Bereichen Bildungsforschung, Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen, Bildungsverwaltung sowie den gesetzlichen Interessenvertretungen bzw. aus der an Bildung interessierten Öffentlichkeit. Die Personen der Zielgruppe wurden vom BIFIE persönlich per E-Mail kontaktiert und um ihre Mitwirkung an der Online-Befragung gebeten. Im Zeitraum von Anfang November 2016 bis Ende Jänner 2017 beteiligten sich schließlich 257 Personen an der Befragung. Die Teilnehmer/innen hatten die Möglichkeit, im offenen Antwortformat jene Themenbereiche zu skizzieren, die sie im Hinblick auf die Weiterentwicklung des österreichischen Bildungswesens als besonders relevant erachteten (Bruneforth & Gurtner-Reinthal, 2017; Gurtner-Reinthal & Bruneforth, 2017). Daraus resultierte im Anschluss an die systematische Kategorisierung folgende Zusammenschau (Bruneforth & Gurtner-Reinthal, 2017):

Themenbereich	Anzahl Nennungen
Chancengleichheit und Diversität	131
Unterricht/Kompetenzen/Bildungsinhalte	126
Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen	118
Lehrpersonen, Schulleitung und Personalentwicklung	115
Bildung und Gesellschaft	78
Die Schule der 10- bis 14-Jährigen	66
Ganztagsschulformen	60
Digitalisierung	54
Reformprojekte und Strukturfragen	33
Elementarbildung	30

Darüber hinaus wurden vonseiten des BMBWF auch für die vierte Ausgabe des Nationalen Bildungsberichts Informationsbedarf und entsprechende Themenfelder für Expertisen formuliert.

Es war dann Aufgabe der Herausgebergruppe, die Themenliste des BMBWF mit den Ergebnissen der Stakeholderbefragung abzugleichen und in konkrete, wissenschaftliche Themenvorgaben zu übersetzen. Die identifizierten Themen und die von den Herausgeberinnen und Herausgebern formulierten Arbeitstitel inklusive inhaltlicher Schlagwörter wurden im Anschluss dem wissenschaftlichen Beirat des BIFIE vorgelegt, welcher die Machbarkeit beurteilte.

Für die Beiträge wurden durch die Herausgebergruppe namhafte Leadautorinnen und Leadautoren ausgewählt, die neben ihrer fach einschlägigen Expertise in Summe auch unterschiedliche Forschungseinrichtungen repräsentieren sollten. In weiterer Folge oblag es der jeweiligen Leadautorin/dem jeweiligen Leadautor – in Absprache mit den Herausgeberinnen und Herausgebern – eine Autorengruppe für den jeweiligen Beitrag zusammenzustellen. Hierbei wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass jeweils Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Institutionen und Bundesländern zusammenarbeiten und die beteiligten Expertinnen und Experten eine breite Repräsentanz der Wissenschaftslandschaft Österreichs darstellen.

2.2 Prozessbegleitung und Qualitätssicherung

Um dem Zielpublikum gerecht zu werden, wurden bei der Erstellung der Beiträge besondere Anforderungen an die Textgestaltung gelegt: Auf der einen Seite sollte der Text hohen wissenschaftlichen Standards genügen und den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema reflektieren, andererseits sollte der Text aus sich heraus auch für gebildete Laien verständlich sein. Daher wurden Zitate und Literaturangaben so weit eingeschränkt, dass einerseits gute Lesbarkeit gegeben ist, andererseits jedoch die wissenschaftliche Fundierung abgesichert ist. Inhaltlich umfasst jedes Kapitel im Wesentlichen zwei Teile:

- Eine wissenschaftliche Analyse des Gegenstands, die den Wissensstand aus Theorie, Forschung und Evaluation zum Themenbereich und zur aktuellen Situation zusammenträgt. Dieser Teil bietet zuerst eine Problemanalyse, in welcher die bildungspolitische Relevanz des Themas dargestellt wird, sowie eine Situationsanalyse, in deren Rahmen Daten, Indikatoren und Ergebnisse aus Forschung und Evaluation – auch aus internationaler Perspektive – diskutiert werden.
- Eine Diskussion der gegenwärtigen Tendenzen der bildungspolitischen Behandlung des Themas unter Berücksichtigung praktisch relevanter Möglichkeiten und Optionen. Dieser Teil besteht aus einer Darstellung offener Forschungsfragen und Anregungen für die Bildungsforschung und -statistik und schließt ab mit der politischen Analyse und Entwicklungsoptionen.

Wichtig für die Akzeptanz und Rezeption des Nationalen Bildungsberichts ist, dass die Beiträge wissenschaftlichen Relevanz- und Qualitätskriterien entsprechen. Dazu wurde ein mehrstufiges Verfahren der wissenschaftlichen Qualitätssicherung umgesetzt, mit dem sichergestellt wurde, dass die Expertisen wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sind und die aktuelle Literatur zum Thema aus dem nationalen und internationalen Bereich reflektiert ist. Jeder Beitrag wurde einem Peer-Review durch zwei Fachexpertinnen bzw. Fachexperten unterzogen, wobei mindestens eine Gutachterin/ein Gutachter aus dem deutschsprachigen Ausland stammte. Die Gutachter/innen wurden danach ausgewählt, dass sie zusätzlich zu ihrer inhaltlichen Expertise über gute Sachkenntnis des österreichischen Schulwesens und der Bildungsforschung in Österreich verfügen.

Die Herausgeber/innen übernahmen vor allem die Aufgabe, die Gutachter/innen auszuwählen, eine Synthese aus den beiden Gutachten zu erstellen und dabei die Überarbeitungserfordernisse und -optionen zu explizieren. Auch die Abnahme der Endversionen der Beiträge erfolgte durch die Herausgeber/innen.

Die Autorengruppen wurden während der Konzeptions- und Schreibphase durch die Herausgebergruppe und das BIFIE unterstützt. So wurden zur Qualitätssicherung auch zwei Treffen der Herausgeber/innen und Autorinnen und Autoren organisiert, in welchen das Konzept und vorliegende Ergebnisse der einzelnen Beiträge diskutiert wurden. Die Schreibphase für die Beiträge dauerte bis etwa Ende Juni 2018; eine Überarbeitungsphase ließ allenfalls bis Ende August 2018 die Möglichkeit zu, bildungspolitische Entwicklungen in den Analysen zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass neuere Entwicklungen nach diesem Zeitpunkt nicht mehr in den Beiträgen abgebildet sind.

Um das Systemwissen einfließen lassen zu können, standen den Leadautorinnen und -autoren außerdem die Fachreferentinnen und -referenten am BMBWF zu den jeweiligen Themenfeldern für ein Hintergrundgespräch zur Verfügung.

3 Beiträge im Überblick

Der Nationale Bildungsbericht 2018 umfasst elf Beiträge mit ausgewählten Problemstellungen des Bildungssystems sowie fünf Kurzbeiträge mit Visionen zum Bildungssystem Österreichs 2040. Eine Zusammenschau aus den Ergebnissen, Handlungsempfehlungen und bildungspolitisch wichtigen Punkten findet sich am Ende dieses Bands. Die Beiträge sind in vier Themenfelder gebündelt: Lehrer/innen und Unterricht vor dem Hintergrund des sozialen Wandels, Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Bildungswesens, Steuerung des Bildungswesens sowie Perspektiven für das Bildungssystem.

Themenfeld 1: Lehrer/innen und Unterricht vor dem Hintergrund des sozialen Wandels

Beitrag 1 beleuchtet das Lernen und Unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. Maria-Luise Braunsteiner, Christian Fischer, Gerda Kernbichler, Annedore Prengel und David Wohllhart ermitteln dazu Merkmale erfolgreichen Unterrichts unter der Bedingung von Heterogenität. Daran anknüpfend befassen sich Andrea Holzinger, Ewald Feyerer, Roland Grabner, Petra Hecht und Hans Karl Peterlini in Beitrag 2 mit der Frage, welche Kompetenzen Lehrer/innen für Inklusive Bildung benötigen und welche Konsequenzen sich daraus für die Pädagogenausbildung ableiten lassen. Eine Bestandsaufnahme der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung in Österreich sowie sich daraus ergebende praktische Implikationen diskutieren in Beitrag 3 Florian H. Müller, David Kemethofer, Irina Andreitz, Gertrud Nachbaur und Katharina Soukup-Altrichter. Christoph Weber, Robert Moosbrugger, Katrin Hasengruber, Herbert Altrichter und Heidi Schrodtr gehen in Beitrag 4 den Fragen nach, nach welchen Kriterien Klassen zusammengesetzt werden und wie die Zuteilung der Lehrkräfte zu den Klassen erfolgt, und schließen damit an den Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2015 an (Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger & Nagel, 2016).

Themenfeld 2: Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Bildungswesens

In Beitrag 5 widmen sich Birgit Hartel, Luise Hollerer, Wilfried Smidt, Catherine Walter-Laager und Martina Stoll der Elementarpädagogik in Österreich, wobei sie auf Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung fokussieren und damit an einen Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Stanzel-Tischler & Breit, 2009) anschließen. Die Fragestellung aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012 zum Thema ganztägige Schulformen (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012) vertiefen in Beitrag 6 Josef Scheipl, Johannes Leeb, Konstanze Wetzels, Wolfram Rollett und Stephan Kielblock, indem sie sich mit der pädagogischen Ausgestaltung und förderlichen Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen auseinandersetzen. Peter Schlögl, Michaela Stock und Martin Mayerl fassen in Beitrag 7 den Forschungsstand zur Berufsbildung zusammen und beleuchten Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in Zusammenhang mit der beruflichen Erstausbildung. In Beitrag 8 thematisieren Gerhard

Brandhofer, Peter Baumgartner, Martin Ebner, Nina Köberer, Christine Trültzsch-Wijnen und Christian Wiesner digitale Bildung an österreichischen Schulen und ergänzen damit den Beitrag zur Förderung der digitalen Kompetenz von Lehrenden aus dem Nationalen Bildungsbericht 2015 (Baumgartner, Brandhofer, Ebner, Gradinger & Korte, 2016).

Themenfeld 3: Steuerung des Bildungswesens

Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Herbert Altrichter, Markus Juranek und Dana Tegge befassen sich in Beitrag 9 mit der Einführung von Schulclustern im österreichischen Schulsystem und diskutieren in diesem Zusammenhang die theoretischen und praktischen Implikationen der Neuverteilung von Verantwortung. Sie knüpfen damit an Beiträge zum großen Themenkomplex der Schulautonomie aus vorangegangenen Ausgaben des Nationalen Bildungsberichts an (Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartmann, 2016; Schratz & Hartmann, 2009). In Beitrag 10 setzen sich Michael Schratz, Christian Wiesner, Livia Rößler, Kim Schildkamp, Ann Cathrice George, Christoph Hofbauer und Hans Anand Pant mit Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung auseinander und vertiefen damit ein Thema aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012 (Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012). Den Forschungsstand zur Implementierung von Reformen im Bildungsbereich tragen in Beitrag 11 Barbara Schober, Marie-Therese Schultes, Marlene Kollmayer und Marko Lüftenegger zusammen und leiten daraus Empfehlungen für Österreich ab.

Themenfeld 4: Perspektiven für das Bildungssystem

Neben den thematischen Analysen enthält der Nationale Bildungsbericht 2018 erstmals auch fünf Zukunftsperspektiven bezogen auf das Bildungssystem Österreichs im Jahr 2040. Den Autorinnen und Autoren dieser Beiträge wurden zwar Leitfragen gestellt, ansonsten konnten sie jedoch sehr offen basierend auf ihrer Expertise darlegen, wie sie das österreichische Bildungssystem aus der Perspektive des Jahres 2040 sehen. Peter Posch, Manfred Prenzel, Barbara Schober, Sabine Herlitschka und Helmut Fend lassen uns an ihrem Blick in die Zukunft von Schule und Bildung teilhaben.

Abgerundet wird der Nationale Bildungsbericht 2018 durch die Darstellung von Entwicklungsfeldern im Bildungssystem. Dabei fassen die Herausgeber/innen wesentliche Aussagen zur Ist-Situation zusammen und leiten Konsequenzen aus der Zusammenschau der thematischen Analysen ab.

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. 263–304). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018>
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. 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. 95–132). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-3>
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. 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. 133–174). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>
- Bruneforth, M., Eder, E., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2>
- Bruneforth, M. & Gurtner-Reinthal, S. (2017). *Ergebnisse der Stakeholderbefragung zur Unterstützung der Themenfindung für den Nationalen Bildungsbericht 2018*. Unveröffentlichtes Dokument, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Salzburg.
- Gurtner-Reinthal, S. & Bruneforth, M. (2017). *Stakeholderbefragung zur Unterstützung der Themenfindung zum Nationalen Bildungsbericht 2018 – Technische Dokumentation*. Unveröffentlichtes Dokument, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Salzburg.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2>
- Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269–312). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-7>
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1>

Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 323–340). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C2>

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. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-3>

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF.

Specht, W. (2008). Nationaler Bildungsbericht – ein Schritt in Richtung evidenzbasierter Politik in Österreich. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK; Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis*. OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Potsdam (Deutschland) vom 25.–28. September 2007 (S. 93–107). Berlin: Berliner Wiss.-Verl. Verfügbar unter https://edudoc.ch/record/28614/files/oecd_ceri_007.pdf

Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2>

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 15–31). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A1>

Swiss Coordination Centre for Research in Education (SCCRE). (2018). *National education reports in selected European countries*. Aarau: SCCRE. Verfügbar unter <https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/publikationen/National-Education-Reports-in-Selected-European-Countries.pdf>

Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität

Maria-Luise Braunsteiner, Christian Fischer, Gerda Kernbichler, Annedore Prengel & David Wohlfahrt

1

Wie unterrichtet man am besten in einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Herkunftsländern, mit unterschiedlichen Erstsprachen, mit einem Fähigkeitspektrum, das von der Lernbehinderung bis zur Hochbegabung reicht, die darüber hinaus mehreren Schulstufen angehören und nach verschiedenen Lehrplänen und individuellen Förderplänen lernen sollen?

Der vorliegende Beitrag versucht, ausgehend von einer Skizze der Ausgangslage in Österreich, einen Überblick über den Stand der Forschung zum Umgang mit Heterogenität in Bildungssystemen zu geben. Mit *Heterogenität* wird die Verschiedenheit, Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und letztlich die Unbestimmbarkeit von Personen, insbesondere der Schüler/innen und ihrer kollektiven sozialen Figurationen umschrieben (Prengel, 2015a, S. 160).

Pädagogik der Vielfalt als
adäquate pädagogische
Antwort auf Heterogenität

Die Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass eine „Pädagogik der Vielfalt“ die adäquate pädagogische Antwort ist, im Sinne „einer Bezeichnung für facettenreiche Strömungen in der Bildungslandschaft, die heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anerkennen und ihre Inklusion anstreben. *Pädagogik der Vielfalt*, *Diversity Education* und *Inklusive Pädagogik* werden als bedeutungsgleich verstanden“ (Prengel, 2015a, S. 157). Auf eine Erörterung geeigneter Modelle guten Unterrichts für eine an inklusiven Werten ausgerichtete Pädagogik folgt eine Darstellung von Prinzipien und Gesamtkonzeptionen inklusiven Unterrichts. Diese wird ergänzt durch eine Beschreibung exemplarisch ausgewählter Arbeitsformen und fachdidaktischer Bezüge. Schließlich werden schulische Umfeldparameter und Unterstützungssysteme skizziert, die förderlich für inklusive Schulen und deren Entwicklung sind.

1 Zunahme von Heterogenität und der Wahrnehmung von Heterogenität

1.1 Zunahme von Heterogenität durch Migration

Die Schülerpopulation des österreichischen Bildungssystems durchläuft eine Veränderung in Richtung größerer Heterogenität. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Das lässt sich an der Umgangssprache, die zu Hause gesprochen wird, am eigenen oder am Geburtsland der Eltern, an der Staatsangehörigkeit, gegebenenfalls auch an der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft festmachen. Während 22,2 % aller Schüler/innen im Schuljahr 2014/15 eine andere Umgangssprache als Deutsch gesprochen haben, sind es 23,8 % im Schuljahr 2015/16 und 25,3 % im Schuljahr 2016/17. Der Anteil der Schüler/innen mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft hat sich im gleichen Zeitraum von 11,9 % auf 14,5 % erhöht. Etwa 25 % dieser Schüler/innen kommen aus dem ehemaligen Jugoslawien, 10 % aus Deutschland, 32 % aus sonstigen europäischen Staaten, 10 % aus der Türkei und etwa 17 % aus Asien (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017; Statistik Austria, 2016, 2017, 2018a). Der starke Anstieg von Flüchtlingen im Jahr 2015 zeichnet sich in den Schulstatistiken noch nicht markant ab. Die Geburtenstatistik weist aber bei den in Österreich geborenen Kindern mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft eine Zunahme von 17,8 % (2015) auf 20,0 %

Migration führt zu
erhöhter Heterogenität im
sprachlichen, kulturellen
und religiösen Bereich

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-1>

Segregationseffekte
bei Häufung von
Heterogenitätsdimensionen

(2016) und 20,4 % (2017) aus (Statistik Austria, 2018c). Daraus kann für die kommenden Jahre eine weitere Zunahme von Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern abgeleitet werden. Der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund (beide Eltern im Ausland geboren) liegt naturgemäß höher. Beispielsweise wurde bei dem Programme for International Student Assessment (PISA) 2015 ein Migrationsanteil von 20,3 % ermittelt (Suchaň & Breit, 2016). Mit der Zunahme des Migrationsanteils ist eine größere sprachliche und kulturelle Vielfalt verbunden, aber auch eine Abnahme des sozioökonomischen Status der Familien der Schüler/innen. Während nur 20 % der Haushalte mit österreichischer Staatsbürgerschaft dem untersten Einkommensviertel angehören, sind dies bei Haushalten mit anderen Staatsbürgerschaften 53 %, bei Staatsangehörigen von Nicht-EU-Staaten sogar 64 % (Statistik Austria, 2018b). Seit 2001 wird bei Volkszählungen das Religionsbekenntnis nicht mehr erhoben. Goujon, Jurasszovich und Potančoková (2017, S. 13) unterbreiten eine auf einer Hochrechnung basierende Schätzung. Sie konstatieren, dass sich von 2001 bis 2016 die Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Religion in der Gesamtbevölkerung von 75 % auf 64 % reduziert hat, während die muslimische Glaubensgemeinschaft einen Zuwachs von 4 % auf 8 % verzeichnet und die Zugehörigkeit zur orthodoxen Religion von 2 % auf 5 % gestiegen ist. Hohe sprachliche, herkunftsbezogene, kulturelle und religiöse Heterogenität und damit meist verbunden ein niedriger sozioökonomischer Status finden sich gehäuft in Regionen mit hohem Urbanisierungsgrad und führen dort zu weiteren Segregationseffekten (Vogtenhuber, Lassnigg, Bruneforth, Edelhofer-Lielacher & Siegle, 2016).

1.2 Zunahme von Heterogenität durch bildungspolitische Steuerung

Veränderungen in der Schülerpopulation sind vor allem auf Migration zurückzuführen, während andere Heterogenitätsdimensionen weitgehend konstant bleiben. So liegt der Anteil weiblicher Schüler/innen an der Gesamtpopulation seit 2000 bei knapp unter 49 %. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) schwankt geringfügig zwischen 5,2 % und 5,4 %. 63,5 % dieser Schüler/innen sind an allgemeinen Schulen integriert (Statistik Austria, 2018a, 2018c). Im Bereich der Hochbegabung liegen keine belastbaren Zahlen vor, da diese – vielleicht mit Ausnahme des Bundeslands Oberösterreich (Resch, 2017) – nicht systematisch erfasst werden. Die Schätzungen gehen von einer Gauß-Verteilung der Intelligenz und einem Cut-off-Wert von 130 aus und gelangen so zu einem konstanten Wert von 2,5 % der Population (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 18). Dabei wird noch nicht die Vielfalt von Begabungen in den nicht-intellektuellen Domänen erfasst. Jenseits von Veränderungen der Schülerpopulation lassen sich weitere, auf bildungspolitische Steuerung rückführbare Faktoren identifizieren, die eine Zunahme von Heterogenität in Klassen und Schulen zur Folge haben.

Einführung der Neuen
Mittelschule trägt dazu
bei, von der Vorstellung
„homogener“ Klassen
abzurücken

Zu den für Lehrer/innen am deutlichsten wahrnehmbaren Veränderungen hat wohl die Einführung der Neuen Mittelschule geführt. Während die Hauptschule in den Fächern Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik jeweils drei „homogene“ Leistungsgruppen vorsah, werden in der Neuen Mittelschule auch diese Unterrichtsgegenstände gemeinsam in einer leistungsheterogenen Stammklasse unterrichtet. Das macht es zunehmend unmöglich, die Illusion einer „Homogenität“ der zu unterrichtenden Gruppe (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009) aufrechtzuerhalten. Wie Hofmann und Katstaller (2015, S. 176) feststellen, gelingt es vielen Schulen, den Unterricht dieser Gegebenheit anzupassen, in den von dem Autor und der Autorin so genannten „Traditionsklassen“ wird der Unterricht aber nach wie vor auf eine homogene Schülergruppe ausgerichtet. Auch an der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule steigt die Heterogenität, allerdings in geringem Maß. Grund dafür ist die Entwicklung der Schülerströme beim Übertritt aus der Volksschule. Im Schuljahr 2001/02 wechselten 30 % der Schüler/innen von der Volksschule in die allgemeinbildende höhere Schule, 2016/17 waren es bereits 35,5 %, zuzüglich 1,3 %, die den in Kärnten, der Steiermark und Wien ab 2010/11 eingerichteten Modellversuch „Neue Mittelschule“ an allgemeinbildenden höheren Schulen besuchten (Statistik Austria,

2018d). Sozial benachteiligte Schüler/innen sammeln sich vorwiegend an der Neuen Mittelschule (Leitgöb, Bacher & Weber, 2015).

An Volksschulen nehmen jahrgangsgemischte Mehrstufenklassen zu. Ein Drittel aller 2.998 Volksschulstandorte hat weniger als vier Klassen (Statistik Austria, 2018a); an diesen Standorten entstehen zwangsläufig altersheterogene Klassen. Andere Schulen entscheiden sich – unterstützt von den Landesschulräten – bewusst für eine höhere altersbezogene Heterogenität mit dem Ziel, Lerngruppen auch bei unterschiedlicher Progression im Lernstoff sozial stabil zu halten, Transitionen zu erleichtern und Kinder individuell zu fordern und zu fördern (Carle & Metzen, 2014; Hörmann, 2012; Wagener, 2014). So haben sich z. B. 61 von insgesamt 276 Wiener Volksschulstandorten (22,1 %) für das Modell „Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen“ entschieden (Stadtschulrat Wien, 2016).

Altersheterogene
Mehrstufenklassen an
Volksschulen nehmen zu

Andere bildungspolitische Initiativen hingegen führen nicht zu einer Vergrößerung der Heterogenität. So wäre etwa zu erwarten gewesen, dass die im „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMAK], 2012) festgeschriebene Strategie zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention), nämlich die Entwicklung inklusiver Modellregionen (Gasteiger-Klicpera & Wohllhart, 2015), zu einer Erhöhung des Anteils der Schüler/innen mit SPF an allgemeinen Schulen und damit zu einer Erhöhung von Heterogenität zumindest in den Modellregionen führte. Dies ist aber nicht durchgängig der Fall. Insgesamt stieg der Anteil integrierter unterrichteter Schüler/innen mit SPF von 62,1 % im Jahr 2014/15 auf 64,2 % im Jahr 2015/16 an, sank aber im Jahr 2016/17 wieder auf 63,5 %. Dieser Anstieg von 2014 auf 2015 zeigte sich in allen Bundesländern, in den Modellregionen Kärnten und Tirol setzte er sich fort, ebenso wie im Burgenland, in Oberösterreich, Salzburg und Vorarlberg, während der Anteil in der Modellregion Steiermark ebenso wie in Niederösterreich und in Wien wieder leicht zurückging (Statistik Austria 2016, 2017, 2018a).

Inklusive Modellregionen
führen bisher nicht
zu Vergrößerung der
Heterogenität

1.3 Zunahme der Wahrnehmung von Heterogenität durch gesellschaftliche Entwicklungen

Auch gesellschaftliche Entwicklungen tragen dazu bei, das Augenmerk vermehrt auf die Individualität von Schülerinnen und Schülern und damit auf deren Unterschiede zu richten. Während in der Frühen Neuzeit individuelle Erziehung als Privileg des Adels galt (Jacobi, Le Cam & Musolff, 2010), wird gegenwärtig die Individualisierung von Bildungsverläufen (Tenorth, 2005, S. 29) für alle zur Leitmetapher. Von der Schuleingangsphase (Charlotte-Bühler-Institut, 2016) bis zum Konzept der Neuen Mittelschule (Altrichter, Pocrnja, Nagy & Mauch, 2015), von der Rahmenzielvorgabe für die Schulqualität in der Allgemeinbildung (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2016) bis zu den Qualitätsschwerpunkten des Bildungsministeriums für die Berufsbildung gilt Individualisierung als Maßgabe für qualitätvollen Unterricht. Individualisierung wird als „Allheilmittel“ für den Umgang mit Heterogenität in den Bildungswissenschaften sehr differenziert und teilweise mit skeptischem Unterton diskutiert (z. B. Altrichter et al., 2009; Helmke, 2013; Lipowsky & Lotz, 2015; Seel, Tschiesner & Wohllhart, 2018). Individualisierung ist aber auch als gesellschaftlicher Megatrend (Hox, 2011) zu verstehen, der in allen Lebensbereichen wirksam wird und im Bildungssystem mit einer möglichst gelungenen Balance von Individualisierung und Gemeinsamkeit (Fischer, 2014) beantwortet werden muss, die diesem erlaubt, weiterhin neben der Qualifikationsfunktion auch seine gesellschaftliche Enkulturations- und Integrationsfunktion zu erfüllen (Keller, 2014).

Individualisierung
als gesellschaftlicher
Megatrend – Sensibilität
für Diversität wächst

Ferner hat die Zunahme geflüchteter Personen besonders in Deutschland und Österreich zu einer verstärkten Wahrnehmung von Heterogenität beigetragen. Die medial transportierte Dramatik der Situation hat vielfach zu einer erhöhten institutionellen und politischen Sensibilität geführt (z. B. Roth, 2017).

Fokussierung auf
diagnostische Verfahren
verstärkt Bewusstsein für
Unterschiede

Dieser Fokus auf Unterschiede wird darüber hinaus verschärft durch die vermehrte Hinwendung der Schulaufsicht und der Schulentwicklungsprogramme zu Metriken wie Vergleichstests, Bildungsstandards, Gruppen- und Klassenscreenings sowie personaler Diagnostik. Diese Instrumente zur „Evidenzbasierung“ von Bildungsentscheidungen dienen einerseits der im Rahmen gesellschaftlicher Individualisierung wünschenswert erscheinenden Abkehr von staatlich regulierten Vorgaben und deren Ersatz durch „Eigeninitiative, Selbstverantwortung und selbstständige, kontinuierlich zu leistende Kompetenzentwicklung“ (Terhart, 2009, S. 65), andererseits sind sie notwendige Voraussetzungen für die Realisierung individueller Erziehungs- und Bildungsangebote und für individuelle Förderung (Fischer, 2014).

2 Wie erfolgreich ist die österreichische Schule im Umgang mit Heterogenität?

Der Bildungsauftrag der österreichischen Schule ist breit gefasst. Schüler/innen sollen ihren Anlagen entsprechend in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung gefördert und mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können ausgestattet werden, um als aufgeschlossene, selbstständig urteilsfähige und sozial verständnisvolle Glieder der Gesellschaft an gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitwirken zu können (§ 2 Schulorganisationsgesetz). Erfolgreicher Umgang mit Heterogenität lässt sich daher nicht nur an der Vermittlung von Wissen und Können festmachen. Schul- und Klassenklima, soziale Teilhabe, persönliches Wohlbefinden, individuelle Förderung und Unterstützung sind gleichwertige Erfolgsdimensionen. Da jedoch nur zu den schulischen Leistungen in den Kompetenzbereichen Mathematik, Deutsch und Englisch Daten aus Large-Scale-Untersuchungen vorliegen, wird im Folgenden darauf fokussiert. Zu einer weiteren Erfolgsdimension liegen allerdings interessante Befunde aus den Bildungsstandardüberprüfungen vor, nach welchen Schüler/innen mit Migrationshintergrund mit größerer Freude in die Schule gehen und sich dort wohler fühlen als andere Schüler/innen, wobei Mädchen lieber in die Schule gehen als Buben (Bruneforth et al., 2016, S. 100).

Erfassung von relevanten
Heterogenitätsparametern
im Zuge der Bildungs-
standardüberprüfungen

Die Bildungsstandardüberprüfungen ermöglichen in den Kompetenzdomänen Mathematik und Deutsch jeweils auf der 4. und 8. Schulstufe (BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8, BIST-Ü-D4, BIST-Ü-D8) bzw. Englisch auf der 8. Schulstufe (BIST-Ü-E8) einen innerösterreichischen Vergleich der Ergebnisse von Schulen. In Schüler- und Elternfragebögen werden Kontextmerkmale erhoben, unter anderen relevante Heterogenitätsparameter wie Geschlecht, Migrationshintergrund, zu Hause gesprochene Sprache(n), Bildungsabschluss der Eltern, Anzahl der Bücher zu Hause. Die Auswertung der Ergebnisse aus den Bildungsstandardüberprüfungen nach Kontextmerkmalen erlaubt eine Korrelation mit den Ergebnissen. Im Folgenden werden die Bundesergebnisberichte der Bildungsstandardüberprüfungen, die bisher stattgefunden haben, als Quellen verwendet (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017; Schreiner & Breit, 2014a, 2014b; Schreiner et al., 2018).

Buben rechnen besser als
Mädchen, Mädchen lesen
besser als Buben

In Mathematik zeigten sich sowohl bei der BIST-Ü-M4 2013 als auch bei der BIST-Ü-M8 2017 im Durchschnitt geringe Unterschiede zwischen Mädchen und Buben. Spitzenleistungen sind allerdings eher bei den Buben zu finden. In Deutsch gibt es bei den Leseleistungen in der BIST-Ü-D4 2015 bereits in der Volksschule unter den Mädchen fast doppelt so viele Spitzenleserinnen wie bei den Buben, während erheblich mehr Buben die Mindeststandards nicht erreichen. Dieses Bild polarisiert sich in der Sekundarstufe I in Deutsch (BIST-Ü-D8 2016) weiter. Während bei den Buben in Deutsch 21 % die Mindeststandards nicht oder nur teilweise erreichen, sind es bei den Mädchen nur 12 %. Auch in Englisch (BIST-Ü-E8 2013) schneiden die Mädchen in allen Kompetenzbereichen besser ab als die Buben.

Nur ein Drittel der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und/oder anderer Alltagssprache erreicht in der 8. Schulstufe ein sicheres Leseverständnis altersadäquater Texte (BIST-Ü-D8 2016), in der Volksschule sind es mit knapp 40 % etwas mehr (BIST-Ü-D4

2015). In Mathematik besteht schon in der Volksschule eine deutliche Leistungsdifferenz zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, dennoch erreichen mehr als 50 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Standards in Mathematik (BIST-Ü-M4 2013). Am Ende der Sekundarstufe I liegt dieser Prozentsatz nur noch bei einem Drittel, also etwa auf gleichem Niveau wie die Leseleistungen.

Die erreichten Schulleistungen hängen in Österreich stark mit dem Bildungsabschluss der Eltern zusammen. Durch genauere Analysen der Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen kann gezeigt werden, dass sich ein Großteil des negativen Zusammenhangs von Migrationshintergrund und nichtdeutscher Alltagssprache mit den Schulleistungen über den Bildungsabschluss der Eltern erklären lässt (z. B. Wohllhart et al., 2016, S. 26 f.). In allen Standardüberprüfungen zeigt sich unabhängig vom Schulfach der gleiche Zusammenhang: Der Unterschied beim Erreichen der Bildungsstandards zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss haben, zu universitär ausgebildeten Eltern liegt zwischen 44 % und 51 %. In der BIST-Ü-M8 2017 erreichen 74 % aller Schüler/innen mit akademisch ausgebildeten Eltern die Bildungsstandards, während nur 27 % der Kinder erfolgreich sind, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen.

Schulleistungen und Bildungsabschluss der Eltern weisen starken Zusammenhang auf

2.1 Welchen Einfluss hat die Arbeit an den Schulen auf die Ergebnisse?

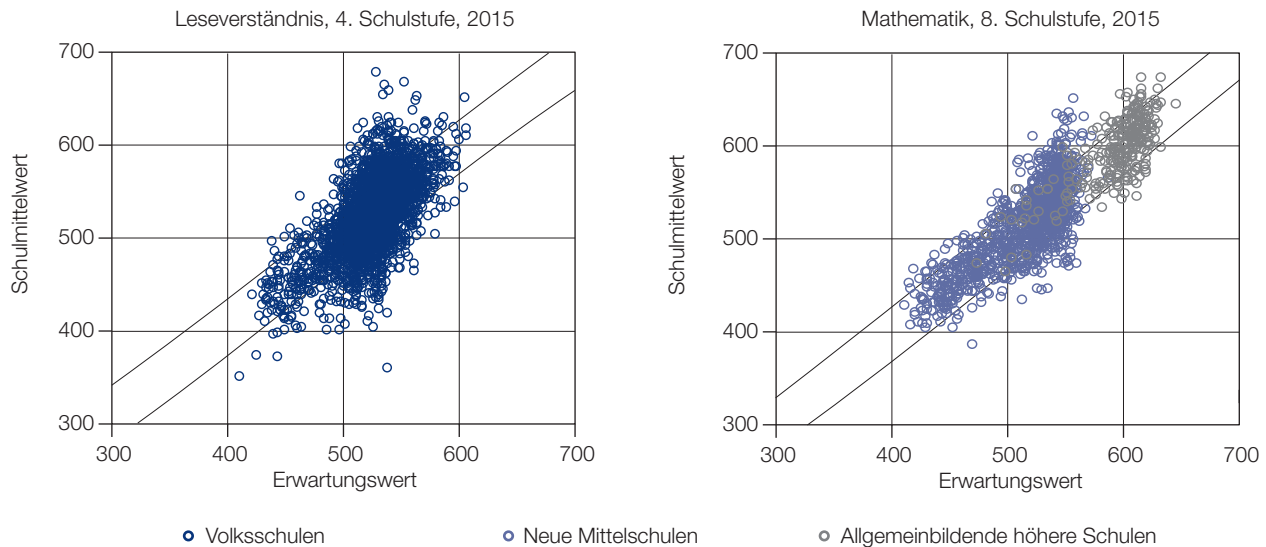
Um sowohl der Schulaufsicht als auch den Schulen selbst einen Vergleich der Ergebnisse ihrer Schüler/innen mit anderen Schulen zu ermöglichen, wird im Rahmen der Bildungsstandardauswertung ein sogenannter „fairer Vergleich“ errechnet. Für jede Schule wird ein Erwartungswert ermittelt, der Parameter berücksichtigt, die Hattie (2009) zufolge von Schulen und Lehrpersonen selbst nicht beeinflusst werden können. Als relevante Faktoren auf Schulebene stellen sich der Urbanisierungsgrad des Standorts, die Schulgröße und der Schulträger (Privatschule/öffentliche Schule) heraus, auf Klassenebene die Klassengröße. Auf Ebene der Schüler/innen wird aus dem beruflichen Status der Eltern, deren Bildung und der Anzahl der Bücher im Haushalt ein Sozialstatus errechnet, zudem werden Migrationshintergrund und nichtdeutsche Erstsprache, das Geschlecht und die Anzahl der von der Überprüfung ausgeschlossenen Schüler/innen berücksichtigt. Letztere dient zur Identifizierung von Schülerinnen und Schülern mit SPF sowie von außerordentlichen Schülerinnen und Schülern, also vorwiegend Schüler/innen, welche die Unterrichtssprache (noch) nicht ausreichend beherrschen. Auf Basis dieser Faktoren wird für jede Schule ein erwarteter Leistungsmittelwert geschätzt. Dieser lässt sich der tatsächlichen Leistung gegenüberstellen. Schulen, deren tatsächliche Leistung über dem für sie berechneten Erwartungswert liegen, sind besonders erfolgreich (George & Robitzsch, 2014).

Stellt man die Ergebnisse der Schulen ihren Erwartungswerten grafisch gegenüber (siehe Abbildung 1.1), wird deutlich, dass es einerseits Schulen gibt, die sehr deutlich über ihrem Erwartungswert liegen, aber auch solche, die weit darunterliegen. In der Sekundarstufe I gilt dies für Neue Mittelschulen ebenso wie für allgemeinbildende höhere Schulen, wobei für Letztere aufgrund der sozialen und leistungsbezogenen Auslese sowohl Durchschnittswerte als auch Erwartungswerte höher liegen. Bei den Neuen Mittelschulen hingegen ist die Streuung höher.

Die Arbeit an den Schulen macht den Unterschied

Die Streuung der Ergebnisse ist zum Teil frappant. So hatte zum Beispiel die Schule, die auf der 4. Schulstufe Spitzenleistungen im Lesen hervorgebracht hat, etwa den gleichen Erwartungswert und somit ähnliche Bedingungen wie jene, die das zweitschlechteste Ergebnis erzielt hat. Aus der hohen Streuung kann geschlossen werden, dass Schulen unterschiedlich gut mit Heterogenität umgehen. Wie weit dies ausschließlich auf den Unterricht oder auch auf schulklimatische Bedingungen und andere Faktoren zurückführbar ist, muss allerdings erst durch weitere Forschung geklärt werden.

Abb. 1.1: Erwartungswerte und Schulmittelwerte in den Kompetenzbereichen Leseverständnis (Volksschule) und Mathematik (Sekundarstufe I)



Anmerkungen: Jeder Datenpunkt steht für eine Schule. Die rechnerisch erwarteten Schulmittelwerte liegen zwischen den beiden Geraden.

Quellen: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M8 2017). *Berechnung und Darstellung:* BIFIE.

3 Exemplarische Befunde zur Leistungsheterogenität: Diversität als Wert und Ressource!?

Studien zu Effekten leistungshomogener und -heterogener Lerngruppen

Der Erfolg verschiedener Ansätze zum Umgang mit der Leistungsheterogenität von Schülerinnen und Schülern lässt sich anhand verschiedener Studien vergleichen, womit auch die Frage geklärt werden kann, inwieweit die Unterschiedlichkeit der Lernenden als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung im schulischen Kontext dienen kann (Sliwka, 2014). Mit Blick auf den Forschungsstand zu den Effekten leistungshomogener und leistungsheterogener Lerngruppen gibt es zahlreiche Studien auch im englischsprachigen Raum, deren Befunde in Form von Metaanalysen zusammengefasst werden (z. B. Hattie, 2009; Kulik & Kulik, 1992; Lou et al., 1996), wobei immer die Operationalisierung der Aspekte von Homogenität bzw. Heterogenität von Lerngruppen beachtet werden muss. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden einige ausgewählte Studien mit Befunden zur Leistungsheterogenität aus dem deutschsprachigen Forschungsraum vorgestellt. Während die Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zum „Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen“ (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014) und die großangelegte Studie „Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe“ (PULSS-Studie; Schneider, Stumpf & Preckel, 2016; Schneider, Stumpf, Preckel & Ziegler, 2012) leistungshomogene Gruppen untersuchen, überprüfen die Studie „Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6“ (ELEMENT-Studie; Lehmann & Lenkeit, 2008) und die Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS; Scharenberg, 2012) die Auswirkungen leistungsheterogener Zusammensetzungen von Lerngemeinschaften bezogen auf Schule und Unterricht.

3.1 Sonderschulen und allgemeine Schulen

Im Rahmen der IQB-Studie zum Vergleich des Kompetenzerwerbs in Förder- und Regelschulen im Primarbereich (Kocaj et al., 2014) wurden ältere Untersuchungen, in denen die geringere Effizienz von Förderschulen im Förderschwerpunkt Lernen vielfach aufgezeigt wurde (u. a. Schnell, Sander & Federolf, 2011), bestätigt. So hat auch Wocken (2007, S. 53 ff.) in einer früheren Untersuchung für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine negative Korrelation zwischen der Länge eines Förderschulbesuchs und der Höhe der Intelligenzwerte aufgezeigt. Er führt dies auf ungünstige intellektuelle Lernvoraussetzungen der Schüler/innen in Verbindung mit einer mangelnden kognitiven Aktivierung in den Förderschulen zurück. In der IQB-Studie (Kocaj et al., 2014), die auf Daten des deutschlandweiten IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe 2011 basiert, konnte der Nutzen einer inklusiven Beschulung für diese Schüler/innen auf einer breiteren Basis bestätigt werden. So zeigten Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in der Mathematik als vergleichbare Kinder an Förderschulen. Dabei zeigen sich die Effekte für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen besonders deutlich; weniger stark konnten hingegen Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache profitieren. Allerdings bezieht sich die auf sehr komplexen statistisch-methodischen Annahmen basierende Studie auf die Primarstufe, sodass diese Befunde für die Sekundarstufe nicht vollinhaltlich übertragbar sind. Darüber hinaus konnte der Schweregrad der Beeinträchtigungen nicht erhoben werden, sodass mögliche Unterschiede der Schüler/innen an Grund- und Förderschulen nicht auszuschließen sind. Trotz der dargestellten Einschränkungen gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass die Studie deutliche Hinweise auf einen positiven Einfluss der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen liefert.

Schüler/innen mit Förderbedarf lernen an allgemeinen Schulen mehr

3.2 Begabtenklassen

In den PULSS-Studien zur Evaluation der Begabtenzüge in Bayern und Baden-Württemberg wurden wie schon in älteren Studien (z. B. Kulik & Kulik, 1992) die Effekte der Fähigkeitsgruppierung bezogen auf intellektuell besonders begabte Schüler/innen untersucht. In der *PULSS-I-Studie* (Schneider et al., 2012), die sich auf die 5. bis 7. Jahrgangsstufe von Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg bezog, wurden neben den Auswahlverfahren für die Aufnahme in Begabtenklassen die Entwicklung der schulischen Leistungen sowie die sozioemotionalen Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen untersucht. Die Entwicklungen auf der Leistungsebene zeigen für die Zielgruppe, dass die Leistungen der Schüler/innen in den Begabtenklassen im Vergleich zu den Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen in den regulären Gymnasialklassen stärker ausfallen und im zeitlichen Verlauf konstant auf höherem Niveau bleiben. Die Autorinnen und Autoren der PULSS-I-Studie gehen davon aus, dass das hohe Leistungsniveau der Begabtenklassen dazu führt, dass sich die Leistungen der Schüler/innen in diesen Klassen deutlich stärker entwickeln, als dies etwa bei gleichbegabten Schülerinnen und Schülern in Regelklassen der Fall ist (Schneider et al., 2012). Diese Befunde werden allerdings durch die *PULSS-II-Folgestudie* (Schneider et al., 2016) relativiert, welche die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler/innen in der 10. Jahrgangsstufe von den Begabtenklassen mit den Regelklassen vergleicht. Bezogen auf besonders intelligente Schüler/innen zeigen die zusätzlichen Analysen, dass die leichten Vorteile der Begabtenklassen gegenüber den Regelklassen in den meisten schulischen Leistungsbereichen auf die höhere Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit besonders hohem Intelligenzquotienten (IQ) in den Begabtenklassen zurückzuführen waren. Bei einer Kontrolle der IQ-Unterschiede zeigt sich ein etwa vergleichbares Leistungsniveau in beiden Klassenarten, sodass sich der Schluss ziehen lässt, dass intellektuell besonders begabte Schüler/innen in beiden Kontexten mehrheitlich gut zurechtkommen und diese auch in integrativen Regelklassen überdurchschnittliche Leistungskennwerte zeigen (Schneider et al., 2016,

Effekte von Begabtenklassen sind differenziert zu betrachten

S. 320). Diese Befunde zur Effektivität von Begabtenklassen werden auch durch die Studie von Hartie (2013) bestätigt, die Spezialklassen für (hoch-)begabte Schüler/innen lediglich kleine Effekte ($d = 0,30$) zuerkennt.

3.3 Leistungsheterogenität an Gesamtschulen

Herausfordernde
Angebote steigern das
Leistungsniveau

In der Berliner ELEMENT-Studie (Lehmann & Lenkeit, 2008) konnte gezeigt werden, dass sich Lehrpersonen in Grundschulen an der Idee des Förderns orientieren, um jene Schüler/innen zu fördern, die am unteren Rand des Leistungsspektrums stehen. Es hat sich jedoch auch herausgestellt, dass bereits zum Ende der Grundschulzeit die Schule allein die Leistungsheterogenität kaum kompensieren kann. Ein Großteil der Leistungsunterschiede ist dabei durch das außerschulische Umfeld bestimmt. Vom Übergang auf das Gymnasium profitieren alle Schüler/innen und steigern ihr Leistungsniveau, was darauf zurückgeführt wird, dass die Angebote hier besonders herausfordernd sind.

Im Rahmen der Hamburger Längsschnittstudie KESS hat Scharenberg (2012) die Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale untersucht, fokussiert auf die Effektivität leistungsheterogener Lerngruppen im Kontext der Leistungshomogenisierung im gegliederten Schulsystem. Dabei wird die Frage aufgegriffen, ob schulisches Lernen in leistungshomogenen oder -heterogenen Schulklassen erfolgreicher gelingen kann und ob die Art der Klassenzusammensetzung für die Lernentwicklung aller Schüler/innen gleichermaßen relevant ist. Mehrebenenanalysen zeigen, dass sich Effekte einer leistungsheterogenen Klassenkomposition vor allem fach-, schulform- und schulstufenspezifisch nachweisen lassen und Leistungsheterogenität in hohem Maße mit anderen Kompositions- und Institutionsmerkmalen verweben ist. So ergeben sich für die Lernentwicklung im Leseverständnis in den Jahrgangsstufen 5 und 6 positive Effekte beim Besuch leistungsheterogener Schulklassen, während in Mathematik und darüber hinaus für die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 7 und 8 unabhängig von der Kompetenzdomäne keine Effekte beim Besuch leistungsheterogener Schulklassen sichtbar werden. Insgesamt verringert sich die Leistungsstreuung innerhalb der Schulklassen in den ersten vier Jahren der Sekundarstufe, wobei sich die Tendenz zur Leistungshomogenisierung stärker in Mathematik als im Leseverständnis zeigt; das Leistungsniveau, also die mittleren Lernstände innerhalb der Schulklassen, bleibt dabei jedoch über die Messzeitpunkte relativ stabil (Scharenberg, 2012, S. 169).

Nichthomogenisierung
fördert Kompetenz-
entwicklung

Die Ergebnisse der Studien deuten darauf hin, dass Gesamtschulen Leistungsheterogenität am effektivsten nutzen können, um das Leistungsniveau von Lerngruppen insgesamt zu erhöhen. Darüber hinaus lässt sich aber zeigen, dass vor allem leistungsschwächere Schüler/innen in ihrer Leistungsentwicklung von leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren. Leistungsstarke Schüler/innen profitieren weniger stark, wenn nur die Leistungsentwicklung betrachtet wird. Werden jedoch die sozialen Entwicklungen in den Blick genommen, zeigt sich, dass sowohl leistungsstärkere als auch -schwächere Schüler/innen gleichermaßen von entsprechenden didaktischen Maßnahmen profitieren können, die auf das Fördern bei Leistungsschwierigkeiten, aber auch das Fordern von Leistungsstärken abzielen. „Demnach kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass eine durch eine Vielzahl von Selektionsmechanismen angestrebte, möglichst leistungshomogene Zusammensetzung von Lerngruppen für die schulische Kompetenzentwicklung am förderlichsten ist“ (Scharenberg, 2012, S. 257).

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Dumont, Neumann, Maaz und Trautwein (2013), die zeigen, dass das Schaffen homogener Lerngruppen (z. B. durch Leistungsgruppierung) geringe Auswirkungen auf Schulleistungen hat, zumindest dann, wenn diese nicht mit curricularen Differenzierungsmaßnahmen einhergehen. Vielmehr als auf die Frage der Homogenität einer Lerngruppe kommt es also auf die Unterrichtsqualität an.

3.4 Zeitweilige Bildung homogener Gruppen

Die zeitweilige Bildung homogener Gruppen, die sich auf ein gemeinsames Heterogenitätsmerkmal beziehen, etwa im Rahmen von Binnendifferenzierung, Zusatzangeboten (z. B. Enrichment), Zusatzkursen (z. B. Pull-out-Programme) oder Förderunterricht, steht dem produktiven Umgang mit Heterogenität nicht entgegen, sondern ist als ein „Sowohl-als-auch“ zu verstehen. Durch die Nutzung flexibler Unterrichtsstrukturen können den einzelnen Schülerinnen und Schülern individuell passende Angebote gemacht werden, die an ihre Potenziale anknüpfen. Wenn Schule darauf abzielt, neben der Leistungssteigerung auch die Persönlichkeitsentwicklung zu befördern, so bedarf es der Möglichkeit des gemeinsamen Lernens im Rahmen der inneren Differenzierung (z. B. individualisierte Aufgabenformate) als auch der äußeren Differenzierung nach Leistungen oder Interessen (z. B. Drehtürmodelle). Die Hattie-Studie belegt die Effektivität letzterer Differenzierungsansätze etwa in Form gezielter Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf mit mittleren Effekten ($d = 0,77$) oder spezieller Enrichment-Maßnahmen für (hoch-)begabte Schüler/innen mit hohen Effekten ($d = 0,88$), sofern diese von erfahrenen Lehrpersonen durchgeführt werden (Wallace, 1989, zitiert nach Hattie, 2013).

Kombination von
gemeinsamen und
separierten Lernformaten
wirkt förderlich

Diese Kombination von gemeinsamen und separierten Lernformaten in einer Schulform für alle Schüler/innen wird nicht zuletzt im Kontext inklusiver Bildung in vielen Bundesstaaten Kanadas im Sinne einer *Special Education for Children with Special Needs* erfolgreich praktiziert (Sliwka, 2014). Diese Kopplung nutzt etwa im Rahmen des gemeinsamen kooperativen Lernens die individuellen Unterschiede der Lernenden und beachtet z. B. im Kontext separierter Pull-out-Programme zugleich die speziellen Bedürfnisse der Lernenden im Sinne der individuellen Förderung (Fischer, 2014). Neben der interpersonalen Diversität lässt sich mit diesem Ansatz auch die intrapersonelle Diversität von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen, die zugleich spezielle Förder- und Förderbedarfe aufweisen, z. B. mehrfach außergewöhnliche Kinder mit einer Kopplung von Begabungen und Beeinträchtigungen.

4 Modelle guten Unterrichts für vielfältige Schüler/innen

Aus den diskutierten Forschungsergebnissen kann geschlossen werden, dass die permanente Selektion der Schüler/innen in möglichst homogene Lerngruppen kein adäquates Ziel ist. Erfolgreiches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung ist viel stärker von der Unterrichtsqualität abhängig als von Homogenität oder Heterogenität. Im nächsten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Modelle guten Unterrichts für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts in heterogenen Klassen geeignet sind.

4.1 Analytisch-deskriptive Modelle für Unterrichtsqualität

Guter Unterricht kann als zentraler Begriff der Unterrichtsforschung gesehen werden. Auf der Basis empirischer Studien, die den Zusammenhang zwischen Unterrichtsprozessen und -maßnahmen und Schülerleistungen untersuchen, wurden Merkmale identifiziert, die sich auf übergreifende Aspekte von Lehren und Lernen beziehen. Zum einen werden die Merkmale in den Modellen guten Unterrichts im Sinne von Qualitätsdeskriptoren – also Aussagen darüber, was guten Unterricht ausmacht – beschrieben (Brophy, 2000; Haenisch, 2002; Helmke, 2006; Meyer, 2004). Modelle, die diesem Paradigma durch Kriterien und Merkmalskataloge folgen, ähneln einander in hohem Maße (Meyer, 2010, S. 6). Zum anderen können Modelle guten Unterrichts auf der Ebene funktionaler Zusammenhänge erläutert werden (Helmke, 2009; Lipowsky, 2006; Meyer, 2004; Reusser & Pauli, 2010) – also im Sinne von Angebot und Nutzung (Fend, 1998) –, im Rahmen dessen Veränderungen bei den Lernenden (Nutzungsformen der Lerngelegenheiten) durch das Verhalten der Lehrperson (Angebotsstrukturen) in einer konkreten Lernsituation herbeigeführt werden können. Im

Angebots-Nutzungs-
Modelle für guten
Unterricht

Zuge der kognitiv-konstruktivistischen Ansätze der Lern- und Entwicklungspsychologie ab etwa der Jahrtausendwende hat sich das einfache Prozess-Produkt-Paradigma um die Dimensionen *Qualität* und den *Mehrebenencharakter von Bildungssystemen* erweitert.

Analysiert man die Modelle im Hinblick auf die Berücksichtigung von Heterogenität, so stellt man fest, dass sie vorwiegend die Perspektive des Lehrens einnehmen. Zentral sind dabei ein lernförderliches Klima und eine Klassenführung, die durch Klarheit und Strukturierung in Bezug auf Unterricht und Lehrplan gekennzeichnet ist (Brophy, 2000; Haenisch, 2002; Helmke, 2006; Meyer, 2004; Slavin, 1996), verbunden mit effektiver Lernzeit. Explizit werden Gelegenheiten zum Üben, Sichern und transparente Leistungserwartungen basierend auf Rückmeldungen sowie die Vermittlung von Lernstrategien angesprochen (z. B. Brophy, 2000; Haenisch, 2002; Meyer, 2004). Mit Schülerorientierung und individueller Förderung werden aber auch differenzierende Aspekte berücksichtigt (z. B. Brophy, 2000; Helmke, 2006; Meyer, 2004).

Analytisch ausgerichtete
Modelle guten
Unterrichts unterstützen
Unterrichtsgestaltung kaum

Modelle der Schuleffektivitätsforschung sowie Angebots-Nutzungs-Modelle erweisen sich allerdings nicht oder nur begrenzt tauglich im Hinblick auf die Planung und Gestaltung von Unterricht. Kenntnisse der Kriterien und ihrer Wirkungsweisen dienen eher als Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung und Generierung von Steuerungswissen (Saalfrank, 2013). Zudem lassen sich in den Modellen guten Unterrichts nur wenige auf hohe Heterogenität zutreffende Indikatoren finden. So ist etwa der Teilaspekt pädagogische Orientierung (Beschreibung der Expertise der Lehrkraft) in Helmkes Modell (Helmke, 2006) auf Fachwissen, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnose beschränkt. Werteorientierungen und Grundhaltungen der Lehrkraft entziehen sich der Messung und sind daher in diesem Modell keine Indikatoren für Unterrichtsqualität (Saalfrank, 2013, S. 5). Davon heben sich Aspekte, die für einen Unterricht in Klassen mit hoher Heterogenität geeignet scheinen, deutlich ab. Nur Reusser und Pauli (2010, S. 18) nennen in ihrem Angebots-Nutzungs-Modell Werte und Überzeugungen, aber auch Stützsysteme als Einflussfaktoren für die Unterrichtsqualität. Sie formulieren dazu fächerübergreifende Gütekriterien lernwirksamen Unterrichts unter den Bedingungen von Heterogenität.

4.2 Werteorientierte Ansätze

Modelle für inklusiven
Unterricht gehen von einer
Werthaltung aus

Ein Unterricht, der für heterogene Lerngruppen geeignet ist, muss inklusive Werte einfordern (Tomlinson & Imbeau, 2010). Dazu gehören Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Sprachen ebenso wie eine vorurteilsfreie Haltung gegenüber spezifischen Merkmalen von Lernenden sowie konstruktivistische Überzeugungen zum Wissenserwerb (Vock & Gronostaj, 2017, S. 83). Inklusive Didaktik beruht auf demokratischen und emanzipatorischen Werteorientierungen, indem sie sich für alle Schüler/innen zuständig fühlt (Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014; Wocken, 2017) und Hierarchien in den Differenzbereichen nicht zu unterschiedlichen Bewertungen verwendet (Prenzel, 2006). Wirksame Differenzierung (Scheidt, 2017; Tomlinson, 2014) erfordert daher die Haltung, Vielfalt als normal und wertvoll zu erachten, Lehren und Lernen mit Fokus auf Wachstum auszurichten, Verantwortung für den maximalen Fortschritt von allen Lernenden zu übernehmen und das Erkennen und Beseitigen von Barrieren für den gleichberechtigten Zugang zu Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von marginalisierten Lernenden.

Der reflektierende Zugang zum Thema inklusive Wertorientierung (Booth & Ainscow, 2017) und die Auseinandersetzung mit Werten ist sowohl auf der Ebene des eigenen Handelns als Lehrperson als auch auf institutioneller Ebene zentral (Boban & Hinz, 2017; Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2017). Für diese werteorientierte, professionelle Reflexion bietet der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) Indikatoren und dazugehörige Fragen für

alle Aspekte der Schule und des Unterrichts. Die Indikatoren und Fragen unterstützen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsprozessen die Weiterentwicklung erfolgreichen Lernens und Unterrichtens in heterogenen Gruppen.

4.3 Lehren aus der Perspektive des Lernens: Das Modell der Organisation for Economic Co-operation and Development

Als besonders geeignetes Modell für Unterrichtsqualität erscheinen die Prinzipien der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) für wirksame Lernumgebungen, die von Dumont, Istance und Benavides (2010) unterbreitet und vom United Nations (UN) Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016) als Vorschläge für eine inklusive Unterrichtspraxis aufgegriffen werden. Sie sind empirisch begründet, greifen die Orientierung an inklusiven Werten auf, nehmen eine lernseitige Perspektive ein und können als Leitlinien für die Unterrichtsgestaltung betrachtet werden.

Das Centre for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD lieferte durch die umfassende Analyse von Lernumgebungen, einschließlich des Projekts „Innovative Learning Environments“ (ILE), einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung von Lernumgebungen (Dumont et al., 2010, S. 5). Auf Basis vieler hundert Studien schlussfolgern die Autorinnen und Autoren, dass „bestimmte Ergebnisse immer wieder auftauchen“ – unabhängig von der Heterogenität der Lernenden und der Lernumstände – und dass eine Übertragung der Forschungsergebnisse in eine „stärker holistische Perspektive“ (Istance & Dumont, 2010, S. 297) für Praktiker/innen und Entscheidungsträger/innen relevant sei. Diese Ergebnisse liefern Antworten auf die Fragen, wie die Lernbedingungen in einer Klasse, Schule und darüber hinaus beschaffen sein müssen, damit sie für alle optimal sind.

Die dargestellten Ergebnisse wollen eine Brücke schlagen zwischen den Ergebnissen der Lernforschung, der pädagogischen Praxis und den bildungspolitischen Anliegen. Sie stellen den Anspruch, dass sie eine „wirkmächtige Wissensgrundlage für die Schaffung von Lernumwelten für das 21. Jahrhundert“ (Dumont et al., 2010, S. 35) liefern. Lernumgebungen, die auf Lernen fokussieren, ermuntern Schüler/innen zu selbstgesteuertem Lernen, für das die Lehrperson verantwortlich ist (Dumont et al., 2010, S. 35 f.; Hattie & Zierer, 2018, S. 39). Die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung sprechen sehr stark dafür, dass eine effektive Lernumgebung durch folgende Prinzipien gekennzeichnet ist:

Prinzipien der OECD für wirksame Lernumgebungen als gute Grundlage für inklusiven Unterricht

1. Die Lernumgebung erkennt die Lernenden als ihre Hauptbeteiligten an, fördert ihre aktive Beteiligung und entwickelt bei ihnen ein Verständnis für die eigene Aktivität als Lernende.
2. Die Lernumgebung gründet in der sozialen Natur des Lernens und fördert aktiv gut organisiertes, kooperatives Lernen, das alle Lernenden fordert, aber nicht überfordert.
3. Das pädagogische Personal in der Lernumgebung achtet genau auf die Motivation der Lernenden und auf die Schlüsselrolle, die Emotionen für den Erfolg haben.
4. Die Lernumgebung ist sehr sensibel für individuelle Unterschiede zwischen den darin Lernenden, auch für ihr Vorwissen.
5. Die Lernumgebung entwickelt Programme, die von allen harte Arbeit und Einsatz verlangen, ohne sie zu überfordern.
6. Die Lernumgebung operiert mit klaren Erwartungen und wendet Evaluationsverfahren an, die mit diesen Erwartungen im Einklang stehen; es wird viel Wert auf formatives Feedback zur Unterstützung des Lernens gelegt.
7. Die Lernumgebung fördert nachdrücklich die „horizontale Vernetzung“ von Wissensbereichen und Themen sowie die Vernetzung mit der Gemeinschaft und der Welt im weiteren Sinn (Dumont et al., 2010, S. 296 ff.).

Inklusive Unterrichts-
entwicklung setzt inklusive
Schulentwicklung voraus

Für erfolgreiches Lernen und Unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität scheinen diese Prinzipien als handlungsleitendes Denkmodell geeignet – sie eröffnen den Raum für die Gestaltung von Lernumgebungen, die der Vielfalt der Schüler/innen gerecht werden können. Dabei eignen sie sich für die Planung und Reflexion von Unterricht gleichermaßen wie dazu, Strategien, Reformen und Systemänderungen zu leiten. Sie verknüpfen innerschulische, schulübergreifende und außerschulische Faktoren (OECD, 2017, S. 19). Die „Allgemeine Bemerkung Nr. 4“ des UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016) zum Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention greift diese Prinzipien auf; sie weisen eine explizite Werteorientierung auf, wenn etwa Teilhabe, Unterstützung und Respekt als Werte angesprochen werden (S. 14). Die Weiterentwicklung der sieben Prinzipien um drei Dimensionen macht deutlich, dass Unterrichtsentwicklung den Kontext der Schulentwicklung braucht (OECD, 2017, S. 42; Übers. v. Verf.):

- *Den pädagogischen Kern erneuern:* Innovationen betreffen zentrale Elemente (Lernende, Pädagoginnen und Pädagogen, Inhalt und Lernressourcen) und die Dynamiken, die diese Elemente verbinden (Pädagogik und formative Evaluation, Zeitnutzung und die Organisation von Lehrpersonen und Lernenden).
- *Zu formativen Organisationen werden:* Innovation braucht „strong learning leadership“, die durch Selbstreflexion und auf einer Evidenzbasis ständig über die Lernerfolge informiert ist.
- *Sich Partnerschaften öffnen:* Wirksame Lernumgebungen bilden Synergien mit Familien und Kommunen, dem Hochschulwesen, kulturellen und wirtschaftlichen Institutionen und speziell mit anderen Schulen und Lernumgebungen.

4.4 Das OECD-Modell im Vergleich

Prinzipien inklusiven
Unterrichts stimmen
weitgehend mit OECD-
Modell überein

Die Übereinstimmung des OECD-Modells mit inklusiven Prinzipien lässt sich aus der Tabelle 1.1 ablesen. Elemente einer erfolgreichen inklusiven Lern- und Lehrkultur werden von vielen Autorinnen und Autoren beschrieben. Einige davon werden im Folgenden den oben genannten sieben Prinzipien der OECD gegenübergestellt, ohne die jeweils zugrundeliegenden Konzepte näher auszuführen. Die Gegenüberstellung dient vor allem dazu, Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen.

5 Prinzipien und Konzepte des inklusiven Umgangs mit Heterogenität im Unterricht

Die OECD-Prinzipien können mithin als Rahmen betrachtet werden, in dem sich diversitätsgerechter Unterricht entfalten kann. Im Folgenden werden Eckpunkte für ein Grundverständnis von Inklusion skizziert, das handlungsleitend für inklusiven Unterricht ist.

Inklusion: Anpassung
der Schule an Bedarfe
der Schüler/innen,
um Partizipation zu
ermöglichen

Das pädagogische Konzept der Inklusion bietet die Möglichkeit zur Reflexion über und die Bearbeitung von Heterogenität (Sturm, 2013). Leitgedanken in einer wertegeleiteten Inklusion sind nach Booth und Ainscow (2017) die Reduktion von „Barrieren für Lernen und Teilhabe“, „Ressourcen zur Unterstützung“ und „Unterstützung von Vielfalt“ (S. 28). Inklusion kann folglich als ein Prozess verstanden werden, Partizipation in Bezug auf Lernen, Lernkulturen und Lerngemeinschaften zu fördern und mit der Heterogenität der Lernenden akzeptierend und wertschätzend umzugehen sowie Exklusionsdynamiken zu verhindern (Reicher, 2010). Inklusive Bildung ist verbunden mit der Zielsetzung einer stärkeren Responsivität und damit einer Orientierung an der Anpassung des schulischen Kontexts an die Bedarfe von Schülerinnen und Schülern statt der Anpassung des Kinds bzw. der/des Jugendlichen an die Schule (Arndt & Werning, 2016; Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Löser 2014).

Tab. 1.1: Zuordnung von erfolgreichen pädagogischen Ansätzen für heterogene Lerngruppen zu den Prinzipien der OECD

OECD Learning Principles (Dumont et al., 2010)	Visible Learning für die Unterrichtspraxis (Hattie & Zierer, 2018)	Effective Differentiation (Tomlinson, 2014)	Merkmale inklusiver Schulen (Arndt & Werning, 2016)	Lernförderliche Strukturen (Amrhein & Reich, 2014)
1. Lernen steht im Mittelpunkt. Lernende begreifen sich selbst als Akteurinnen und Akteure ihres Lernens.	Rede über Lernen, nicht über Lehren. Sieh dich als Veränderungsagent/in.	Verantwortung für den maximalen Fortschritt für jede Lernende/jeden Lernenden übernehmen.	Die Schüler/innen mit ihrem Bildungserfolg stehen im Mittelpunkt.	Diversität wird geschätzt und erwartet, Basisqualifikationen für alle individuell erweitert.
2. Lernen ist etwas Soziales und häufig auch Kooperatives.	Entwickle positive Beziehungen. Verwende Dialog statt Monolog.	Anerkennung und Beseitigung von Barrieren für den gleichberechtigten Zugang zu hervorragenden Leistungen marginalisierter Lernender.	Individuelles und kooperatives Lernen. Kollegium und Schulleitung arbeiten eng zusammen.	Entwicklung zu Teamschule – positive soziale Beziehungen. Kooperative Problembewältigung.
3. Lernen geht sehr stark von der Motivation der Lernenden aus und trägt der Bedeutung von Emotionen Rechnung.	Achte auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden und auf deren Motivation.	Jede Unterrichtsplanung sollte eine emotionale Verbindung ermöglichen.	Haltung, Kompetenz und geeignete Rahmenbedingungen bilden das Fundament inklusiver Schulen.	
4. Lernen wird auf die Unterschiede und die Vorkenntnisse der Schüler/innen ausgerichtet.	Analysiere die Lernausgangslagen bezüglich Leistungsniveaus.	Proaktive Planung zur Berücksichtigung von Bereitschaft, Interesse und Lernprofil.		Individualisierung nach diagnostisch ermittelten und reflektierten Unterschieden und Interessen.
5. Lernen ist harte Arbeit, die alle Lernenden fordert, aber nicht überfordert.	Betrachte Lernen als harte Arbeit. Setze die Herausforderung.	„Teaching up“ Grundlage: qualitativ volles Curriculum.	Verbindliche Absprachen schaffen verlässliche Strukturen für das gemeinsame Lernen.	Persönliche Exzellenz und höchstmögliche Abschlüsse durch inklusive Fachdidaktik.
6. Evaluationsverfahren werden genutzt, die mit den Lernzielen übereinstimmen und das formative Feedback stark betonen.	Gib und fordere Rückmeldung. Erachte Schülerleistungen als eine Rückmeldung für dich über dich.	Leistungsbewertung zur Information über Lehren und Lernen.	Die inklusive Praxis steht immer wieder auf dem Prüfstand.	Kontinuierliche Evaluation, Supervision und Beratung.
7. Lernen berücksichtigt horizontale Verbindungen zwischen Aktivitäten und Fächern, innerhalb wie außerhalb der Schule.	Kooperiere mit anderen Lehrpersonen. Informiere alle über die Sprache der Bildung.	Flexible Gruppierung. Respektvolle Aufgaben.	Die Schule arbeitet mit Eltern und externen Partnern zusammen.	

Eigene Darstellung.

Inklusion erscheint auch anschlussfähig zu Diskussions- und Entwicklungslinien und deren Bezugnahmen zu Leistung nach PISA. Durch die internationale Vergleichsstudie erhält der Heterogenitätsdiskurs ein „Gründungsnarrativ“ (Walgenbach, 2014, S. 22), indem die Vielfalt in der Bildung und Bildungsgerechtigkeit in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang wird zunehmend von Differenzsensibilität (Arens & Mecheril, 2010), die sich von allgemeinen Maßstäben abwendet, oder von Heterogenität in der Bildung als Herausforderung, „die Neues verheißt“ (Prenzel, 2005, S. 19), gesprochen. Die Diskursfelder schließen auch pädagogische Konzepte (z. B. geöffneter Unterricht) mit der Leistungsheterogenität mit ein (Budde, 2012, S. 527).

Inklusion nicht im Widerspruch zur Erreichung hoher schulischer Leistungen

Die leistungsstärksten OECD-Länder schaffen es, Bildungsgerechtigkeit mit Bildungsqualität in Verbindung zu bringen, indem sie inklusives Denken strategisch fördern. Persönliche oder soziale Umstände, wie Geschlechtszugehörigkeit, ethnischer oder sozioökonomischer Hintergrund, stellen dort keine Hindernisse für die Möglichkeit hoher Abschlüsse dar (OECD, 2012, S. 19). Die guten Ergebnisse von Finnland beispielsweise lassen sich auch darauf zurückführen, dass sie die Leistungen des untersten Fünftels der Schüler/innen – vor allem durch Unterstützung in Regelschulen – anheben konnten (Takala, Pirttimaa & Törmä, 2009, S. 162).

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können und pädagogisches Handeln unter den Leitbegriff der Inklusion und einer Pädagogik der Vielfalt zu stellen, sind eine die Vielfalt bejahende Haltung in der Schule, methodisch-didaktische Kompetenzen von Lehrpersonen und spezielle Professionalisierungsaspekte, wie etwa das Arbeiten in multiprofessionellen Teams, ein interdisziplinärer Dialog sowie Schulentwicklung erforderlich (Budde & Hummrich, 2014; Kershner, 2016; Moser, 2011; Prengel, 2013; Sonntag & Veber, 2014).

Inklusion umfasst alle
Diversitätsdimensionen

Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN, 2006) und deren Ratifizierung durch Österreich 2008 wurde der Begriff der Inklusion in bildungspraktischen und mit unterschiedlicher Gewichtung in bildungspolitischen Diskussionen allgegenwärtig, allerdings meist auf Schüler/innen mit Behinderungen bezogen. In den „Allgemeinen Bemerkungen Nr. 4“ zur Behindertenrechtskonvention werden jedoch nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern alle Lernenden adressiert – mit dem Zusatz „einschließlich Lernende mit Behinderung“ (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 6). Die Vielfalt von Lernenden wird explizit mit der Nennung von etwa Behinderung, Geschlecht, Sprachkultur oder Religion in Bezug auf Achtung und Wertschätzung, Diskriminierung und dem Anspruch auf inklusive, qualitativ hochwertige Bildung angesprochen (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 2). Ein Unterricht, der von vornherein auf Diversität hin entworfen ist (Wohlhart et al., 2016), anerkennt die Verschiedenheit der Lernenden und versucht ihnen in pädagogischen Arbeitsfeldern gerecht zu werden (Prengel, 2005). Eine positive Einstellung zur schulischen Inklusion wird in der Literatur als eine wesentliche Gelingensbedingung betrachtet (z. B. de Boer, Pijl & Minnaert, 2012). Die Einstellungen sind umso positiver, je höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts von Lehrpersonen, aber auch von angehenden Lehrkräften ist (Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Ruberg & Porsch, 2017). Die PädagogInnenbildung NEU in Österreich, die den Erwerb inklusiver Kompetenzen für alle Lehramtsstudierenden vorsieht und darüber hinaus nicht mehr zwischen Schultypen, sondern Altersbereichen unterscheidet, könnte dieser Tatsache Rechnung tragen (siehe Beitrag „Kompetenzen für Inklusive Bildung“ in diesem Band: Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019).

Inklusion muss ständig neu
diskutiert, verstanden und
umgesetzt werden

Inklusion kann nicht auf die pädagogische Antwort im Umgang mit Behinderung in der Schule bzw. auf einen Ansatz zur Desegregierung (Ahrbeck, 2014; Prengel, 2015b, S. 285; Wocken, 2015) reduziert werden. Adäquat erscheint ein breites Inklusionsverständnis, das sich an der internationalen Begriffsdefinition und einem Menschenrechtsbezug orientiert (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Dannenbeck & Dorrance, 2014) und allen individuellen Voraussetzungen in einer inklusiven Lerngruppe konstruktiv begegnet (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 90). Es ist aber nicht ausreichend, Bildungseinrichtungen eine Inklusionsdefinition vorzugeben oder auf eine solche Definition zu verweisen. Für das Verständnis und die Umsetzung von Inklusion ist eine breite Diskussion auf allen Ebenen des Bildungssystems erforderlich (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2017; Hinz, 2015), die immer wieder neu geführt werden muss.

6 Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Lernräumen und für eine inklusive Didaktik

1

Die oben als Leitlinien genannten Prinzipien der OECD für wirksame Lernumgebungen müssen aus der Perspektive der Praxis noch weiter präzisiert und den vielfältigen Vorschlägen für inklusiven Unterricht gegenübergestellt werden. Inklusive Schulen benötigen eine hohe pädagogische Qualität, die immer abhängig von den in ihr tätigen Personen (Schüler/innen, Lehrpersonen, Mitarbeiter/innen in der Schulverwaltung etc.) ist (Hinz, 2015, S. 71). Lehrpersonen sind dabei oft weitgehend auf sich selbst gestellt, obwohl unumstritten ist, dass rigorose, konsequente Schulentwicklung immer dann unverzichtbar ist, wenn innovative Ansätze von Lehrpersonen ein neues Verhalten erfordern. Diese bleiben immer gefährdet, wenn sie nicht organisatorisch abgesichert sind (Riegel, 2008, S. 27; Tomlinson, Brimion & Narvaez, 2008).

Aus den Grundprinzipien einer Pädagogik der Vielfalt lassen sich Konzepte einer inklusiven Didaktik ableiten. Mit dem Begriff *inklusive Didaktik* werden institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse (Kullmann et al., 2014; Reich, 2014) wie auch individualisiertes und gemeinsames Lernen unter der Bedingung eines differenzierenden Unterrichts (Feuser 1989; Kullmann et al., 2014; Seitz, 2009) beschrieben, die ein gemeinsames Lernen unter Maßgabe von Vielfalt ermöglichen. Im Folgenden soll als Beispiel die von Feuser vorgestellte *entwicklungslogische Didaktik* kurz skizziert werden, da sie umfassend ist und grundlegende Elemente enthält, die auch in anderen didaktischen Konzepten aufgegriffen werden.

Umfassende Konzeptionen
inklusive Unterrichts

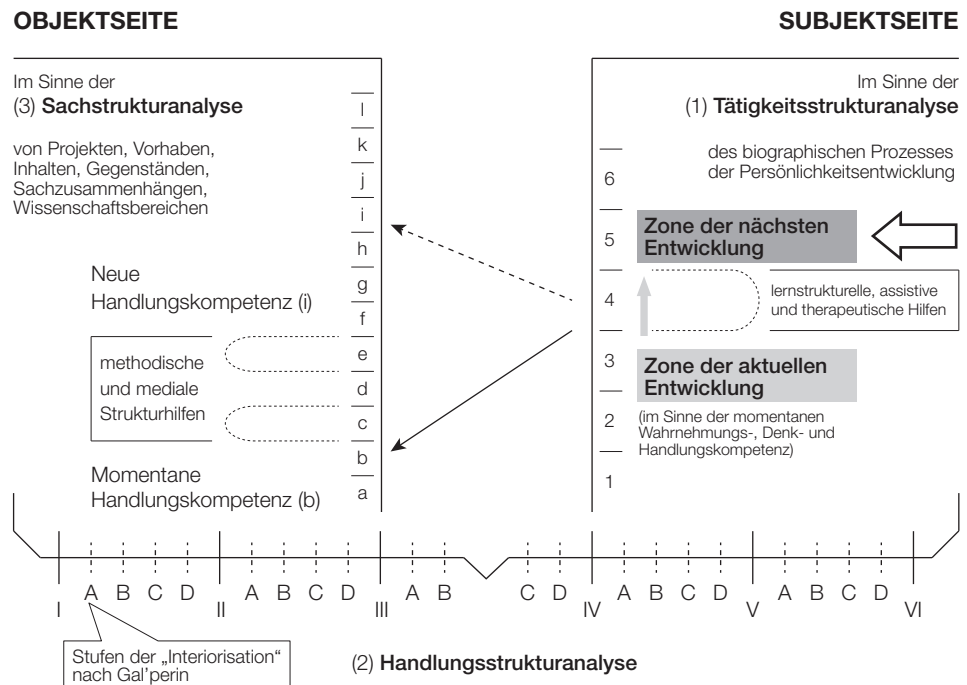
6.1 Feusers entwicklungslogische Didaktik

Die entwicklungslogische Didaktik von Feuser (2018) ist durch das Lernen am gemeinsamen Gegenstand in innerer Differenzierung und Kooperation miteinander gekennzeichnet. Dies wird durch ein dreidimensionales Modell einer Planungsstruktur für inklusive (bei Feuser integrative) Lernerfahrungen ermöglicht (siehe Abbildung 1.2). Die Planung geht von der Subjektseite des Modells (rechts), also von der Zone der aktuellen Entwicklung jedes einzelnen Kindes aus und richtet sich auf die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotskij, 1987), also jene, die dem Kind bereits mit persönlicher Unterstützung, d. h. mit lernstrukturellen und erforderlichenfalls therapeutischen Hilfestellungen („soft“ scaffolding) zugänglich ist. Von dieser Basis aus erfolgt, basierend auf Klafkis (2007) kritisch-konstruktiver Didaktik, ergänzt durch die jeweiligen Fachdidaktiken, die Auswahl geeigneter Sachkontexte und Inhalte (links), die mit didaktisch-medialer Unterstützung („hard“ scaffolding) einen Übergang von der momentanen Handlungskompetenz zu einer neuen Handlungskompetenz ermöglichen, die wiederum mit der Zone der nächsten Entwicklung korrespondiert. Diese Planungsstruktur wird ergänzt durch eine Verortung in einem Etappenmodell der „Interiorisation“ geistiger Operationen.

Weit verbreitet: Feusers
entwicklungslogische
Didaktik

Der Übergang von der Subjekt- auf die Objektseite gelingt für heterogene Klassen mit der Wahl eines „gemeinsamen Gegenstands“, an dem alle Schüler/innen in Kooperation miteinander lernen können. Dieser gemeinsame Gegenstand ist die Projekteinheit, die unterschiedliche Inhalte, Tätigkeitsfelder und Wissensbereiche, zum Teil aus verschiedenen Unterrichtsfächern, angeordnet auf höchst unterschiedlichen Niveaus der Auseinandersetzung zusammenhält und zu einem unterrichtlichen Ganzen verbindet, in dem die Lerntätigkeit jeder Schülerin/jedes Schülers für die anderen sichtbar und bedeutsam wird. Eine derartige Planungsstruktur ermöglicht jedem Kind, den Gegenstand je nach Entwicklungsstand auf sinnlich-konkretem oder abstrakt-logischem Niveau in Kooperation mit anderen lernend zu bearbeiten (Feuser, 1989; Holzinger & Wohlhart, 2009; Werning & Lütje-Klose, 2016). Das Praxisbeispiel 1.1 soll die Anwendung dieses komplexen Planungsschemas verdeutlichen.

Abb. 1.2: Struktur der entwicklungslogischen Didaktik



Anmerkung: Die Buchstaben (a–l) bezeichnen Handlungskompetenzen, die Ziffern (1–6) Zonen der Entwicklung und die Ziffern (I–VI) markieren die Interiorisationsstufen.

Quelle: Feuser (2018, S. 353).

Praxisbeispiel 1.1:

Prammer und Prammer-Semmler (2014) beschreiben ein Geometrieprojekt in der 4. Klasse der Volksschule. Das Ziel war, geometrische Körperformen im Alltag zu entdecken und konstruierend zu verwenden. Ausgehend von den jeweiligen Zonen der aktuellen Entwicklung der Kinder, die von präoperativen über konkret-handelnde Stufen bis zur abstrakt-logischen Stufe reichten, wurden unter Einbezug der Schüler/innen Tätigkeiten gesucht, die auf unterschiedlichen Ebenen zu einem gemeinsamen Projekt – hier das Erbauen und Spielen in und mit einer kleinen Stadt aus geometrischen Formen – beitragen konnten. Das Spektrum der Lerntätigkeiten reichte vom Sich-innerhalb-oder-außerhalb-von-Körpern-Befinden über das Bauen und Experimentieren mit Körpern, das Einrichten einer Puppenstube bis zum Zeichnen aus verschiedenen Perspektiven und zur Planung der Anlage der Stadt. In Kooperation miteinander konnten die Schüler/innen nicht nur das Projekt realisieren, es ließen sich auch neu erworbene Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern beobachten.

7 Ausgewählte Arbeitsformen für den inklusiven Unterricht

Im Folgenden werden einige auf den Prinzipien, Modellen und Standards basierende Arbeitsformen skizziert, die einen erfolgreichen Unterricht unter der Maßgabe von Heterogenität kennzeichnen. Die Auswahl ist zwangsläufig unvollständig. Sie soll unter anderem mit Praxisbeispielen und konkreten Beschreibungen von Lernformen Anregungen für den Unterricht geben. In Österreich finden sich viele Beispiele von Schulen und Netzwerken, die sich mit unterschiedlichen Ausprägungen und Schwerpunktsetzungen auf den Weg gemacht haben, solche Arbeitsformen umzusetzen, etwa die Schulen der UN Educational, Scientific and Cultural Organization (sogenannte *UNESCO-Schulen*), *Schulen im Aufbruch*, sogenannte *COOL-Schulen* (Cooperatives Offenes Lernen [COOL]), *Schulen als Lernwerkstatt*, aber auch Themenprogramme im Rahmen von *Innovationen Machen Schulen Top* (IMST) und regionale Netzwerke, in denen Lehrkräfte innovative Schul- und Unterrichtsprojekte durchführen und zusammenarbeiten.

7.1 Kooperatives Lernen

Ein in allen Prinzipien, Modellen und Standards genanntes Bestimmungsstück inklusiven Unterrichts ist das kooperative Lernen.

Kooperatives Lernen bietet die Möglichkeit, in heterogenen, kleinen Lerngruppen durch wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Das Lernen sowie der Erfolg der Lerngruppe werden auf ein gemeinsames Ziel gerichtet und alle Mitglieder zeigen persönliche Verantwortlichkeit. Aufmunterung und gegenseitiges Unterstützen tragen dazu bei, dass die Aufgaben optimal erfüllt werden (Konrad & Traub, 2001; Slavin, 2014, 2015; Weidner, 2003). Kooperatives Lernen (Green & Green, 2006) entspricht einer inklusiven Didaktik, die sozial integrativ wirkt, individualisiertes Lernen erlaubt und die Möglichkeit zur Teilnahme am Unterricht für alle Schüler/innen steigert (Kullmann et al., 2014). Durch den Einsatz kooperativer Methoden verbessern sich fast immer die Interessen, Einstellungen und Werthaltungen der Schüler/innen, da ihnen das Arbeiten in der Gruppe das Gefühl gibt, erfolgreicher zu sein und hilft, Mitschüler/innen, die anders sind als sie, leichter zu akzeptieren (Slavin, 1995, 2015). Das Team sollte am besten aus einem vielfältigen Querschnitt der Klasse bestehen (Slavin, 2014).

Kooperatives Lernen ist ein Grundprinzip inklusiver Didaktik

Kooperatives Lernen darf jedoch nicht mit traditioneller Gruppenarbeit gleichgesetzt werden, da nur solche Methoden angewandt werden, die Elemente enthalten, durch die das Lernen aller Gruppenmitglieder gefördert wird. Damit dies gelingt, bedarf es nach D. W. Johnson und R. T. Johnson (2008) sowie Konrad und Traub (2001) einer fachgerechten Strukturierung, die durch fünf unerlässliche Basiselemente gekennzeichnet ist:

Kooperatives Lernen nicht das Gleiche wie Gruppenarbeit

1. *Positive Abhängigkeit (Positive Interdependence)*: Jedes Teammitglied muss genau wissen, welche Aufgaben sie/er zuverlässig und verantwortungsvoll ausführen muss (Borsch, 2015; Green & Green, 2006; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2008; Slavin, 2014; Traub, 2004; Weidner, 2003).
2. *Individuelle Verantwortlichkeit (Individual Accountability)*: Das Einbringen persönlicher Verantwortung bedeutet, dass Gruppenmitglieder so miteinander interagieren, dass sowohl der Lernerfolg der Gruppe als auch der jedes einzelnen Mitglieds maximiert wird (Borsch, 2015; Traub, 2004; Weidner, 2003). Eine Voraussetzung dafür ist, die zu bearbeitenden Materialien der Heterogenität der Klasse entsprechend individuell und differenziert anzupassen und so aufzuteilen, dass jedes Gruppenmitglied nur über jenen Teil der Informationen verfügt, die zur Bearbeitung erforderlich sind (Borsch, 2015; Slavin, 2015).
3. *Interaktion von Angesicht zu Angesicht (Face-to-Face-Interaction)*: Der äußere Rahmen spielt eine entscheidende Rolle, da er einen Einfluss auf die Interaktion und Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern hat. Gute Leistungen können nur erzielt werden, wenn die Teammitglieder regelmäßig interagieren und so nah beieinandersitzen, dass jedes Gruppenmitglied mit jedem anderen kommunizieren kann (Green & Green, 2006; Jolliffe, 2007; Weidner, 2003).
4. *Sozial- und Teamkompetenz (Small-Group and Interpersonal Skills)*: Soziale Fertigkeiten in Bezug auf effektives kooperatives Arbeiten müssen so zweckgerichtet und präzise vermittelt werden wie fachliche Fähigkeiten und bedürfen formaler Instruktion und motivierender Anleitung (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2008; Lanphen, 2011).
5. *Reflexion der Gruppenprozesse (Group Processing)*: Eine Reflexion des Gruppenprozesses führt zu besseren Leistungen, positiveren Beziehungen, höherem Selbstwertgefühl, einer Steigerung der Sozialkompetenz und des Durchhaltevermögens und bewirkt zusätzlich eine positive Haltung zum bearbeiteten Themenbereich (Borsch, 2015; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2008).

Zahlreiche Studien belegen Wirksamkeit kooperativen Lernens

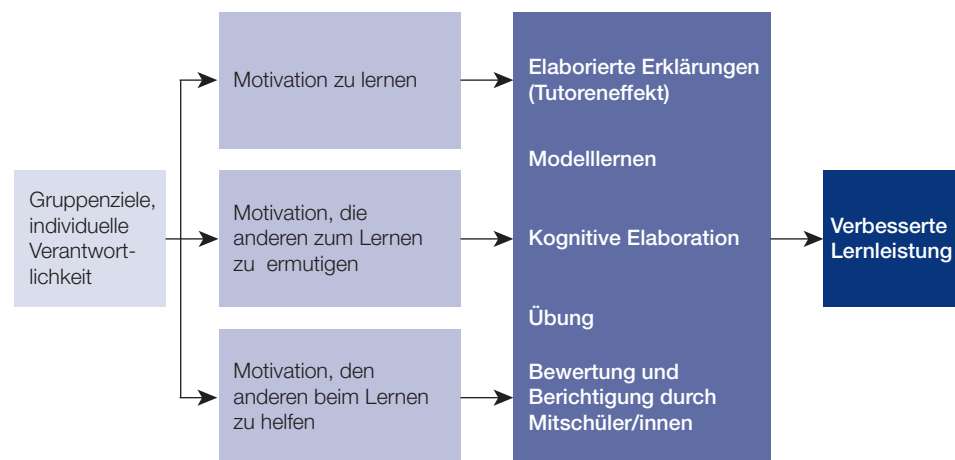
7.1.1 Befunde zur Wirksamkeit kooperativen Lernens

Zahlreiche Studien haben sich mit der Wirksamkeit kooperativen Lernens auseinandergesetzt (D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. Johnson Holubec & P. Roy, 1984; Slavin, 1995), bezugnehmend auf die unterschiedlichsten schulischen Kontexte. Die Untersuchungen im deutschen Sprachraum beziehen sich zum Großteil auf die Effekte kooperativer Methoden im Vergleich zu lehrerzentriertem Unterricht (z. B. Borsch, 2015; Borsch, Gold, Kronenberger & Souvignier, 2007), bezogen auf alle Altersgruppen, von der Primarstufe bis hin zur Erwachsenenbildung. Die Metastudien von D. W. Johnson, R. T. Johnson und M. B. Stanne (2000), Slavin (1995) sowie Hattie (2013) liefern wertvolle Belege für die Wirksamkeit kooperativer Unterrichtsformen in Bezug auf kognitive, soziale, motivationale und emotionale Lernziele der Schüler/innen. Hattie, der eine Effektstärke ab $d = 0,40$ als relevante Größe, die eine Veränderung in Bezug auf den Lernerfolg nach sich zieht, bezeichnet, bestätigt in seiner Studie, dass kooperatives Lernen effektiver im Lesen ($d = 0,44$) als in Mathematik ($d = 0,01$) ist (Hall, 1988, zitiert nach Hattie, 2013). Zum selben Ergebnis kommt auch eine österreichische Studie (Krammer et al., 2015), die unter anderem belegt, dass sich die schulischen Leistungen im Teilbereich Lesen in der Neuen Mittelschule verbessert haben. Das Konzept „Lernen durch Lehren“ (Renkl, 2010) bzw. das Peer-Tutoring setzen darauf, dass leistungsstarke Schüler/innen mit leistungsschwächeren zusammenarbeiten. Betont werden dabei die Rolle von Lernstrategien sowie die metakognitiven Kompetenzen, die sich in der Ko-Konstruktion von Wissen sowohl bei den leistungstärkeren als auch bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln. Slavin und Stevens (1991, zitiert nach Hattie, 2013) unterstreichen die Wirksamkeit kooperativen Lernens, wenn es individuelle Verantwortung und Gruppenbelohnungen gibt. Slavin (1995) verweist auf die positiven Auswirkungen in heterogenen Klassen, wobei die Interaktion innerhalb der Gruppe, die Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder (Lern-)Schwierigkeiten und gegenüber Kindern anderer ethnischer Gruppierungen bedeutsam sind.

Gemeinsame Ziele fördern Lernmotivation

Slavin (1995) geht davon aus, dass die positiven Ergebnisse deshalb zustande kommen, weil das Verfolgen eines gemeinsamen Gruppenziels, zu dessen Realisierung jede/jeder Einzelne unter dem Aspekt der individuellen Verantwortlichkeit beiträgt, eine wichtige motivationale Voraussetzung für das Lernen schafft.

Abb. 1.3: Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit kooperativen Lernens



Quelle: Slavin (1995, S. 45; Übers. v. Verf.).

Abbildung 1.3 zeigt die Auswirkungen, die sich durch gegenseitiges, elaboriertes Erklären (Tutoreneffekt), durch Diskutieren von Inhalten des Lernbereichs, gegenseitige Perspektivenübernahme und intensive Verarbeitung (kognitive Elaboration) ergeben (Slavin, 1995, 2015).

Aus dem Verhalten und Vorgehen der anderen lernen die Schüler/innen, Rückschlüsse auf eigene Lösungswege zu ziehen (Modelllernen), und erhalten durch die Bewertung der Gruppenmitglieder Rückmeldung über ihren persönlichen Lernerfolg.

7.1.2 Kooperative Methoden

Ein erfolgreicher Einsatz kooperativer Lernsettings im schulischen Unterricht bedarf eines breiten Repertoires spezifischer kooperativer Methoden seitens der Lehrperson. Die im Folgenden dargestellten Methoden sind wissenschaftlich fundiert, in ihrer Wirksamkeit in empirischen Studien erwiesen und bauen auf den beiden wichtigsten Basiselementen – der positiven Abhängigkeit und der individuellen Verantwortlichkeit – auf. Sie können in allen Unterrichtsfächern eingesetzt werden.

Graffiti-Methode

Die Graffiti-Methode (Gibbs, 2001) ist als Gruppenarbeitstechnik entwickelt worden, um in einer großen Gruppe gleichzeitig zu einem Thema eine Fülle von Ideen zu entwickeln und ein gemeinsames Brainstorming durchzuführen (siehe Praxisbeispiel 1.2). Diese Strategie bietet die Möglichkeit, in einer sicheren Umgebung Informationen auszutauschen und auf den Ideen der anderen Mitglieder aufzubauen. Die Themen müssen so gewählt werden, dass Schüler/innen aufgrund ihres Vorwissens eine reelle Chance haben, sich sinnvoll zu äußern, da diese Methode nicht durch Fragen, Stichworte oder Ähnliches vorstrukturiert ist (Gibbs, 2001; Müller, 2011).

Graffiti-Methode fördert
Diskussions- sowie
Argumentationskompetenz
der Schüler/innen

Praxisbeispiel 1.2:

Typischer Ablauf der Graffiti-Methode

Im Raum werden Tische aufgestellt – auf jedem Tisch liegen ein Bogen Papier und ausreichend Stifte. Das Thema der Einheit wird in Aspekte oder Unterthemen aufgegliedert (z. B. Wortarten: Nomen, Verb, Adjektiv, Präposition, Numerales; z. B. Mathematik: sechs unterschiedliche Rechenwege zu ein und derselben Sachaufgabe skizzieren). In der Mitte des Bogens steht ein Thema bzw. eine Frage dazu. Jede Lerngruppe beginnt an einem Tisch. Die Schüler/innen notieren wie bei einem Brainstorming ihre eigenen Einfälle und Ideen, ohne auf die Beiträge der anderen zu achten. Nach einigen Minuten gibt die Lehrperson das Kommando zum Wechsel. Die Teams wechseln im Uhrzeigersinn zum nächsten Poster und schreiben auf die vorhandenen Plakate wieder die eigenen Ideen auf. Wenn die Teams wieder bei ihrem ursprünglichen Ausgangspunkt angekommen sind, werden die Statements gesichtet, diskutiert, kategorisiert und zusammengefasst. Jede Gruppe präsentiert abwechselnd das Gesamtergebnis ihres Plakats vor der Klasse (Weidner, 2003). Diese Präsentation kann aber auch in Form einer Lernreise durchgeführt werden. Dabei ergibt sich die Chance für jedes Teammitglied, die Ergebnisse in der Gruppe zu präsentieren.

Die Methode eignet sich besonders zur Wiederholung von bekannten Unterrichtsinhalten, zur Aktivierung von Vorwissen oder zur Meinungsbildung und fördert die Diskussions- sowie Argumentationskompetenz der Schüler/innen (Müller, 2011). Nach der Einschätzung von Lehrpersonen ist Graffiti eine der beliebtesten kooperativen Methoden (Kernbichler, 2017; Krammer et al., 2015), da der Vorbereitungsaufwand im Vergleich zu anderen Methoden sehr gering ist, die Methode einfach umgesetzt werden kann und keines großen organisatorischen Aufwands bedarf. Sie bietet Möglichkeiten der Vertiefung und Reflexion von Lerninhalten. Schüler/innen arbeiten gerne damit, da der Ablauf der Methode als spannend empfunden wird.

Lautlese-Tandems
verbessern
Lesegeschwindigkeit,
Textverständnis und
Selbstkonzept

Lautlese-Tandem

Das Lautlese-Tandem ist eine Trainingsform für Lesepartner/innen, bei der Schüler/innen kurze Textabschnitte (halb-)laut vorlesen und dadurch ihre Lesefähigkeit bei der Worterkennung und der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang sowie beim Inhaltsverstehen von Satzfolgen verbessern können (siehe Praxisbeispiel 1.3). Schwächere Leser/innen sollen mehr und mehr dazu befähigt werden, möglichst lange Textpassagen fehlerfrei und flüssig vorzulesen. Eine wichtige Aufgabe der Lehrperson besteht darin, geeignetes Textmaterial zusammenzustellen. Dies können einfache Sachtexte, aber auch literarische Texte zu lustigen und spannenden Themenbereichen sein. Wichtig dabei ist, dass die Texte abschnittsweise und in gut lesbarem Schriftbild aufbereitet werden (Borsch, 2015).

Praxisbeispiel 1.3:

Typischer Ablauf der Lautlese-Tandems

Die Tandems werden von der Lehrperson so gebildet, dass ein besser lesendes Kind (Trainer/in) und ein schlechter lesendes Kind (Sportler/in) zusammenarbeiten. Danach beginnt die eigentliche kooperative Arbeit in zwei Phasen: Training und Meisterschaft.

Beide Lernpartner/innen sitzen nebeneinander und lesen den Text synchron halblaut vor. Die Trainerin/der Trainer passt sich der Lesegeschwindigkeit des schwächeren Kinds an und führt die jeweilige Zeile mit dem Finger mit. Macht die Sportlerin/der Sportler Lesefehler, sollten diese von ihr/ihm selbst korrigiert werden. Korrigiert sich die Sportlerin/der Sportler nicht selbstständig, so lesen die beiden gemeinsam vom Satzanfang laut vor.

Ziel des Trainings ist es, dass die Lesesportlerin/der Lesesportler nach und nach immer längere Textabschnitte allein fehlerfrei vorlesen kann. Jeder Textabschnitt muss mehrfach von den Lesetandems laut gelesen werden. Die Lehrperson entscheidet, ob der nächste Abschnitt trainiert werden kann oder ob weitere Übungsunden erforderlich sind (Nix, 2011). Nach dem Training findet die Lese-meisterschaft statt. Die Teams mit den größten Fortschritten in der Leseleistung werden in Form von Auszeichnungen oder z. B. Hausaufgabengutscheinen belohnt (Borsch, 2015).

Die Wirksamkeit dieser Methode beruht auf der regelhaften Routine des Verfahrens, da sie den schwächeren Schülerinnen und Schülern einen geschützten Raum zum Üben lässt. Die positive Besetzung der Rolleneinteilung in Trainer/innen sowie Sportler/innen motiviert Schüler/innen, das Lesetraining zu bewältigen. Eine Studie zur Leseflüssigkeit (Nix, Rieckmann & Trenk-Hinterberger, 2007), durchgeführt in 31 Hauptschulklassen der 6. Jahrgangsstufe in Frankfurt und dem Rhein-Main-Gebiet, zeigt Lernzuwächse bei Schülerinnen und Schülern in der Lesegeschwindigkeit, dem Textverständnis und dem Selbstkonzept. Die Vielleser/innen zeigen ebenfalls Lernzuwächse, die sich allerdings nicht bedeutsam von den Kindern der Kontrollgruppe unterscheiden.

7.2 Selbstgesteuertes Lernen

Schülerinnen und Schülern
Verantwortung für ihr
eigenes Lernen zumuten

Im Umgang mit Diversität gewinnt das selbstgesteuerte Lernen zunehmend an Bedeutung, nicht zuletzt, weil dieses Lehr-Lern-Format den Anspruch erfüllt, dass die Lernumgebung die Lernenden als ihre Hauptbeteiligten anerkennt, ihre aktive Beteiligung fördert und bei ihnen ein Verständnis für die eigene Aktivität als Lernende entwickelt (Dumont et al., 2010). Selbstgesteuertes Lernen wird als Handlungskompetenz verstanden, bei der kognitive, motivationale und emotionale Komponenten für erfolgreiches Handeln und Leisten zusammenwirken (Artelt, 2000).

Demnach stellt die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen eine fächerübergreifende Kompetenz dar, die nach Einschätzung der PISA-Autorinnen/-Autoren eine zentrale Voraussetzung für den Wissenserwerb zum lebenslangen Lernen darstellt (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Dies wird auch bei den einzelnen Anforderungen deutlich, die selbstreguliertes Lernen nach Simons (1992), resultierend aus den basalen Funktionen des Lehrens seitens der Lehrperson, an Lernende stellt: So muss die/der Lernende (1) das Lernen selbst vorbereiten, (2) die erforderlichen Lernschritte ausführen, (3) das Lernen überwachen und kontrollieren, (4) sich selbst Rückmeldung geben und diese auswerten und (5) sich motivieren und seine Konzentration aufrechterhalten können. Hierbei sind besondere Möglichkeiten der Selbstdifferenzierung gegeben, da die handelnde Person die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin sie lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann (Weinert, 1982). Diese Möglichkeiten erfordern adäquate Fähigkeiten, wie auch Simons (1992) betont, der die Fähigkeit, selbstständig zu lernen, als Ausmaß beschreibt, „in dem eine Person fähig ist, ihr eigenes Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren“ (S. 251).

Diese Aspekte verdeutlichen, dass selbstgesteuertes Lernen zugleich Voraussetzung, Methode und Ziel darstellt und daher nur schrittweise etwa nach dem *Scaffolding-Prinzip* gelingen kann (Reimann-Rothmeier, 2003). Dieses fokussiert auf den allmählichen Abbau der Unterstützung der Lehrperson und die zunehmende Übergabe der Verantwortlichkeit für das Lernen an die Lernende/den Lernenden etwa in der Schrittfolge (1) *Modeling* (Vormachen vs. Nachahmen), (2) *Coaching/Scaffolding* (selektive Anleitung vs. angeleitetes Üben), (3) *Fading* (Zurücktreten vs. selbstständige Ausführung) nach dem Modell des didaktischen Dreischritts der kognitiven Meisterlehre (Reusser, 1995). Hierbei wird die Fremdsteuerung der/des Lehrenden stufenweise durch die Selbststeuerung der/des Lernenden abgelöst, wobei gleichermaßen diagnostische und Scaffolding-Strategien relevant sind (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). Bei dieser Art des Expertiseerwerbs fungieren Lehrende mit ihrem differenzierten Wissen als Expertinnen und Experten und Lernende als Novizinnen und Novizen, wobei sich die Rollen zunehmend relativieren. Bei solchen Formen des Lernkompetenzerwerbs handeln Lehrende im Sinne des Mentorings bzw. Coachings vor allem als Moderatorinnen und Moderatoren individueller Lernprozesse der Lernenden.

7.3 Projektunterricht

Selbstgesteuertes Lernen kann am besten in praxisbezogenen, problemhaltigen Aufgabenstellungen gelingen, bei denen es ein gemeinsames Ziel (einen gemeinsamen Gegenstand) gibt. Eine adäquate Arbeitsform ist die Projektarbeit, die durch eine problemhaltige Sachlage charakterisiert ist und die Beteiligten dazu führt, „die Bearbeitung als wichtig anzusehen, gemeinsam einen Plan für diese zu entwickeln, der in Metaphasen der Korrektur und Reflexion zugänglich ist, und im Ergebnis zu einer Darstellung des Arbeitsergebnisses oder zur Realisierung von vorbereiteten Aktivitäten führt“ (Bönsch, 2002, S. 199). Die Projektmethode – vor allem mit dem Grundmuster nach Frey (2012): (1) Projektinitiative, (2) Projektskizze, (3) Projektplan, (4) Projektdurchführung, (5) Projektabschluss sowie (6) Fixpunkte und (7) Metainteraktionen – setzt differenzierte Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen voraus und entwickelt diese weiter. Dabei sind neben kognitiven und metakognitiven Kompetenzen auch motivational-volitionale Kompetenzen (z. B. Selbstmotivierung und Selbstberuhigung) des selbstgesteuerten Lernens notwendig. Letztere sind vor allem bei Projekten relevant, welche die individuellen Ziele und Interessen der Kinder nicht nur bei der inhaltlichen Themenwahl, sondern auch bei der methodischen Themenbearbeitung beachten. Konkret wird dies etwa im Forder-Förder-Projekt deutlich, das sich für Kinder in einer Spannweite von besonderen Begabungen bis hin zu sonderpädagogischem Förderbedarf bewährt hat (Fischer, 2006).

Partizipation auf verschiedenen Niveaus gelingt am besten in Projektkontexten

7.4 Qualitätsvolle Aufgabenformate und Tiefenstrukturen

Inklusiver Unterricht ist durch hohe Erwartungen und hohe Anforderungen an die Schüler/innen gekennzeichnet. Lernen ist harte Arbeit, wie Dumont et al. (2010) betonen. Damit keine Überforderung eintritt, braucht es dafür einerseits differenzierende Aufgabenformate, die auf verschiedenen Niveaus der Auseinandersetzung bearbeitet werden können (Feuser, 2018). Wittmann (2015) spricht von „natürlicher Differenzierung“, wobei es auch einer passgenauen lernbezogenen Unterstützung durch didaktisches und personales Scaffolding bedarf.

Guter inklusiver Unterricht
weist hohe Qualität der
Tiefenstrukturen auf

Mit Daten der Studie „Cognitive Activation in the Classroom“ (COACTIV-Studie) konnten Seiz, Decristan, Kunter und Baumert (2015) nachweisen, dass sich eine effektive Klassenführung wie auch eine bessere konstruktive Unterstützung besonders positiv auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund auswirken. Kunter und Ewald (2017) folgern, dass vor allem für Kinder und Jugendliche mit bildungsrelevanten Risiken die Qualität der Tiefenstrukturen des Unterrichts (vor den Sichtstrukturen) eine bedeutende Rolle spielt; sie brauchen also nicht bloß andere Methoden, sondern einen hochqualitativen Unterricht. Insgesamt liegen aber bisher nur wenige Studien zu möglichen differenziellen Effekten für verschiedene Schülergruppen vor.

8 Beispiele fachdidaktischer Bezüge aus verschiedenen Fächern

Fachdidaktik entscheidend
für Realisierung von
Inklusion

Unterricht findet zumeist im Fach statt. Allgemeinpädagogische Modelle, Prinzipien und Standards können nur die Richtung vorgeben. Inklusiver Unterricht gelingt dann, wenn die Fachdidaktiken geeignete fachbezogene Lehr- und Lernarrangements bereitstellen, die der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen gerecht werden und auf deren fachbezogene Motivation, Interessen und Vorwissen, aber auch sprachliche Fähigkeiten, gewohnte Lernstile und Leistungsbereitschaft eingehen (Bohl, Bönsch, Trautmann & Wischer, 2012; Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015). Diese Voraussetzungen – als Herausforderung für die Fachdidaktik – stellen gleichzeitig auch die Bedingungen für einen fachdidaktisch inklusiven Unterricht dar, wenn es darum geht „individualisierte und gemeinschaftliche Angebote“ zu eruieren, „Schlüsselthemen, Schlüsselfragen und Zusammenhänge“ zu analysieren, „Ausgangsabstraktionen und Konkretisierungsbeispiele“ sowie „Kompetenzbereiche für Lern- und/oder Fachinhalte ... (Kompetenzraster)“ (Ziemen, 2014, S. 53) zu entwerfen.

Inklusive Praxisbeispiele
mit fachdidaktischem
Schwerpunkt

Für die konkrete Gestaltung des Unterrichts für heterogene Klassen liegen zunehmend fachdidaktische Beispiele in der Literatur vor, die Anregungen für die Praxis bieten (siehe Box 1.1). Die Beispiele berücksichtigen exemplarisch Heterogenitätsdimensionen von Schülerinnen und Schülern, Arbeitsformen für den inklusiven Unterricht und verschiedene Unterrichtsfächer.

Box 1.1:

1

Exemplarische Publikationen für den fachlichen Unterricht in heterogenen Klassen

- Beispiele für *Sport, Nationalsozialismus und Drama*
Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.). (2016). *Inklusion Konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts* (Schriftenreihe des Bundeszentrums inklusive Bildung & Sonderpädagogik [BZIB], Band 1). Linz: BZIB. Verfügbar unter http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BZIB/Downloads-Dokumente/InklusionKonkret_Band_1.pdf
- Beispiele für *Drama, Musik und Deutsch*
Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.). (2017). *Inklusion Konkret. Zum gemeinsamen Unterricht ALLER* (Schriftenreihe des Bundeszentrums inklusive Bildung & Sonderpädagogik [BZIB], Band 4). Linz: BZIB. Verfügbar unter http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Dateien_ab_2018/Band4gesamt.pdf
- *Sprachsensibler Fachunterricht mit Praxisbeispielen*
Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele* (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ] Praxisreihe, Heft 23). Graz: ÖSZ. Verfügbar unter http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf
- *Sprachsensibler Mathematikunterricht in der Sekundarstufe*
Mürwald-Scheifinger, E. & Koschuta, A. (2017). *Sprachsensibler Mathematikunterricht in der Sekundarstufe* (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ] Praxisreihe, Heft 28). Graz: ÖSZ. Verfügbar unter http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/oesz_praxisheft_28_su-mathematik_sek_web.pdf
- *Genderkompetenz im Mathematikunterricht*
Jungwirth, H. (2018). *Genderkompetenz im Mathematikunterricht. Fachdidaktische Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Verfügbar unter https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/gender_mathe.pdf
- *Interkultureller Dialog und interkulturelles Lernen*
Steindl, M., Helm, B., Steininger, G., Fiala, A. & Venus, B. (2008). *Interkultureller Dialog. Interkulturelles Lernen. Texte Unterrichtsbeispiele Projekte*. Wien: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule. Verfügbar unter http://www.eduhi.at/dl/Interkultureller_Dialog_-_Interkulturelles_Lernen.pdf
- Unterrichtsideen und Bildungsmaterial zu *Flucht und Asyl* für die Sekundarstufe I
Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.). (2016). *Flucht und Asyl*. Bonn: Herausgeber. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/einfach-politik/224917/flucht-und-asyl>
- Material und Übungsbeispiele für *geflüchtete Kinder und deren Lehrpersonen* (mit Kopiervorlagen)
Iglesias, M. P. (2017). *Vom Weggehen zum Ankommen. Geflüchtete Kinder in der Kita und der OGS*. Köln: Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bezirksverband Mittelrhein e. V.
- Umfangreiches Material für *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung*
Marheineke, M. & Inal, S. (2016). *Logbuch Neuland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland>
- *Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten in der Sekundarstufe I* (mit Praxisbeispielen)
Wagner, G. & Huber, W. (2015). *Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe* (Handreichung des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung [ÖZBF]). Verfügbar unter https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorientierten-Unterricht-differenziert-gestalten_-GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf

- KoKids – Kompetente Kids bietet für alle Schulstufen *Kompetenzraster*, die eine gute Verortung der aktuellen Handlungskompetenz ermöglichen
Wilhelm, M. (2017). *EU KoKids – Kompetente Kids. Themenheft 1: Kompetenzorientierte Jahresplanung – Praxisbeispiele aus der Grundschule* (2. Auflage). Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- Beispiele zu *historischem Lernen, Musik, Sport, Mathematik, Fremdsprachen und Deutsch*
Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 3). Münster: Waxmann.
- Beispiele für den *Literatur- und Englischunterricht, den sozialwissenschaftlich fachdidaktischen Unterricht, Mathematik und Physik*
Dziak-Mahler, M., Hennemann, T., Jaster, S., Leidig, T. & Springob, J. (Hrsg.). (2018). *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 10). Münster: Waxmann.
- Beispiele zum Unterricht in *Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Mathematik und Religion*
Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E. K. & Klauß, T. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- *Gender- und diversitätskompetentes Handeln im Unterricht – Fallbeispiele zu Lehr- und Lernunterlagen, Kleingruppenarbeit und Konflikthandeln*
Arztmann, D. (2018). *Gender- und diversitätskompetentes Handeln im Unterricht* (Gender_Diversität Handreichung 2018). Wien: IMST Gender_Diversitäten Netzwerk. Verfügbar unter https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/GD_HandreichungII_web.pdf
- Unterrichtsaktivitäten (Spiele) für *einen genderinklusiven Unterricht in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik* (MINT) für Schüler/innen von 13 bis 18 Jahren
ScienceCenter-Netzwerk. (2018). *Toolkit. Hypatia Project. Schule*. Verfügbar unter https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2018/04/Hypatia_Toolkit_Schule.pdf
- Handreichungen von Innovationen Machen Schulen Top (IMST), die eine *Pädagogik der Vielfalt* adressieren, zum Download unter https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:55/seite_id:231

Die wachsende Zahl an Publikationen zeigt das Interesse der Fachdidaktiken an einer fachbezogenen Differenzierung und an einer Gestaltung von Lernräumen für Klassen mit hoher Heterogenität. Diese Entwicklung ist für das Gelingen von Inklusion unabdingbar.

Fallstudien zur Realisierung und Wirksamkeit inklusiver Didaktik

Ebenso werden zunehmend Fallstudien zum inklusiven Unterricht veröffentlicht. Sie wollen einen Beitrag dazu leisten, herauszufinden, wie den Ansprüchen eines inklusiven und eines fachlichen Unterrichts entsprochen werden kann oder was die Vereinbarkeit dieser Ansprüche fördert oder verhindert. So stellt etwa die Fallstudie von Abels, Heidinger, Koliander und Plotz (2018) bei der Beobachtung einer Lehrerin im Chemieunterricht fest, dass diese sich an der Forderung nach Ermöglichung von Partizipation orientiert, diese Partizipation aber nur auf der sozialen, nicht auf der fachlichen Ebene wirksam wird. Das Beispiel zeigt, dass es Sinn macht, Lehrpersonen durch fachdidaktische Studien zu unterstützen, um den widersprüchlichen Anforderungen zwischen Partizipation und dem Erreichen bestimmter Leistungsstandards gerecht werden zu können. Die Ermöglichung von Partizipation auf fachlicher Ebene ist eine große Herausforderung fachdidaktischer Lehre und Forschung.

Das folgende – in seiner fachdidaktischen und methodischen Planung und Durchführung skizzierte – Beispiel für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I (Praxisbeispiel 1.4) macht deutlich, dass Kinder und Jugendliche in sämtlichen Bereichen Vorwissen mitbringen, welches Lehr-Lern-Arrangements beeinflusst und gleichzeitig als Ausgangssituation dienen kann (Westerkamp & Bonfig, 2018, S. 185).

Praxisbeispiel 1.4:

1

Unterrichtsplanung – Sozialwissenschaftlicher Unterricht Sekundarstufe I**Thema:** Identität, Lebenswirklichkeit und Lebensgestaltung (Westerkamp & Bonfig, 2018, S. 175 ff.)**Angestrebter Kompetenzerwerb:**

- Konflikte erörtern können
- Eigene Position vertreten können
- Andere Positionen einnehmen können
- Sich an demokratischen Entscheidungsprozessen beteiligen können

Berücksichtigung von

- fachdidaktischen Prinzipien der Sozialwissenschaften
- Lernprinzipien (Unterrichtsqualität)

Lernergebnisse:

Schüler/innen können (Auswahl):

- das Konzept des Rechts erklären,
- mögliche Konflikte bei Änderung von gesetzlichen Regelungen erörtern,
- mögliche Konflikte zwischen unterschiedlichen Akteurinnen/Akteuren erklären,
- andere Positionen einnehmen und diese probeweise vertreten,
- Lösungswege in einem kommunikativen Zusammenhang für das Fallbeispiel entwickeln.

Vorüberlegungen vonseiten der Lehrperson:

- Lernbedeutsamkeit für die spezifische Situation finden und Schülervorstellungen berücksichtigen
- Lerngegenstand wählen – Fallbeispiel: Schüler klagt auf die Einstufung als geistig behindert
- Methodischen Zugang wählen

Methodischer Zugang: *Podiumsdiskussion*

1. Auseinandersetzung mit dem Fall (Radioberichte, Zeitungsartikel, Videobeitrag etc.), Formulierung von W-Fragen
 - Dokumentation des ersten Urteils der Schüler/innen
2. Erarbeitung des Hintergrundwissens
 - Material, mit dem die W-Fragen beantwortet werden können – unterschiedliche Niveaus mit unterschiedlicher Hilfestellung
3. Vorbereitung der Podiumsdiskussion
 - Rollenzuteilung per Los
 - Erarbeitung von Argumenten
4. Durchführung der Podiumsdiskussion
 - klare Beobachtungsaufträge
5. Reflexion und Rückblick
 - Wie waren die Argumente?
 - Eigenes Urteil nochmals festhalten und mit früherem vergleichen

Conclusio: Westerkamp und Bonfig (2018, S. 185) resümieren, dass in inklusiven Lern- und Lehrarrangements Zugangsschwierigkeiten zu Bildungsinhalten für Schüler/innen mit Förderbedarf mitbedacht und miteinbezogen werden müssen, dass es aber keines neuen Inhaltskanons bedarf, damit die Schüler/innen die angestrebten Lernergebnisse erzielen.

9 Weiterentwicklung des Lernraums Schule in Richtung Wertschätzung von Diversität

Der Unterrichtserfolg in heterogenen Gruppen setzt hochqualitativen Unterricht voraus. Darüber hinaus müssen aber die ganze Schule und die Bildungsverwaltung ein geeignetes Umfeld schaffen, in welchem Diversität wertgeschätzt wird und inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung zum Leitmotiv werden. Für die interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung beispielsweise existieren relevante Arbeiten von Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011), die eine gute Arbeits- und Diskussionsgrundlage für Praktiker/innen auf verschiedenen Handlungsebenen, aber auch für die wissenschaftliche Politikberatung bieten. Fürstenau und Gomolla (2009) führen in Erkenntnisse der Schul(qualitäts)forschung mit Perspektiven für eine inklusive Bildungspraxis in der Einwanderungsgesellschaft ein und bieten Anregungen für die Alltagspraxis von Lehrpersonen.

In Bezug auf (Schul-)Entwicklungen bestimmt die Kooperation von Lehrpersonen als Prozessfaktor Ergebnisse der Bildungsprozesse oder auch die Herausbildung veränderter kollektiver und individueller Ressourcen einer Schule mit (Albisser, Keller-Schneider & Wissinger, 2013). Teamarbeit kann sich dabei in *Professionellen Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006; Schratz & Westfall-Greiter, 2010) oder in multiprofessionellen Teams (Prenzel, 2013), aber auch in Schulentwicklungsteams (Booth & Ainscow, 2017) zeigen. Einzelnen Befunden

Kooperierende Teams tragen zur Unterrichtsqualität und zu Lernzuwächsen bei Schülerinnen und Schülern bei

zufolge bewirken kooperierende Teams, die wegen ihrer intensiven Kooperation als Professionelle Lerngemeinschaften bezeichnet werden können, auf der Mikroebene des Schulsystems, also in der Klasse, sowohl hohe Werte bei Merkmalen der Unterrichtsqualität als auch größere Lernzuwächse bei den Lernenden (Bryk, 2010).

In den Analysen zur Lehrerkoooperation an Neuen Mittelschulen in Österreich (Petrovic & Svecnik, 2015, S. 62) wurden Strukturen, Aufgaben und Arbeitsweisen von Teamarbeit analysiert. Das Resümee in Bezug auf die Unterrichtsarbeit bestätigt den intendierten Nutzen für Individualisierung und Differenzierung, für spürbar positive Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder, eine bessere Nutzung des Vorwissens aus anderen Fächern und die Erleichterung oder gar erst Ermöglichung fächerübergreifender Unterrichtsformen, bedarfsgerechte Schwerpunktsetzungen und allgemein eine Verbesserung der Unterrichtsqualität.

Unterstützungsstrukturen
tragen zum Schulklima und
zum Bildungserfolg bei

Neben Professionellen Lerngemeinschaften und Schulentwicklungsteams benötigen Lehrkräfte Unterstützung in Form von professionell ausgebildeten Fachkräften (Groeben, 2003). Kontinuität und Planbarkeit durch den dauerhaften Einsatz dieser Teams (Bonsen & Rolff, 2006), die Einbeziehung außerschulischer Hilfe und der Aufbau von Netzwerken müssen dafür sorgen, dass bessere Voraussetzungen geschaffen werden, um eine beständige und tragfähige Lehr-Lern-Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen (Bonsen & Rolff, 2006; Booth & Ainscow, 2017; Groeben, 2003).

Die Orientierung in den Angeboten von Unterstützungssystemen in Österreich stellt eine besondere Herausforderung dar. Die Schulpsychologie stellt Beratungsangebote bezüglich Bildungs- und Ausbildungswegen, (Schul-)Alltag, Gesundheit, Lernen, Unterrichtsgestaltung sowie Beratung für Lehrer/innen und Schulleitung zur Verfügung, um durch verbesserte Kommunikation, Kooperation und Koordination „das Lernen und Zusammenleben am jeweiligen Schulstandort konstruktiv gestalten zu können“ (BMB, 2016, S. 6). Die psychosoziale Unterstützung in und für Schulen ist zudem sehr divers und setzt auf Zusatzqualifizierte Lehrpersonen (G. Krötzl, persönl. Mitteilung, 27.03.2018). Die OECD empfiehlt Österreich einen Ressourcenshift hin zu einem größeren Professionsmix.

Erfolgreiche Bewältigung von inklusiven schulischen Herausforderungen braucht zudem Schulsozialarbeit, denn diese „hat einen ganzheitlichen Blick für den Sozialraum, d. h. für das soziale und kulturelle Umfeld und die unterschiedlichen Lebensumstände der SchülerInnen“ (Lehner, Adamowitsch, Hoffmann & Felder-Puig, 2013, S. 11).

Im Beispiel der inklusiven, werteorientierten Ausrichtung eines Schulsprengels in Südtirol (Praxisbeispiel 1.5) wird zusammengeführt und sichtbar gemacht, was in Richtung Verwirklichung einer inklusiven Schule bzw. eines inklusiven Kindergartens bereits umgesetzt wurde.

Praxisbeispiel 1.5:

1

Umsetzung einer inklusiven, werteorientierten Schule in Südtirol

Das Schulprogramm (der Kindergarten ist in Südtirol Teil der Schule) liegt als dreiteiliges Dokument vor (Schulprogramm des Grundschulsprengels Bozen, 2017): Der mehrjährige Teil A enthält wichtige Vereinbarungen zu Wertvorstellungen und Schwerpunkten für das Leben und Lernen. Der im Dreijahreszyklus erstellte Teil B nimmt Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen und legt den Fokus auf Qualitätssicherung. Teil C beinhaltet verschiedene Konkretisierungen und den Jahrestätigkeitsplan für das jeweilige Schuljahr mit Angaben zu Projekten, Wahlpflicht- und Wahlangeboten.

Auszug aus dem Erziehungskonzept

„Die Schule fördert die Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und schafft die Rahmenbedingungen für ein ganzheitliches, fächerübergreifendes und dialogisches Lernen. Sie geht auf individuelle Stärken und Unterschiede ein, einschließlich jener, die durch Beeinträchtigungen bedingt sind, und schätzt sprachliche und kulturelle Vielfalt als Wert“ (Schulprogramm des Grundschulsprengels Bozen, 2012, S. 4).

„Individuelle Unterschiede sehen wir als Bereicherung für die Gruppe. Die Kinder sollen voneinander und miteinander lernen. Das Lernen in verschiedenen Sozialformen ermöglicht das Einbringen eigener Stärken und vertieft das Gemeinschaftsgefühl“ (Schulprogramm des Grundschulsprengels Bozen, 2012, S. 5).

Brugger-Paggi, Demo, Garber, Ianes und Macchia (2013, S. 127 ff.) leiten daraus Fragen für Bildungsinstitutionen ab, die dazu genutzt werden können, zu analysieren, wie Aussagen eines Leitbilds im konkreten Schulalltag umgesetzt werden. Die Selbstanalysefragen beziehen sich auf die Sensibilisierung für Heterogenität und betreffen Themen wie etwa spezifische Fortbildungsangebote, Unterrichtsformen oder Wahlangebote.

10 Zusammenfassung und Empfehlungen

Ausgehend von der demografischen Entwicklung an österreichischen Schulen in den letzten Jahren lässt sich eine Zunahme von Heterogenität feststellen. Diese ist weitgehend auf Migrationsbewegungen zurückzuführen und zeigt sich in einer Zunahme sprachlicher, kultureller und religiöser Unterschiede. Darüber hinaus steigt die Heterogenität durch bildungspolitische Weichenstellungen, auch das gesellschaftliche Bewusstsein für Individualisierung nimmt zu. Der Erfolg des österreichischen Bildungssystems beim Umgang mit Heterogenität ist jedenfalls ausbaufähig. Der Einfluss der Ausgangslage, insbesondere die Bildung der Eltern, spielt im europäischen Vergleich eine überdurchschnittliche Rolle für den Bildungserfolg der Schüler/innen. In den Analysen der Ergebnisse aus den Bildungsstandardüberprüfungen zeigt sich sehr deutlich, dass die Unterschiede zwischen Schulstandorten mit ähnlicher Diversitätsstruktur erheblich sind. Daraus kann geschlossen werden, dass die Arbeit, die an Schulen geleistet wird, den Unterschied ausmacht.

Während die konkreten Unterrichtsmerkmale, die zum Erfolg führen, im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen noch wenig erforscht sind, lassen sich aus vielen (Meta-)Studien Merkmale erfolgreichen Unterrichts unter der Bedingung von Heterogenität ermitteln. Diese finden sich aus Sicht des Autorenteams am besten repräsentiert in den Prinzipien der OECD für die Gestaltung wirksamer Lernumgebungen (Dumont et al., 2010). Diese stimmen weitgehend überein mit Standards und Merkmalsbeschreibungen guten inklusiven Unterrichts durch verschiedene Autorinnen und Autoren sowie mit umfassenden Konzepten inklusiver Didaktik. Zentrale Elemente sind die Selbstständigkeit der Lernenden, eine auf Kooperation angelegte Lernorganisation, gute Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie hohe Erwartungen an

Manche Schulen im
Umgang mit Heterogenität
deutlich erfolgreicher als
andere

Guter inklusiver
Unterricht erweist sich
im Wesentlichen als
hochqualitativer Unterricht

Geeignete Modelle und erweitertes Repertoire an Arbeitsformen für inklusiven Unterricht

die Schüler/innen, wobei jene basierend auf der Kenntnis ihres aktuellen Lern- und Entwicklungsstands gezielt unterstützt werden. Ein derart gestalteter inklusiver Unterricht ermöglicht gemeinsame Lernprozesse auf unterschiedlichen Niveaus.

Die Umsetzung erfordert von Lehrerinnen und Lehrern unter anderem ein Repertoire an Arbeitsformen aus dem kooperativen Lernen, Entwicklungsstrategien für das selbstgesteuerte Lernen, die Bereitschaft, in Projektkontexten zu arbeiten sowie die Verwendung von differenzierenden Aufgabenstellungen, die auf verschiedenen Niveaus bearbeitbar sind. Von zentraler Bedeutung für den Erfolg ist, dass die Fachdidaktik differenzierungsfähige inhaltliche und didaktische Modelle sowie geeignete Materialien erarbeitet. Ansätze dafür zeigen sich in der Zunahme publizierter fachdidaktischer Konzepte und von Praxisbeispielen für den Umgang mit Heterogenität.

Doch Lehrerkompetenzen allein reichen nicht aus. Inklusion benötigt ein kooperatives, in Professionellen Lerngemeinschaften zusammenarbeitendes Team an Schulen, das um ständige Schul- und Unterrichtsentwicklung bemüht ist, kompetente Leitungspersonen und schließlich ein Umfeld, das Unterstützungsmaßnahmen bereitstellt, die professionellen Servicecharakter haben.

10.1 Empfehlungen zur Verbesserung der Datengrundlage

Vielfach ist die Datengrundlage, aus welcher auf Merkmale erfolgreichen Unterrichts in heterogenen Klassen an österreichischen Schulen geschlossen werden kann, nicht zufriedenstellend. Im Folgenden werden – auf der Basis der zuvor angestellten Analysen – einige Empfehlungen zur Verbesserung gegeben.

Beforschung der unterrichtsbezogenen Kontextvariablen aus Bildungsstandard- überprüfungen

Bei den Bildungsstandardüberprüfungen werden umfangreiche Kontextvariablen erhoben, unter anderem Parameter der Organisationsform, Verfügbarkeit von externer Unterstützung, fachspezifische Förderung für leistungsschwache, aber auch hochbegabte Schüler/innen, Zusammensetzung der Klasse sowie unterrichtsbezogene Merkmale wie die Verwendung von Materialien und die Unterrichtsgestaltung selbst. Durch einen Vergleich dieser Parameter zwischen Schulen mit ähnlichen Voraussetzungen, die im Rahmen der Bestimmung des Erwartungswerts errechnet werden, könnte eine empirisch tragfähige Ableitung von Kriterien lernförderlichen Unterrichts auf der Basis von Vollerhebungen an österreichischen Schulen die Varianz zwischen Schulen aufklären und damit einen wichtigen Beitrag für eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung leisten.

Fallstudien zu Schulen, die erfolgreich mit Heterogenität umgehen

Darüber hinaus könnte der große Unterschied zwischen Schulen mit ähnlichen Heterogenitätsparametern durch gezielte Fallstudien zumindest punktuell aufgeklärt werden. Von besonderem Interesse sind dabei Schulen, deren Schüler/innen im Vergleich zu anderen hohe Lernerfolge erzielen. Die Fallstudien könnten ermitteln, welche Prinzipien und Elemente einer inklusiven Didaktik und inklusiven Schulentwicklung sich dort finden und welche Rolle sie spielen. Aus den Erfahrungen bei der Implementierung ließen sich möglicherweise Best-Practice-Ansätze ableiten.

Systematische Beforschung der Wirk- samkeit von Modellen der Teamarbeit

Inklusiver Unterricht findet vielfach in multiprofessioneller Teamarbeit statt, sei dies zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit unterschiedlichen Ausbildungen, in überfachlicher Kooperation, aber auch in Zusammenarbeit mit persönlichen Assistentinnen und Assistenten und Unterstützungssystemen. Es ist anzunehmen, dass die Qualität dieser Teamarbeit einen wesentlichen Einfluss auf die Lernergebnisse hat. Die Gestaltung dieser Zusammenarbeit weist aber eine große Varianz auf. Eine systematische Ermittlung von im Hinblick auf den Umgang mit Diversität erfolgreichen Modellen der Zusammenarbeit könnte zu handlungsleitenden Orientierungen für die Unterrichtsentwicklung beitragen.

10.2 Empfehlungen für bildungspolitische Maßnahmen

Die schon angesprochene Verbesserung der Datengrundlage kann durch eine Stärkung pädagogischer und fachdidaktischer Forschung gefördert werden. Maßnahmen, welche die Kompetenzen und die Haltung der Lehrer/innen adressieren (Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 3 f.), werden im Beitrag „Kompetenzen für Inklusive Bildung“ in diesem Band behandelt (Holzinger et al., 2019). Sie stellen eine wichtige Grundlage für adäquate Lernprozesse und damit für eine angemessene Berücksichtigung von Heterogenität dar.

Im Folgenden werden über die oben skizzierten Aktionsfelder hinaus Maßnahmen skizziert, die Lehrer/innen, Klassen und Schulen dabei unterstützen können, auf wirksame Weise mit Heterogenität umzugehen.

Schärfung der SQA-Zielformulierung: Derzeit findet sich in der Rahmenzielvorgabe der Schulentwicklungsinitiative *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) die Zielformulierung „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemein bildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusiver Settings“ (BMBF, 2016, S. 2). Eine Schärfung dieser Formulierung sollte wie ursprünglich intendiert (Raditsch & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik, 2015, S. 2) sicherstellen, dass auf der Basis eines breiten Heterogenitätsbegriffs alles Lernen und Lehren unter der Maßgabe von Inklusion erfolgen sollte, also nicht nur in ausgewählten inklusiven Settings. Damit würde den für das Gelingen von Inklusion essenziell notwendigen Schulentwicklungsprozessen (OECD, 2017; Riegel, 2008, S. 27; Tomlinson et al., 2008) eine Wertebasis unterlegt werden (Booth & Ainscow, 2017; Vock & Gronostaj, 2017), die von einer Haltung der Bildungs- und Erziehungsverantwortung gegenüber jedem Kind in seiner Individualität und gegenüber der Gemeinschaft geprägt ist. Ein verpflichtender Einbezug des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) als Entwicklungsinstrument würde die Entwicklung von responsiven Schüler-Lehrer- und respektvollen Peer-Beziehungen (Prenzel, 2013, S. 178 f.), die für die Leistungsentwicklung erforderlichen hohen Erwartungen an jede Schülerin/jeden Schüler sowie die Teilhabe aller an einem gemeinsamen Bildungsprozess durch angemessene Vorkehrungen und individuelle Unterstützung fördern.

Stärkere Verankerung von Inklusion in Schulentwicklungsprogrammen

Individualisierungsfähige, gestufte Standards in Lehrplänen und Bildungsstandards: Die derzeitigen Lehrpläne sind Rahmenlehrpläne, die Bildungsstandards definieren Regelstandards. Lehrer/innen benötigen individualisierungsfähige, gestufte Standards in jedem Fach (Prenzel, 2013), die ihnen die passgenaue Planung von Lernangeboten ermöglichen. Wünschenswert wäre die Weiterentwicklung der Bildungsstandards und der Lehrpläne in Richtung domänenspezifischer gestufter Ziele für unterschiedliche Lernausgangslagen. Dabei sollten existierende Stufenmodelle, z. B. zum Schriftspracherwerb oder zum mathematischen Kompetenzerwerb eingearbeitet werden. Damit würden fachlich-inhaltliche Ausgangspunkte geschaffen, um die aktuelle Handlungsfähigkeit und die Zone der proximalen Entwicklung bestimmen zu können.

Bereitstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien: Um eine lernförderliche Aufgabenkultur unter Maßgabe von Diversität zu realisieren, sind Lehrer/innen derzeit weitgehend auf Eigeninitiative angewiesen. Die Unterrichtsmaterialien, die über die Schulbuchaktion angeboten werden, könnten weiterentwickelt werden. Die Bereitstellung von diagnostischem Material, von Differenzierungsvarianten im Spektrum von basalen bis elaborierten Übungen, die Anreicherung mit offenen, herausfordernden Aufgaben, die auf verschiedenen Niveaus bearbeitbar sind, die Aufnahme von Aufgabenstellungen für kooperatives Lernen sowie von Materialien zur Unterstützung des selbstständigen Lernens sollten als verbindliche Approbationskriterien definiert werden.

Differenzierende didaktische Materialien, Unterstützung von Diagnostik

Größere Flexibilität in der
Unterrichtsgestaltung durch
erhöhte Schulautonomie

Erhöhte Autonomie: Der organisatorische Rahmen der Unterrichtsgestaltung ist selbst durch das Bildungsreformgesetz 2017 noch eng eingegrenzt. Eine verstärkte autonome Verantwortung von Schulleitungen und professionell agierenden Lehrerteams würde Handlungsoptionen öffnen, um etwa eine intensive Förderung ohne SPF-Diagnose durchzuführen, spezifische Programme für hochbegabte Schüler/innen zu installieren, die Verortung von Sprachförderung nach den jeweiligen Gegebenheiten und pädagogischem Geschick zu gestalten oder zeitweilige Pull-out-Programme unter den gegebenen räumlichen und personellen Bedingungen bedarfsbezogen zu ermöglichen. Für die segregierenden Sprachförderklassen, die derzeit implementiert werden (Änderung des Schulorganisationsgesetzes, § 8h, BGBl. I Nr. 35/2018), findet sich keine empirische Evidenz, ein „Sowohl-als-auch“ von gemeinsamen und phasenweise getrennten Unterrichtssequenzen kann dagegen gut argumentiert werden.

Literatur

1

Abels, S., Heidinger, C., Koliander, B. & Plotz, T. (2018). Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 135–151. <http://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.09>

Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51 (2), 143–155. <http://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Verfügbar unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf

Altrichter, A., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht, S. 23–38). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C3>

Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 3, S. 31–44). Münster: Waxmann.

Arens, S. & Mecheril, P. (2010). Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. *Lernende Schule*, 13 (49), 9–11.

Arndt, A. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Herausgeber.

Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.

Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf

Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Stuttgart: Kohlhammer.

Boban, I. & Hinz, A. (2017). Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder, Schritte* (S. 32–50). Seelze: Kallmeyer/Klett.

Bohl, T., Bönsch, M., Trautmann, M. & Wischer, B. (2012). Binnendifferenzierung – Ein altes Thema in der aktuellen Diskussion. Zur Einleitung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 17, S. 5–7). Immenhausen: Prolog.

Bönsch, M. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied: Luchterhand.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte, Hrsg. und Übers.). Weinheim: Beltz.

Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Borsch, F., Gold, A., Kronenberger, J. & Souvignier, E. (2007). Der Experteneffekt: Grenzen kooperativen Lernens in der Primarstufe? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), 201–213.

Braunsteiner, M.-L. & Mariano-Lapidus, S. (2017). Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. *International Journal of Inclusive Education* (Online-Vorveröffentlichung). <http://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396503>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/ Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Brophy, J. (2000). *Teaching* (Educational Practices Series 1). Brüssel: International Academy of Education & International Bureau of Education. Verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf

Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D. & Macchia, V. (2013). *L'Index per l'Inclusione nella pratica. Der Index für Inklusion in der Praxis*. Milano: Franco Angeli.

Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E. et al. (2016). Indikatoren C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-1-C>

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. 189–227). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91 (7), 23–30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema in der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.

Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 4. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2016). *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Broschuere_Beratung_A4_bf.pdf

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2017). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16* (18., aktualisierte Auflage). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=285>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2017). *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016). *Schulentwicklung mit SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für die Schuljahre ab 2016/17*. Rundschreiben Nr. 6/2016. Wien: Autor. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2068/course/section/1132/SQA%20Rundschreiben%206-2016.pdf>

Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie*. Frankfurt/Main: Grundschulverband.

Charlotte Bühler Institut. (2016). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase* (Leitfäden zur Grundschulreform, Band 1). Wien: Bundesministerium für Bildung (BMB). Verfügbar unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Individualisierung-BMB-final-2016-.pdf>

Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2014). Der Inklusionsdiskurs und die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit – vom Diskursanlass zur Reflexion von Vielfalt und Differenz. *Neue Praxis*, 44 (2), 150–157.

De Boer, A., Pijl, S. P. & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379–392. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>

Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis*. Weinheim: Beltz.

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (3), 163–183. <http://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.

Feuser, G. (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik* (Reihe Behindertenpädagogik und Integration). Berlin: Peter Lang.

Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung – Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Münster.

Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>

Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim: Beltz.

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5>

Gasteiger-Klicpera, B. & Wohllhart, D. (2015). Das Provokative Essay: Inklusive Regionen. Ein Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (3), 185–191.

George, A. C. & Robitzsch, A. (2014). „Fairer Vergleich.“ *Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe, 2013*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/technische-dokumentation/>

Gesellschaft für Fachdidaktik. (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. Verfügbar unter <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inklusive-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf>

Gibbs, J. (2001). *Tribes. A new way of learning and being together*. Windsor, CA: Center Source Systems.

Goujon, A., Jurasszovich, S. & Potančoková, M. (2017). *Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 und 2046. Deutsche Zusammenfassung und englischer Gesamtbericht* (ÖIF-Forschungsbericht). Wien: Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF). Verfügbar unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/Forschungsbericht__Demographie_und_Religion_inkl_Vorwort_Web.pdf

Green, N. & Green, K. (2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch* (2. Auflage). Seelze: Kallmeyer/Klett.

Groebe, A. von der (2003). Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung. *Pädagogik*, 55 (9), 6–9.

Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.

Haenisch, H. (2002). Was wir über guten Unterricht wissen. Zusammenfassung von Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 13 (5), 139–142.

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

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Übers.). Baltmannsweiler: Schneider.

Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.

Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67–85.

Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule (2. Folge). *Pädagogik*, 58 (2), 42–45.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 65 (2), 34–37.

Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofmann, F. & Katstaller, M. (2015). Innere Differenzierung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht, S. 165–177). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>

Holzinger, A. & Wohllhart, D. (2009). *Schulische Integration*. Innsbruck: StudienVerlag.

Hörmann, O. (2012). Heterogenität als Lernressource – jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3–4), 1–10.

Horx, M. (2011). *Das Megatrend-Prinzip. Wie die Welt von morgen entsteht*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Istance, D. & Dumont, H. (2010). Künftige Entwicklungen von Lernumwelten im 21. Jahrhundert. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Hrsg.), *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis* (S. 296–317). Weinheim: Beltz.

Jacobi, J., Le Cam, J.-L. & Musolff, H.-U. (Hrsg.). (2010). *Vormoderne Bildungsgänge. Selbst- und Fremdbeschreibungen in der Frühen Neuzeit*. Köln: Böhlau.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. *Friedrich Jahresheft*, XXVI, 16–18.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*. London: Paul Chapman.

Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien in Bremen*. Münster: Waxmann.

Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-05442-7>

Kernbichler, G. (2017). *Fortbildung und Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung innovativer Unterrichtsformen am Beispiel kooperativer Lernarrangements (KOOP-LEA)*. Unveröffentlichte Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz.

Kershner, R. (2016). Including psychology in inclusive pedagogy: Enriching the dialogue? *International Journal of Educational Psychology*, 5 (2), 112–139. <http://doi.org/10.17583/ijep.2016.2109>

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191. <http://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>

Konrad, K. & Traub, S. (2001). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Krammer, M., Gebhardt, M., Gastager, A., Kernbichler, G., Paleczek, L., Rossmann, P. et al. (2015). Effects of cooperative learning methods in German language arts on reading ability and social behavior of high school students. *Journal of Studies in Education*, 5 (4), 1–22. <https://doi.org/10.5296/jse.v5i4.8192>

Kulik, J. A. & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 73–77. <http://doi.org/10.1177/001698629203600204>

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 3, S. 89–107). Münster: Waxmann.

Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Münster: Waxmann.

Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen* (Texte zur Sozialpsychologie, Band 10). Münster: Waxmann.

Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklung in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Humboldt Universität.

Lehner, L., Adamowitsch, M., Hoffmann, F. & Felder-Puig, R. (2013). *Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research (LBIHPR).

Leitgöb, H., Bacher, J. & Weber, C. (2015). Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht, S. 265–284). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7370/pdf/Lipowsky_Auf_den_Lehrer_kommt_es_an.pdf

Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: kopaed.

Löser, J. M. (2014). Internationale Entwicklungslinien für inklusive Schulen am Beispiel Kanadas. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 61–69). Baltmannsweiler: Schneider.

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423–458. <http://doi.org/10.2307/1170650>

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2010). Qualitätsmerkmale guten Unterrichts in der Diskussion. In C. Fischer & R. Schilmöller (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, S. 6–38). Münster: Aschendorff.

Moser, V. (Hrsg.). (2011). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Müller, A. (2011). *Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis*. Paderborn: Schöningh.

Nix, D. (2011). Lautlese-Tandems, Kombinierte Lautleseroutine und Lesetheater – Drei Methoden zur Förderung von Leseflüssigkeit im Unterricht. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Förderung der Lesekompetenzen in allen Schulstufen. Vom Lesefrust zur Leselust* (S. 48–59). Wiesbaden: Herausgeber. Verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/foerderung_von lesekompetenzen.pdf

Nix, D., Rieckmann, C. & Trenk-Hinterberger, I. (2007). Wenn das Lesen immer noch stockt. Psychologen und Literaturdidaktiker entwickeln Methoden, um Lesetempo und -verständnis bei Hauptschülern zu fördern. *Forschung Frankfurt*, 6 (3), 56–59.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. <http://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environment*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>

Petrovic, A. & Svecnik, E. (Hrsg.). (2015). *Teamarbeit an NMS. Strukturen, Aufgaben, Arbeitsweisen*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/evaluation-der-neuen-mittelschule/>

Prammer, W. & Prammer-Semmler, E. (2014). Didaktik als Kernaufgabe einer inklusiven Schule. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ, Band 3, S.153–167). Linz: Trauner.

Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 19–35). Münster: LIT.

Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>

Prengel, A. (2013). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 177–185). Stuttgart: Kohlhammer.

Prengel, A. (2015a). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 26 (2), 157–167.

Prengel, A. (2015b). Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen. Replik. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 26 (2), 274–286.

Raditsch, D. & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik. (2015). *Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA)*. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf>

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.

Reicher, H. (2010). *Sozial-emotionales Lernen und inklusive Pädagogik: Potentiale und Perspektiven*. Graz: Leykam.

Reimann-Rothmeier, G. (2003). Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. *Pädagogik*, 55 (5), 10–13.

Renkl, A. (2010). Lernen durch Lehren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete Auflage, S. 466–471). Weinheim: Beltz.

Resch, C. (2017). Von einer Begabtenförderung für Wenige zu einer Begabungsförderung für Viele. Paradigmenwechsel in Österreich. In C. Fischer et al. (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt* (S. 297–312). Münster: Waxmann.

Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen* (S. 164–190). St. Gallen: Universität, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.

Riegel, E. (2008). *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*. Frankfurt/Main: Fischer.

Roth, F. (2017). *Herausforderungen und langfristige Implikationen der Flüchtlingskrise 2015/2016. Bericht zum D-A-CH Expertenworkshop, 27.–28. Oktober 2016 in Zürich*. Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule. <http://doi.org/10.3929/ethz-b-000170071>

Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 393–415.

Saalfrank, W. T. (2013). Inklusive Bildung im Kontext von Modellen guten Unterrichts. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 2. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/18>

Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 36). Münster: Waxmann.

Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.

Schneider, W., Stumpf, E. & Preckel, F. (2016). *Projekt zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Ergebnisse der Folgestudie PULSS II. Laufzeit 2014–2015* (Abschlussbericht). Verfügbar unter http://www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/user_upload/Bilder/BMBF/PULSS/PULSS_II_Abschlussbericht.pdf

Schneider, W., Stumpf, E., Preckel, F. & Ziegler, A. (2012). *Projekt zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Laufzeit 2008–2012* (Abschlussbericht). Verfügbar unter http://www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/PULSS_I_Endbericht_14-02-28.pdf

Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014a). *Standardüberprüfung 2013 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014b). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Schulprogramm des Grundschulsprengels Bozen. Teil A. (2012). Verfügbar unter <https://www.unereschule.it/wp-content/uploads/2009/12/Schulprogramm-Teil-A-ab-2012-13-PDF2.pdf>

Schulprogramm des Grundschulsprengels Bozen. (2017). Verfügbar unter <https://www.unereschule.it/wp-content/uploads/2009/12/Dreijahresplan-Teil-A-ab-2016-17-PDF.pdf>

Seel, A., Tschiesner, R. & Wohllhart, D. (2018). Grundschule und erweiterter Schuleingang. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 26–38). Münster: Waxmann.

Seitz, S. (2009). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 1. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>

Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 237–249. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000186>

Simons, R. J. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251–264). Göttingen: Hogrefe.

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Slavin, R. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational Leadership*, 72 (2), 22–26.

Slavin, R. (2015). Kooperatives Lernen: Erfolgreiche Gruppenarbeit. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Hrsg.), *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis* (S. 163–178). Weinheim: Beltz.

Sliwka, A. (2014). Schulentwicklung für Diversität und Inklusion. Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumpa, S. Seifried, E. K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334–351). Weinheim: Beltz.

Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung – ein Dialog über den Tellerrand. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 288–296.

Stadtschulrat Wien. (2016). *Wiener Mehrstufenklassen*. Verfügbar unter <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/section/6/30/>

Statistik Austria. (Hrsg.) (2016). *Bildung in Zahlen 2014/15. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=561

Statistik Austria. (Hrsg.) (2017). *Bildung in Zahlen 2015/16. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=462

Statistik Austria. (Hrsg.) (2018a). *Bildung in Zahlen 2016/17. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=509

Statistik Austria (2018b). *Einkommenszehntel bzw. -viertel 2017 nach soziodemographischen Merkmalen*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=022298

Statistik Austria (2018c). *Geborene nach ausgewählten demografischen und medizinischen Merkmalen seit 2007*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=022899

Statistik Austria (2018d). *Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 5. Schulstufe 2016/17. Vergleich mit den Jahren 1980/81, 1990/91, 2000/01 und 2010/11 bis 2015/16*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029659

Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.

Suchań, B. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/pisa/pisa-2015/>

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmä, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Educational Journal of Special Education*, 36 (3), 162–172. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Tenorth, H.-E. (2005). Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In M. Götz & K. Müller (Hrsg.), *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung* (S. 17–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-322-80804-2_2

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014. Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 69–94). Baltmannsweiler: Schneider.

Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. Auflage). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Brimion, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in der Schule, Hochschule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

United Nations (UN). (2006). *United Nations Convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

United Nations (UN) Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4. Article 24: Right to inclusive education*. Verfügbar unter <http://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>

Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271–297. <http://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Edelhofer-Lielacher, E. & Siegle, T. (2016). Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 37–70). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-1-B>

Wagener, M. (2014). Potenziale der Jahrgangsmischung. *Die Grundschulzeitschrift*, 28 (274), 29–33.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.

Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), 99–110.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.

Westerkamp, A. & Bonfig, A. (2018). Sozialwissenschaftliche fachdidaktische Theorie trifft inklusive Unterrichtsplanung. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 10, S. 175–188). Münster: Waxmann.

Wittmann, E. C. (2010). Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule – vom Fach aus. In P. Hanke, G. Möwes-Butschko, A. K. Hein, D. Berntzen & A. Thielges (Hrsg.), *Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule* (S. 63–78). Münster: Zentrum für Lehrerbildung.

Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, H. (2015). Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den „moderaten“ Inklusionsreformern. *Auswege – Perspektiven für den Erziehungsalltag. Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht*, 1–42. Verfügbar unter https://www.magazin-auswege.de/data/2015/04/Wocken_Die_Moderaten.pdf

Wocken, H. (2017). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine* (7. Auflage). Hamburg: Feldhaus.

Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. 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. 17–58). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Wygotskij, L. (1987). *Ausgewählte Schriften II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl Rugenstein.

Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 3, S. 45–56). Münster: Waxmann.

Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung

Andrea Holzinger, Ewald Feyerer, Roland Grabner, Petra Hecht & Hans Karl Peterlini

2

1 Einleitung

Das Bekenntnis zu einer Inklusiven Schule setzt eine angemessene Vorbereitung aller pädagogischen Fachkräfte voraus (siehe Braunsteiner, Fischer, Kernbichler, Prengel & Wohlhart, 2019, in diesem Band). Diese Forderung kam bereits 1994 in der Salamanca-Erklärung zum Ausdruck, die professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen als unabdingbar für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts betrachtet. Sie wurde durch das in Österreich im Jahr 2008 ratifizierte Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) verstärkt, die Inklusion als einen Prozess der systematischen Reform von pädagogischen Kompetenzen definiert (Vereinte Nationen, 2016). Daher stehen im Fokus dieses Beitrags die Fragen nach dem Kompetenzerwerb für *Inklusive Bildung* für alle Lehrpersonen sowie für jene, die sich auf einen Diversitätsbereich konzentrieren.

Der Definition der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO; 2014) folgend, wird in diesem Beitrag der Fokus auf ein weites Inklusionsverständnis gerichtet. Dieses fordert für alle Menschen, unabhängig von besonderen Lernbedarfen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, dieselbe Teilhabe an qualitativvoller Bildung und Potenzialentfaltung. Die Gruppe der Menschen mit Behinderungen repräsentiert somit nur eine der von Ausgrenzung bedrohten Gruppen (Biewer & Schütz, 2016). Dieses weite Verständnis wird im englischsprachigen Raum schon länger (Ainscow, 2007; Booth & Ainscow, 2002), im deutschsprachigen Raum erst seit einigen Jahren verfolgt (Fischer, 2015; Merz-Atalik, 2017). Übereinstimmung herrscht in Bezug auf die Komplexität des Konstrukts, dem bis heute eine konzeptuelle Unschärfe in theoretischen (Dyson, 1999; Hinz, 2013) wie auch in empirischen Diskursen konstatiert wird (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006; Grosche, 2015). Dabei sind die Argumentationsstränge durch ein Spannungsfeld zwischen normativer Bestimmung einerseits und pragmatischer Umsetzung andererseits gekennzeichnet (Dyson, 1999). Bis heute lassen sie kein einheitliches Verständnis (Göransson & Nilholm, 2014; Kershner, 2014) und auch keine allgemein akzeptierte Definition von Inklusion erkennen (Werning, 2014).

Beitrag geht von einem weiten Inklusionsverständnis aus

Für den deutschsprachigen Raum gilt die sonderpädagogische Ausrichtung mit Fokus auf einzelne Behinderungskategorien noch nicht als überwunden (Feuser, 2015; Wocken, 2014), dennoch vermittelt die Diskussion in der aktuellen Literatur eine starke Dynamik, die von einer Überwindung des Denkens in Kategorien und der Anerkennung unterschiedlicher Differenzlinien zeugt (Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz, 2015; Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017). Bezog sich Inklusion in den 1990er Jahren noch mehrheitlich auf die Integration von Kindern mit Behinderungen¹, werden mittlerweile mit Inklusion umfassendere Ansprüche verbunden. Diese erfordern eine Neu- und Umorientierung auf Schul- und Unterrichtsebene (Dyson, 2010; Biewer, 2010), was vor dem Hintergrund regionaler Bedingungen und selektiver Strukturen zu Widersprüchen im Rahmen von Adaptionsprozessen führt (Werning, 2014).

Weites Inklusionsverständnis erfordert Neu- und Umorientierung auf Schul- und Unterrichtsebene

1 In Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention sprechen wir hier von Kindern mit Behinderungen anstatt von Kindern mit Beeinträchtigungen, obwohl dies einem sozialen Behinderungsbegriff besser entspräche.

Auftrag an Institutionen
der Lehrerbildung:
Qualifizierung für Unterricht
in inklusiven Settings

2

In diesem Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realisierung befinden sich auch die Institutionen der Lehrerbildung, deren Auftrag es ist, angehende Lehrpersonen umfassend auf ein inklusives Setting (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009; Sharma, Loreman & Forlin, 2011) und die damit verbundenen Antinomien zwischen individueller Förderung und standardisierter Leistungserwartung vorzubereiten (Sturm, 2015; Heinrich, Urban & Werning, 2013).

1.1 Kompetenzmodelle mit inklusiver Ausrichtung

Die Bedeutung des didaktischen und fachdidaktischen Wissens als zentrale Facetten professioneller Handlungskompetenz für alle Lehrpersonen wurde bereits in diversen Kompetenzmodellen verankert und empirisch bestätigt (Ball, Hill & Bass, 2005; Baumert & Kunter, 2011). Außer Frage steht auch die Bedeutung nichtkognitiver Facetten, wie beispielsweise epistemologische Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2011; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). Für Lehrkräfte in inklusiven Kontexten wird die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen in Verbindung mit Fragen der Einstellungen und Beliefs betont (Lütje-Klose et al., 2017), die unter anderem durch eine entsprechende Situierung in praktischen Erfahrungsfeldern unterstützt werden (Holzinger, Komposch, Kopp-Sixt, Much & Pickl, 2014). Diese Ansätze schließen an internationale Konzepte an, die in der Reflexion persönlicher Vorstellungen über die Entstehung und Konstruktion von sonderpädagogischen Bedarfen (Nes, 2014), des eigenen Wissens, aber auch in der Auseinandersetzung mit divergierenden Experten- oder Kollegenmeinungen eine Generierung kollektiver Wissensbestände als Facetten inklusiver Unterrichtskompetenz beschreiben (Kershner, 2014).

Abb. 2.1: Zentrale Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für einen inklusiven Unterricht gemäß Projekt „Teacher Education for Inclusion“ (TE4I)

	„Knowledge“ Wissen	„Skills“ Handeln	„Attitudes“ Haltung
„Valuing learner diversity“ Wertschätzung der Diversität von Lernenden Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen (Bewusstsein, dass das Verständnis von Behinderung Einfluss auf Policy und Praxis nimmt*)			
„Supporting all learners“ Förderung aller Lernenden Lehrpersonen haben hohe Erwartungen an die Leistung aller Lernenden			
„Working with others“ Kooperation mit anderen Zusammenarbeit und Arbeit im Team (bzw. mit der gesamten Schule*)			
„Continuing personal professional development“ Persönliche berufliche Weiterentwicklung Lehrpersonen übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen			

Anmerkung: *zusätzlich benötigte Kompetenzen für Lehrpersonen mit sonderpädagogischer Expertise nach Nes (2014).

Quellen: In Anlehnung an das Projekt „Teacher Education for Inclusion“ (TE4I; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) und in Ergänzung durch Nes (2014). Übers. v. Verf.

Damit wird für die Umsetzung inklusiven Unterrichts auch die Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit sowie zur kooperativen Nutzung des Wissens von Regelschul- und Expertenlehrkraft in Teamstrukturen bedeutend (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Heinrich et al., 2013; Lütje-Klose et al., 2017). Eine Zusammenschau der zentralen Kompetenzbündel formuliert ein Profil der European Agency for Development in Special Needs Education² (2012), das von einem Expertenpool aus 25 Ländern erarbeitet wurde (Projekt „Teacher Education for Inclusion“ [TE4I]). Darin korrespondieren Wissen, Handeln und Haltung mit vier inhaltlichen Zielen, nämlich der Wertschätzung von Diversität, der Förderung aller, der Fähigkeit zur Kooperation mit anderen sowie der Bereitschaft zur steten beruflichen Weiterentwicklung (siehe Abbildung 2.1).

Wissen, Handeln und Haltung sind gleichermaßen relevant für inklusiven Unterricht

2

Länderübergreifende Studien zeigen hinsichtlich des Wissens und Handelns, dass sich die Lehrpersonen für die Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen nicht in ausreichendem Maße kompetent fühlen und eine gezieltere Vorbereitung für den Umgang mit Diversität erforderlich ist (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; European Commission, 2017; OECD, 2010).

1.2 Aktuelle Entwicklungen im Kontext Inklusiver Bildung in Österreich

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 bekennt sich Österreich dazu, die Implementierung eines inklusiven Schulsystems voranzutreiben. Die Konvention fungierte unter anderem als Leitbild für den Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020 (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMASK], 2012). Dieser wiederum bildete die Grundlage für „Verbindliche Richtlinien zur bundesweiten Implementierung Inklusiver Modellregionen“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015, S. 2) mit der Zielvorgabe, die pädagogische Qualität und den Support an Regelschulen so zu heben, dass aussondernde Einrichtungen möglichst nicht mehr gebraucht werden. Bildungsbarrieren sollen abgebaut und Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf die Differenzlinien Behinderung, Sprache und Gender hergestellt werden. Dieses ausdrückliche Bekenntnis zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems mit Rückgriff auf ein weites Inklusionsverständnis kommt auch in der Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) zum Ausdruck (Raditsch & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik, 2015; Schratz et al., 2015), welche die Transformation hin zu einer inklusiven Schule als wesentliche Aufgabe der Schulleitung beschreibt. Schließlich formuliert das österreichische Hochschulgesetz i. d. g. F. gemäß § 42 Abs. 10, dass die Curricula die Zielsetzungen von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten und gemäß Anlage zu § 74a Abs. 1 Z. 4 die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer, inklusiver, interkultureller, interreligiöser und sozialer Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen zu berücksichtigen haben.

Österreich bekennt sich zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems

Diese Grundsatzpositionen haben ihren Niederschlag in der Architektur der *PädagogInnenbildung NEU* gefunden. Als zentralen Kern der Reform sehen sie sowohl den Erwerb von Basiskompetenzen für alle Lehrer/innen als auch Schwerpunktsetzungen im Bereich der *Inklusiven Pädagogik* in der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung vor (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012). Pädagoginnen und Pädagogen können

PädagogInnenbildung NEU: Basiskompetenzen Inklusive Bildung für alle Lehrer/innen

die Vielfalt der Lernenden, zum Beispiel in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Geschlecht, besondere Bedarfe, kulturelle Aspekte, sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen, für ihre Tätigkeit produktiv nutzen. Sie sehen jegliche Kompetenz als Ressource und Potential

2 Die Bezeichnung der Institution lautet nunmehr „European Agency for Special Needs and Inclusive Education“.

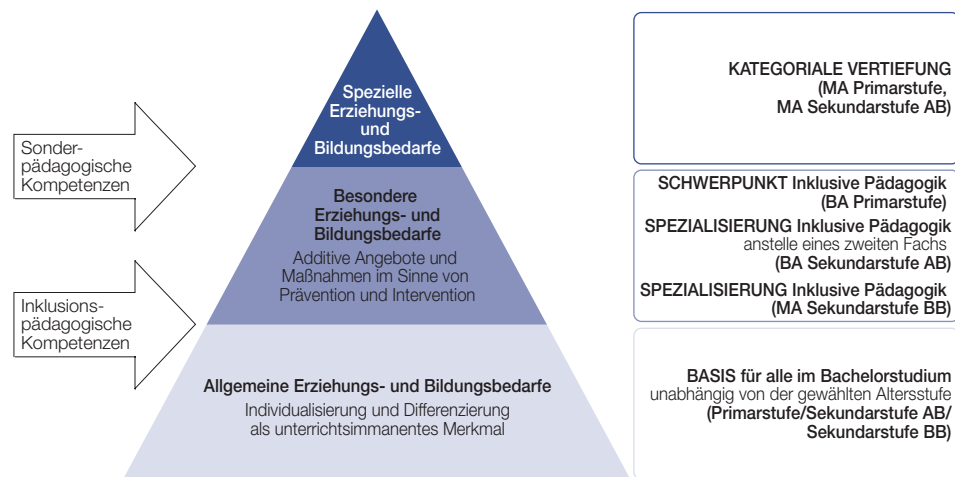
an. Sie sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte versetzt sie in die Lage, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen. (Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung [QSR], 2013, S. 3)

Im Widerspruch dazu steht eine Aussage im aktuellen Regierungsprogramm (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017), die von einer Wiedereinführung der sonderpädagogischen Ausbildung spricht, ungeachtet dessen, dass die PädagogInnenbildung NEU durch den Schwerpunkt bzw. durch die Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* mit Fokus Behinderung bereits im Bachelorstudium sonderpädagogische Inhalte im Ausmaß von mindestens 60 Anrechnungspunkten gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS-AP) in der Primarstufe und mindestens 95 ECTS-AP in der Sekundarstufe sicherstellt.

Kompetenzerwerb
und Qualifikationen
erfolgen differenziert
nach drei Ebenen

Der Kompetenzerwerb nach der Architektur der PädagogInnenbildung NEU kann gemäß der im Projekt „Qualität in der Sonderpädagogik“ (Specht, Seel, Stanzel-Tischler, Wohllart & die Mitglieder der Arbeitsgruppen, 2007) entwickelten und in Abbildung 2.2 dargestellten Förderpyramide, die in ähnlicher Struktur auch durch den *Response-to-Intervention-Ansatz* (Fletcher & Vaughn, 2009) abgebildet ist, gedacht werden. Die Basis bilden allgemeine Erziehungs- und Bildungsbedarfe, die von allen Pädagoginnen und Pädagogen kompetent wahrgenommen werden müssen. Darauf aufbauend ergeben sich besondere Erziehungs- und Bildungsbedarfe, beispielsweise vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit, (Hoch-)Begabung und/oder Behinderung, in welchem dem Erwerb vertiefter Diagnose- und Beratungskompetenz im Hinblick auf einzelne Fachbereiche und Differenzlinien besondere Bedeutung zukommt. An der Spitze stehen spezielle Erziehungs- und Bildungsbedarfe, die mit Behinderungen z. B. im Bereich der Motorik oder des Sehens einhergehen und für deren Förderung fundiertes spezifisches Fachwissen und Können erforderlich sind.

Abb. 2.2: Kompetenzen für Inklusive Bildung



Anmerkungen: AB: Allgemeinbildung; BA: Bachelor; BB: Berufsbildung; MA: Master.

Quelle: In Anlehnung an die Förderpyramide von Specht et al. (2007).

Bezogen auf die erste Ebene der Förderpyramide empfiehlt die „Expert_innengruppe ‚Inklusive Pädagogik‘“ (BMUKK, 2014), in den *Bildungswissenschaftlichen Grundlagen* mindestens 6 ECTS-AP sowie in der Primarstufe mindestens 12 ECTS-AP in der Primärpädagogik und Didaktik, in der Sekundarstufe AB mindestens 6 ECTS-AP pro Unterrichtsfach für den Erwerb inklusionsbezogener Kompetenzen explizit zu berücksichtigen. Das Österreichische Sprachenzentrum erarbeitete Basiskompetenzen für sprachliche Bildung für die Curricula

aller Lehramtsstudien im Ausmaß von 6 ECTS-AP. Die Koordinationsstelle Gender Studies an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (2014) und das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF; 2013) entwickelten Vorschläge zur curricularen Verankerung von Gender-Kompetenzen und Kompetenzen zur Begabungs- und Begabtenförderung. Darüber hinaus wurde die Berücksichtigung überfachlicher Kompetenzen wie interreligiöse Kompetenzen, Genderkompetenz und sprachliche Kompetenz im Handbuch zur Erstellung von Curricula (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014) durch Mitglieder des Qualitätssicherungsrats und des Bildungsministeriums empfohlen.

Im Hinblick auf die zweite Ebene der Förderpyramide ist im Bachelorstudium Primarstufe ein Schwerpunkt im Ausmaß von 60 bis 80 ECTS-AP vorzusehen. Inklusive Pädagogik ist jedenfalls als Schwerpunkt anzubieten (§ 38 Abs. 2 Hochschulgesetz 2005 i. d. g. F.). Dieser vertieft die Grundlagen inklusiver Pädagogik und sichert gleichzeitig die fokussierte Handlungsfähigkeit in einem der Diversitätsbereiche, etwa Behinderung, Mehrsprachigkeit, Inter-/Transkulturalität oder (Hoch-)Begabung. Aufgrund der Anforderungen des Berufsfelds hat in jedem Fall pro Anbieter ein Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit dem Fokus Behinderung zu erfolgen (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014). In der Sekundarstufe Allgemeinbildung kann anstelle eines zweiten Unterrichtsfachs die Spezialisierung Inklusive Pädagogik gewählt werden. Bezogen auf den Fokus Behinderung steht sowohl im Schwerpunkt der Primar- wie in der Spezialisierung in der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Bachelorstudium der cross-kategoriale Kompetenzerwerb im Mittelpunkt. In der Sekundarstufe Berufsbildung (Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe [DATG]) kann Inklusive Pädagogik als Spezialisierung im Masterstudium gewählt werden.

Vertiefter inklusions- und sonderpädagogischer Kompetenzerwerb durch PädagogInnenbildung NEU

Auf der dritten Ebene der Förderpyramide ist die kategoriale Vertiefung in Bezug auf die speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarfe, beispielsweise im Förderbereich Hören oder Sozial-emotionale Entwicklung, verortet. Diese soll in der Primarstufe in anschließenden Masterstudien im Ausmaß von 90 ECTS-AP und in der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Ausmaß von 120 ECTS-AP erfolgen. Voraussetzung ist, dass im Bachelorstudium der Schwerpunkt bzw. die Spezialisierung Inklusive Pädagogik gewählt wurde.

Mit dieser Struktur wird bereits im Bachelorstudium der Kompetenzerwerb im Kontext von Inklusion und Diversität für alle Lehrpersonen angestrebt. Zudem erfolgt in der Primarstufe im Schwerpunkt und in der Sekundarstufe Allgemeinbildung in der Spezialisierung zur Inklusiven Pädagogik mit Fokus Behinderung der Erwerb sonderpädagogischer Kompetenzen. Damit ist die neue Lehrerausbildung fokussierter als die bisherige Sonderschullehrerausbildung. Diese qualifizierte in einem nur sechssemestrigen Studium für das gesamte Altersspektrum der 6- bis 15-Jährigen für alle Unterrichtsfächer.

Neue Lehrerausbildung durch die Altersstufenorientierung fokussierter als bisherige Sonderschullehrerausbildung

Vor dem Hintergrund von Modellen von Lehrerbildungsprogrammen für Inklusion (Stayton & McCollum, 2002), die in Abhängigkeit vom Grad der Quantität der sonderpädagogischen Inhalte in der allgemeinen Lehrerausbildung zwischen dem *Infusion Model*, dem *Collaborative Training Model* und dem *Unification Model* unterscheiden, sind die aktuellen österreichischen Studienprogramme an der Schnittstelle zu Collaborative Training Model und dem Unification Model anzusiedeln. Alle Studierenden besuchen in einem gemeinsamen Studium Lehrveranstaltungen zu Diversität und Inklusion – verankert in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie in den Schulpraktischen Studien. Durch die Option, im Bachelorstudium Primarstufe einen Schwerpunkt in Inklusiver Pädagogik bzw. in der Sekundarstufe Allgemeinbildung anstelle eines zweiten Fachs eine Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik wählen zu können, stellen sie ein *Dual Degree Programm* dar, das in der Primarstufe sowohl zur Generalistin/zum Generalisten für alle Fachbereiche als auch zur Spezialistin/zum Spezialisten für Inklusive Pädagogik und in der Sekundarstufe sowohl für ein Fach als auch für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik qualifiziert.

2 Situationsanalyse

Ausgehend von relevanten Kennzahlen des österreichischen Bildungssystems geht dieser Abschnitt den Fragen nach, in welcher Form und in welchem Ausmaß Inklusive Bildung in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in Österreich aktuell verankert ist. Dabei wird, abhängig von den verfügbaren Daten, auf das Kompetenzprofil der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) sowie auf die Qualifikation der Lehrpersonen entlang der Ebenen der Förderpyramide (Specht et al., 2007) explizit oder implizit Bezug genommen.

2.1 Relevante Kennzahlen der österreichischen Bildungslandschaft

2.1.1 Zur Situation der Schüler/innen

Diversität ist ein konstitutives Merkmal der österreichischen Schule

Von 27.653 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Pflichtschulbereich besuchten im Schuljahr 2016/17 9.635 Schüler/innen (34,8 %) Sonderschulen oder -klassen und 18.018 Schüler/innen (65,2 %) Regelklassen. Rund zwei Drittel aller Schüler/innen mit SPF sind Burschen. Nahezu jedes sechste Kind ohne SPF (15,6 %) besucht eine Klasse mit Kindern mit SPF (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator C5).

Die Zahl der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nimmt gegenwärtig in allen Schularten, insbesondere jedoch im Pflichtschulbereich kontinuierlich zu. Der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache liegt österreichweit in der Primarstufe bei 26 %, in der Sekundarstufe I bei 23 %, in der Sekundarstufe II bei 13 %. Sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I sind Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache an Sonderschulen mit 31 % bzw. 32 % vertreten (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator C5).

15 % bis 20 % der Kinder und Jugendlichen gelten in einem oder mehreren Bereichen als begabt und haben das Potenzial zu hohen Leistungen (ÖZBF, 2014, S. 28). Das sind 165.000 bis 220.000 Schüler/innen – bezogen auf die Gesamtpopulation von rund 1.100.000 Schülerinnen und Schülern (Statistik Austria, 2018a).

Die angeführten Zahlen verweisen auf eine hohe Diversität in den österreichischen Schulklassen, die eine adaptive Unterrichtsgestaltung unabdingbar macht. Damit erscheint eine Ausrichtung des Kompetenzprofils aller Lehrpersonen auf Diversität und Inklusion im Sinne eines Querschnittsthemas als richtiger Weg.

2.1.2 Zur Situation der Studierenden

Pädagogische Hochschulen bauen Servicestellen für Diversität und Inklusion auf

Mit der PädagogInnenbildung NEU eröffnet sich für Personen mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit eines Lehramtsstudiums. Bei einer Erhebung des Bundeszentrums Inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB) unter den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Inklusive Hochschule“ im März 2018 beteiligten sich acht Pädagogische Hochschulen mit insgesamt 8.757 Studierenden (Statistik Austria, 2018b). Die Vertreter/innen der Pädagogischen Hochschulen gaben an, dass sich an ihren Institutionen insgesamt 33 Studierende mit Beeinträchtigungen bzw. chronischer Krankheit befinden, was einem Anteil von 0,38 % entspricht. Dieser Wert liegt allerdings deutlich unter den Werten der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Zaussinger et al., 2016, S. 14 ff.), bei der 0,7 % aller Studierenden eine Beeinträchtigung angaben. Während es an den meisten Universitäten bereits Anlaufstellen für beeinträchtigte Studierende gibt, stehen die Pädagogischen Hochschulen erst am Beginn, Servicestellen für Diversität und Inklusion aufzubauen.

Zu Lehramtsstudierenden mit anderen Erstsprachen liegen nur wenige Daten vor. Die Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Zaussinger et al., 2016, S. 41 ff.) zeigt, dass Studierende mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Zuwanderungsgeneration mit einem Studienanteil an Pädagogischen Hochschulen von 1,9 % bzw. 2,4 % deutlich unter dem Durchschnitt von 3 % aller Studierenden in Österreich liegen. Eine weitere Datenquelle stellt das gemeinsame Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien, „Teacher Student Assessment Austria“ (TESAT; Neubauer et al., 2017), dar. Für die Kohorte 2016 ($N = 4.800$; 18 österreichische Universitäten und Pädagogische Hochschulen) zeigte sich, dass 4,6 % ($n = 222$) der Personen, die am Zulassungsverfahren teilnahmen, eine andere Erstsprache als Deutsch angaben.

Von der gleichen Kohorte liegen aus dem TESAT auch Informationen zu den Diversitätslinien Geschlecht und Begabung vor: Insgesamt nahmen 70,5 % ($n = 3.385$) Frauen und 29,5 % ($n = 1.415$) Männer am Zulassungsverfahren teil. Der Anteil intellektuell hochbegabter Teilnehmer/innen mit einem gemessenen Intelligenzquotienten von mindestens 130 lag mit 4,3 % ($n = 134$) deutlich über der Häufigkeit in der Gesamtpopulation von 2,3 %.

Bezüglich der Wahl eines Schwerpunkts zeigt Tabelle 2.1, dass in der Primarstufe der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung in einem Ausmaß von mindestens 60 ECTS-AP bisher im Durchschnitt von 12 % aller Studierenden gewählt wurde (mit einer Spanne von 6 % bis 31 %), der Schwerpunkt Mehrsprachigkeit/Migration bzw. Sprachen und Kulturen von 4 % (mit einer Spanne von 5 % bis 27 %). Zu Gender und (Hoch-) Begabung gibt es zurzeit keine Schwerpunktangebote.

Regionale Unterschiede bei der Wahl der Schwerpunkte

Tab. 2.1: Schwerpunktwahl im Bachelorstudium für die Primarstufe (Sommersemester 2018)

Gewählte Schwerpunkte	PH K	PH NÖ	PH OÖ	PH Sbg.	PH Stmk.	PH Tirol	PH Vbg.	PH Wien	PH Bgld.	KPH Graz	PPH Edith Stein	PPH Linz	KPH Wien/Krems	Durchschnitt
Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung (in %)	31	13	7	6	15	6	11	8	28	19	22	6	11	12
Sprachen, Kulturen (in %)	27	0	5	0	6	0	0	5	17	0	0	6	0	4
Alle Schwerpunkte (absolut)	208	240	276	315	458	366	166	827	121	296	111	441	850	4.675

Anmerkungen: Bgld.: Burgenland; K: Kärnten; KPH: Kirchliche Pädagogische Hochschule; NÖ: Niederösterreich; OÖ: Oberösterreich; PH: Pädagogische Hochschule; PPH: Private Pädagogische Hochschule; Sbg.: Salzburg; Stmk.: Steiermark; Vbg.: Vorarlberg.

Quellen: Datenverbund der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie eigene Erhebung.

Die Spezialisierung Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe Allgemeinbildung wird in allen vier Entwicklungsverbünden angeboten. Laut Datenverbund der Hochschulen und Universitäten haben in den Studienjahren 2016/17 und 2017/18 im Entwicklungsverbund Süd-Ost insgesamt 55, im Entwicklungsverbund Nord-Ost 124, im Entwicklungsverbund Mitte 37 und im Entwicklungsverbund West 21 Studierende mit der Spezialisierung Inklusive Pädagogik anstelle eines zweiten Unterrichtsfachs begonnen. In der Sekundarstufe Berufsbildung sind an einzelnen Standorten Masterstudien mit Schwerpunkt Inklusiver Pädagogik ab 2018/19 vorgesehen.

2.1.3 Zur Situation der Lehrer/innen an Schulen und der Lehrenden an Hochschulen

Laut einer Umfrage des BZIB im Herbst 2017 bei den zuständigen Personalabteilungen der Bundesländer, an der sich sieben Bundesländer beteiligten, weisen 253 Landes- (0,37 %) und 91 Bundeslehrer/innen (0,49 %) Beeinträchtigungen auf. Da laut § 1 Abs. 1 des Behinderteneinstellungsgesetzes auf je 25 Dienstnehmer/innen eine begünstigte Behinderte/ein begünstigter Behindertener einzustellen wäre, ist hier mit 3.081 (3,6 %) offenen Stellen noch Entwicklungsbedarf.

Lehrpersonen an Schulen und Lehrende an Hochschulen spiegeln nur in Ansätzen die Diversität der Gesellschaft wider

Zahl der
Hochschulprofessuren für
Inklusive Pädagogik steigt

In Bezug auf den Bereich Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung ist gänzlich unbekannt, wie viele Lehrer/innen in Österreich zwei- oder mehrsprachig sind. Man muss jedoch davon ausgehen, dass sich die gesellschaftliche Diversität in der Lehrerbildung nicht widerspiegelt (Boeckmann, Gombos & Khan-Svik, 2018).

Über Lehrende mit Beeinträchtigungen oder Mehrsprachigkeit/Migrationshintergrund an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten liegen keine Daten für Österreich vor.

Um zumindest eine Tendenz festhalten zu können, inwieweit die Verankerung der Inklusiven Pädagogik Auswirkungen auf die Personalentwicklung zeigte, erhob das BZIB im Mai 2018 unter allen Rektoraten der Pädagogischen Hochschulen die Anzahl der Stellen in den Verwendungsgruppen PH 1 und PH 2,³ die in den Jahren 2015/16 bis 2017/18 in den unterschiedlichen Diversitätsbereichen besetzt wurden. Der Rücklauf von neun Hochschulen ergab, dass das Stammpersonal für den Bereich Inklusive Pädagogik von insgesamt 83 Stellen auf 95 (plus 20 %) gestiegen ist (siehe Tabelle 2.2). Bei den PH-1-Professuren betrug der Anstieg sogar 26 %. Die meisten Stellen beziehen sich auf die Differenzlinie Behinderung, gefolgt von Migration bzw. Mehrsprachigkeit, Begabung und Gender.

Tab. 2.2: Lehrende an Pädagogischen Hochschulen (n = 9) im Bereich Inklusive Pädagogik nach Verwendungsgruppe

Fokus	Anzahl Lehrende								
	2017/18			2016/17			2015/16		
	PH 1	PH 2	Gesamt	PH 1	PH 2	Gesamt	PH 1	PH 2	Gesamt
Behinderung	13	26	39	12	24	36	11	22	33
Begabung	4	4	8	6	4	10	6	3	9
Mehrsprachigkeit Migration	8	21	29	6	19	25	4	19	23
Gender	4	4	8	3	6	9	3	5	8
Interreligiosität	5	6	11	4	6	10	3	7	10
Gesamt	34	61	95	31	59	90	27	56	83

Anmerkung: Mit „PH 1“ und „PH 2“ ist die jeweilige Verwendungsgruppe bezeichnet.

Quelle: Eigene Erhebung und Berechnung.

2.2 Inklusive Bildung in der Ausbildung

2.2.1 Situation vor Einführung der PädagogInnenbildung NEU

Erkenntnisse von Studien
geben Hinweise auf
relevante Inhalte und
hochschuldidaktische
Implikationen

Von den im Vorfeld zur PädagogInnenbildung NEU durchgeführten Studien erscheinen uns für diesen Beitrag drei relevant. Sie setzten sich die Ableitung hochschuldidaktischer Implikationen für die Vorbereitung von Lehrpersonen auf eine inklusive Schule zum Ziel. A) Mit dem Projekt „Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrer/innen für die Umsetzung Inklusiver Bildung“ (n = 1.532) der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Vorarlberg (Feyerer et al., 2014) war ein Anschluss an die internationalen Forschungsbemühungen zur Lehrerbildung möglich (Hecht, Aiello, Pace & Sibilio, 2017; Sharma et al., 2011). B) Mit der Studie von Pickl, Holzinger und Kopp-Sixt (2015) konnten

³ Die Hochschullehrpersonen werden laut der Dienstrechts-Novelle 2012 in die Verwendungsgruppen PH 1, PH 2 und PH 3 unterteilt (§ 200a, Abs. 3). Für Personen der Gruppe PH 1 ist die Bezeichnung „Hochschulprofessor/in“ vorgesehen, für solche der Gruppen PH 2 und PH 3 die Bezeichnung „Professor/in“ (§ 200i, Abs. 1).

in einer Vollerhebung mit Praxislehrerinnen und -lehrern der Pädagogischen Hochschule Steiermark ($n = 96$) zentrale Ausbildungsinhalte für einen inklusiven Unterricht ermittelt werden. C) Müller (2016) erhob in ihrer Studie, inwiefern Aspekte der Begabungsförderung in die Ausbildung integriert sind.

A) In Bezug auf Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden reihen sich die Ergebnisse von Feyerer et al. (2014) in den Kanon nationaler und internationaler Befunde ein (De Boer et al., 2011; Schwab & Seifert, 2015), die positive bis neutrale Haltungen zeigen. Handlungsleitend war ein Zwei-Gruppen-Denken mit Betonung auf der Differenzlinie Behinderung. Dabei wurden von den Probandinnen und Probanden Kompetenzdefizite in den Bereichen der Individualisierung und Differenzierung angeführt; eine erfolgreiche Inklusion wurde in Abhängigkeit mit den vorhandenen Ressourcen sowie mit einer funktionierenden Teamarbeit gesehen. Insgesamt gelang es in der sechssemestrigen Ausbildung gut, eine inklusionsfreundliche Haltung aufzubauen, es konnte aber kein breites Inklusionsverständnis vermittelt werden, das alle Diversitätsdimensionen umfasst. Dieser Befund stimmt mit einer Datenanalyse überein, die eigens für den vorliegenden Bericht auf Basis eines deutsch-österreichischen Datenpools der Studie „Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung“ (EMW-Studie; König & Klemen, 2015; König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013) die Situation für Österreich ermittelte. Die Studierenden sahen auch hier Aspekte der Individualisierung und Differenzierung nur wenig behandelt: Ein Viertel gab an, dass beispielsweise die individuelle Förderung oder das Prüfen der Lernvoraussetzungen in der Ausbildung nicht thematisiert wurde, 70 % der Studierenden verneinten, Verfahren zur Lernprozessdiagnostik, und rund die Hälfte, eine Definition zu Begabung, Lehrerkooperation, Elternarbeit oder Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern kennengelernt zu haben. Ähnliches gilt für die Bereiche Gender und Interkulturelle Pädagogik.

B) Wie bedeutsam die Lehrerkooperation eingeschätzt wird, zeigen die Ergebnisse einer Studie von Pickl et al. (2015), in welcher Studierende der Pädagogischen Hochschule Steiermark und Lehrpersonen an steirischen Schulen zu dem als notwendig eingeschätzten Kompetenzerwerb für Inklusive Bildung befragt wurden. Auf die Frage, welche Kompetenzen alle Studierenden erwerben sollen, stand die Fähigkeit zur Teamarbeit von Lehrpersonen an erster Stelle. Individualisierung und Differenzierung auf Grundlage von Lernvoraussetzungen folgten an zweiter Stelle. Ebenso wurde auf die Bedeutung des Praxisunterrichts mit Lerngelegenheiten zur Kommunikation mit Eltern und zur Mitwirkung in einem Lehrerteam verwiesen. Diese Befunde stehen im Einklang mit weiteren Studien. Bei Krammer, Gastager, Paleczek, Gasteiger-Klicpera und Rossmann (2017) waren Wissen, Kenntnisse und die Freude im Hinblick auf Zusammenarbeit zentrale Faktoren für die Einschätzung kollektiver Selbstwirksamkeit. Ebenso ermittelte Schwab (2018) die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschullehrpersonen als unterstützend, aber auch herausfordernd und eine hochprofessionelle Umsetzung verlangend.

Lehrerkooperation verlangt
nach professioneller
Umsetzung

C) Die Ergebnisse von Müller (2016) zur Relevanz der Begabungsförderung im Rahmen der Lehrerbildung ergaben in einer Online-Erhebung mit 279 Lehrenden an allen Pädagogischen Hochschulen Österreichs zwar eine hohe Relevanz, Inhalte der Begabungsförderung in den eigenen Lehrveranstaltungen fanden sich jedoch in deutlich geringerem Ausmaß wieder. Weniger als ein Drittel der Befragten konnte ein konkretes Konzept aus der Begabungsforschung nennen. Demnach verfügen die Lehrenden nur ansatzweise über facheinschlägiges Wissen zur Begabungsförderung (Müller, 2016, S. 158).

Kompetenzerwerb
zur Individualisierung/
Differenzierung und
zur professionellen
Kooperation zentral

Insgesamt verweist die Befundlage auf zentrale Ausbildungsinhalte, wobei individualisierende und differenzierende Unterrichtskompetenzen sowie ein Wissen um die Gestaltung einer professionellen Zusammenarbeit zu einem unabdingbaren Kompetenzprofil für eine inklusive Schule zählen. Dass diese nicht immer entsprechend wahrgenommen wurden, verweist auf einen klaren Handlungsbedarf für die Adaptierung der hochschuldidaktischen Lerngelegenheiten in der neuen Ausbildung, um ein breiteres und effizienteres Handlungsspektrum sicherzustellen (Feyerer et al., 2014).

2.2.2 Erste Befunde aus Begleitstudien zur PädagogInnenbildung NEU

Eine Umfrage der Autorengruppe an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zeigt, dass es derzeit nur wenige Begleitstudien mit Bezug zur Inklusion in der neuen Lehrerbildung gibt.

Stärkt die neue
Lehrerbildung
inklusionsrelevante
Haltungen und
Selbstwirksamkeit?

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der neuen Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Feyerer, Prammer-Semmler & Weber, 2017) und der neuen Sekundarstufenausbildung am Standort Linz (Weber, Feyerer & Prammer-Semmler, 2017) wird der Frage nachgegangen, ob sich Hinweise auf eine Stärkung inklusionsrelevanter Haltungen und der Selbstwirksamkeit durch die neue Lehrerbildung finden. Auf Basis eines mehrwelligen Paneldesigns werden Daten zu Studierenden der neuen Curricula (Primarstufe $n = 80$; Sekundarstufe $n = 395$) mit Studierenden der alten (Primarstufe $n = 60$; Sekundarstufe $n = 318$) verglichen. Bisherige Ergebnisse – die mit Vorsicht zu interpretieren sind⁴ – lassen für die Primarstufe geringere inklusionsbezogene Bedenken sowie ein geringeres Ausmaß an negativen Einstellungen zu Inklusion erkennen. Für die Sekundarstufe zeigen sich im Gegensatz dazu (jeweils nach drei Semestern) tendenziell stärkere Bedenken unter den Studierenden der neuen Ausbildung. Jedoch fällt die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit unter Studierenden des neuen Curriculums höher aus. Gesamt gesehen liegen erste Indizien einer Stärkung inklusionsrelevanter Haltungen und der Selbstwirksamkeit durch die neue Lehrerbildung vor, die jedoch im weiteren Verlauf der Studien noch näher geprüft werden müssen.

Beeinflusst eigene
Bildungsbiografie die
Schwerpunktwahl im
Bachelorstudium?

Eine im selben Jahr gestartete Begleitstudie der Pädagogischen Hochschule Steiermark setzt sich zum Ziel, Beweggründe für die Berufswahl, berufsbezogene Interessenlagen sowie Persönlichkeitsfaktoren bei Studierenden der Primarstufe ($n = 154$) sowie der Sekundarstufe Allgemeinbildung ($n = 111$) zu erforschen, um Gelingensfaktoren für eine Profilierung in der Inklusiven Pädagogik zu identifizieren und die Hochschullehre gemäß den Leitlinien einer Inklusiven Pädagogik vorantreiben zu können (Holzinger, Kopp-Sixt & Tschiesner, 2018). Ein erstes Ergebnis zeigt, dass beispielsweise in der Primarstufe ein Viertel der Studierenden der Schwerpunktsetzung Inklusive Pädagogik im Rahmen der eigenen Bildungsbiografie eine Inklusionsklasse besucht hat.

Eine im Rahmen dieses Beitrags eigens durchgeführte Fragebogen-Erhebung zur gegenwärtigen Situation der Pädagogisch-Praktischen Studien ging der Frage nach, inwiefern die Bearbeitung von Inhalten mit Ausrichtung auf die Diversitätsbereiche Gender, Mehrsprachigkeit, Behinderung und Begabung in den schulpraktischen Studien verpflichtend verankert ist. Die Rückmeldungen aus insgesamt zwölf Ausbildungsinstitutionen der vier Entwicklungsverbünde zeigen, dass in der Primarstufe die einzelnen Diversitätsaspekte als Querschnittsthemen in Theorie und Praxis grundsätzlich verankert sind. Aus den Antworten ging ferner hervor, dass die einzelnen Diversitätsbereiche in Zusammenhang mit den Schwerpunkten verstärkte Berücksichtigung finden. Die Antworten auf die Frage nach einer Berücksichtigung der Diversitätsbereiche im Rahmen des Sekundarstufenlehramts Allgemeinbildung verweisen vorwie-

⁴ Da für Studierende der alten Curricula keine Daten zum Zeitpunkt des Studienbeginns vorliegen, können Unterschiede am Ende des jeweiligen ersten Studienjahrs etwa bereits schon vor Beginn des Studiums bestanden haben, wobei eine Kontrolle wichtiger Einflussvariablen (Vorwissen, Erfahrungen) keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergibt.

gend auf die querschnittliche Bearbeitung, die sich aufgrund der Heterogenität der Schüler/innen in den Praxisklassen ergibt. Eine Institution sprach von einer strukturell angedachten Kooperation von Studierenden der Spezialisierung Inklusiver Pädagogik mit Studierenden der einzelnen Fachausbildungen. Für die Ausbildung der Sekundarstufe Berufsbildung geben drei von sechs Einrichtungen an, dass die Diversitätsbereiche verpflichtend zu bearbeiten und mit einschlägigen Lehrveranstaltungen verknüpft seien. Über alle Lehrämter hinweg wurde mehrheitlich angemerkt, dass die Studierenden angehalten sind, in Kooperation zu planen, den Unterricht kooperativ durchzuführen und zu reflektieren. Ebenso überwiegend werden für die Lehrämter der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung Aspekte der pädagogischen Diagnostik als verankert angegeben, vor allem hinsichtlich der Förderplanung, der leistungsbezogenen Lernstandserhebung sowie der Beobachtung und Beratung.

2.2.3 Curricula-Analysen

Die infolge dargestellten Ergebnisse der komparativen Curricula-Analysen von Mußmann und Oliveira-Mußmann (2016), Purkarthofer (2018), Schrammel-Leber et al. (2018), Reutler und Steinlechner (2018) und Holzinger und Steinlechner (2018) stellen die Ergebnisse einer systematischen Erhebung der Inhalte und Kompetenzen für alle Lehrpersonen zu den Diversitätsbereichen Behinderung, Gender, (Hoch-)Begabung und Sprache/Migration dar. Armut/soziale Benachteiligung konnte aufgrund fehlender Daten nicht berücksichtigt werden. Alle Studien beziehen sich auf „intended“ und nicht „enacted“ Curricula (UNESCO-IBE, 2013).

Ergebnisse komparativer Curricula-Analysen verweisen auf Stärken und Adaptierungsbedarfe

Die Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) ist als Auftragswerk im Zuge der Erstellung des vorliegenden Berichts entstanden. Sie bezieht alle Curricula der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung (Fachbereiche Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung, Bewegung und Sport) und der Sekundarstufe Berufsbildung (DATG) mit ein. Im Mittelpunkt steht die Nennung von Begriffen mit semantischer Bedeutung im Zusammenhang mit Inklusion. Weiters wird auf die Thematisierung der Diversitätsbereiche Sprache/Migration, Behinderung, Begabung und Gender in den allgemeinen Teilen der Curricula, in den Modul- und Lehrveranstaltungstiteln und im Bereich der Inhalte und Kompetenzen eingegangen. Die ebenso im Rahmen des vorliegenden Berichts entstandene Analyse von Holzinger und Steinlechner (2018) fokussiert auf den angestrebten Kompetenzerwerb im Bereich Kooperation und Teamarbeit in allen Studien und die Kompetenzen im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik (Primarstufe) und in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Sekundarstufe Allgemeinbildung) hinsichtlich der Förderschwerpunkte Sehen, Hören, Motorik, Sprache, Lernen, Kognitive Entwicklung und Sozial-emotionale Entwicklung.

Fokus Inklusion und Kooperation

Mußmann und Oliveira-Mußmann (2016) führten eine explorative Inhaltsanalyse von elf und vertiefend von fünf Curricula der Primarstufe durch. Dabei zählte der Begriff *Inklusion* neben den Begriffen *Kooperation* und *Inter-/Transkulturalität* zu den drei am häufigsten vorkommenden Termini mit den größten semantischen Ladungen. Auch die Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) zeigt, dass das Themenfeld Inklusion in allen Curricula im allgemeinen Teil, in den Modulbeschreibungen und im Lehrveranstaltungsangebot Berücksichtigung findet. Allerdings bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Hochschulen im Hinblick auf die Häufigkeit der Nennungen, der Platzierung und der inhaltlichen Dichte.

Themenfeld Inklusion findet in allen Curricula Berücksichtigung

In den Curricula der Primarstufe kommt der Begriff Inklusion nach dem Begriff Diversität am zweithäufigsten vor. Bereits im Qualifikationsprofil des allgemeinen Teils finden sich in den meisten Curricula Formulierungen mit hoher Konkretisierung (siehe Reutler & Steinlechner, 2018): „... verfügen über professionelle Kompetenzen zur Analyse, Auswahl und Gestaltung digitaler Medien für den Unterricht unter den Aspekten von Heterogenität und Inklusion; ... können individuelle Förderpläne für unterschiedliche Lernbereiche erstellen

Inhaltliche Ausdifferenzierung der Kompetenzformulierungen variiert in den Curricula der Primarstufe

und die davon abzuleitenden Fördermaßnahmen selbstständig in verschiedenen inklusiven Settings umsetzen“ (S. 39). In den Fachbereichen und Schwerpunkten – exklusive des Schwerpunkts Inklusive Pädagogik – differiert die Anzahl der Nennungen in den Modulbeschreibungen der einzelnen Curricula zwischen 8 und 140 Nennungen. Die inhaltliche Ausdifferenzierung reicht von sehr allgemein gehaltenen, wie „... können die Anforderungen von Inklusion im Fachbereich wahrnehmen und identifizieren ...“ bis hin zu sehr spezifischen Formulierungen, wie „... können Informationen und Darstellungen in Medien in Bezug auf Demokratiewahrung, Vorurteilsfreiheit, soziale Inklusion und Verantwortung als Weltbürger/in hinterfragen“ (S. 41 f.).

Curricula der Sekundarstufe
konzentrieren sich auf die
Entwicklung inklusiver
Haltungen

In den Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung liegt der Fokus im allgemeinen Teil auf der inklusiven Grundhaltung als Querschnittskompetenz mit einem Verweis auf die Bedeutung der Inklusiven Pädagogik für die Fächer (siehe Reutler & Steinlechner, 2018): „... sind in der Lage, theoretische Grundlagen und methodische Konzepte von Diversität und Inklusion und deren Relevanz für die Fächer zu erkennen“ (S. 18). In den Fachbereichen Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung und Bewegung und Sport erfolgen Konkretisierungen im Hinblick auf Handlungskompetenzen für inklusive Settings: „... kennen geeignete inklusive allgemein- und fachdidaktische Konzepte und können diese entsprechend den jeweiligen Lernvoraussetzungen (Gender, Alter, Kulturalität, Begabung/Beeinträchtigung) zur Grundlage ihres eigenen unterrichtlichen Handelns machen; ... sind in der Lage, angemessene und inklusionsfördernde formative und summative Formen der Leistungsdiagnose und der kriterienorientierten Leistungsbeurteilung im Fach zu erarbeiten und anzuwenden“ (S. 21, S. 24). Dabei fällt auf, dass sich im Fachbereich Mathematik die wenigsten Konkretisierungen finden.

In den Curricula der DATG der Sekundarstufe Berufsbildung kommt der Begriff Inklusion vorwiegend in den bildungswissenschaftlichen Modulen vor, dabei bezieht er sich in erster Linie auf Haltungen und seltener auf Theorien, Modelle und Konzepte inklusiver Bildung: „Die Studierenden zeigen eine auf wissenschaftlichen Grundkenntnissen basierende inklusive Grundhaltung im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts“ (Reutler & Steinlechner, 2018, S. 9).

Kooperation und
Teamarbeit sind in den
Curricula der Primarstufe
stärker verankert als
in den Curricula der
Sekundarstufe AB und BB

In Bezug auf Kooperation und Teamarbeit ergab die Analyse von Holzinger und Steinlechner (2018), dass in der Primarstufe sowohl die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, mit Eltern und mit Erziehungsberechtigten in interdisziplinären und multiprofessionellen Teams als auch die institutionelle Kooperation Berücksichtigung finden: „... können Lehr- und Lernsettings für heterogene Lerngruppen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen und Lernziele im Team planen, umsetzen und reflektieren; ... sind in der Lage, in der Kooperation und Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten deren kulturelle, sprachliche und geschlechtsspezifische Vielfalt wahrzunehmen und zu berücksichtigen; ... wissen um die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten und setzen diese für die Lernprozessbegleitung zielgerichtet ein; ... können Vernetzungen mit Schulpartnern, Unterstützungssystemen, Behörden etc. am Schulstandort etablieren“ (Holzinger & Steinlechner, 2018, S. 31). Der angestrebte Kompetenzerwerb präsentiert sich gehäuft bei Inhalten zur Transition und zur Inklusiven Pädagogik. Im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Sekundarstufe Berufsbildung kommen die Begriffe weit weniger häufig vor als in der Primarstufe. In der Sekundarstufe Allgemeinbildung finden sie sich vorwiegend in den Modulen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung, z. B.: „... kennen Modelle und Theorien partizipativer Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Möglichkeiten, diese teamorientiert umzusetzen; ... wissen über die Bedeutung der Kooperation mit unterschiedlichen Akteuren im Umfeld des Kindes innerhalb und außerhalb der Schule – insbesondere mit Erziehungsberechtigten, therapeutischen Fachkräften, Fachlehrpersonen und unterstützenden Diensten“ (Holzinger & Steinlechner, 2018, S. 33). In den analysierten Fächern Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung sowie Bewegung und

Sport werden Kooperation und Teamarbeit in den Modulbeschreibungen kaum bis gar nicht genannt. In der Sekundarstufe Berufsbildung (DATG) wird Zusammenarbeit vermehrt mit Institutionen und Organisationen verbunden, beispielsweise mit Wirtschaftsbetrieben, Industriellenvereinigung oder Arbeiterkammer, seltener mit anderen Lehrpersonen: „... haben die Fähigkeit zur Planung, Umsetzung und Präsentation einer Fördermaßnahme anhand eines konkreten Projektes in Kooperation zwischen Berufsschule und Lehrbetrieb unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Grundlagen“ (Holzinger & Steinlechner, 2018, S. 35).

Zusammenfassend lässt sich aus den Kompetenzformulierungen im Kontext von Inklusion und Kooperation ableiten, dass der Kompetenzerwerb zu den drei Dimensionen des Kompetenzmodells TE4I (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) – Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Förderung aller Lernenden, Arbeiten mit anderen – im Sinne eines Querschnittsthemas in allen Curricula verankert ist, dass Zahl und Konkretisierung der Kompetenzen in den Curricula der einzelnen Anbieter aber stark variieren. Am wenigsten Berücksichtigung findet – im Vergleich zu den Dimensionen „Wertschätzung der Diversität der Lernenden“ und „Förderung aller Lernenden“ – die Dimension „Kooperation mit anderen“, vor allem im Bereich der Sekundarstufen Allgemeinbildung und Berufsbildung (DATG).

Zahl und Konkretisierung der Kompetenzformulierungen unterscheiden sich nach Anbieter

Fokus Sprache im Kontext von Migration und Inter-/Transkulturalität

In der quantitativen, am semantischen Kontext orientierten Begriffsanalyse von Mußmann und Oliviera-Mußmann (2016) sticht der Begriff Mehrsprachigkeit hinter übergreifenden Begriffen wie Inklusion oder Kooperation klar hervor. Begriffe, die eine inhaltliche Kontextualisierung von Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen schulischen Aufgabenstellungen herstellen könnten, wie beispielsweise Migration, fallen hingegen weit ab. Auch in der Studie von Reutler und Steinlechner (2018) zeigt sich beim Begriff Mehrsprachigkeit mit 493 Nennungen in 12 Curricula eine hohe Nennungshäufigkeit (S. 38). Dies relativiert sich aber in der Primarstufen-Studie von Schrammel-Leber et al. (2018), in der festgestellt wird, dass Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration keineswegs verpflichtend in den Curricula der Primarstufe verankert ist (S. 2). Es entfallen zwar 31 von insgesamt 549 Modulen auf dieses Themenfeld, aber nur vier davon sind Pflichtmodule. Wird der Themenbereich in Sprachliche Bildung und Interkulturalität/Interreligiosität/Migration unterteilt, verstärkt sich die Schieflage – Sprachliche Bildung für sich allein ist doppelt so oft vertreten wie im Kontext von Migration. Der Versuch, diesen Diversitätsbereich stärker im Lehramtsstudium zu positionieren, ist für Schrammel-Leber et al. (2018) nur teilweise gelungen; es müsste in den Pflichtmodulen stärker verankert werden, und zwar nicht nur in bildungswissenschaftlichen Modulen, sondern auch in der Fachdidaktik, in welcher eine Verschränkung des Themenfelds im Austausch zwischen Sprach- und Sachfächern von hoher Bedeutsamkeit wäre.

In der Sekundarstufe Allgemeinbildung findet sich das Begriffsfeld um Mehrsprachigkeit laut Reutler und Steinlechner (2018) nur mit wenigen Nennungen pro Curriculum (S. 18). In der Sekundarstufe Berufsbildung, DATG, ist die Inzidenz mit 65 expliziten und impliziten Nennungen in den vier Curricula zwar deutlich höher (Reutler & Steinlechner, 2018, S. 13), jedoch „sehr allgemein“ gehalten und „sehr unterschiedlich“ verteilt – in einem Curriculum gibt es nur 5, in einem anderen 25 Nennungen. Auch bleibe unklar, wie die mit den Begriffen benannten Konzepte umgesetzt werden.

Die von Schrammel-Leber et al. für die Primarstufe angemerkte Problematik der fehlenden Verknüpfung der Mehrsprachigkeitsthematik mit den Sachfächern zeigt sich auch in der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Dass beispielsweise Schwierigkeiten im Mathematikunterricht auch mit sprachlichen Bedingtheiten zu tun haben können, findet nach Reutler und Steinlechner (2018) keine entsprechende Berücksichtigung in den fachspezifischen Curricula. In einem Entwicklungsverbund werden zwar theoretische Grundlagen und methodische Konzepte von Diversität, Inklusion und Gender Studies sowie deren Relevanz für das Fach

Mehrsprachigkeit – kein Thema in den Sachfächern

Mehrsprachigkeit wird
vorwiegend als Thema
des Deutschunterrichts
verstanden

Mathematik genannt, die Bedeutung von sprachlicher Kompetenz wird aber nicht erwähnt. In den Curricula eines anderen Entwicklungsverbunds ist von Leistungsheterogenität sowie von interdisziplinären, regionalen, kulturellen Bezügen die Rede (Reutler & Steinlechner, 2018, S. 27). Auch die Fundstellen zur Kategorie Migration/Mehrsprachigkeit sind im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung spärlich und werden meist als Querschnittskompetenzen im Zusammenhang mit allen anderen Differenzlinien aufgezählt. Im Bereich Bewegung und Sport kommen Gender, Alter, Kulturalität, Begabung/Beeinträchtigung vor, nicht aber Sprache, was auf ungenützte Ressourcen für den lebensweltlichen Spracherwerb (Gogolin, 2004) in den Nicht-Sprachen-Fächern schließen lässt.

Als Ergänzung wird auf die Studie von Purkarthofer (2018) verwiesen, die ebenso den Begriff der Mehrsprachigkeit vor allem im Zusammenhang mit Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und im Bereich Inklusive Pädagogik ermittelte. In den Lehrveranstaltungen im Fach Englisch wird der Begriff selten und an einer Stelle als „Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht“ erwähnt (Purkarthofer, 2018, S. 11). Mehrsprachigkeit wird vorwiegend als ein Thema des Deutschunterrichts verstanden, was indirekt die Beständigkeit des „monolingualen Habitus“ (Purkarthofer, 2018, S. 4, mit Verweis auf Gogolin, 2008) aufzeigt, wonach Mehrsprachigkeit im besten Fall in Bezug auf die zu erreichende Sprachkompetenz im Deutschen, im schlimmsten Fall als störende Abweichung davon verstanden wird, nicht aber als eine für sich stehende bedeutsame Kompetenz (Gnutzmann, 2004).

Fokus Behinderung

In den Curricula der Primarstufe zeigt sich in der Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) eine große Bandbreite der Häufigkeit der Nennungen über die Entwicklungsverbünde hinweg. Auch inhaltlich variieren die Begriffe deutlich und reichen von Begriffsdefinitionen bis zu rechtlichen Grundlagen und Werten: „... verstehen den Begriff Behinderung nicht als individuelles Merkmal, sondern als ein soziales Konstrukt; ... kennen zentrale Werte, an denen sich die österreichische Schule orientiert (z. B. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, § 2 SchOG, Lehrpläne) und haben deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtspraxis verstanden“ (S. 41). In den Modulbeschreibungen zu den Fachbereichen wird der Diversitätsbereich Behinderung in allen Curricula thematisiert. Inhaltlich stehen fachliche und fachdidaktische Grundlagen zu Beeinträchtigungen des Lernens und bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen im Mittelpunkt: „... sie verfügen über wissenschaftlich fundierte Grundkenntnisse zu sozialer Ungleichheit und Behinderung und sind in der Lage, diese Bereiche als Bestandteil einer gesamtheitlichen Gesundheitsförderung unserer Kinder zu sehen und mit einzubeziehen“ (S. 44).

In der Sekundarstufe
AB und BB findet
die Differenzlinie
Behinderung nur marginal
Berücksichtigung

Im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung kommt die konkrete Nennung eines Begriffs aus der Kategorie Behinderung entweder in Form einer Aufzählung, wie zum Beispiel (siehe Reutler & Steinlechner, 2018) „sie berücksichtigen die Diversität der Lernenden im Hinblick auf Begabungen, Behinderungen, Gender, Interkulturalität, Leistungsdifferenzen etc.“ (S. 18) oder durch den Hinweis auf die Möglichkeit der Spezialisierung im Bereich Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung vor. In den Fächern Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung und Bewegung und Sport wird auf Behinderung nicht explizit eingegangen, lediglich auf besondere Lernbedingungen: „... besondere Bedürfnisse (Hochbegabung, sonderpädagogischer Förderbedarf) im Deutschunterricht“ (S. 24).

In den Curricula der Sekundarstufe Berufsbildung (DATG) erfolgt die Nennung des Begriffs im allgemeinen Teil beim Qualifikationsprofil, wie beispielsweise (siehe Reutler & Steinlechner, 2018) „... können behindertenbezogene Diversität auf Basis von Modellen und Theorien inklusiver Pädagogik deren Bedeutung für professionelles pädagogisches Handeln ableiten“ (S. 9). Im Bereich der Modulbeschreibungen betreffen die Codierungen vorwiegend den Förderschwerpunkt Lernen und die Individuelle Berufsausbildung (IBA) nach Bundesaus-

bildungsgesetz § 8: „... kennen aktuelle Theorien und Forschungsbefunde zu Themen der Pädagogischen Psychologie (z. B. Lerntheorien, individuelle Unterschiede im Lernen und Lernstörungen); ... können gemeinsame und individuelle Ziele definieren und auf unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen Rücksicht nehmen; erwerben die gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der IBA; ...“ (S. 10).

Die Curricula-Analyse von Holzinger und Steinlechner (2018) zeigt in der Primarstufe für den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung und in der Sekundarstufe Allgemeinbildung für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung die Präsenz von Inhalten hinsichtlich der Förderschwerpunkte auf. Tabelle 2.3 ist zu entnehmen, dass der Förderbereich *Sozial-emotionale Entwicklung* am häufigsten innerhalb der Modulbeschreibungen thematisiert wird. Die Förderbereiche *Lernen* und *Sprache* folgen nach Häufigkeit der Nennung in den Modulbeschreibungen an zweiter und dritter Stelle. Die Förderbereiche *Sehen*, *Hören*, *Motorik* und *Kognitive Entwicklung* weisen die geringste Anzahl an Nennungen auf. Auch bei der Spezialisierung in der Sekundarstufe entfallen von den insgesamt 302 Nennungen aller Förderbereiche die meisten auf den Förderbereich *Sozial-emotionale Entwicklung*.

Schwerpunkte zur
Inklusiven Pädagogik
mit Fokus Behinderung
fokussieren auf den
Förderbereich Sozial-
emotionale Entwicklung

Tab. 2.3: Überblick Codierungen der Förderbereiche im Schwerpunkt und in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung

Förderschwerpunkte	Lehramt: Primarstufe Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung Umfang: 203 Seiten		Lehramt: Sekundarstufe Allgemeinbildung Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung Umfang: 56 Seiten	
	Anzahl Codierungen in Modulbeschreibung	Anzahl Codierungen von Lehrveranstaltungen	Anzahl Codierungen in Modulbeschreibung	Anzahl Codierungen von Lehrveranstaltungen
Sehen	73	11	25	7
Hören	78	17	36	8
Motorik	91	14	28	5
Sprache	106	26	36	10
Lernen	128	38	41	15
Kognitive Entwicklung	61	15	21	7
Sozial-emotionale Entwicklung	133	23	50	13
Summe	670	145	237	65

Quelle: Holzinger & Steinlechner (2018).

Weitere Module der Schwerpunkte bzw. der Spezialisierung wenden sich bereichsübergreifenden Themen zu, wie beispielsweise Kooperation, Vernetzung im Team und im System, Qualitätsentwicklung im Kontext Inklusion, Gestaltung von Übergängen, Diversität und Intersektionalität, Berufsorientierung und Berufsvorbereitung und fachdidaktischen Themenfeldern im Kontext von pädagogischer Diagnostik und Beratung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass gemäß der ersten Ebene der Förderpyramide (Specht et al., 2007) alle Studierenden – unabhängig vom gewählten Lehramt – sich in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit Haltungen sowie gesetzlichen und theoretischen Grundlagen im Kontext von Behinderung und Inklusion auseinandersetzen müssen. Darüber hinaus sehen – entsprechend der zweiten Ebene der Förderpyramide (Specht et al., 2007) – die Curricula im Schwerpunkt bzw. in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung eine vertiefende Auseinandersetzung mit relevanten Förderschwerpunkten vor. Der Erwerb spezifischer Handlungskompetenzen und sonderpädagogischer Expertise steht dabei im Mittelpunkt.

Fokus (Hoch-)Begabung

Begabung findet vorrangig
im Sinne des weiten
Inklusionsverständnisses
Erwähnung

Reutler und Steinlechner (2018) konnten über alle Curricula hinweg den Begriff der Hochbegabung deutlich seltener nachweisen als den Begriff der Begabung. In den allgemeinen Teilen der Curricula Lehramt Primarstufe wird Begabung meist als einer von mehreren Differenzbereichen aufgelistet: „Kernelemente der Profession: Inklusive Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Differenzbereiche Begabung und Behinderung; Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität ...“ (S. 40). Dies spiegelt sich auch in den Kompetenzformulierungen der Module der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen wieder: „... wissen um kulturelle, ethnische, religiöse, alters-, geschlechts- und sprachbezogene, begabungs- und behinderungsbezogene Diversität“ (S. 40).

In den Curricula der Lehrämter Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung zeigten sich bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Entwicklungsverbünden. In den allgemeinen Teilen der Curricula findet sich der Begabungsbegriff nur in zwei der vier Entwicklungsverbünde, dort ebenso lediglich in Auflistungen von Diversitätsbereichen. Für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung sind entsprechende Kompetenzen in den BWG in den Curricula eines Entwicklungsverbunds angeführt (siehe Reutler & Steinlechner, 2018): „... kennen Konzepte und Modelle zu Diversität und Inklusion, Begabungs- und Begabtenförderung“ (S. 20) und „... nutzen und modifizieren Instrumente, die pädagogische Diagnose über individuelle Begabungen und Bedürfnisse unterstützen“ (S. 21). In den Beschreibungen der BWG des Lehramts Sekundarstufe Berufsbildung wird gleichfalls nur in einem Entwicklungsverbund Bezug auf Begabung genommen, allerdings erneut im breiten Diversitätskontext: „... wissen um kulturelle, ethnische, religiöse, alters-, geschlechts- und sprachbezogene, begabungs- und behinderungsbezogene Diversität“ (S. 12).

Begabung –
(k)ein Thema der Fächer?

Die Analysen der Lehramtscurricula Sekundarstufe Allgemeinbildung für die vier Unterrichtsfächer ergaben, dass Begabung nur vereinzelt und nicht in allen Entwicklungsverbünden thematisiert wird. In der Spezialisierung zur Inklusiven Pädagogik finden sich relevante Kompetenzen in zwei Entwicklungsverbünden. In einem wird Begabung im Kontext von erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen thematisiert. Im anderen Entwicklungsverbund gibt es ein Modul mit folgendem angestrebtem Kompetenzerwerb (siehe Reutler & Steinlechner, 2018): „... wissen um die Diversität von Lernvoraussetzungen und um den Einfluss verschiedener Faktoren auf die lebenslange Entwicklung von Begabung und Leistung, verfügen über grundlegende Kenntnisse zu Theorien und Modellen von Begabung, Hochbegabung und Kreativität, kennen inklusive Modelle zur Begabungsförderung und können daraus Konsequenzen für ihren Unterricht ableiten“ (S. 29).

Aus den aktuellen Curricula-Analysen lässt sich schließen, dass der angestrebte Erwerb von Kompetenzen der Begabungs- und Begabtenförderung zwischen den Entwicklungsverbünden stark variiert und insgesamt einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnimmt.

Fokus Gender

Geschlecht und Gender ist
als Querschnittsthema gut
positioniert

Bei Mußmann und Oliveira-Mußmann (2016) zeigt sich für das Lehramt Primarstufe eine insgesamt hohe Zahl von Nennungen der Begriffe *Geschlecht* und *Gender*, was im Einklang mit der Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) steht. In den Curricula für das Lehramt Primarstufe wird auf diesen Diversitätsbereich durchgängig verwiesen, sowohl in den allgemeinen Teilen der Curricula als auch in den Modulen der verschiedenen Schwerpunkte. Über die zwölf Curricula der vier Entwicklungsverbünde wurden in den Modulbeschreibungen 306 Nennungen der Begriffe Geschlecht und Gender gezählt.

Ähnliche Befunde zeigen sich für die Curricula für die Lehrämter Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung. Kompetenzen im Bereich von Gender Studies und Genderaspekten werden als Querschnittsthema erachtet und in den allgemeinen Teilen sowie

den Modulbeschreibungen genannt. Es finden sich auch Lehrveranstaltungen mit explizitem Bezug zu Geschlecht (siehe Reutler & Steinlechner, 2018), wie z. B.: „Gendersensibilität im Schul- und Bildungssystem“ (S. 20) oder „Gesellschaftliche Aspekte und Herausforderungen der Berufsbildung mit Fokus Gendersensibilität“ (S. 12). Adaptierungsbedarf scheint es allerdings in den vier analysierten Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung, Bewegung und Sport zu geben. Die Genderthematik kam in den Modulen und Lehrveranstaltungen der Curricula für Bewegung/Sport und Deutsch nur in zwei Entwicklungsverbünden vor, für Mathematik nur in einem Entwicklungsverbund. Im Fach Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung fand sich in keinem der analysierten Curricula ein entsprechender Bezug.

2.3 Inklusive Bildung im Rahmen der Fort- und Weiterbildung

Im Profil für Lehrpersonen in inklusiven Settings (TE4I) im Projekt der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) wird als vierte grundlegende Kompetenz „Persönliche berufliche Weiterbildung“ (siehe Abbildung 2.1) festgeschrieben. Im Teaching and Learning International Survey (TALIS; OECD, 2009) wird der Unterricht von Kindern mit besonderen Lernbedarfen als das größte Entwicklungsfeld identifiziert, der Umgang mit herausforderndem Verhalten liegt an dritter Stelle (siehe Abbildung 2.3).

TALIS-Studie verweist auf Fortbildungsbedarf im Hinblick auf Inklusiven Unterricht

Abb. 2.3: Fortbildungsbedarf von Lehrpersonen im internationalen Durchschnitt (2007–2008)



Quelle: OECD (2009, S. 60; Übers. v. Verf.).

2.3.1 Analyse der Fortbildungsveranstaltungen 2015/16

Diversität und Inklusion
sind Themen der Fort- und
Weiterbildung

Zur Situation der Fort- und Weiterbildung⁵ von Primar- und Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrern im Kontext von Inklusion und Diversität gibt es in Österreich bislang keine veröffentlichten Analysen. In einer Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht 2018 wurden daher eine Online-Befragung sowie die Analyse der Daten des Informationsmanagementsystems *PH-Online* der Pädagogischen Hochschulen in Österreich aus dem Jahr 2015/16 durchgeführt (siehe Beitrag „Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung“ in diesem Band: Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019) und von Kemethofer (2018) und den Autorinnen und Autoren dieses Beitrags im Hinblick auf Inklusion und Diversität vertiefend ausgewertet. Dabei kamen die gleichen Kategorien wie bei der Curricula-Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) zur Anwendung.

Von insgesamt 17.711 Lehrveranstaltungen mit 342.580 Teilnahmen im Studienjahr 2015/16 entfielen 4.400 Lehrveranstaltungen (24,8 %) mit rund 92.000 Teilnahmen (26,9 %) auf den Themenbereich Inklusion und Diversität. Analysiert man diese 4.400 Lehrveranstaltungen nach jenen 21 inhaltlichen Schwerpunkten, die aus den letzten beiden Regierungsprogrammen abgeleitet wurden, so zeigt sich, dass nur 4,7 % der Lehrveranstaltungen direkt der Kategorie „Inklusive Bildung“ zugeordnet sind. In ähnlicher Größenordnung liegen die Kategorien „Sprachenvielfalt/Mehrsprachigkeit“ mit 4,2 %, „Interkulturalität und Internationalisierung“ mit 3,9 % und „Professionalisierung von Lehrer/innen im Hinblick auf Diversitäts-/Genderkompetenz“ mit 3 %. Mit 11,3 % aller Lehrveranstaltungen und 12,2 % aller Teilnahmen findet sich die Kategorie „Vermittlungs-, Diagnose- und Förderkompetenz (Individualisierung/Differenzierung)“ auf dem dritten Rang.

Betrachtet man die Kategorien, die nicht aus den Regierungsprogrammen abgeleitet wurden, so können 7,6 % der Lehrveranstaltungen der Differenzlinie Behinderung mit einem deutlichen Schwerpunkt auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten, 5,9 % der Lehrveranstaltungen dem Bereich Minderheiten/Migration/Integration sowie 2,1 % dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung zugeteilt werden.

Fortbildungen an
Schulmanagement/
Schulentwicklung mit
geringem Bezug zu
Inklusion und Diversität

Tabelle 2.4 zeigt, dass das Thema Inklusion und Diversität in jeder der 16 Inhaltskategorien Berücksichtigung findet und die beiden Kategorien Hochschulentwicklung/Internationales/Forschung und Transition/Schnittstellen mit jeweils über 50 Prozent Übereinstimmung die häufigsten Lehrveranstaltungen mit einem Bezug zu Inklusion und Diversität aufweisen. Lehrveranstaltungen zu den inhaltlichen Kategorien Schulmanagement/Schulentwicklung, Sicherheit und fachliche Bildung greifen inklusive Themen hingegen in deutlich geringerem Ausmaß auf (Kemethofer, 2018, S. 16).

⁵ Wir übernehmen folgende von Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur und Soukup-Altrichter (2019) im Beitrag „Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung“ verwendete Begriffsklärung: Wenn es sachlogisch notwendig ist, wird zwischen Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung unterschieden. Dies ist insbesondere dann geboten, wenn Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrer/innen kategorisiert werden, wie dies etwa in der ministeriellen Logik in Österreich geschieht (z. B. PH-Online-Plattform; Rechnungshof, 2017). So wird dann von Lehrerweiterbildung gesprochen, wenn es sich beispielsweise um curricular organisierte und zumeist länger dauernde Lehrgänge oder Aufbaustudien handelt. Dies sind nach geltendem Hochschul- bzw. Universitätsgesetz Hochschul- oder spezielle Universitätslehrgänge für Lehrer/innen.

Tab. 2.4: Lehrveranstaltungen zum Thema „Inklusion und Diversität“ nach inhaltlichen Kategorien

Inhaltliche Kategorie	Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Inklusion und Diversität	
	Anzahl	Anteil in der jeweiligen Kategorie (in %)
Allgemein-pädagogische Themen	1.883	35,7
Beratung	711	45,2
Fachliche Bildung	1.537	23,4
Hochschulentwicklung/Internationales/ Forschung	268	56,2
Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung	730	23,0
Kunst und Kreativität	595	35,1
Persönlichkeitsentwicklung/Lehrer-Resilienz	910	36,6
Schulbibliothek	9	15,5
Schulmanagement/Schulentwicklung	415	16,5
Sicherheit	78	18,2
Sozialpädagogische Themen	375	45,6
Sprache/Literacy	861	45,3
Transition/Schnittstellen	223	51,3
Unterricht gestalten	2.120	33,8
Unterrichtspraktikum	7	12,3
Unterrichtsprinzipien/ überfachliche Kompetenzen	1.016	47,2

Quelle: Kemethofer (2018, S. 17).

2.3.2 Analyse der Hochschullehrgänge 2015/16

Von den im Studienjahr 2015/16 insgesamt 340 durchgeführten Hochschullehrgängen (HLG) sind dem Lehrgangstitel nach 47 (14 %) dem Themenbereich Inklusion und Diversität zuzuordnen. Damit nimmt dieser Bereich Rang 2 von 17 Kategorien ein. Tabelle 2.5 zeigt, dass rund zwei Drittel der HLG der Differenzlinie Behinderung zuzuordnen sind, rund ein Fünftel dem Thema Mehrsprachigkeit/Migration und 4 (8,5 %) dem Bereich Begabungs- und Begabtenförderung. Zum Thema Gender gab es keinen einzigen Lehrgang, sehr wohl aber 14 Lehrveranstaltungen in 9 der 47 HLG an sieben Hochschulen. Die Begriffe Diversität und Inklusion kamen nur in 5 HLG-Titeln vor, dreimal davon in Verbindung mit einer Differenzlinie (zum Beispiel *Hochschullehrgang Sprachliche Bildung und Diversität*). Nach Clustern und Hochschulen betrachtet ist anzumerken, dass es für die Differenzlinie Behinderung an allen Pädagogischen Hochschulen zumindest einen HLG, für das Thema Migration/Mehrsprachigkeit und das Thema Begabungs- und Begabtenförderung aber nur in drei von vier Entwicklungsverbünden und an sieben bzw. vier Pädagogischen Hochschulen einen HLG gab.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Hochschullehrgänge zu Diversität und Inklusion liegt auf Differenzlinie Behinderung

Tab. 2.5: Übersicht über Hochschullehrgänge und Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion und Diversität

Kategorie	Hochschullehrgänge (N = 47)		Lehrveranstaltungen (N = 170)	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Diversität	1	2,1	42	24,7
Inklusion	4	8,5	19	11,2
Migration/Mehrsprachigkeit	9	19,2	49	28,8
Behinderung	32	68,1	39	22,9
(Hoch-)Begabung	4	8,5	28	16,5
Gender	0	0,0	14	8,2

Anmerkung: Es wurden Mehrfachzuordnungen vorgenommen.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Daten von Kemethofer (2018).

Die meisten Lehrveranstaltungen in den HLG, die dem Themenbereich Inklusion und Diversität zuzuordnen sind, nämlich mehr als ein Viertel aller 170 Lehrveranstaltungen, sind dem Themenspektrum Migration/Mehrsprachigkeit zuzuordnen, ein Viertel dem Thema Diversität und mehr als ein Fünftel dem Thema Behinderung. Dem Thema (Hoch-)Begabung widmen sich mit 28 Lehrveranstaltungen genau doppelt so viele wie dem Thema Gender.

2.4 Exkurs: Inklusive Bildung in Südtirol

Südtirol kann auf einer über 40-jährigen Erfahrung aufbauen

Vor dem Hintergrund, dass das Ziel der hundertprozentigen schulischen Inklusion in Österreich als Herausforderung wahrgenommen wird, soll mit diesem Exkurs auf die über 40-jährigen Erfahrungen in Südtirol, Italien, verwiesen werden, das sich auch aufgrund seiner geographischen Nähe und des intensiven wissenschaftlichen Austauschs mit Österreich als Beispiel anbietet. Zum besseren Verständnis wird die Lehrerbildung in eine Darstellung des international zitierten Modells (Erdsiek-Rave, 2010, S. 39) eingebettet, das – obwohl in der italienischen Terminologie als „Integration“ benannt – das Konzept der Inklusion früh vorwegnahm.

Mit der Einführung der dreijährigen Einheitsmittelschule, die an die fünfjährige Volksschule anschließt, beschritt Italien 1962 eher aus Not einen neuen Weg. Die Ausdifferenzierung des Schulwesens in selektive Angebote, wie sie das europäische Bildungssystem prägen, war noch kümmerlich. Die von der Volksschule weiterführende „Lateinmittelschule“ blieb einer Elite vorbehalten (Lemayr, 2017, S. 59), sodass die meisten Schüler/innen mit der fünfjährigen Grundschule die Bildungslaufbahn beendeten. Die Einheitsmittelschule stieß somit kaum auf den Widerstand bestehender Strukturen.

Kinder mit Behinderung waren weiterhin ausgeschlossen. Erst massive Proteste von Eltern, die sich durch die 1968er-Bewegung ermutigt fühlten, erwirkten ab 1971 die schrittweise Öffnung aller Schulen auch für Schüler/innen mit Behinderung (Peterlini, 2015, S. 91–94). Für Südtirol ermöglichte die Sonderautonomie des Landes eine verzögerte und adaptierte Übernahme, die oft auch Neuerungen im nationalen und internationalen Diskurs frühzeitig aufgriff. So wurde die Förderung für Schüler/innen mit Behinderung 1983 auch auf Schüler/innen mit Lern- und Entwicklungsstörungen ausgedehnt. Mit dem Landesgesetz Nr. 12/2000 zur „Autonomie der Schule“ wurde die Förderung auf alle Schüler/innen *mit besonderen Bedürfnissen* ausgedehnt (Art. 6). Auf nationaler Ebene wurde erst 2012/2013 mittels Ministerialrundschriften („Circolare Ministeriale“ [CR] Nr. 6 vom 06.03.2013; zitiert nach Ianes & Cramerotti, 2013, S. 375) die Notwendigkeit betont, jenseits von Defizitmerkmalen

die besonderen Bildungsbedürfnisse der Schüler/innen zu ermitteln (Ianes & Cramerotti, 2013, S. 2), nämlich soziale und kulturelle Benachteiligung, spezifische Lernstörungen und/oder spezifische Entwicklungsstörungen, Schwierigkeiten, die durch mangelhafte Kenntnis der italienischen Sprache und Kultur wegen Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur bedingt sind (Ianes & Cramerotti, 2013, S. 3).

Das wichtigste Instrument für die Umsetzung ist der Individuelle Bildungsplan (IBP), der für Schüler/innen mit klinischem Befund oder Funktionsdiagnose ebenso zu erstellen ist wie für jene mit sozioökonomischen und/oder sprachlichen und herkunftsbedingten Benachteiligungen. Möglich sind zielgleiche oder zieldifferente Lernergebnisse. Als verpflichtendes Planungsinstrument (Lemayr, 2017, S. 60) stellt der IBP vielfältige Anforderungen an die technische und personelle Ausstattung der Schule, an deren Vernetzung mit Gesundheits- und Fürsorgediensten sowie an die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die einerseits eine „Normalisierung des Anders-Seins“ (Peterlini, 2018) ermöglichen sollen, ohne andererseits die Förderung des Besonders-Seins aus dem Auge zu verlieren.

Für diese „Dialogik der besonderen Normalität“ (Ianes, 2009, S. 38) wurden zwei Berufsbilder geschaffen. Die *Integrationslehrkräfte* absolvieren zusätzlich zur Lehrbefähigung eine Spezialisierung in Inklusion durch einen Weiterbildungsmaster im Umfang von 60 ECTS-AP (Lemayr, 2017, S. 63). Sie sind nicht dem Kind mit Förderbedarf allein zugewiesen, sondern unterstützen die gesamte Klasse. Das Berufsbild der *Mitarbeiter/innen für Integration* ist enger auf jene Schüler/innen zugeschnitten, die auf unterstützende Maßnahmen im Bereich ihrer Autonomie und Selbstständigkeit angewiesen sind (Lemayr, 2017, S. 64).

Zur Aus- und Weiterbildung beider Berufsgruppen wurde ein staatliches Rahmenabkommen mit den Hochschulen abgeschlossen, das an der Freien Universität Bozen 2017/18 durch eine neue Studienordnung des einstufigen Masterstudiengangs Bildungswissenschaften für den Primarbereich in Anlehnung an das Kompetenzmodell aus dem Projekt TE4I umgesetzt wurde: Lehrkräfte sollen „imstande sein, verschiedene didaktische Methoden, Erziehungs- und Lernstrategien und Instrumente zu wählen und anzuwenden in Bezug auf die Vielfaltigkeit der Kinder und Jugendlichen, unter besonderer Berücksichtigung von Schwächen und Stärken und der kulturellen und sprachlichen Unterschiede“ (Freie Universität Bozen, 2011, S. 4, Art. 2). Als grundlegende Kompetenz wird die Fähigkeit erwartet, „integrierte und flexible didaktische Strategien zu wählen und anzuwenden, die den Bedürfnissen und den tatsächlichen Lernprozessen der Kinder und Schüler/Schülerinnen entsprechen“, und zwar „von der Integration der Kinder und Schüler/Schülerinnen mit einer Beeinträchtigung bis hin zur Inklusion aller Kinder und Schüler/Schülerinnen mit ihren individuellen Bedürfnissen (von den Lernstörungen bis hin zu den verschiedenen Formen von Vielfalt)“ (Freie Universität Bozen, 2011, S. 17).

Neues Studienprogramm
orientiert sich am Projekt
Teacher Education for
Inclusion (TE4I)

Darüber hinaus wurde 2016 ein Spezialisierungslehrgang „zur Integration von Kindern, Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen“⁶ ausgeschrieben. Die Ausbildung im Umfang von 60 ECTS-AP erfolgt berufsbegleitend mit einem Teilzeitauftrag als Integrationslehrperson in Ausbildung. In einem ersten Schritt werden Spezialisierungen für Autismus-Spektrum-Störung, Inklusive Schulentwicklungsberatung sowie Unterstützte Kommunikation und Sprachassistenten angeboten. Aufgrund des hohen Personalbedarfs – 140 vakante Integrationsstellen – wird ein niederschwelliger Quereinstieg ermöglicht.

6 Gemäß Beschluss der Südtiroler Landesregierung vom 24. Mai 2016, Nr. 542, Bestimmungen gemäß Artikel 1 Absatz 189 des Gesetzes vom 13. Juli 2015, Nr. 107, zu den Spezialisierungslehrgängen zur Integration von Kindern, Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen gemäß Artikel 13 des Ministerialdekrets Nr. 249/2010 und des Ministerialdekrets vom 30.09.2011. Siehe http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/204916/beschluss_vom_24_mai_2016_nr_542.aspx?view=1.

Konzepte zur Umsetzung
entwickeln sich
lösungsorientiert weiter

Zusammenfassend zeigt sich an der Entwicklung in Südtirol das Potenzial, Inklusion als ständigen Prozess zu betrachten (Peterlini, 2015, S. 104), der nicht auf fertige Konzepte und Angebote warten kann, sondern von jeweils neuen Herausforderungen in Bewegung gehalten wird. Anstoß dazu war die normative Initiative der Politik, auf die alle Akteurinnen und Akteure zu reagieren hatten. Die gesetzliche Norm motivierte alle Beteiligten, sich weitgehend unvorbereitet, aber auch lösungsorientiert auf Inklusion einzulassen (Lemayr, 2017, S. 60). Während sich die Maßnahmen für Kinder mit Behinderungen und Lernschwächen in langjähriger Erprobung bewährt haben, stellt der jüngere Perspektivenwechsel durch die Pluralisierung von Diversität neue Anforderungen an Schule und Lehrerbildung dar, für die nun Umsetzungen gesucht werden. Wenn Diversität nicht mehr allein an klinischen Merkmalsausprägungen und Defiziten festgemacht wird, werden vermeintlich sichere Interventions- und Ausbildungsstrategien neu herausgefordert – in Südtirol ebenso wie in Österreich.

3 Forschungsdesiderata

Unterstützen aktuelle
Lehrbildungsangebote
einen kompetenten
Umgang mit Diversität?

Aus den angeführten Forschungsergebnissen und der Logik des notwendigen Transformationsprozesses hin zu einem inklusiven Schulsystem (Heinrich et al., 2013) bedarf es repräsentativer und empirisch abgesicherter Befunde zur Beantwortung der Frage, inwieweit die aktuellen Ausbildungsangebote einen kompetenten Umgang mit Diversität unterstützen. Durch die Fokussierung auf Einstellungen und Selbstwirksamkeit wird bei aktuellen Studien dem Wissen und Können zu wenig Bedeutung beigemessen. Die Verknüpfung der drei Dimensionen sollte ein wichtiges Anliegen für zukünftige Forschungsprojekte sein. Um Konzepte von gegenseitigem Nutzen zu etablieren und die Weiterentwicklung von Praxis und Ausbildung der Lehrerbildung vorantreiben zu können, stehen verbindliche Kooperationen zwischen Hochschulen/Universitäten und Schulen an.

Eine länderübergreifende Erhebung einheitlicher Daten in den Zulassungsverfahren würde die Möglichkeit eröffnen, den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden von Beginn des Studiums an längsschnittlich zu untersuchen. Darüber hinaus sind internationale Vergleichsstudien wünschenswert (z. B. analog zur EMW-Studie; König & Klemenz, 2015), welche auf die Entwicklung inklusionsrelevanter Wissensbestände in der Ausbildung fokussieren.

Welche Handlungs-
möglichkeiten,
Herausforderungen und
Perspektiven ergeben sich
für Inklusive Hochschulen?

Eine umfangreiche Professionalisierungsforschung muss sich auch der Betrachtung der Hochschullehrenden zuwenden, da nicht auszuschließen ist, dass eine konkrete Umsetzung des Diversitätsmanagements der Hochschule in engem Zusammenhang mit den Einstellungen der Lehrenden zum Umgang mit Diversität bzw. zu Inklusion steht. Ihre Einstellungen und deren Auswirkungen auf die Lehre wurden jedoch bisher kaum untersucht (siehe z. B. Müller, 2016, für den Diversitätsbereich Begabung). Auch zur Situation von Lehramtsstudierenden mit Behinderungen, mit anderen Erstsprachen als Deutsch oder mit besonderen Begabungen liegen erst wenige Erkenntnisse vor (Hecht & Ott, 2016). Folglich sollten im Zentrum zukünftiger Studien die Handlungsmöglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven im Umgang mit Studierenden mit besonderen Bedarfen und in besonderen Situationen stehen.

Weiterer Forschungsbedarf besteht zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Fort- und Weiterbildung im Zusammenhang mit Inklusion und differenziert nach Zielgruppen. Besonders den Schulleiterinnen und Schulleitern und Mentorinnen und Mentoren kommt eine entscheidende Rolle bei der Steuerung inklusiver Entwicklungsprozesse in den Schulen und ihrer Einbettung in das kommunale und soziale Umfeld zu. Mentorinnen und Mentoren sollten durch Fortbildungsmaßnahmen in die Lage versetzt werden, gemeinsam mit Forscherinnen und Forschern gute inklusive Praxisfelder zu entwickeln, zu evaluieren und zu disseminieren.

Schließlich sollte auch die Weiterentwicklung des Lehr- und Forschungsgebiets Inklusive Pädagogik interdisziplinär analysiert und formativ evaluiert werden. Dies gilt vor allem gemäß den „Empfehlungen der ExpertInnengruppe ‚Inklusive Pädagogik‘“ (BMUKK, 2012) für die Vernetzung der Sonderpädagogik mit anderen „Diversitätspädagogiken“. Damit geht auch die weitere Klärung grundlagentheoretischer Positionen und des Professionsverständnisses zwischen den pädagogischen Teilbereichen einher, um wechselseitig anschlussfähige Positionen im Rahmen eines offenen professionstheoretischen Diskurses zu schärfen.

4 Zusammenfassung und ausgewählte Empfehlungen

Zusammenfassend zeigt sich, dass die aktuellen Curricula der Lehrerbildung in Österreich den Standards des Modells Teacher Education for Inclusion (TE4I) der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) in vielen Punkten entsprechen.

Die erste Dimension des Modells, *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden*, ist als Querschnittsthema in allen Lehramtsstudien verankert. Der zweiten Dimension, *Förderung aller Lernenden*, wird durch Verweise auf Individualisierung und Differenzierung entsprochen. Lernende in ihrer Unterschiedlichkeit zu erkennen, anzuerkennen und zu fördern ist vor allem in den Curricula der Primarstufe ein immanenter Inhalt. Bezogen auf die einzelnen Differenzlinien unterscheidet sich das Ausbildungsangebot für eine spezifische Professionalisierung aber deutlich. Daraus ergibt sich in den Curricula für die unterschiedlichen Diversitätsbereiche auch ein spezifischer Entwicklungs- und Adaptierungsbedarf.

Im Hinblick auf die dritte Dimension des Modells, *Kompetenz zur Kooperation mit anderen*, zeigt die im Rahmen dieses Beitrags durchgeführte Umfrage zu den Pädagogisch-Praktischen Studien, dass der Vermittlung kooperativer Fähigkeiten eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. Allerdings weist die Curricula-Analyse von Holzinger und Steinlechner (2018) darauf hin, dass vor allem in den Sekundarstufenausbildungen Allgemeinbildung und Berufsbildung eine Verankerung entsprechender Ausbildungsinhalte nur in Ansätzen enthalten ist.

Kooperation und
Teamarbeit – kein Thema
der Sekundarstufe?

Zur vierten Dimension des Modells TE4I, *Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung im Sinne lebenslangen Lernens*, ermöglichen die Fortbildungsprogramme der Pädagogischen Hochschulen vielfältige Lernanlässe. Die in diesem Beitrag bereits zitierte PH-Online-Analyse von Kemethofer (2018) zeigt jedoch auf, dass das Thema Inklusion und Diversität in den untersuchten Inhaltskategorien in unterschiedlichem Ausmaß aufgegriffen wird und in den Kategorien Schulmanagement/Schulentwicklung und fachliche Bildung im Vergleich zu anderen Kategorien in einem geringeren Ausmaß vertreten ist.

Vor dem Hintergrund der Literaturanalyse und der Erkenntnisse der Situationsanalyse lassen sich Empfehlungen ableiten, die infolge nach Handlungsfeldern differenziert dargestellt werden.

4.1 Empfehlungen für den Bereich der Ausbildung von Lehrpersonen

Der Erwerb von Kompetenzen zum Fokus Behinderung ist durch die Option zur Wahl eines Schwerpunkts in der Primarstufe bzw. einer Spezialisierung in der Sekundarstufe Allgemeinbildung in den Bachelorstudien und der kategorialen Vertiefung in den Masterstudien der Primarstufe sowohl strukturell als auch inhaltlich gut verankert. Die kategorialen Masterstudien in der Sekundarstufe Allgemeinbildung stehen aber vor vielen Hürden. Weiters ist die Qualifikation der Lehrenden in den kategorialen Masterstudien noch ein immanentes Thema, da zurzeit in Österreich zwar auf ein hochqualifiziertes professionsorientiertes, nicht aber auf ein spezifisch promoviertes und habilitiertes Personal zurückgegriffen werden kann.

Begabungsförderung
als Anliegen des
österreichischen
Bildungssystems muss
sich auch in den Curricula
widerspiegeln

Für die Differenzlinie Begabung können spezifische Kompetenzen zurzeit nur ansatzweise erworben werden. Begabungsförderung gilt jedoch als wichtiges Anliegen des österreichischen Bildungssystems (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMB-WF], 2017, S. 1). Daher wird eine stärkere Verankerung in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen in allen Lehramtsstudien und die Einrichtung eines gesonderten Schwerpunkts bzw. einer Spezialisierung für diesen Diversitätsbereich pro Cluster empfohlen (siehe auch Schnider, 2014).

Bezogen auf den Bereich der Mehrsprachigkeit und Migration/Transkulturalität scheint in der Primarstufe der spezifische Kompetenzerwerb durch Schwerpunktangebote gesichert, in der Sekundarstufe Allgemeinbildung fehlen jedoch diesbezügliche dringend erforderliche Angebote in Form einer Spezialisierung bzw. von Ergänzungsstudien. Entwicklungsbedarf besteht auch bei den Angeboten auf Masterebene. Neben Angeboten im Bereich Mehrsprachigkeit sind Angebote zur Spezifizierung im Hinblick auf eine Schul- und Unterrichtsentwicklung, die sich schwerpunktmäßig der Vielfalt in den Klassenzimmern widmen, unumgänglich.

Vernetzung von
Fachdidaktik und Inklusiver
Pädagogik ist auszubauen

Für alle Differenzlinien zeigte sich, dass diese in den Unterrichtsfächern insbesondere in der Sekundarstufe kaum Beachtung finden. Eine stärkere Verzahnung der inklusiven Pädagogik mit den Fachdidaktiken erscheint daher dringend notwendig. Wie dies gelingen kann, zeigt exemplarisch das Projekt „NÖbegabt“ (siehe Praxisbeispiel 2.1), das sich dem Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen mit Fokus auf Begabungs- und Begabtenförderung widmet.

Praxisbeispiel 2.1:

Projekt „NÖbegabt5-7“

In diesem Kooperationsforschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems stehen Begabungen von Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren in den Bereichen „Mathematische Begabung“ und „Bildnerische Kreativität“ im Mittelpunkt.

In Kindergärten und Volksschulen in Niederösterreich werden Aufgabenstellungen, die gezielt Auskunft über die Begabungspotenziale der Kinder geben können, in Spiel-Lern-Situationen erprobt: Im Bereich „Mathematische Begabung“ kommen Indikatortasken zum Einsatz, die vielfältige mathematikspezifische Begabungsmerkmale erfassen. Im Bereich *Bildnerische Kreativität* wird mit unterschiedlichen Materialien ohne Themenvorgabe gearbeitet. Mittels Beobachtungsbogen werden die begabungsstützenden allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften erhoben.

Ziel des Projekts „NÖbegabt5-7“ ist es, evidenzbasierte Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen anzubieten, die auf den Ergebnissen des Forschungsprojekts aufbauen.

Weitere Informationen unter:

<https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/projekte/aktuelle-projekte/noebegabt5-7.html>

<http://www.kphvie.ac.at/forschen-entwickeln/projekte/aktuelle-projekte.html>

Weiters wird empfohlen, in allen Studien eine verstärkte Integration von Inhalten und Kompetenzen zu Kooperation und Teamarbeit in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen vorzunehmen und in den Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Bereich der Fächer zu berücksichtigen. Ebenso wird für alle Studien die Eröffnung von Lernräumen angeregt, in denen Potenziale, Gemeinsamkeiten und Differenzen multiprofessioneller Kooperation erkennbar und reflektierbar werden (Kunze, 2017).

4.2 Empfehlungen für den Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Inklusion ist als Prozess zu verstehen, der die Veränderung der Haltung aller an der Entwicklung von Schule beteiligten Akteurinnen und Akteure bedeutet (Amrhein, 2015). Dafür braucht es Begleitung und Beratung und mehr längerfristige Angebote. In Zukunft sollte es daher weniger um die Implementierung einzelner Fortbildungsnachmittage in bestehende Strukturen gehen, sondern mehr um die Begleitung von *Professionellen Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006) in der Schule und über die Schule hinaus, beispielsweise in Form von Schulnetzwerken (Huber & Krey, 2012).

Fort- und Weiterbildung
braucht neue
Lehrveranstaltungsformate

2

Die in der Steiermark gegründeten Netzwerke zur Inklusiven Bildung (siehe Praxisbeispiel 2.2) können als Beispiel für regionale Vernetzungs- und Austauschprojekte gesehen werden und impulsgebend für die Implementierung in anderen Bundesländern sein.

Praxisbeispiel 2.2:

Netzwerke zur Inklusiven Bildung

Im Rahmen der Implementierung Inklusiver Modellregionen in Tirol, Kärnten und der Steiermark starteten die beiden Pädagogischen Hochschulen in der Steiermark eine Qualitätsentwicklungsmaßnahme mit dem Ziel, die Qualität des Lernens in inklusiven Settings weiterzuentwickeln. 152 Schulen der Primar- und Sekundarstufe beteiligten sich an diesem Projekt und setzten sich in einer zweiteiligen Fortbildungsreihe mit Schulentwicklung auf Basis des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2002) auseinander.

Die Ergebnisse der Begleitstudie (Holzinger & Wohllhart, 2018) verwiesen auf den Wunsch der Teilnehmer/innen nach einer Fortsetzung des Austauschs im Rahmen von Netzwerken, um Fragestellungen zu diskutieren, die im komplexen Geschehen des Schulalltags einer Einzelschule oft nicht beantwortet werden können. Daher wurden in den sieben Bildungsregionen der Steiermark *Inklusive Netzwerke* gegründet, die von den Hochschulen begleitet werden. Basierend auf verbindenden Kernelementen entwickeln sich die Netzwerke entsprechend den standortspezifischen und regionalen Bedürfnissen weiter und wenden sich einem breit gefassten thematischen Rahmen zu.

Weitere Informationen unter:
<https://www.nib.st>

Den Schulleitungen kommt eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung von inklusiven Schulen zu (Dyson, 2010). Demnach sind Inklusion und Diversität in den Schulleiterausbildungen explizit und umfassend zu verankern und sollten nicht nur Inhalte aus der Steuerungsperspektive, sondern auch aus der Perspektive der Lehrpersonen enthalten und mit diesen verzahnt werden (Amrhein, 2015). Für bereits im Dienst stehende Schulleitungen braucht es Angebote zur Netzwerkarbeit, um Veränderungen von inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken an den eigenen Schulen vorantreiben zu können. Fort- und Weiterbildungen der Lehrpersonen an der jeweiligen Schule sind dabei weniger als Summe individueller Einzelmaßnahmen zu betrachten, sondern als Angebot von systematischen Maßnahmenpaketen zur Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität, aber auch der Kulturen und Strukturen an den Schulstandorten.

Schulleitungen haben
eine Schlüsselrolle bei
der Entwicklung inklusiver
Schulen

Das EU-Projekt „HeadsUP“ (siehe Praxisbeispiel 2.3) ist ein Beispiel für eine Professionelle Lerngemeinschaft auf Ebene der Schulleitungen. Das Projekt setzt sich die Weiterentwicklung individueller Führungskompetenzen im Hinblick auf die Implementierung inklusiver Grundsätze am eigenen Schulstandort zum Ziel und lotet vor dem jeweils länderspezifischen Hintergrund neue Wege und Umsetzungsstrategien aus.

Praxisbeispiel 2.3:

„HeadsUP“ – Schulleiter/innen stärken ihre Führungskompetenz für eine inklusive Schule

Wie sich Schulleiter/innen und Lehrpersonen für eine inklusive Schule professionalisieren können, zeigt das Projekt „HeadsUP“ („Heads Using Professional Learning Communities“) im Programm Erasmus+. Es initiiert Schulentwicklungsprozesse, die in Professionellen Lerngemeinschaften geplant werden. Dazu treffen sich Schulleiter/innen aus Schweden, Norwegen, Spanien, Zypern und Österreich (Vorarlberg) über zwei Jahre hinweg.

Einem formalisierten Ablauf folgend (*Introduction – How is it going – New learning – Personal action planning and review of meeting*) präsentieren alle Teilnehmenden den Stand der Dinge zu den individuellen Vorhaben, Zielen und Meilensteinen, um sich anschließend Feedback aus der Gruppe einzuholen. Die Regelmäßigkeit und Gestaltung der Meetings der Professionellen Lerngemeinschaften nach festgelegten Kriterien und Strukturen führt zu einer erhöhten Verbindlichkeit und zu einer fokussierten Weiterentwicklung.

Weitere Informationen unter:
<http://plc-headsup.eu>

4.3 Empfehlungen für die institutionelle Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Die Realisierung der Empfehlungen im Bereich der Lehrerbildung stellt auch Anforderungen an die institutionelle Weiterentwicklung der Hochschulen und Universitäten selbst.

Kooperation sowie
 Universal Design
 for Learning als
 zentrales Anliegen der
 Personalentwicklung an
 Hochschulen

Es bedarf systematischer Personalentwicklungsmaßnahmen zur Etablierung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Inklusion als Basis für die Entwicklung und Umsetzung inklusiver Angebote in Aus-, Fort- und Weiterbildung. Für die Professionalisierung der Lehrenden ist die verbindliche Verankerung hochschuldidaktischer Inhalte zum Thema Diversität und Inklusion (Döbert & Weishaupt, 2013) und die Auseinandersetzung mit einem *Universal Design for Learning* (Rose, Harbour, Johnston, Daley & Abarbanell, 2006) erforderlich. Um die Zusammenarbeit im Team als einen wesentlichen Ansatz inklusiven Lehrens und Lernens für Studierende erfahrbar zu machen, ist ein Teamteaching von Dozierenden in der Hochschullehre indiziert.

Bei der Personalauswahl ist unter anderem darauf zu achten, dass Lehrende die gesellschaftliche Vielfalt im Hinblick auf Gender, Mehrsprachigkeit, Behinderung und Begabung abbilden. Lehrende mit mehrsprachlichem Hintergrund oder mit Behinderung sind eine Ressource für die Funktion eines Rollenvorbilds und können dazu beitragen, die persönlichen Einstellungen und Haltungen weiter zu entwickeln (Amberg et al., 2016). So fehlt beispielsweise Studierenden mit Migrationsgeschichte großteils die Möglichkeit, auf Lehrende mit individuellen vergleichbaren Biografien zu treffen, mit denen sie ihre persönlichen Lebensentwürfe reflektieren können (Edelmann, 2013). Um die Vielfalt bei den Studierenden zu steigern, sollten gezielte Werbe- und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen durchgeführt werden.

Transformationsprozesse
 sind mit einer erheblichen
 Reflexionsarbeit verbunden

Zur Begleitung der notwendigen Change-Management-Prozesse an Schulen müssen Schul- und Unterrichtsentwicklungsberater/innen Expertise im Bereich Diversität und Inklusion erwerben, um Transformationsprozesse zielführend begleiten zu können. Die Verknüpfung von Kompetenzen im Bereich der Beratung und der Inklusiven Bildung ermöglichen Prozessbegleitungen, welche die Strukturen, Kulturen und Praktiken einer Schule im Hinblick auf Inklusion und Diversität gleichermaßen in den Blick nehmen können.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass Transformationsprozesse von Schulen und Hochschulen unabhängig von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen immer mit einer erheblichen Reflexionsarbeit aller Beteiligten verbunden sind. Es braucht daher eine grundsätzliche Ausrichtung für Inklusion – vergleichbar mit Südtirol – sowie entsprechende Personal-, Sach- und Zeitressourcen für Schulen und Hochschulen. Hier sind Gesellschaft und Politik gefordert: „So wichtig die Initiativen an der Einzelschule und in der Lehrerbildung sind, weitere Schritte zur Inklusion hängen wesentlich vom gesellschaftlichen Klima, von den Entscheidungen der Politik und der Bildungsadministration ab“ (Riecke-Baulecke, 2013, S. 73).

Literatur

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3–7. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>

Amberg, I., Maurič, U., Khan-Svik, G., Furch, E., Lernhart, B., Janker, R. et al. (2016). Sprachkompetenzen institutionell übersehen? *Erziehung und Unterricht*, 166 (9–10), 863–868.

Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 139–155). Münster: Waxmann.

Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30 (1), 65–108. <http://doi.org/10.3102/0091732X030001065>

Ball, D. L., Hill, H. C. & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching. Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, 29 (1), 14–46. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2027.42/65072>

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boeckmann, K.-B., Gombos, G. & Khan-Svik, G. (2018). Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 216–228). Münster: Waxmann.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohllhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-1>

Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula* (PädagogInnenbildung, Band 1). Graz: Leykam.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAŠK) (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/008/I/5/2015. Verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?5151vi

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Grundsatz-erlass zur Begabungs- und Begabtenförderung*. Rundschreiben Nr. 25/2017: BMB-10.060/0099-I/8/2016. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.). (2012). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“* (Endbericht April 2012). Verfügbar unter http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/BZIB_vor_2016/Publikationen/Bericht-April2012_fertig.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.). (2014). *Pädagoginnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Diversität und Inklusion. Empfehlungen der Expert_innengruppe „Inklusive Pädagogik“* (Ergebnisse einer Arbeitstagung in Wals/Salzburg vom 23. – 25.01.2014). Verfügbar unter http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Homepage_ab_2016/Empfehlungen_Paedagoginnenbildung_Neu_2014.pdf

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <http://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 263–282). Münster: Waxmann.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Hrsg.), *World yearbook of education 1999. Inclusive Education* (S. 36–53). London: Routledge.

Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 115–129.

Edelmann, D. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In K. Bräu et al. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 197–208). Münster: Waxmann.

Erdsiek-Rave, U. (2010). Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 39–48). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Verfügbar unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher training* (Final report). Luxembourg: European Union. Verfügbar unter <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>

Feuser, G. (2015). Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 298–313). Frankfurt/Main: Campus.

Feyerer, E., Dlugosch, A., Niedermair, C., Hecht, P., Reibnegger, H. & Prammer-Semmler, E. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung* (Endbericht April 2014). Verfügbar unter http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf

Feyerer, E., Prammer-Semmler, E. & Weber, C. (2017, Februar). *Wie gelingt die Verankerung der inklusiven Pädagogik in der neuen LehrerInnenbildung an der PH OÖ?* Beitrag präsentiert im Symposium „Lehrerbildung für Inklusion – Inklusive LehrerInnen?“ bei der 31. Inklusionsforscher/innentagung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz.

Fischer, C. (2015). Potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt. Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 21–35). Münster: Waxmann.

Fletcher, J. M. & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3 (1), 30–37. <http://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>

Freie Universität Bozen. (2011). *Studiengangsregelung des einstufigen Masterstudienganges Bildungswissenschaften für den Primarbereich (LM-85 bis) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen*. Erlassen mit Dekret des Präsidenten des Universitätsrates Nr. 21 vom 10.10.2011 (Rechtswirksamkeit 2011/2012).

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. <http://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Ziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? In K.-R. Bausch, F. Königs, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 45–54). Tübingen: Gunter Narr.

Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. Königs, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: Gunter Narr.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Münster: Waxmann.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280. <http://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M. & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & Insegnamento*, XV (1), 269–282. Verfügbar unter <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/2179/1988>

Hecht, P. & Ott, M. (2016). Diversitätsbewusste Bildung – eine Studie zur migrationsbedingten Diversität angehender Lehrpersonen. *F&E Edition*, 23, 67–76. Verfügbar unter https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE23_06_Hecht_Ott.pdf

Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.

Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 1. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>

Holzinger, A., Komposch, U., Kopp-Sixt, S., Much, P. & Pickl, G. (2014). Kompetenzen für inklusive Bildung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 270–278.

Holzinger, A., Kopp-Sixt, S. & Tschiesner, R. (2018). *Profilierung für Inklusive Pädagogik im Lehramtsstudium. Beweggründe für die Berufswahl, berufsfeldbezogene Persönlichkeitsbeschreibungen und berufsfeldbezogene Interessenslagen bei Studierenden der Schwerpunktsetzung beziehungsweise Spezialisierung für Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.

Holzinger, A. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramts-Curriculums-Analyse: Förderungsschwerpunkte, Diagnose & Beratung, Kooperation und Teamarbeit*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.

Holzinger, A. & Wohllhart, D. (2018). Von den Stärken ausgehen und die Qualität des Lernens weiterentwickeln. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 189–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Huber, S. G. & Krey, J. (2012). Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 223–246). Münster: Waxmann.

Ianes, D. (2009). *Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung*. München: Reinhardt.

Ianes, D. & Cramerotti, S. (Hrsg.). (2013). *Alunni con BES (Bisogni educativi speciali). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*. Trento: Erickson.

Kemethofer, D. (2018). *Aufbereitung, Analyse und Auswertung von PH-Online-Daten für das NBB-Kapitel LehrerInnenfort- und -weiterbildung*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Kershner, R. (2014). What do classroom teachers need to know about meeting special educational needs? In L. Florian (Hrsg.), *The Sage Handbook of Special Education* (2. Auflage, S. 841–855). London: Sage.

König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 247–277. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0623-9>

König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553–577. <http://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>

Koordinationsstelle Gender Studies an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.). (2014). *Gender Kompetenz in der PädagogInnenbildung NEU. Vorschläge zur Verankerung. Kompetenzmodelle & theoretische Grundlagen*. Salzburg: Herausgeberin. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/auszugempfehlungspapiergende_25418.pdf?61ecjg

Krammer, M., Gastager, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera, B. & Rossmann, P. (2017). Collective self-efficacy expectations in co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44 (1), 99–114. <http://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.

Kunze, K. (2017). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung. In K. Kunze & K. Rabenstein (Hrsg.), (Multi-)Professionelle Kooperation [Themenheft], *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), 7–12.

Lemayr, F. (2017). Eine Schule für alle? Das inklusive Bildungssystem in Südtirol. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Zum gemeinsamen Unterricht ALLER* (Inklusion konkret, Band 4, S. 58–66). Linz: Bundeszentrum für inklusive Bildung & Sonderpädagogik (BZIB).

Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2). Münster: Waxmann.

Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Körniger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3, S. 48–63). Waxmann: Münster.

Müller, M. (2016). *Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs*. Wien: LIT.

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Mußmann, J. & Oliveira-Mußmann, M. (2016). *Abschlussbericht Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse Inklusion (KoLeCulAI)*. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Nes, K. (2014). The professional knowledge of inclusive special educators. In L. Florian (Hrsg.), *The Sage Handbook of Special Education. Volume 2* (2. Auflage, S. 859–872). London: SAGE.

Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B. et al. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (1), 5–21. <http://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3>

Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs. (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF; Hrsg.). (2013). *Basismodule zur Begabungs- und Exzellenzförderung in der Lehramtsausbildung*. Salzburg: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/Basismodule.pdf>

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF; Hrsg.). (2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Salzburg: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/faqs_OEZBF_2014.pdf

Peterlini, H. K. (2018). Die Normalisierung des Anders-Seins. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 1. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/articleview/406>

Peterlini, J. (2015). Das Recht auf „effektiven“ Unterricht in den Regelklassen von Menschen mit Behinderung und dessen Verwirklichung in Italien und Südtirol. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (1), 90–104.

Pickl, G., Holzinger, A. & Kopp-Sixt, S. (2015). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialisation. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 828–843. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115559>

Purkarthofer, J. (2018). *Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte. Verfügbar unter https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/Studie_Mehrsprachigkeit_Purkarthofer_2018_neu.pdf

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) (Hrsg.). (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013*. Verfügbar unter <http://www.qsr.or.at/?content/handreichungen/papiere-des-entwicklungsrates/index>

Raditsch, D. & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik. (2015). *Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA)*. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf>

Reutler, L. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse. Diversität. Inhaltsanalyse zu ausgewählten Curricula der Lehramtsstudiengänge in Österreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.

Riecke-Baulecke, T. (2013). Inklusive Schulen. Herausforderungen und Perspektiven. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (Schulmanagement-Handbuch, Band 146, S. 67–78). München: Oldenbourg.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in post-secondary education. Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19 (2), 135–151. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=EJ844630>

Schnider, A. (2014). Die Begabung(en) aller im Fokus. *News & Science*, 38 (3), 51–52. Verfügbar unter <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/ns-38-web.pdf>

Schrammel-Leber, B., Gilly, D., Theurl, P., Carré-Karlinger, C., Gućanin-Nairz, V., Boeckmann, K.-B. et al. (2018). *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Ein kooperatives Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Pädagogischen Hochschule Steiermark, Pädagogischen Hochschule Tirol und Pädagogischen Hochschule Vorarlberg zu den Curricula der Primarstufe auf Bachelorniveau unter besonderer Berücksichtigung der (Studien-)Schwerpunkte.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. et al. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. 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. 221–262). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling. A study on students', teachers' and parents' attitudes* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 4). Münster: Waxmann.

Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73–87. <http://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>

Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohlhart, D. & die Mitglieder der Arbeitsgruppen des Projekts „Qualität in der Sonderpädagogik“ (QSP). (2007). *Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik* (BIFIE-Report 9/2007) Graz: BIFIE. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/individuelle_foerderung_sonderpaedagogik.pdf

Statistik Austria. (2018a). *Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2017/18 (alle Jahre)* [Datensatz]. Verfügbar unter http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

Statistik Austria. (2018b). *Bildung in Zahlen 2016/17. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=509

Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25 (3), 211–218. <http://doi.org/10.1177/088840640202500302>

Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25–41. <http://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization International Bureau of Education (UNESCO-IBE) (Hrsg.). (2013). *Training tools for curriculum development. A resource pack*. Verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Training_tools/IBE-CRP-2014_eng.pdf

Vereinte Nationen. (2016). *Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung. Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf;jsessionid=5A4F5B6807374AE7A8FF428A2D4B9912.1_cid320?__blob=publicationFile&v=3

Weber, C., Feyerer, E. & Prammer-Semmler, E. (2017, September). *Die Entwicklung inklusiver Einstellungen und inklusionsrelevanter Selbstwirksamkeit im Laufe des Lehramtsstudiums. Erste Befunde aus einer Panelstudie zu den neuen Lehramtsstudien an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich*. Beitrag präsentiert am Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen 2017, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch.

Werning, R. (2014). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623.

Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Behauptungen (Teil 1). *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion*, 22 (1), 52–62.

Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A., Terzieva, B. et al. (2016). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Verfügbar unter https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf

Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Florian H. Müller, David Kemethofer, Irina Andreitz, Gertrud Nachbaur & Katharina Soukup-Altrichter

1 Einleitung

Lange Zeit ging die Bildungsforschung davon aus, dass Lehrerfortbildungen und Lehrerweiterbildungen (LFWBs)¹ keine oder nur wenig nachhaltige Wirkung auf die Kompetenz und auf motivational-affektive Merkmale von Lehrerinnen und Lehrern sowie auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern nach sich ziehen (Scheerens & Bosker, 1997). Durch die Forschungen zur „dritten Phase“ der Lehrerprofessionalisierung, der Phase der Ausübung des Berufs nach Erstausbildung und Induktionsphase (Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010), sowie durch die Veränderung und Ausdifferenzierung der Fortbildungspraxis in Richtung langfristiger, prozessbegleitender, kooperativer, situierter sowie problem- und bedarfsorientierter Fort- und Weiterbildungen konnten in jüngerer Zeit differenzielle Effekte von Fortbildungsmaßnahmen nachgewiesen und auch die Theoriebildung vorangetrieben werden (z. B. Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016; Lipowsky, 2010, 2014). Trotz des in den letzten Jahren aufgekommenen Optimismus ist zu resümieren, dass das Feld weiterhin wenig beforscht sowie kaum systematisch evaluiert ist und damit die Dokumentations- und Befundlage – insbesondere in Österreich – nicht zufriedenstellend ist (siehe für Deutschland auch Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung [DVLfB], 2018a, 2018b). Dies führt zu suboptimalen Voraussetzungen für eine daten- bzw. evidenzbasierte Planung, Steuerung und Entwicklung der Lehrerprofessionalisierung in der „dritten Phase“ und eröffnet zugleich auch Notwendigkeiten und Optionen für entwicklungsorientierte und analytisch-evaluative Forschungen sowie für die Einrichtung systematischer, öffentlich zugänglicher Datenbasen und Berichtslegungen.

Die besondere Rolle der Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf ergibt sich laut Mayr und Neuweg (2009, S. 115) u. a. aus der Tatsache, dass die Entwicklung von Expertise ein Prozess ist (vgl. auch Berliner, 1989), der sich über mehrere Jahre hinweg bis weit in die Phase der aktiven Berufsausübung hineinerstreckt, sowie aus den „relativen Zeitanteile[n]“ (Mayr & Neuweg, 2009, S. 115), die auf das Lernen in der Erstausbildung und das Lernen im Rahmen der aktiven Berufsausübung entfallen: Die Erstausbildung dauert in Österreich aktuell mindestens 5 Jahre, das durchschnittliche Pensionsantrittsalter von Lehrerinnen und Lehrern im öffentlichen Dienst liegt bei knapp unter 60 Jahren – somit verbringen Lehrkräfte annähernd vier Jahrzehnte arbeitend und lernend im Berufsleben.

Der Beitrag liefert eine Bestandsaufnahme und eine kritische Analyse der Lehrerfortbildungspraxis in Österreich, wobei vor allem auf *formale Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung* fokussiert wird (zur Definition siehe Abschnitt 2). Es werden hierfür neben den Rahmenbedingungen und legislativen Vorgaben besonders die Fortbildungsbedarfe, die Angebote und deren Nutzung (Formen und Inhalte) sowie die Qualität von LFWB analysiert und bewertet. Dabei werden auch aktuelle Trends in der Fort- und Weiterbildung in Österreich berücksichtigt. Wirkungen von LFWBs in Österreich, soweit es die Befundlage zulässt, werden auf der Basis

Wenig systematisches Wissen über LFWB in Österreich vorhanden

3

Expertiseerwerb im Lehrberuf ist ein langjähriger Prozess

Ziele des Beitrags

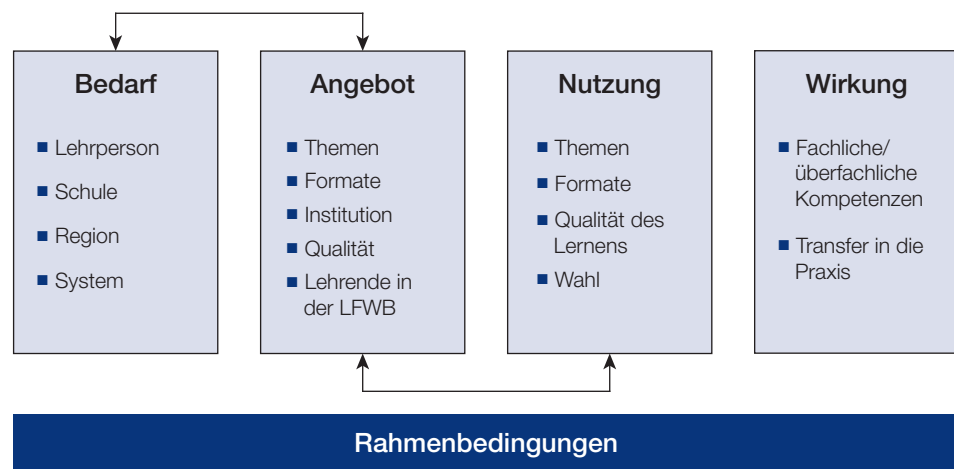
1 Im Folgenden wird – aufgrund der besseren Lesbarkeit – von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung (kurz: LFWB) gesprochen. Wenn explizit die Lehrerweiterbildung gemeint ist, ist nur von Lehrerweiterbildung die Rede. Gleiches gilt für die Lehrerfortbildung.

von Kriterien wirksamer LFWB dargestellt und diskutiert (Cordingley, Bell, Thomason & Evans, 2003; Lipowsky, 2014; Nickolaus & Gräsel, 2006; siehe auch Box 3.3, Abschnitt 7 in diesem Beitrag). Basierend auf den Analysen wird abschließend eine kritische Beurteilung der Situation der LFWB in Österreich vorgenommen, die nicht nur Forschungsdesiderata formuliert, sondern auch Konsequenzen für die Steuerung und Konzeption von LFWB benennt.

Analyserahmen: Das
Angebots-Nutzungs-Modell
der LFWB

Der Beitrag folgt in seinem Aufbau der Logik eines adaptierten Angebots-Nutzungs-Modells zur LFWB (Helmke & Weinert, 1997; Lipowsky, 2010), in dem die Voraussetzungen, die Angebote, die Nutzung derselben sowie deren Wirkungen in den Blick genommen werden (siehe Abbildung 3.1). Das heuristische Modell dient gleichzeitig als Analysefolie und geht im Wesentlichen davon aus, dass im Rahmen von LFWB Angebote bereitgestellt werden (Themen, Formate usw.), die von Lehrerinnen und Lehrern gewählt und auf spezifische Art und Weise genutzt werden können (qualitätsvolles Lernen, Motive der Wahl von Veranstaltungen und Formaten usw.). Letztendlich geht es in der LFWB – im Sinne von Zielvariablen – darum, Veränderungen in den Kompetenzen der Lehrpersonen und den Transfer in die schulische Praxis zu bewirken sowie die Lernbedingungen und die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern sowie deren Lernergebnisse zu verbessern. Entscheidend für die Analyse ist zudem, inwiefern die Angebote der LFWB die Bedarfe der Lehrer/innen, der Schulen, der Region und des Bildungssystems (Stichwort: Mehrebenenmodell Schule) thematisch und bezüglich des Formats und der Methoden treffen (siehe hierzu auch Heid, 1999). Hier wird nicht nur die Wahl der jeweiligen LFWB auf individueller Ebene der Lehrperson angesprochen, sondern auch die Steuerung durch thematische und organisatorische Vorgaben und Rahmenbedingungen sowie die Vermittlung zwischen den Ebenen Politik, Verwaltung, Schule und Unterricht bzw. einzelner Lehrperson (siehe z. B. Altrichter & Maag Merki, 2016).

Abb. 3.1: Für LFWB adaptiertes Angebots-Nutzungs-Modell (struktureller Rahmen)



Anmerkung: LFWB: Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.

Quellen: Helmke & Weinert (1997); Lipowsky (2014).

Zusatzanalysen zur
LFWB in Österreich

Aufgrund der defizitären Forschungs- und Dokumentationslage zur LFWB wurden eigens für diesen Beitrag Analysen durchgeführt. Da die Pädagogischen Hochschulen (PH) in Österreich hauptverantwortlich für die LFWB sind, wurden zum einen Daten des Informationsmanagementsystems der PHs in Österreich (das sogenannte *PH-Online*)² schwerpunktmäßig für das Studienjahr 2015/16 ausgewertet. Dabei handelt es sich um die aktuellsten Daten aus PH-Online, die das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zur Verfügung gestellt hat. Zudem wurden alle österreichischen PHs in einer

² PH-Online ist eine interne Datenbank der PHs, in der Daten für die Administration von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten dokumentiert und von allen PHs verwendet werden.

Online-Umfrage im Frühjahr 2018 zu relevanten Aspekten der LFWB in ihrer Institution und auch zur Lage der LFWB in Österreich schriftlich befragt. Darüber hinaus standen Daten aus Befragungen zu Fortbildungsbedarfen, der Qualität der LFWBs sowie der LFWB-Präferenzen von Lehrpersonen im Bundesland Oberösterreich zur Verfügung. Um auch internationale Vergleiche anstellen zu können, wurden Daten jüngerer Datums aus dem Programme for International Student Assessment (PISA) 2015 und der Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2016 miteinbezogen (zu den Inhalten und Zielen der Analyseprojekte siehe Box 3.1).

Box 3.1:**Zusatzanalysen zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung in Österreich im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2018**

Aufgrund der unbefriedigenden Datenlage zur LFWB in Österreich wurden zusätzliche Studien durchgeführt bzw. wurde auf nichtveröffentlichte Daten von PHs zurückgegriffen, um Hinweise für die zukünftige Gestaltung von LFWBs zu erhalten.

1. Fragestellungen zur Auswertung der PH-Online-Daten zur LFWB im Schuljahr 2015/16*

- Welche Inhalte werden in der LFWB an den PHs angeboten und wie lassen sich diese kategorisieren?
- In welchem Ausmaß werden diese Angebote von Lehrpersonen genutzt?
- Inwiefern gibt es eine Passung der Bedarfe und der Angebote in der LFWB?
- Welche Aussagen lassen sich über die zeitliche Dauer von einzelnen LFWBs finden?
- Welche Organisationsformen und Formate von LFWBs lassen sich identifizieren?

2. Online-Befragung der Fortbildungsverantwortlichen aller öffentlichen und privaten PHs in Österreich**

Die Umfrage bezieht sich auf Informationen sowie subjektive Einschätzungen zu folgenden Aspekten:

- Stärken und Entwicklungsbedarf der jeweiligen Institution in der LFWB;
- Trends in der LFWB bezüglich Themen, Formaten und Organisationsstrukturen an der jeweiligen PH;
- festgestellte Bedarfe hinsichtlich Inhalten und Formaten der LFWB;
- Good-Practice-Beispiele in der LFWB an der jeweiligen Institution;
- Maßnahmen der Institution im Bereich der Evaluation und des Qualitätsmanagements in der LFWB;
- Rekrutierungspraxis von Fortbildnerinnen und Fortbildnern an der jeweiligen PH;
- hinderliche und fördernde Bedingungen des Transfers von Fortbildungsinhalten und Innovationen in die schulische Praxis;
- Anzahl prozessorientierter und zeitlich längerfristiger Angebote in Gegenwart und Zukunft;
- mittel- und langfristige Wirkungen der LFWB;
- künftige Herausforderungen in der LFWB in Österreich.

3. Studien zu Bedarfen und Einschätzungen der LFWB in einem Bundesland

2017 wurden in einer Umfrage der PH Oberösterreich, die das umfangreichste Fortbildungsangebot in Österreich aufweist, 1.193 Lehrer/innen aus berufsbildenden und allgemeinbildenden höheren Schulen zu deren Fortbildungsbedarf und zu den inhaltlichen, zeitlichen und methodischen Präferenzen in der LFWB sowie zur Qualität derselben in den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 schriftlich befragt. Die Studie wurde bisher nicht publiziert (Söllinger & Krumhofer, 2018).

Zudem liegen Auswertungen bislang ebenso unveröffentlichter Daten aus einer Befragung von über 1.400 Lehrerinnen und Lehrern und ca. 180 Schulleiterinnen und Schulleitern aus Oberösterreich zum Fortbildungsbedarf und zu Fortbildungspräferenzen vor. Die Befragung wurde 2014 durchgeführt, wobei 95 % der Befragten aus Pflichtschulen stammen. Es liegen interne Berichte der PH Oberösterreich dazu vor (Nachbaur, Weber & Kemethofer, 2018).

4. Sonderauswertungen aus PISA und PIRLS

Für diesen Beitrag des Nationalen Bildungsberichts 2018 wurden ferner Daten aus Sonderauswertungen zu PISA 2015 und PIRLS 2016, die sich auf die LFWB beziehen, herangezogen (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2018): zum einen Befunde aus der Schulleiterbefragung im Rahmen von PISA 2015 zur Fortbildungshäufigkeit und den angebotenen Formaten der Lehrerfortbildung in der jeweiligen Schule; zum anderen Informationen aus der Lehrerbefragung im Zuge von PIRLS 2016 zur Fortbildungshäufigkeit in Stunden. Bei PIRLS können nur Aussagen über Lehrer/innen gemacht werden, die eine Lehrerfortbildung im Bereich Lesen/Lesedidaktik absolviert haben. Damit ist keine Repräsentativität für die Lehrerschaft insgesamt gegeben.

* Aufgrund der komplexen Datenstruktur, die sich unter anderem durch die Mehrfachzuordnungen von inhaltlichen Themen zu Kategorien ergibt, beschränkt sich die Auswertung im Großen und Ganzen auf Auszählungen und tabellarische Darstellungen; vertiefte statistische Analysen sind aufgrund der Datenqualität nicht möglich (vgl. auch Rechnungshof, 2017). Allerdings lassen es die Daten zu, einen deskriptiven Überblick zur Quantität der LFWBs, zu Themen, Formaten oder Zeitstrukturen zu erstellen.

** Es wurden Rektorinnen und Rektoren bzw. Vizerektorinnen und -rektoren der österreichischen PHs per E-Mail mit der Bitte kontaktiert, den Online-Fragebogen an die für LFWB Verantwortlichen der Institution weiterzuleiten. Von den PHs gingen elf verwertbare Fragebögen ein. Das vom Autorenteam konzipierte Instrument beinhaltet vor allem Fragen mit offenem Antwortformat zu den obigen Aspekten (zwölf Fragen) und vier Items mit fünfstufiger Likertskaala (von 1 = *trifft gar nicht* zu bis 5 = *trifft voll zu*) zur subjektiven Einschätzung der Funktionalität der Hochschulevaluierungsverordnung, des zukünftigen Angebots, des Gelingens der Rekrutierung der Lehrenden sowie des Transfers der Inhalte von LFWB in die Praxis. Die offenen Fragen wurden größtenteils sehr ausführlich beantwortet (insgesamt über 122.000 Zeichen). Außerdem wurden über 70 zusätzliche Dokumente, wie Lehrgangskonzepte oder Ergebnisse PH-interner Analysen oder Evaluationen, an das Autorenteam dieses Beitrags geschickt.

2 Definition und Aufgaben der Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf

2.1 Definition und Funktion

Formale und informelle LFWB

Der Beitrag konzentriert sich auf Bildungsangebote in der *Fort- und Weiterbildung*³ für Lehrer/innen, die als „konkrete, zum Zweck der Fortbildung organisierte und z. T. auch curricular durchgeplante Veranstaltungen“ (Fussangel et al., 2016, S. 364) definiert werden. In der Nomenklatur des Adult Education Survey (Statistik Austria, 2013) bzw. der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018) spricht man in diesem Zusammenhang von *formaler Bildung*.⁴ Von *informeller Bildung* ist dann die Rede, wenn „... Lerngelegenheiten, die nicht ursprünglich und ausschließlich zu Fortbildungszwecken eingerichtet wurden, ... individuell [als solche] ... genutzt werden können“ (Fussangel et al., 2016, S. 364). Die informelle Fortbildung wird in diesem Beitrag nur am Rande behandelt, obgleich sie in der Wahrnehmung des pädagogischen Personals eine quantitativ wichtige Rolle einnimmt (Mayr & Müller, 2010).

3 Im Allgemeinen sind die Begriffe *Fort- und Weiterbildung* nicht eindeutig definiert und werden in der Literatur breit und facettenreich beschrieben (Tippelt & Hippel, 2018).

4 Fussangel et al. (2016, S. 364) unterscheiden *formelle* und *non-formale* LFWB. In diesem Beitrag orientieren sich die Autorinnen und Autoren allerdings an der Begrifflichkeit des Adult Education Surveys (Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2017; Statistik Austria, 2013), der OECD (2018) oder an den kritischen Analysen von Heise (2009; siehe Box 3.2).

Box 3.2:

Formale Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung ...

ist organisiert, strukturiert und definiert mehr oder weniger explizit die Lernziele (z. B. in Form von Kompetenzen). Aus der Sicht der/des Lernenden ist formale Bildung intentional, indem beispielsweise bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Einstellungen erworben werden sollen (OECD, 2018). Zumeist werden bei der formalen LFWB auch Zertifikate erworben, von Teilnahmebestätigungen bis hin zu Zeugnissen, die auf der Basis von bestandenen Prüfungen ausgestellt werden. Man kann auch dann von formaler LFWB sprechen, wenn sie in sogenannten formalen Lernsettings stattfindet, wie in Fortbildungskursen oder Lehrgängen. Über diese Definition besteht weitgehend Konsens.

Informelle Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung ...

vollzieht sich in „mittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb der Curricula und der Zielvorstellungen von formalen Bildungseinrichtungen“ (Heise, 2009, S. 16). Informelles Lernen ist Lernen im privaten und beruflichen Alltag und ist wenig oder nicht strukturiert. Hierunter fallen etwa die Lektüre von Büchern oder Fachzeitschriften, der Besuch von Tagungen oder die kollegiale Beratung und der Austausch von Materialien in Lehrerteams.

Allerdings ist es auch vorstellbar, dass informelle Lernprozesse in formalen LFWB stattfinden, wie z. B. der kollegiale Austausch, oder dass sich informelle Lernprozesse formalisieren, indem beispielsweise ein informelles Lehrernetzwerk institutionalisiert wird. Die Unterscheidung von formaler und informeller LFWB ist nicht trennscharf. So wird von Sommerland und Stern (1999) vorgeschlagen, die Begriffe *informell* und *formal* als Endpunkte eines Kontinuums zu konzipieren und nicht als feste Kategorien zu betrachten (Heise, 2009).

Die OECD (2018) beispielsweise unterscheidet noch eine dritte Kategorie, die des *non-formalen Lernens*, das als Wissens- und Kompetenzerwerb in Bildungsangeboten außerhalb von Institutionen formaler Bildung verstanden wird. Es ist aber hinsichtlich Zielen, Dauer und Mitteln systematisch. In der LFWB sind das zum Beispiel selbstorganisierte Veranstaltungen der Lehrer/innen, Lehrernetzwerke (z. B. Rauch, 2016) oder Ähnliches.

Im Sinn einer Beschreibung ist unseres Erachtens die Differenzierung von formaler und informeller LFWB auf einem Kontinuum ausreichend. So wird in diesem Beitrag nicht von *non-formaler* LFWB gesprochen.

Wenn es sachlogisch notwendig ist, wird auch zwischen *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung* unterschieden. Dies ist insbesondere dann geboten, wenn Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrer/innen kategorisiert werden, wie dies etwa in der ministeriellen Logik in Österreich geschieht (z. B. in PH-Online; Rechnungshof, 2017). So wird dann von Lehrerweiterbildung gesprochen, wenn es sich beispielsweise um curricular organisierte und zumeist länger dauernde Lehrgänge oder Aufbaustudien handelt. Dies sind nach geltendem Hochschulgesetz Hochschullehrgänge oder spezielle Universitätslehrgänge für Lehrer/innen (siehe auch Abschnitte 3.2, 5.1.5 und 5.2).

Fort- und Weiterbildungen können auch hinsichtlich ihrer Funktion unterschieden werden. Dabei kommt es sowohl in der wissenschaftlichen Analyse wie auch in der praktischen Umsetzung zum Teil zu erheblichen Überschneidungen. Im Allgemeinen dienen LFWBs „der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz der Lehrpersonen und tragen dazu bei, dass Lehrerinnen und Lehrer den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllen können“ (Daschner, 2004, S. 291). Während die Fortbildung im Kern die beruflichen Kompetenzen bzw. „die Qualifikation im Rahmen der gegebenen Funktion“ aufrechterhalten soll, stellt die Weiterbildung auch eine „Qualifizierung für die Übernahme neuer Funktionen“ (Terhart, 2013,

LFWB dient dem Erhalt
und der Erweiterung der
beruflichen Kompetenzen

S. 106), wie etwa Unterrichtsentwicklung, Schulleitung oder Schulbibliothekar/in, dar. Allerdings sind die Unterscheidungen zwischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung formal und lassen sich in der Fortbildungspraxis nicht zwingend wiederfinden, auch ist die Trennung in der Praxis nicht immer sinnvoll.

Systemaufgabe: LFWB
als Bindeglied zwischen
den Akteuren im
Mehrebenensystem Schule

Neben dieser Kernaufgabe von LFWB finden sich in der Literatur noch zahlreiche weitere Aufgaben (für eine Zusammenfassung siehe Andreitz, 2018a). Ihr fällt auch eine Systemaufgabe zu (Altrichter, 2010), indem sie als Bindeglied zwischen Politik und Bildungsverwaltung sowie Schul- und Unterrichtspraxis agiert. Dabei nimmt die LFWB idealerweise eine vermittelnde Rolle ein, indem sie eine Plattform bereitstellt, „in [der] neue Beziehungen zu Akteur/inn/en und Ideen probierend ausprobiert und gelernt werden können“ (Altrichter, 2010, S. 21). Die Umsetzung von bildungspolitischen Reformen kann so schneller in die Schul- und Unterrichtspraxis einfließen, als dies über den Erwerb der entsprechenden Inhalte in der Erstausbildung an PHs oder Universitäten der Fall wäre (Fussangel et al., 2016; Vigerske, 2017). In Österreich zeigt sich diese Funktion der LFWB vonseiten der Bildungssystemsteuerung beispielsweise bei der Implementierung der Bildungsstandards bzw. der Kompetenzorientierung, bei der Umsetzung des Teamteachings in der Neuen Mittelschule, bei der Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit in allgemeinbildenden höheren Schulen, bei der Zentralmatura oder bei den Themen Differenzierung und Inklusion.

Ob sich diese Ansprüche an die LFWB auch in der Entwicklung der Kompetenzen der Lehrpersonen systematisch niederschlagen, ist insbesondere für die österreichische Situation weitgehend ungeklärt (Müller, Soukup-Altrichter & Andreitz, 2018) und eröffnet vielfältige Forschungsdesiderata (siehe Abschnitt 8).

3 Rahmenbedingungen und Steuerung

3.1 Rahmenbedingungen

Fortbildungspflicht

Ob bzw. in welchem Ausmaß und hinsichtlich welcher Inhaltsbereiche und methodischer Zugänge sich Lehrer/innen fortbilden, wird unter anderem durch gesetzliche Regelungen beeinflusst bzw. gesteuert. Österreich gehört zum Großteil jener europäischen Staaten, in denen die Fortbildungsverpflichtung geregelt ist (European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA] & Eurydice, 2015, S. 70 f.). Mit der Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (BGBl. Nr. 211/2013) können nun alle Lehrer/innen grundsätzlich zu Fortbildungen von maximal 15 Stunden pro Jahr außerhalb der Unterrichtszeit verpflichtet werden:

Die Landesvertragslehrperson ist zum Einsatz und zur berufsbegleitenden Weiterentwicklung ihrer professionsorientierten Kompetenzen verpflichtet und hat auf Anordnung Fortbildungsveranstaltungen bis zum Ausmaß von 15 Stunden pro Schuljahr in der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen. Fortbildung darf nur bei Vorliegen eines wichtigen dienstlichen Interesses mit Unterrichtsentfall verbunden sein. (§ 8 Abs. 12 Landesvertragslehrpersonengesetz i. d. g. F.; siehe auch § 40a Abs. 12 der Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst, BGBl. Nr. 211/2013)

Segregation der
Fortbildungsverpflichtung
besteht noch
jahrzehntelang

Vor der Dienstrechtsnovelle existierte die Fortbildungspflicht ausschließlich für Pflichtschullehrer/innen, was sich unter anderem in einer deutlichen Differenz in den investierten Fortbildungstagen zwischen Pflichtschullehrkräften und Lehrkräften im höheren Schulwesen bemerkbar machte (Mayr & Müller, 2010). Trotz der potenziellen Angleichung der Fortbildungspflicht für alle Lehrer/innen wird aufgrund der Wahlmöglichkeit zwischen neuem und altem Dienstrecht bis zum Schuljahr 2018/19 und aufgrund des Geltungsbereichs des neuen Lehrerdienstrechts nur für neu einzustellende Lehrpersonen die Segregation der Fortbildungsverpflichtung noch Jahrzehnte weiterbestehen (Rechnungshof, 2017).

Bislang gibt es außerdem keine Informationen darüber, in welchem Ausmaß die Anordnung von LFWB in der Praxis umgesetzt wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schulleitung die konkrete Ausgestaltung am jeweiligen Schulstandort beeinflusst, obgleich auch dazu für Österreich nur wenige Daten vorhanden sind (siehe Abschnitt 3.3). Zudem ist anzunehmen, dass durch die fortschreitende Autonomie der Schulen und die damit einhergehende Ermöglichung regionaler Bildungskonzepte (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017a) die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung der Fortbildung vermehrt an die Schulen bzw. die Schulleiter/innen oder an Schulverbünde delegiert wird. Fortbildung soll dabei verstärkt als Form der Personalentwicklung forciert werden und – in weiterer Folge – zur Entwicklung der ganzen Organisation bzw. eines Schulclusters⁵ oder der Region beitragen (siehe Abschnitt 8). Im Rahmen der Online-Befragung der PHs wird die Organisation der Schulen im Rahmen von Clustern von drei PHs als besondere Herausforderung in der Zukunft angesehen; eine PH nennt in diesem Zusammenhang die „daraus resultierende Entwicklung spezifischer LFWB-Angebote für [Schulcluster]“ (Andreitz, 2018b, PH26) als notwendig.

Zukunftsaufgabe:
Standortbezogene LFWB

3

3.2 Anbieter von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Die professionelle Begleitung von Lehrpersonen während des gesamten Berufskontinuums durch Fort- und Weiterbildung sowie Beratung wird in Österreich nach der Ausbildung und der Induktionsphase in erster Linie von den öffentlichen sowie den privaten PHs übernommen. Universitäten oder private Anbieter sind im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen noch wenig präsent. Eine Ausnahme stellen hierbei mehrsemestrige Universitätslehrgänge dar, die speziell für Lehrpersonen angeboten werden und vom Bildungsministerium zumeist teilfinanziert werden. Zahlenmäßig ist die Anzahl der Universitätslehrgänge gegenüber dem gesamten Angebot der PHs, aber auch gegenüber den von den PHs angebotenen Hochschullehrgängen (siehe Abschnitte 5.1.5 und 5.2) gering. Eine Ausnahme bilden beispielsweise die schon in den 1980er Jahren ins Leben gerufenen Universitätslehrgänge *Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen* (PFL), die in Kooperation zwischen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und einigen PHs organisiert werden. Diese Lehrgänge spielen trotz ihrer geringen Anzahl eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Rekrutierung und Ausbildung von künftigen Lehrerbildnerinnen und -bildnern, Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Beraterinnen und Beratern für das Bildungssystem. Zudem dienen diese Lehrgänge seit Jahrzehnten der Erprobung von innovativen LFWB-Konzepten und haben bundesweite Vorbildwirkung (Posch, Rauch & Mayr, 2009). Zurzeit ist zu beobachten, dass auch andere Universitäten in einigen Teilgebieten vermehrt Lehrerweiterbildung anbieten.

Pädagogische
Hochschulen als
Hauptanbieter

Zudem können auch bundesweite Initiativen und Projekte zur Unterstützung, Beratung und Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern und Schulen als LFWB im weiteren Sinne angesehen werden.⁶ Sie variieren bezüglich Inhalts, methodischen Zugangs und Dauer erheblich und werden von staatlicher Seite zum Teil finanziell unterstützt oder vollständig getragen. Ein systematischer Überblick über solche Programme hinsichtlich Anzahl, Dauer, Inhaltsbereichs und Organisationsform existiert unseres Wissens nicht. Es ist anzunehmen, dass hier Parallelstrukturen existieren, die kaum koordiniert sind und nur selten mit den LFWB-Programmen der PHs abgestimmt oder inhaltlich und organisationstechnisch verzahnt sind (vgl. auch

Kooperation zwischen den
Anbietern

5 In sogenannten *Bildungsclustern* sollen Schulen zu organisatorischen Einheiten mit einer Schulleitung zusammengeschlossen werden (BMBWF, 2018b; siehe auch Beitrag „Einführung von Schulclustern“ in diesem Band: Brauckmann, Lassnigg, Altrichter, Juranek & Tegge, 2019).

6 Solche Initiativen sind beispielsweise *Innovationen Machen Schulen Top* (IMST; Initiative zur Förderung des Unterrichts in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Deutsch und Technik [MINDT] und von Netzwerken; siehe Krainer, 2008), *Sparkling Science* (Förderung von Kooperationen zwischen Wissenschaft und Schulen) oder *Talente regional* (Förderung von regionalen Pilotprojekten von Kooperationsverbänden zwischen Schulen, Wirtschaft und Forschung).

die Empfehlung für einen Masterplan LFWB in Österreich in Abschnitt 8). Systematische Kooperationen zwischen diesen Initiativen und den LFWBs der PHs nehmen in den letzten Jahren laut PH-Umfrage – insbesondere im Rahmen von Lehrgängen – etwas zu, insgesamt sind sie aber nicht die Regel.

Mangel an
Unterstützungspersonal für
Entwicklungsaufgaben

Neben den Angeboten der PHs in der LFWB sowie zur Schulentwicklung wird es nötig sein, Unterstützungsstrukturen an den Schulen oder in Schulverbünden zur Initiierung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen zu schaffen. Die Ergebnisse aus dem Teaching and Learning International Survey (TALIS) untermauern dies: An Österreichs Schulen gibt es im Vergleich zu relevanten OECD-Ländern relativ wenig Unterstützungspersonal für unterrichts- und schulbezogene Entwicklungsaufgaben (Suchaí, Wallner-Paschon & Bergmüller, 2009, S. 24 f.). Auch wenn in Österreich die TALIS-Studie zuletzt 2008 durchgeführt wurde, hat sich hier die Situation bezüglich der Unterstützungsstrukturen an den jeweiligen Schulen kaum geändert. 22 % gaben in einer Befragung aller Schulleiter/innen im Rahmen der Bildungsstandards explizit an, dass fehlendes Unterstützungspersonal ein wesentlicher hemmender Faktor für die Qualität des schulischen Lernens ist (Moosbrugger, Helm, Kemethofer, Bröderbauer & Luthé, 2016).

3.3 Steuerung

Hinsichtlich der konkreten Steuerungsabläufe und -praktiken sind kaum empirische Befunde vorhanden. Auch für die Schulaufsicht und die Landesschulräte, die wesentlich für die Steuerung mitverantwortlich sind, gibt es keine grundständigen Informations- und Auswertungsmöglichkeiten der LFWB-Daten für die Steuerung (Rechnungshof, 2017), obgleich ihnen eine wichtige Rolle als Mediator zwischen System, Anbieter der LFWB und der Einzelschule zukommt (Altrichter, 2010). Allerdings können die Schulleitungen über das sogenannte Dienstauftragsverfahren von PH-Online die Daten u. a. zur LFWB der Lehrpersonen ihrer Schule abrufen.

Steuerung idealiter

Die PHs stehen – idealerweise – in enger Verbindung mit den verschiedenen Stakeholdern (Schule, Region, Landesschulrat und Bundesministerium), beobachten und analysieren Bedarfe aufgrund der Bildungsentwicklung, neuer Erkenntnisse der Bildungsforschung sowie der Rückmeldungen von Bildungsverantwortlichen auf allen Ebenen des Schulsystems und gestalten darauf aufbauend ihr Angebot. Als Instrument dienen Abstimmungsgespräche auf Landesebene: So werden *Einzelschulen* bei ihren Entwicklungsprozessen durch Prozess- und Fachberater/innen unterstützt. Dabei werden schulinterne Fortbildungsmaßnahmen möglichst passgenau auf die Bedarfe der Einzelschulen bzw. mehrerer Schulen abgestimmt. Auf der Ebene der *Region* vermitteln landesweite Arbeitsgruppen die regionalen Fortbildungsbedarfe und erstellen Angebote für die jeweilige Region. In mehr oder weniger enger Kooperation zwischen den PHs und dem jeweiligen *Landesschulrat* werden Programmschwerpunkte erarbeitet und umgesetzt, die inhaltlich zwischen den Bundesländern auch stark variieren können.

Einschätzung der Qualität
der Steuerung schwierig

Die Einschätzung der Qualität und Funktionalität der eben beschriebenen Steuerungsprozeduren ist aufgrund fehlender Daten schwierig. Allerdings finden sich einige (nicht repräsentative) Einschätzungen dazu in den Befragungen der Fortbildungsverantwortlichen der PHs: Im Rahmen der Online-Erhebung beurteilt ein Großteil der PHs die enge und gelungene Kooperation mit der Schulaufsicht im Rahmen der LFWB als besondere Stärke ihrer jeweiligen Institution; es wird auch explizit der gute Kontakt zur schulischen Praxis durch die PHs erwähnt. Im Zusammenhang mit dem jeweiligen Angebot sieht ein Teil der Hochschulen die eigene Flexibilität als Stärke an, die sich beispielsweise im „Maßschneidern“ spezieller Fortbildungsangebote manifestiert (z. B. für bestimmte Schultypen und Fächer, aber auch übergreifend), v. a. aber im Rahmen von *schulinternen Lehrerfortbildungen (SCHILF)* und schulübergreifenden *Lehrerfortbildungen (SCHÜLF)*. Inwiefern diese Beschreibung für alle PHs zutrifft, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Neben dem Land steuert vor allem die ministerielle Ebene durch sogenannte längerfristige „Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung“ direkt die inhaltliche Ausrichtung der LFWB (für die Jahre 2010 bis 2013 bzw. 2014 bis 2018 siehe Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2009, und Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2014;⁷ vgl. auch Andreitz & Müller, 2015). So sind vor allem Reformschwerpunkte des Ministeriums meist mit flächendeckenden Qualifikationsoffensiven verbunden. Beispielsweise wurde die Umsetzung der neuen Reifeprüfung oder die Einführung der modularen Oberstufe durch Fortbildungsmaßnahmen vorbereitet und in der Umsetzung unterstützt.

Für ein stimmiges Fort- und Weiterbildungskonzept am Schulstandort ist schlussendlich die Schulleitung verantwortlich. Ihr obliegt es, die Entwicklung der Schule als Ganzes im Blick zu haben. Dazu gehört auch, Kenntnisse über die Stärken und Schwächen des Lehrpersonals zu besitzen, individuelle Förderbedarfe zu diagnostizieren und diese bei der Personalentwicklung zu berücksichtigen. In Mitarbeitergesprächen sollte die Schulleitung Fortbildungsmaßnahmen thematisieren und mit den Bedarfen der Schule abstimmen. Anlassbezogen, z. B. auf Basis von Personalbeurteilungen, ist der Besuch von spezifischen, problembezogenen LFWBs auch anzuordnen (Terhart, 2011). Steuern kann die Schulleitung dies insofern, als sie den Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen genehmigen muss. Gutes Schulmanagement zeigt sich, wenn die LFWB ein fester Bestandteil von Entwicklungsplänen und mit den Zielen der Schule systematisch abgestimmt ist.

Nach wie vor finden sich jedoch nur wenig empirische Belege zur Rolle der Schulleitungen bei der Steuerung von Professionalisierungsmaßnahmen in den einzelnen Schulen (vgl. auch OECD, 2009; Rechnungshof, 2007). Der Rechnungshof konstatierte vor über 10 Jahren, dass Schulleiter/innen im Allgemeinen kaum einen Überblick über die Fortbildungsaktivitäten ihrer Mitarbeiter/innen oder über die in der LFWB angestrebten Kompetenzen ihres Personals haben. Es ist anzunehmen, dass sich die Situation seither geändert hat, da seit dem Schuljahr 2008/09 die Teilnahmen an LFWBs an PHs im PH-Onlinesystem nicht nur dokumentiert werden, sondern dort auch im Rahmen eines Dienstauftragsverfahrens Genehmigungen oder Ablehnungen von LFWBs durch die Schulleitung und den Landesschulrat administriert werden müssen. Somit sind die individuellen Fortbildungstätigkeiten jeder Lehrperson von den Schulleitungen einsehbar. Inwiefern davon Gebrauch gemacht wird, ist nicht dokumentiert.

Schulleitungen
als Keyplayer der
Personalentwicklung

Insgesamt sieht der OECD-Report zu TALIS (OECD, 2009) deutlichen Entwicklungsbedarf bei der Professionalisierung des österreichischen Schulmanagements in Sachen Personalentwicklung sowie bei der Aufbereitung von Daten zum Fortbildungsverhalten für die Steuerung der LFWB. Der Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer systematischen Planung von LFWBs an den einzelnen Schulen Österreichs wurde auch bei TALIS (OECD, 2009) deutlich. So gaben nur 27 % der Schulleitungen in Österreich an, dass die Feststellung des Fortbildungsbedarfs an ihrer Schule eine zentrale Aufgabe des Schulmanagements sei (Hartmann & Schratz, 2010). Mayr und Müller (2010) konnten ferner zeigen, dass in Österreich die Variation des fortbildungsrelevanten Schulleitungshandelns irrelevant für die Erklärung der Quantität der besuchten Fort- und Weiterbildungen der Lehrer/innen ist. Bensen, von der Gathen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) wiesen hingegen nach, dass die systematische Förderung der LFWB stärker an guten als an verbesserungsbedürftigen Schulen ausgeprägt ist. In der TALIS-Studie gaben immerhin 77 % der Schulleitungen an, dass die Fortbildungsaktivitäten der Lehrenden auf die Lehrziele abgestimmt werden (OECD-Schnitt: 92 %; Schmich & Breit, 2009). Überdies wirkt es sich positiv auf den Transfer von Fortbildungsinhalten aus, wenn die Schulleitung zur Teilnahme an Fortbildungen ermutigt und entsprechende

⁷ In den angegebenen Zeiträumen gab es in Österreich ein eigenes Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) bzw. Bildung und Frauen (BMBF). Im Jänner 2018 wurden das Wissenschaftsministerium und das Bildungsministerium zum Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) fusioniert.

Ressourcen zur Verfügung stellt. Ein hemmender Effekt ist hingegen zu beobachten, wenn der Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen vonseiten der Schulleitung nicht gewürdigt wird (Vigerske, 2017).

Transformationaler
Führungsstil und
Instructional Leadership

Wie in den meisten OECD-Ländern besteht auch in Österreich demnach noch Nachholbedarf bei der Entwicklung einer systematischen Personalentwicklung an Schulen (OECD, 2009; siehe zur Situation in Deutschland: Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015). Durch die jüngsten Steuerungsmaßnahmen der Bildungspolitik im Rahmen des Schulautonomiepakets (BMB, 2017a) werden weitere Möglichkeiten für die Schulleitungen geschaffen, Personal mehr oder weniger autonom zu rekrutieren oder eine stärker bedarfsorientierte LFWB zu initiieren. Es ist anzunehmen, dass ein *transformationaler* Führungsstil positive Auswirkungen zumindest auf die Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften haben kann. Dieser Führungsstil zielt darauf ab, die Ziele und Wertorientierungen der Mitarbeiter/innen in einer Organisation nachhaltig zu verändern. An die Stelle der Erfüllung persönlicher Bedürfnisse soll die Orientierung an den Bedarfen und Zielen der jeweiligen Schule treten (Harazd & van Ophuysen, 2011). Insofern könnte durch diesen Führungsstil die Motivation zu LFWB erhöht werden. Zudem konnte gezeigt werden, dass ein *unterrichtsbezogener, partizipativer* und *personaler* Führungsstil eine positive Auswirkung auf „Professional Development Opportunities“ in der Organisation Schule hat (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Letztlich steht und fällt der Erfolg, die Führungskultur in Schulen zu ändern, mit dem Grad an Verbindlichkeit, mit den Rahmenbedingungen und Ressourcen vor Ort und den Einstellungen und Kompetenzen der Schulleitungen selbst. Eine der zentralen zu entwickelnden Fähigkeiten ist in diesem Zusammenhang, *Instructional Leadership* in Österreich stärker zu etablieren und hier Instrumente einzusetzen bzw. zu adaptieren, welche die Bedarfe für LFWB systematisch erheben, z. B. durch kriterienbasierte *Classroom Observation* (z. B. Borich, 2015).

4 Bedarfe an Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen

Breiter Bedarf an LFWB
aus Sicht der Lehrer/innen

Die Bedarfe an LFWB lassen sich auf vier Ebenen darstellen: (a) Lehrperson (individuelle Ebene), (b) Schule, (c) Region und (d) System (siehe Abbildung 3.1, Abschnitt 1). Auf der *individuellen Ebene* besteht gemäß TALIS 2008 ein dezidiert geäußelter Fortbildungsbedarf für 60 % bis 70 % der österreichischen Lehrer/innen in den Bereichen (1) Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Bedürfnissen, (2) Lehr- und Lernmethoden in den Unterrichtsfächern sowie (3) Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen. Für die letzten beiden Aspekte attestiert ein Drittel der Lehrer/innen einen wachsenden Bedarf (OECD, 2009; Suchaň et al., 2009). Auch neuere Analysen aus einem österreichischen Bundesland verweisen auf diese Themenbereiche, ergänzen aber das Bedarfsportfolio in einigen Aspekten (Söllinger & Krumhofer, 2018; zu den Bedarfsanalysen der PH Oberösterreich siehe Box 3.1 in Abschnitt 1): Im Bereich der Lehr-Lern-Methoden und des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Bedürfnissen werden neue Unterrichtsmethoden und Methodentraining (z. B. kooperative Lernformen, offenes Lernen, Lernen lernen usw.), Individualisierung und Differenzierung, Kompetenzorientierung, Leistungsbeurteilung sowie der allgemeine Wunsch nach Unterrichtsentwicklung hoch prioritär genannt. Aber auch der Bereich Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen wird weiterhin als wichtiges Thema der LFWB angesehen (z. B. Konfliktmanagement oder Führen und Leiten von Schulklassen). Außerdem präferieren Lehrer/innen fachliche Themen, den Umgang mit sozialen Medien oder spezielle Themen wie die vorwissenschaftliche Arbeit oder Gesundheitsthemen. Ca. 60 % der befragten Lehrer/innen erwähnen Maßnahmen der psychosozialen Versorgung bzw. der professionellen Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, wie Haltungen des Kollegiums, kollegiale Fallberatung oder Supervision.

Auch aus den Bedarfsanalysen im Bundesland Oberösterreich, in denen vor allem Pflichtschulen involviert waren (Nachbaur et al., 2018; vgl. Box 3.1), zeigen sich ähnliche Ergebnisse mit geringfügig unterschiedlichen Akzentuierungen. So werden insbesondere die Bereiche Fachwissenschaft sowie Pädagogik und Erziehung genannt, aber auch die Themen Umgang mit Konflikten, Individualisierung und Differenzierung, Inklusion und Umgang mit Vielfalt, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, Kompetenzorientierung, Teamteaching sowie Sprachbildung und Lesen (Nachbaur et al., 2018). Höheren Professionalisierungsbedarf als die Lehrer/innen sehen die Schulleitungen vor allem beim Teamteaching, beim Thema Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung sowie in der Individualisierung und Differenzierung.

Unterrichts- und
Persönlichkeitsebene
werden bei LFWB von
Lehrpersonen priorisiert

Es lässt sich resümieren, dass Lehrpersonen der allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen sowie der Pflichtschulen vor allem Bedarfe auf der unmittelbaren Unterrichtsebene oder der eigenen Persönlichkeitsebene nennen, was die Wahl der LFWB-Angebote wesentlich mitbestimmt (siehe Abschnitt 5.1.4). Im Vergleich zu diesen Themen wird von den Lehrpersonen der allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen jenen Maßnahmen, welche die Ebene Schule betreffen, etwa die Qualitätssicherung auf Schul- und Unterrichtsebene (z. B. Evaluationskonzepte wie *Qualitätsinitiative Berufsbildung* [QIBB] oder *Schulqualität Allgemeinbildung* [SQA]), weniger subjektive Priorität eingeräumt. Letzteres verweist darauf, dass zentrale Steuerungsinstrumente zur Qualitätssicherung in der Breite die Interessen und die subjektiven Bedarfe der Lehrer/innen zum Teil nicht treffen und die Lehrkräfte diesen Maßnahmen wenig Relevanz für das individuelle berufliche Handeln zuschreiben bzw. sie nicht als „erfolgreiche LFWB“ wahrnehmen (Söllinger & Krumhofer, 2018). Der Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass Lehrpersonen deutlich mehr Interesse an Themen aufweisen, die unmittelbar ihr unterrichtliches Handeln und ihre Person betreffen, als an Themen, die primär die Schul- oder Systementwicklung intendieren. Hier stellt sich zum einen die Frage nach Steuerung und Führung auf Schulebene, auf regionaler Ebene sowie der Gesamtsteuerung der berufsbegleitenden Professionalisierung im Lehrberuf (siehe Abschnitte 3.2 und 3.3). Auf der anderen Seite geht es aber auch um die Verantwortungsübernahme der einzelnen Lehrpersonen für die Schule als lernende Organisation. Inwiefern dies auch für die Pflichtschulen zutrifft, kann aufgrund fehlender Daten nicht geklärt werden. Es gibt allerdings Hinweise aus der Befragung von Pflichtschullehrerinnen und -lehrern in Oberösterreich, dass hier andere Einschätzungen der Lehrpersonen vorherrschen. So attestieren Pflichtschullehrer/innen den SCHILFs für das Kollegium hohe Bedeutsamkeit für ihre Berufstätigkeit (Nachbaur et al., 2018).

Im Ziel- und Leistungs- bzw. Ressourcenplan erteilte das Bildungsministerium (BMBF, 2014) den öffentlichen PHs gemäß § 30 Hochschulgesetz i. d. g. F. die bildungspolitische Vorgabe, dass eine Fokussierung auf die Schulentwicklung u. a. im Sinne einer Adaptierung des Fort- und Weiterentwicklungsangebots hin zu einer bedarfsorientierten, standortbezogenen Schulentwicklungsbegleitung erfolgen soll (Rechnungshof, 2017, S. 33 f.). Daraus resultiert unter anderem die Aufgabe auf *Schulebene*, die Bedarfe zu benennen, und für die PHs in Kooperation mit den Schulen entsprechende Angebote für die LFWB zu entwickeln und bereitzustellen. Um diese Anforderung allerdings umsetzen zu können, ist systematisches Wissen über Bedarfe an Schulen, auch jenseits der individuellen Präferenzen der Lehrpersonen, essenziell, welches aber für Österreich nicht dokumentiert ist. Hieraus ergibt sich die prioritäre Aufgabe, z. B. im Rahmen von schulischer und regionaler Bildungsberichterstattung, auch die spezifischen Bedarfe der Schulen bzw. der Schulverbünde auf *regionale Ebene* zu erheben (siehe Beitrag „Einführung von Schulclustern“ in diesem Band: Brauckmann et al., 2019).

Systematische
Bedarfsanalyse notwendig

Die Bedarfe auf *Systemebene* ergeben sich zum einen aus den Ergebnissen der internationalen Schulvergleichsforschung (PISA, Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS] usw.) und zum anderen aus den nationalen Monitoringmaßnahmen (z. B. die Überprüfung der Bildungsstandards). Diese attestieren Österreich mittelmäßige Leistungen (insbesondere im Bereich Transfer und Problemlösen) und empfehlen, Handlungsstrategien

Steuerung auf
Systemebene

vor allem hinsichtlich der Förderkulturen an den Schulen und im Unterricht zu entwickeln. Ferner ergeben die geplanten und bereits umgesetzten Reformen im österreichischen Bildungssystem Implikationen für die LFWB. So wird aufgrund der 2015 und 2016 umgesetzten neuen Ausbildungsrichtlinie für Lehramtsstudierende (*PädagogInnenbildung NEU*), die eine obligatorische Induktionsphase für alle Lehramtsabsolventinnen und -absolventen beinhaltet, der Ressourcenbedarf zur Unterstützung und für Mentoring sowie für die Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren zusätzlich steigen. Aus den Befragungen der PHs geht unter anderem hervor, dass die Anzahl an speziell ausgebildeten Mentorinnen und Mentoren für die Induktionsphase teils als zu gering eingeschätzt wird: Im Rahmen der Online-Befragung nennen zwei von insgesamt elf Hochschulen die Gestaltung der Induktionsphase bzw. die Professionalisierung von Junglehrerinnen und -lehrern als eine der großen zukünftigen Herausforderungen für die österreichische LFWB. Die Implementierung beispielsweise des Schulautonomiepakets oder aktuell der Deutschförderklassen, des Schnittstellenmanagements, der Absicherung der Grundkompetenzen oder neuer Qualitätssicherungsmaßnahmen induzieren weitere Bedarfe auf Systemebene.

Zusätzlicher Bedarf
durch gesellschaftliche
Entwicklungen und
Reformen

Auch wenn es keine repräsentative Erhebung für den Bedarf gibt, kann eine steigende Nachfrage auch aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen angenommen werden. Man denke beispielsweise an die neuen Aufgaben und Herausforderungen für die Schule durch die zunehmende Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schüler/innen in der Migrationsgesellschaft oder die Übernahme von weiteren Erziehungs- und Organisationsaufgaben z. B. im Rahmen der Ganztagschule (siehe Beitrag „Ganztägige Schulformen“ in diesem Band: Scheipl, Leeb, Wetzel, Rollett & Kielblock, 2019). Das Ministerium steuert solche Inhalte vorwiegend über die Vorgabe von Fortbildungsschwerpunkten, die an die PHs übermittelt werden (siehe auch Abschnitt 3.3).

Laut Eigenauskunft führen alle PHs im Rahmen der LFWB Bedarfsanalysen durch, wenn auch teilweise nicht systematisch bzw. nicht für alle Bereiche (Durchführung von Schwerpunktanalysen). Im Fall einer PH wurde die letzte Analyse im Jahr 2016 durchgeführt, alle anderen Hochschulen geben eine laufende Analyse an. Gleichzeitig verorten 2 der befragten Hochschulen die Abschätzung bzw. Analyse des Bedarfs als Entwicklungsfeld: „Der antizipierte Bedarf stellt sich bei der Nachfrage dann nicht immer als vorrangig heraus. Die Balance zwischen objektivem Bildungsauftrag und subjektivem Bedürfnis zu finden und mit Angeboten zu gestalten, stellt sich z. T. auch als schwierig heraus“ (Andreitz, 2018b, PH55).

5 Angebote in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung und deren Nutzung

PHs führen
Bedarfsanalysen durch

Dieser Abschnitt widmet sich einerseits dem Angebot an Fortbildungsveranstaltungen, d. h., zu welchen Themen, in welcher Häufigkeit und in welchem Format Lehrveranstaltungen in der Vergangenheit stattfanden. Andererseits wird die Anzahl der Teilnahmen nach thematischen Schwerpunkten differenziert. Dadurch können wichtige Hinweise im Sinne des von Lipowsky (2014) beschriebenen Angebots-Nutzungs-Modells gewonnen werden (vgl. auch Nachbaur, 2018). Schwerpunktmäßig wird hier die in der Einleitung erwähnte Analyse der PH-Online-Daten aus dem Studienjahr 2015/16 herangezogen (inklusive privater Hochschulen) sowie die Daten, die der Rechnungshof (2017) für die Jahre 2011 bis 2015 veröffentlichte (nur öffentliche Hochschulen).

5.1 Angebote in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

5.1.1 Anmelde- und Teilnehmerzahlen

Im Folgenden werden schwerpunktmäßig die Daten aus PH-Online für alle 14 PHs⁸ aus dem Studienjahr 2015/16 analysiert (vgl. Kemethofer, 2018). Diese beinhalten auch Informationen zu den privaten kirchlichen PHs, die im Bericht des Rechnungshofs (2017) nicht berücksichtigt wurden.

Für 17.711 Lehrveranstaltungen im Studienjahr 2015/16 konnten 363.583 Anmeldungen⁹ verzeichnet werden. Das ergibt im Mittel 20,52 ($SD = 19,54$) Teilnehmer/innen pro Veranstaltung. Die Anzahl an Personen, die tatsächlich teilgenommen haben, fällt etwas geringer aus: 342.580 Lehrer/innen¹⁰ nahmen in Summe an den Lehrveranstaltungen im Studienjahr 2015/16 teil (dies ergibt ein Mittel von 19,34 [$SD = 18,28$] pro Lehrveranstaltung). Insgesamt wurden 2015/16 3.215 Lehrveranstaltungen im Berichtszeitraum abgesagt und 859 weisen keinen Status zur Durchführung in der Datenbank auf. Im Vergleich zu den Vorjahren hat die Absagerate auf der Basis des Studienjahrs 2011/12 eine abnehmende Tendenz. „Dies deutete auf eine zunehmende Genauigkeit bei Planung und Organisation der Lehrveranstaltungen durch die PH hin“, so der Rechnungshof (2017, S. 17), wobei die Raten zwischen den PHs um ca. 5 % schwanken. Über die Gründe der Absagen kann auf der Basis von PH-Online keine Aussage gemacht werden.

In den Studienjahren 2014/15 und 2015/16 wurden von den öffentlichen PHs 17.036 bzw. 17.711 Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung abgehalten. In den Jahren 2012/13 und 2013/14 waren es noch 20.219 bzw. 20.680.¹¹ Dies bedeutet einen quantitativen Rückgang um durchschnittlich ca. 8 % im Vergleich zu den Vorjahren. Damit ging auch eine leichte Verringerung der Anzahl der Fortbildungsteilnehmer/innen sowie der Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten für die LFWB einher (BMBWF, 2018a; Rechnungshof, 2017). Der Rückgang ist u. a. auch der Einführung eines Budgetcontrollings geschuldet, was sich in einer Reduzierung der ausgegebenen Gesamtkosten für LFWB an PHs von rund 12 Mio. Euro im Studienjahr 2012/13 auf 8.688.898 Euro im Studienjahr 2015/16 niederschlägt. Laut den Angaben des Ministeriums (BMBWF, 2018a) wurde das Gesamtbudget für LFWB nicht reduziert, sondern die Überziehung der Ausgaben reguliert. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Angaben zu den finanziellen Aufwendungen ausschließlich die Gelder betreffen, die den PHs als Budget zugewiesen wurden. Alle weiteren Maßnahmen der Professionalisierung im Lehrberuf, wie die Unterstützung von Sonderprojekten durch die Fachabteilungen des Ministeriums, sind hier nicht inkludiert.

Insgesamt weniger
Veranstaltungen angeboten
als in Vorjahren

8 In die Analyse gingen Informationen aller 14 PHs Österreichs ein, wobei die PH für Agrar- und Umweltpädagogik im PH-Online-Datensatz nicht separat ausgewiesen ist.

9 Die Anzahl (Anmeldungen, Teilnahmen) bezieht sich stets auf die imputierten Werte. Werte ohne Imputation: Anmeldungen = 360.863 Personen, Teilnahmen = 323.748 Personen. Wenn im Text von Teilnahmen die Rede ist, sind damit immer Lehrpersonen gemeint. Es werden dabei Lehrpersonen, die an mehr als einer LFWB teilnahmen, auch jeweils mehrfach eingerechnet.

10 Beispielsweise waren es im Jahr 2012/13 noch 355.589 Lehrer/innen, die tatsächlich an einer LFWB teilnahmen. Inwiefern auch Schulleitungen oder andere Personen im schulischen Dienst an den Lehrveranstaltungen teilnahmen, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Einen Überblick zu den Schultypen liefert Tabelle 3.1.

11 Die Anzahl der Lehrpersonen in Österreich im Jahr 2017 (127.896) entspricht ungefähr jener im deutschen Bundesland Bayern (120.723; Statista, 2018; Statistik Austria, 2018). Ein Vergleich der angebotenen LFWB-Veranstaltungen zeigt, dass in Österreich etwas weniger Veranstaltungen pro Jahr (17.711) angeboten wurden als in Bayern (21.268), allerdings ist die Anzahl der Teilnahmen in Österreich etwas höher (342.580 im Vergleich zu 311.615 in Bayern). Es ist anzumerken, dass die Angaben je nach Quelle um bis zu 10 % variieren können.

Mehr Lehrgänge als in Vorjahren

Die Bedeutung von Weiterbildungsveranstaltungen in Form von Hochschullehrgängen ist in den letzten Jahren zum Teil auch gestiegen (siehe auch Abschnitt 5.2). So ist etwa die Zahl der Teilnehmer/innen an Lehrgängen, die von öffentlichen PHs angeboten werden, von 9.924 im Jahr 2011/12 auf 13.230 im Jahr 2014/15 gestiegen, wobei die Lehrgänge, die ausschließlich an Universitäten und privaten Hochschulen angeboten werden, hier nicht berücksichtigt sind (Rechnungshof, 2017).

Hohe Fortbildungs- beteiligung in Österreich

Betrachtet man das Fort- und Weiterbildungsverhalten der österreichischen Lehrer/innen rein quantitativ, so zeigt sich für 2008, dass sich 90 % der Lehrer/innen in Österreich innerhalb einer eineinhalb Jahre langen Periode zumindest einen Tag fortgebildet haben (OECD, 2009). Hier befand sich Österreich im OECD-Vergleich in der Spitzengruppe, wobei es sich bei einer durchschnittlichen Stundenzahl von 11 Stunden jährlich hingegen nur im unteren Drittel der OECD-Länder wiederfand. Neuere Daten aus der Schulleiterbefragung von PISA 2015 belegen ferner, dass sich Lehrpersonen in Österreich – gefragt nach der LFWB in den letzten drei Monaten – mit 59,1% der Lehrer/innen über dem OECD-Durchschnitt (50,7%) befinden. Auch bei der informellen Fortbildung an den Schulstandorten, wie dem Austausch von Ideen und Materialien (99,4 %; OECD: 95,4 %), sowie beim Angebot von Fachvorträgen (91,9 %; OECD: 72,0 %), von Workshops zu schulrelevanten Problemen (79,6 %; OECD: 77,0 %) oder von Veranstaltungen für bestimmte Lehrergruppen in der Schule (66,9 %; OECD: 64,0 %) liegt Österreich auf OECD-Niveau bzw. etwas darüber. Auch die Befunde aus PIRLS 2016 zum LFWB-Verhalten im Themenbereich Lesen verweisen in eine ähnliche Richtung, wenn es um die Quantität der LFWB geht. Allerdings ist aus den Ergebnissen dieser Studie auch zu konstatieren, dass die Spitzengruppe von Lehrpersonen, die sich mehr als 35 Stunden in den letzten 2 Jahren fortgebildet hat, in Österreich nur 6,3 % ausmacht. Im OECD-Vergleich sind dies 19,4 % (BIFIE, 2018).¹²

Lehrpersonen aus humanberuflichen Schulen und Volksschulen fortbildungsaffin

Erwartungskonform ist die Mehrheit jener Lehrpersonen, die eine Fort- bzw. Weiterbildungsveranstaltung besucht haben, einer Volksschule oder einer Neuen Mittelschule zuzurechnen (siehe Tabelle 3.1). Österreichweit kommen über 50 % aller Anmeldungen aus einer dieser beiden Schulformen. Aus dem Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen wurden im Studienjahr 2015/16 etwas mehr als 50.000 Anmeldungen gezählt, jeweils mehr als 10.000 kommen aus technischen, kaufmännischen oder humanberuflichen höheren Schulen. Bei den mehr als 40.000 Personen, denen kein Schultyp zugeordnet werden konnte, handelt es sich um Anmeldungen ohne Dienstauftrag.¹³

Die Ergebnisse der PH-Online-Analysen entsprechen im Wesentlichen denen aus den Vorjahren, die zeigen, „dass knapp über zwei Drittel aller Lehrpersonen Österreichs zumindest an einer Fortbildungslehrveranstaltung im Studienjahr 2014/15 teilnahmen, an den technisch-gewerblichen Schulen waren es [hingegen] nur 53 %. Der Großteil der Lehrpersonen, die sich fortbildeten, besuchte ein bis zwei Lehrveranstaltungen“ (Rechnungshof, 2017, S. 40). Umgerechnet auf die Anzahl der Lehrer/innen sind die fortbildungsaffinsten Lehrpersonen jene der humanberuflichen Schulen. Danach folgen die allgemeinbildenden Pflichtschulen, deren Lehrpersonen am meisten Lehrveranstaltungen (über 10 Anmeldungen) besuchten, wobei die Volksschullehrer/innen hier die Spitze anführen.

12 Die Prozentangaben beziehen sich bei PIRLS auf Schüler/innen, die eine Lehrkraft haben, die eine bestimmte Anzahl an Fortbildungen zu Lesen/Lesedidaktik besucht hat.

13 Es liegen keine Informationen über etwaige Mehrfachteilnahmen einer Person vor. Auf Basis anderer Datenquellen ist anzunehmen, dass es eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern gibt, die sehr häufig an LFWBs teilnimmt (Grafendorfer, Neureiter & Längauer-Hohengaßner, 2009; Mayr & Müller, 2010; Zehetmeier, 2017). Dies verdeutlichen auch die Auswertungen zu PIRLS 2016, die zeigen, dass über 28 % der Schüler/innen eine Lehrkraft haben, die sich in einem Ausmaß von mehr als 16 Stunden im Bereich Lesen und Lesedidaktik fortgebildet hat. Diskrepanzen in der Summe der Anmeldungen, die sich aufgrund der Aufschlüsselung nach Schultyp ergeben, sind auf unterschiedliche Datengrundlagen aus PH-Online zurückzuführen.

Tab. 3.1: Anmeldungen für Fortbildungsveranstaltungen nach Schultyp (Studienjahr 2015/16)

Schultyp	Anzahl Anmeldungen	Anteil Anmeldungen (in %)
Volksschule	110.755	30,6
Neue Mittelschule	85.425	23,6
Polytechnische Schule	4.952	1,4
Berufsschule	7.164	2,0
Allgemeinbildende höhere Schule	50.697	14,0
Höhere technische Lehranstalt	10.162	2,8
Kaufmännische mittlere und höhere Schule	11.538	3,2
Humanberufliche mittlere und höhere Schule	13.957	3,9
BAKIP/BAfEP	2.912	0,8
Kindergarten	3.156	0,9
Land- und forstwirtschaftliche Fachschule	324	0,1
Allgemeine Sonderschule	15.217	4,2
Pädagogische Hochschule	3.962	1,1
Sonstige	1.052	0,3
Ohne Zuordnung ^a	41.227	11,4

Anmerkungen: Mehrfachanmeldungen von Lehrpersonen sind hier mitberücksichtigt worden. ^a Anmeldungen ohne Dienstauftrag. BAfEP: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik; BAKIP: Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten). Eigene Berechnung und Darstellung.

5.1.2 Dauer der Lehrveranstaltungen

Die Dauer der besuchten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen ist insofern von Bedeutung, da die Nachhaltigkeit von kurzfristigen „One-shot-Fortbildungen“ angezweifelt wird und sie für die Entwicklung vieler, insbesondere komplexer und schwer veränderbarer Kompetenzen nicht wirksam sind (Lipowsky, 2014). Ein Grund dafür ist, dass diese Veranstaltungen nur wenig Raum für prozessbegleitende, situierte und problemorientierte Maßnahmen bieten. Somit ist die Dauer ein notwendiges, wenngleich aber kein hinreichendes Kriterium wirksamer LFWB. Allerdings lassen sich Merkmale effektiver Fortbildung besser in längerfristig angelegten, sogenannten mehrteiligen Fortbildungsangeboten integrieren (Lipowsky, 2014).

Tabelle 3.2 zeigt, dass im Bereich der LFWB über 13.000 Lehrveranstaltungen (ca. 82 %) maximal zwei Halbtage und davon der Großteil maximal einen Halbtage (57,4 %) dauern. Insgesamt dauern über 18 % der Lehrveranstaltungen drei oder mehr Halbtage. Die hohe Anzahl an kurzen LFWBs, die kaum Input, Erprobung und Reflexion didaktisch sequenzieren können, wird auch aus Studien in Deutschland berichtet (77 % sind kürzer als ein Tag, 14 % dauern mehr als drei Tage; DVLfB, 2018a, S. 33).

„One-shot-Fortbildungen“
weiterhin hoch im Kurs

Tab. 3.2: Dauer der LFWB-Lehrveranstaltungen nach Halbtagen (Studienjahr 2015/16)

Dauer der Lehrveranstaltungen (in Halbtagen)	Anzahl der Lehrveranstaltungen	Anteil der Lehr- veranstaltungen (in %)
1	9.337	57,4
2	3.935	24,2
3–4	1.987	12,2
5–6	635	3,9
mehr als 6	372	2,3
Keine Information verfügbar	1.445	–

Anmerkungen: Die Prozentangaben wurden ohne die 1.445 Lehrveranstaltungen, für die keine Informationen verfügbar sind, berechnet. LFWB: Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

Ca. 50 % der Lehrpersonen
zeigen Bereitschaft zu
längeren LFWBs

Betrachtet man die subjektiv eingeschätzten Präferenzen der Lehrpersonen zur Dauer der LFWB, so zeigt sich, dass 83 % der 1.363 befragten Lehrer/innen halbtägige Veranstaltungen für sehr geeignet bzw. geeignet halten (Nachbauer et al., 2018). Für eintägige Veranstaltungen liegt der Wert bei 76 %, für zwei- bis dreitägige Veranstaltungen bei 45,9 % und für zwei bis drei halb- oder ganztägige Veranstaltungen mit Zeitabständen bei 50 %. Trotz der eindeutigen Präferenz für halbtägige Veranstaltungen ist etwa die Hälfte der Lehrpersonen bereit, an zeitlich längeren LFWBs (zumindest 2–3 Tage) teilzunehmen (Nachbauer et al., 2018). Interessanterweise weichen die Präferenzen der Schulleitungen ($n = 181$) etwas ab: Schulleitungen bevorzugen noch deutlicher halbtägige Veranstaltungen (90 %), was unter anderem auf die notwendigen Supplierungen in der Unterrichtszeit zurückzuführen sein dürfte. Dagegen bevorzugen Schulleitungen eher LFWB-Veranstaltungen, die zwei bis drei Halb- oder Ganztagsveranstaltungen mit Zeitabständen bieten (64 % im Vergleich zu 50 % bei den Lehrerinnen und Lehrern).

5.1.3 Lehrerfort- und Lehrerweiterbildungen in der Unterrichtszeit vs. in der unterrichtsfreien Zeit

Hoher Anteil an LFWB in
der Unterrichtszeit

Neben der Dauer der LFWBs ist es insbesondere vonseiten der Bildungsadministration von Interesse, inwiefern LFWBs in der Unterrichtszeit bzw. in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden, um möglichst wenig die Kontinuität des Unterrichts während des Schuljahrs zu stören bzw. den Bedarf an Supplierungen möglichst gering zu halten. Seit dem Studienjahr 2012/13 geht der Anteil der besuchten LFWB-Veranstaltungen an den öffentlichen PHs, die in der Unterrichtszeit stattfinden, bundesweit leicht zurück. Im Studienjahr 2014/15 wurden 41 % der LFWBs in der Unterrichtszeit zwischen 8 und 14 Uhr abgehalten (Rechnungshof, 2017). Da insbesondere in höheren Schulen und im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen auch wesentliche Anteile der Unterrichtszeit nach 14 Uhr stattfinden, ist zu vermuten, dass der reale Wert noch etwas höher als 41 % liegt. Ein Überblick über die monatliche Verteilung der LFWBs in der Unterrichtszeit bzw. in der unterrichtsfreien Zeit im Studienjahr 2014/15 zeigt, dass insbesondere zwischen Juni und September und zwischen Jänner und Februar kaum LFWB-Veranstaltungen stattfinden (Rechnungshof, 2017, S. 74). Hinsichtlich der Schultypen finden sich deutliche Unterschiede: So wurden im Studienjahr 2014/15 LFWBs für die allgemeinbildenden Pflichtschulen deutlich häufiger in der unterrichtsfreien Zeit angeboten, als dies für die (allgemeinbildenden und berufsbildenden) mittleren und höheren Schulen der Fall war. Vor allem die bundesweiten LFWBs fanden zum Großteil (90 % und mehr) in der Unterrichtszeit statt, was nicht nur darauf zurückzuführen ist, dass es sich hier meistens um mehrtägige Formate handelt (Rechnungshof, 2017, S. 78 f.).

In den Ergebnissen der Online-Befragung der Fortbildungsverantwortlichen an den PHs zeigt sich eine dementsprechende Tendenz: Hinsichtlich der derzeitigen Trends bei Angebot und Nutzung von LFWB berichten vier Hochschulen von einer Zunahme an besuchten Veranstaltungen in der unterrichtsfreien Zeit, wie z. B. am Wochenende oder in den Ferien. Eine Hochschule weist in diesem Zusammenhang auf die verstärkte Nutzung von LFWB in der unterrichtsfreien Zeit durch Lehrkräfte an Pflichtschulen hin. Aus subjektiven Einschätzungen von 1.191 Lehrkräften im Bundesland Oberösterreich ging hervor, dass diese durchaus bereit sind, Veranstaltungen, die mit einem hohen persönlichen Interesse einhergehen, in der unterrichtsfreien Zeit zu belegen. Allerdings gaben 80,9 % der Lehrpersonen an, dass LFWBs mit überwiegend schulischem Interesse in der Unterrichtszeit stattfinden sollten (Nachbaur et al., 2018). Insgesamt präferieren nur wenige Lehrpersonen LFWBs am Abend, an Samstagen oder in der Ferienzeit. Außerdem gaben über 60 % derselben Lehrergruppe an, dass in ihrer Schule von der Schulleitung bzw. der Fortbildungskoordination bei der Genehmigung von LFWBs nicht bzw. eher nicht darauf geachtet wird, ob LFWBs in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden (Söllinger & Krumhofer, 2018). Ähnliche Befunde zeigen sich bei der Bedarfsanalyse von Nachbaur et al. (2018), die überwiegend Pflichtschullehrer/-innen befragte, von denen ein Großteil allerdings gerne dazu bereit ist, LFWBs auch in der ersten und letzten Woche der Sommerferien zu besuchen. Dem entspricht, dass auch die PHs – laut Aussagen in der Online-Befragung – bestrebt sind, die Zeitstrukturen ihrer Angebote zu modifizieren und zusehends Veranstaltungen in den Ferien und am Wochenende anzubieten (vgl. Andreitz, 2018b).

5.1.4 Inhalte

Kernstück der PH-Online-Auswertung ist die Neukategorisierung der inhaltlichen Schwerpunkte und darauf aufbauend eine Analyse des Angebots und der Nutzungszahlen. Diese war nötig, da die ursprünglichen 89 inhaltlichen Kategorien von PH-Online große Überschneidungen und einen unterschiedlichen Abstraktions- sowie Detaillierungsgrad aufweisen. Zudem fällt in der Themenliste in PH-Online auf, dass einige Themen, die zentrale Bedarfe der Praktiker/-innen betreffen, wie z. B. Klassenführung, nicht aufgeführt sind, obgleich LFWB-Veranstaltungen dazu an den PHs angeboten werden. Es ist anzunehmen, dass diese Veranstaltungen anderen Kategorien zugeordnet werden (z. B. der Kategorie „Verhaltensprobleme/Verhaltensauffälligkeiten“). Zunächst wurden die bestehenden 89 Kategorien aus PH-Online inhaltlich geclustert und dadurch reduziert. Die Zuordnung der bestehenden Kategorien erfolgte auf Basis der Expertise und des theoretischen Hintergrundwissens des Autorenteam. Darüber hinaus dienten dem Autorenteam bereits bestehende Kategorisierungen von Fortbildungsinhalten als Anhaltspunkte. So wurden die induktiv identifizierten Kategorien jenen der Arbeiten von Richter, Kuhl, Reimers und Pant (2012) bzw. von Richter, Engelbert, Weirich und Pant (2013) sowie den übergeordneten Kompetenzbereichen der Lehrprofession, wie sie z. B. bei Baumert und Kunter (2006) beschrieben sind, gegenübergestellt. Dieser Abgleich stellt eine Validierung des erstellten Kategoriensystems dar. Für die neu gebildeten Kategorien (siehe Tabelle 3.3, linke Spalte) galt die Prämisse, dass diese – so weit wie möglich – disjunktiv sein sollten.

Ergebnisse der PH-Online-Analyse zu inhaltlichen Schwerpunkten

Am häufigsten werden Fortbildungsveranstaltungen mit den Schwerpunkten bzw. in den Kategorien „Fachliche Bildung“, „Unterricht gestalten“ und „Allgemein-pädagogische Themen“ angeboten, knapp zwei Drittel aller Lehrveranstaltungen behandeln zumindest eines der drei Themen. In Summe besuchten 226.054 Personen eine Veranstaltung zu einem dieser drei Bereiche. Zur Kategorie „Fachliche Bildung“ gehören LFWBs in den einzelnen Unterrichtsfächern von Naturwissenschaften bis Geschichte, zur Kategorie „Unterricht gestalten“ zählen Unterrichtsmethoden, Gestaltung von Lehr-/Lernsettings, Didaktik, Reformpädagogik oder neue Lernkulturen und zu „Allgemein-pädagogische Themen“ werden z. B. die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern oder allgemeine pädagogische Kompetenzen gerechnet.

Fachliche Bildung, Unterrichtsgestaltung, Inklusion/Diversität hoch im Kurs

Tab. 3.3: Lehrveranstaltungen und Teilnahmen nach inhaltlichen Schwerpunkten (Studienjahr 2015/16)

Kategorie ^a	Durchgeführte Lehrveranstaltungen		Teilnahmen gesamt		Anzahl geplanter Lehrveranstaltungen	Anteil abgesagte Lehrveranstaltungen (in %)
	absolut	in %	absolut	in %		
Allgemein-pädagogische Themen	5.276	29,8	108.355	31,6	6.516	19,0
Beratung	1.573	8,9	31.339	9,2	1.906	17,5
Fachliche Bildung	6.557	37,0	124.356	36,3	7.219	9,2
Sprache/Literacy	1.902	10,7	40.083	11,7	2.316	17,9
Kunst und Kreativität	1.695	9,6	32.652	9,5	2.187	22,5
Inklusion und Diversität	4.400	24,8	92.185	26,9	5.362	17,9
Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung	3.178	17,9	58.654	17,1	3.722	14,6
Persönlichkeitsentwicklung/Lehrerresilienz	2.487	14,4	46.626	13,6	3.114	20,1
Schulbibliothek	58	0,3	1.151	0,3	69	15,9
Schulmanagement/Schulentwicklung	2.509	14,2	52.809	15,4	2.983	15,9
Sicherheit	429	2,4	8.202	2,4	503	14,7
Sozialpädagogische Themen (bezogen auf Kinder und Jugendliche)	822	4,6	15.508	4,5	1.063	22,7
Transition/Schnittstellen	435	2,5	9.315	2,7	512	15,0
Unterricht gestalten	6.282	35,5	121.096	35,4	7.882	20,3
Unterrichtspraktikum ^b	57	0,3	897	0,3	70	18,6
Unterrichtsprinzipien/überfachliche Kompetenzen ^c	2.153	12,2	44.362	13,0	2.713	20,6
Hochschulentwicklung/Internationales/Forschung und Forschungsmethodik	477	2,7	8.495	2,5	628	24,0
Keine Information verfügbar	888	5,0	17.486	5,1	–	–

Anmerkungen: Die Prozentwerte beziehen sich auf den Anteil an Lehrveranstaltungen mit einem Schwerpunkt in Relation zur Gesamtzahl der durchgeführten Lehrveranstaltungen bzw. auf den Anteil an Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Relation zur Anzahl aller Teilnahmen. Zum detaillierten Auswertungs-prozedere siehe Kemethofer (2018). ^a Es ist anzumerken, dass Lehrveranstaltungen zwei oder mehreren inhaltlichen Schwerpunkten zuordenbar sein können. ^b Die Kategorie „Unterrichtspraktikum“ bezieht sich auf Veranstaltungen, die im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung für Studierende bzw. für die Betreuungspersonen angeboten werden. ^c Die Kategorie „Unterrichtsprinzipien/überfachliche Kompetenzen“ bezieht sich auf überfachliche Querschnittsthemen wie politische Bildung, Gendergerechtigkeit oder Umweltbildung.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

Etwa ein Viertel der angebotenen LFWBs beschäftigt sich mit dem Thema „Inklusion und Diversität“ mit nicht ganz 100.000 Teilnahmen, was zeigt, dass die Angebote der LFWB hinsichtlich Inklusion und Diversität die Bedarfe der Praktiker/innen bzw. die Vorgaben der Bildungsadministration abdecken (siehe auch Beitrag „Kompetenzen für Inklusive Bildung“ in diesem Band: Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019). Inwiefern hier auch hoch aktuelle Themen, wie die Gestaltung des Schulalltags in der Einwanderungsgesellschaft, eine prominente Rolle spielen, kann durch die vorliegenden Daten nur schwer beantwortet werden. Es ist aber anzunehmen, dass hier ein immenser Fort- und Weiterbildungsbedarf herrscht. In der Kategorie „Sprache/Literacy“ finden sich beispielsweise Veranstaltungen, die den Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache (DAF) nennen.

Eine vergleichsweise hohe Anzahl an Teilnahmen weisen auch die Kategorien „Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung“, „Schulmanagement/Schulentwicklung“ sowie „Persönlichkeitsentwicklung/Lehrerresilienz“ auf. Relativ wenige Lehrveranstaltungen gab es etwa zu den Themen „Schulbibliothek“, „Sicherheit“ und „Hochschulentwicklung/Internationales/Forschung und Forschungsmethodik“. Dementsprechend gering waren hier auch die absoluten Teilnahmen.

Auf der Angebotsseite werden in Österreich damit ähnliche Themenfelder wie in Deutschland forciert, nämlich solche, die eine hohe Aktualität besitzen. In Deutschland sind dies beispielsweise Inklusion, Sprache und interkulturelle Bildung, Führungsfortbildung oder Fortbildungen im Bereich der Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT; DVLfB, 2018a; siehe auch Richter & Schellenbach-Zell, 2016).

Tabelle 3.3 gibt zudem einen Überblick über das Verhältnis von angebotenen, durchgeführten und abgesagten Lehrveranstaltungen, aufgeschlüsselt nach inhaltlichen Kategorien. Die höchste Absagequote findet sich beim Thema „Hochschulentwicklung/Internationales/Forschung und Forschungsmethodik“ (24,0 %), gefolgt von der Kategorie „Sozialpädagogische Themen“ (22,7 %) sowie dem Bereich „Kunst und Kreativität“ (22,5 %). Verhältnismäßig wenig abgesagte Lehrveranstaltungen gibt es bei Kursen zur fachlichen Bildung (9,2 %). Die quantitativen Angaben zu den Absagen von LFWB-Veranstaltungen weichen von Vergleichsdaten aus Deutschland kaum ab; diese liegen zwischen 6,1 % und 17,2 %, je nach Bundesland (DVLfB, 2018a). Über die Absagegründe ist, wie erwähnt, weder für Österreich noch für Deutschland etwas bekannt. Es erscheint aber plausibel, dass insbesondere Themen, die nicht den Kernbereich der Arbeit an den Schulen bzw. das Unterrichten betreffen, eher abgesagt werden als andere Themen, da sie wahrscheinlich nicht primär an die Bedürfnisse der Lehrer/innen angepasst sind. In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Online-Befragung von zwei Hochschulen angemerkt, dass sie derzeit mit einer gewissen Unverbindlichkeit hinsichtlich der Fortbildungsanmeldungen durch die Lehrkräfte konfrontiert sind.

Unterschiedliche Quoten
bei Absagen von LFWB

Ein Großteil der angebotenen LFWB-Themen betrifft die längerfristigen Schwerpunktsetzungen des Ministeriums. Zwischen 75 % und 90 % aller Lehrveranstaltungen konnten in den letzten Jahren den Ressortschwerpunkten des Ministeriums zugeordnet werden. Alle anderen Themen wurden PH-autonom bzw. in Absprache auf Landes- und Regionalebene bestimmt. „Da der Anteil der Lehrveranstaltungen mit Bezug zu einem Ressortschwerpunkt im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Lehrveranstaltungen hoch war, setzte das BMB keine weiteren inhaltlichen Kontrollmaßnahmen“ (Rechnungshof, 2017, S. 15).¹⁴

Hoher Anteil an Themen
der Schwerpunktsetzungen
des Ministeriums

Hinsichtlich derzeitiger inhaltlicher Trends in der LFWB nennen die PHs im Zuge der Online-Befragung insgesamt 24 verschiedene Bereiche. Dabei werden insbesondere Veranstaltungen zu den Themen E-Learning bzw. Digitalisierung hervorgehoben (Nennung durch

¹⁴ Nicht nachvollziehbar ist die unterschiedliche Fokussierung bei den Ressortschwerpunkten zwischen den berufsbildenden und den allgemeinbildenden Schulen, da die inhaltliche Ausrichtung relativ ähnlich zu sein scheint, so der Rechnungshof (2017).

5 von insgesamt 11 Hochschulen). Der größte Trend (6 von 11 Hochschulen) wird im Bereich Schulentwicklungsberatung und -begleitung verortet, die teilweise auf die jeweiligen Entwicklungspläne der Schule abgestimmt werden.

5.1.5 Formate der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Differenzierte
Angebotsformate
in Österreich

Es lassen sich in Österreich im Wesentlichen fünf Typen von LFWB unterscheiden (vgl. auch Müller et al., 2018):

1. *Standardangebote* können sich auf die unterschiedlichsten Themen beziehen. Sie werden auf bundesweiter oder regionaler Ebene angeboten und erstrecken sich auf ein bis zwei Fortbildungstage.
2. *Schulinterne Lehrerfortbildungen* (SCHILFs) behandeln spezifische schulrelevante Themen und richten sich an einzelne Lehrpersonen oder das ganze Kollegium. Die Dauer solcher Veranstaltungen erstreckt sich zwischen einem halben Tag und einigen wenigen Tagen. Dabei werden die Inhalte von den einzelnen Schulen und der zuständigen PH bedarfsorientiert gemeinsam bestimmt.
3. *Angebote für mehrere Schulen* (SCHÜLFs) zu spezifischen Themen finden an einer Schule statt, wobei Lehrer/innen mehrerer Schulen daran teilnehmen können. Hierunter fallen insbesondere regionale Angebote für mehrere Schulen. So können sich zum Beispiel mehrere Volksschulen – im Sinne von zielgruppenspezifischen Clustern – zusammenschließen und sich gemeinsam zum Thema sprachliche Bildung fortbilden.
4. *Hochschullehrgänge* bzw. *Universitätslehrgänge* sind meist mehrsemestrige und curriculumbasierte Angebote zu systemrelevanten Themen, wobei für beide zumeist auch ein formaler Abschluss (inklusive Titel) vergeben wird. Bei Hochschullehrgängen ist dies bei Lehrgängen mit mehr als 60 Punkten gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) der Fall, wobei Mastertitel erst ab 90 ECTS-Punkten vergeben werden (§ 39 Abs. 3 Hochschulgesetz; siehe auch Abschnitt 5.2).
5. Auch die *Mitarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten* kann als LFWB betrachtet werden. Dazu zählt etwa die Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten oder bei Projekten zur Entwicklung des eigenen Unterrichts. Solche Angebote und Initiativen existieren in Österreich bereits seit einigen Jahren und basieren auf Variationen des Aktionsforschungsansatzes (Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014), in dem problemorientiert in systematischen Zyklen von Reflexion und Erprobung von Handlungen in Lerngemeinschaften Schule und Unterricht entwickelt werden.

SCHÜLFs und SCHILFs
zur Schulentwicklung
weiterhin bedeutsam

Tabelle 3.4 veranschaulicht die Angebotsformen der Lehrveranstaltungen. Am häufigsten wurden die Fortbildungsveranstaltungen als *regionale Veranstaltungen* konzipiert, beinahe die Hälfte der Kurse ist dieser Kategorie zurechenbar. Unter regionalen Veranstaltungen versteht man die von den PHs angebotenen (also nicht bezirks- und schulbezogenen) Standardangebote. Nicht ganz ein Fünftel der Lehrveranstaltungen wurde als SCHILF angeboten, etwa 8 % der Lehrveranstaltungen stellten jeweils SCHÜLFs dar; dieser Prozentsatz entfällt auch auf bezirksbezogene Veranstaltungen. Der Rechnungshof (2017) konstatiert einen Rückgang von schulinternen bzw. schulübergreifenden LFWB-Veranstaltungen zur Schulentwicklung zwischen 2013/14 und 2014/15. Nach den Auswertungen der PH-Online-Befragung weisen Hochschulen diesen Angebotsformaten allerdings nach wie vor einen großen Stellenwert zu: 6 (von 11) PHs nennen SCHILF- und SCHÜLF-Angebote als einen der derzeitigen Trends an ihrer jeweiligen Institution. Aufgrund der Vorgabe des Ministeriums, schulbezogene Maßnahmen zu forcieren, ist zurzeit eher davon auszugehen, dass SCHILF- und SCHÜLF-Veranstaltungen weiterhin bedeutsam sein werden.

Knapp 2 % bzw. 339 Lehrveranstaltungen konnten dem Onlinecampus der *Virtuellen PH* zugerechnet werden. Zusammen mit dem Anteil der Veranstaltungen außerhalb der Virtuellen PH, die E-Learning bzw. Blended-Learning-Designs umsetzen, ergibt sich ein Gesamtanteil von 2,8 %, der als gering einzuschätzen ist. In der Umfrage an den PHs wird hier allerdings

wachsender Bedarf attestiert und Maßnahmen zum Ausbau seien angedacht. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass aus der Umfrage an der PH Oberösterreich hervorgeht, dass ca. 70 % der Befragten virtuelle Seminare und Möglichkeiten zum Austausch auf e-Plattformen als *nicht wichtig* bis *weniger wichtig* einschätzen (Nachbaur, et al., 2018).

Tab. 3.4: Lehrveranstaltungen nach Angebotsform (Studienjahr 2015/16)

Angebotsform	Anzahl der Lehrveranstaltungen	Anteil der Lehrveranstaltungen (in %)
Schulinterne Fortbildung (SCHILF)	3.252	18,4
Schulübergreifende Fortbildung (SCHÜLF)	1.424	8,0
Regionale Veranstaltung	8.476	47,9
Bezirksbezogene Veranstaltung	1.403	7,9
Bundesländerübergreifende Veranstaltung	234	1,3
Bundesweite Veranstaltung	754	4,3
Onlinecampus/Virtuelle PH	339	1,9
Tagung/Symposium	483	2,7
Sommerbildung	640	3,6
E-Learning/Blended Learning	155	0,9
Fächerübergreifend	893	5,0
Mehrteilige Veranstaltung	1.172	6,6
Schulartenübergreifend	2.786	15,7

Anmerkungen: Mehrfachnennungen waren hier möglich, dennoch sind die Häufigkeiten in Relation zur Gesamtzahl der Lehrveranstaltungen aussagekräftig. PH: Pädagogische Hochschule.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

Auch der Rechnungshof (2017) bescheinigt der LFWB in Österreich eine geringe Dissemination von E-Learning in der Fort- und Weiterbildung. Am Beispiel von zwei Bundesländern konnte gezeigt werden, dass 2014/15 nur 4 % bzw. 6 % der LFWBs E-Learning teilweise implementierten. Studien belegen, dass die Implementation von digitalen Medien im Kontext von Lehreraus- und Lehrerfortbildung erfolgversprechend ist (z. B. Gaudin & Chaliès, 2015; Hartshorne, Heafner & Petty 2012; Major & Watson, 2018; Trager, 2012; Vohle & Reinmann, 2012). Großes Potenzial ist dabei im Bereich der netzbasierten Unterrichtsentwicklung mit kollegialen Online-Feedbacks bei der Analyse von Unterrichtsvideos (z. B. Krammer et al., 2008) sowie im Einsatz von Web-2.0-Anwendungen für das kooperative Lernen (Dunaway, 2012) oder von Videoannotation zur Unterstützung von Reflexions- und Kollaborationsprozessen (Vohle & Reinmann, 2012) zu sehen. Weitere Möglichkeiten ergeben sich aber auch in der Implementation von E-Learning in Aktionsforschungsprojekten (Dana, Krell & Wolkenhauer, 2012) oder etwa beim Einsatz von virtuellen Plattformen für die Demonstration von Good-Practice-Beispielen (Rzejak & Lipowsky, 2018). Dabei haben sich differenzierte Instruktionen je nach Inhalt, Methoden und Lernvoraussetzungen als wirkungsvoll erwiesen (z. B. Massey, 2012). Zudem eignen sich auch internetbasierte Selbsterkundungsverfahren für die Reflexion der individuellen Entwicklungsbedarfe (z. B. das Programm *Career Counselling for Teachers* [CCT]; Mayr, Müller & Nieskens, 2016).

Geringe Dissemination von
E-Learning in der LFWB

5.2 Angebote in der Lehrerweiterbildung (Hochschullehrgänge)

In Österreich gab es bislang vier verschiedene Formate von Lehrgängen bzw. Hochschullehrgängen,¹⁵ die sich nach der Anzahl der zu erwerbenden ECTS-Punkte unterscheiden lassen (Rechnungshof, 2017, S. 42; siehe auch Tabelle 3.5 und 3.6):¹⁶

- Lehrgang mit bis zu 29 ECTS-Punkten, bei dem kein durch das Hochschulkollegium verordnetes Curriculum erforderlich und Gestaltungsfreiheit der jeweiligen PH gegeben ist;
- Lehrgang mit 30 bis 59 ECTS-Punkten;
- Hochschullehrgang mit mindestens 60 und bis 89 ECTS-Punkten, mit akademischem Titel (z. B. akademische Hochschuldidaktikerin/akademischer Hochschuldidaktiker), aber ohne Master;
- Hochschullehrgang mit mindestens 90 ECTS-Punkten mit Masterabschluss.

Hochschullehrgänge
mit Masterabschluss
sind die Ausnahme

Im Studienjahr 2015/16 wurden von den PHs 340 Lehrgänge bestehend aus 3.486 Lehrveranstaltungen durchgeführt. Tabelle 3.5 zeigt, dass etwas mehr als zwei Drittel (rund 68 %) aller Lehrgänge im Studienjahr 2015/16 unter 30 ECTS-Punkte aufweisen. Jeweils etwas mehr als 10 % der Lehrgänge weisen entweder zwischen 30 und 59 ECTS-Punkten auf oder sind Hochschullehrgänge ohne Master. Lehrgänge mit Masterabschluss stellen die kleinste Gruppe mit etwa 6 % dar. Im Mittel nahmen 24,51 Personen an den einzelnen Lehrveranstaltungen teil ($SD = 23,85$), wobei sich 27,44 Personen durchschnittlich angemeldet haben ($SD = 28,59$). Valide Angaben darüber, wie viele Personen durchschnittlich einen Lehrgang besuchten, können mit der vorliegenden Datenstruktur von PH-Online nicht gemacht werden. Dies liegt daran, dass die Anmelde- und Teilnehmerzahl lediglich auf Lehrveranstaltungsebene angegeben wird und die Zahlen zwischen den einem Lehrgang zugehörigen Lehrveranstaltungen schwanken. Somit könnten bestenfalls Schätzungen abgegeben werden, worauf hier verzichtet wird. Insgesamt besuchten im Wintersemester 2015/16 15.459 Teilnehmer/innen (Hochschul-)Lehrgänge (zwischen 6 und 120 ECTS-Punkten), davon 12.726 an öffentlichen und 2.733 an privaten Hochschulen (BMB, 2017b, S. 51). Dabei haben 708 Teilnehmer/innen der LFWB einen Masterlehrgang (mit mindestens 120 ECTS-Punkten) und 1.498 einen Hochschullehrgang mit einem anderen akademischen Abschluss (mit mindestens 60 ECTS-Punkten) besucht.

Tab. 3.5: Lehrgänge und Hochschullehrgänge nach ECTS-Punkten (Studienjahr 2015/16)

Lehrgangsumfang	Anzahl Lehrgänge	Anteil Lehrgänge (in %)
Lehrgang mit bis maximal 29 ECTS-Punkten	236	68,2
Lehrgang mit 30 bis 59 ECTS-Punkten	44	12,7
Hochschullehrgang mit 60 bis 89 ECTS-Punkten ohne Master	45	13,0
Hochschullehrgang mit 90 ECTS-Punkten oder mehr mit Master	15	6,1
Gesamt	340	100,0*

Anmerkung: *Aufgrund von Rundungen weicht die Summe geringfügig von 100 % ab.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

¹⁵ Von einem Hochschullehrgang wird ab einem Umfang von 60 ECTS gesprochen; bei Umfängen unter 60 ECTS spricht man von Lehrgängen.

¹⁶ Systematische Informationen zur Anzahl der Universitätslehrgänge für Lehrer/innen stehen nicht zur Verfügung. Eine Internetrecherche zu Universitätslehrgängen an österreichischen Universitäten lässt annehmen, dass die Anzahl deutlich unter 10 % der angebotenen Hochschullehrgänge der PHs liegt.

Die meisten (Hochschul-)Lehrgänge im Studienjahr 2015/16 fanden zum Themenbereich „Sprache/Literacy“ statt, gefolgt von „Inklusion und Diversität“, „Beratung“ und „Fachliche Bildung“ (jeweils mehr als 13 %; siehe Tabelle 3.6). Ein vergleichsweise hoher Anteil an Lehrgängen wurde auch zum Themenbereich „Schulmanagement/Schulentwicklung“ durchgeführt. Keine Lehrgänge konnten hingegen zu den Themen „Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung“ und „Sicherheit“ gefunden werden. Werden die Daten jedoch nicht auf Lehrgangs-, sondern auf Lehrveranstaltungsebene analysiert (siehe Abschnitt 5.1.4), finden sich sehr wohl Angebote, welche die oben genannten Bereiche im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen aufgreifen. Interessant scheint auch, dass eine Reihe von Lehrgängen nicht exklusiv an einer PH angeboten wurde, sondern diese an mehreren PHs verfügbar sind. Beispielhaft seien an dieser Stelle der Lehrgang „Schulbibliothekar/in“, der an 7 Institutionen angeboten wurde, sowie der Hochschullehrgang „Freizeitpädagogik“, den es an 10 PHs gibt, genannt. Hier steht die regionale Bedarfsabdeckung bei der Lehrgangsplanung im Vordergrund. Bei 3 Lehrgängen handelte es sich um Nachqualifizierungen für den Bachelor of Education (BEd), für welche eine Studienkennung vergeben wurde.

Begehrte Lehrgangsthemen:
Sprache/Literacy Inklusion/
Diversität, Beratung,
Fachliche Bildung

3

Tab. 3.6: Realisierte Lehrgänge bzw. Hochschullehrgänge an Pädagogischen Hochschulen nach inhaltlichen Schwerpunkten (Studienjahr 2015/16)

Kategorie ^a	Lehrgänge bzw. Hochschullehrgänge an PHs		Lehrgänge bzw. Hochschullehrgänge an PHs nach ECTS-Kategorien			
	absolut	in %	mit max. 29 ECTS-Punkten	mit 30 bis 59 ECTS-Punkten	HLGs mit 60 bis 89 ECTS-Punkten, ohne Master	HLGs mit mehr als 90 ECTS-Punkten, mit Master
Allgemein-pädagogische Themen	17	5,0	15	1	1	–
Beratung	46	13,7	36	1	2	7
Fachliche Bildung	45	13,4	37	8	–	–
Hochschulentwicklung/Internationales/ Forschung	10	3,0	1	1	8	–
Inklusion/Diversität	47	14,0	25	5	16	1
Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung	0	0,00	–	–	–	–
Kunst und Kreativität	10	3,0	5	–	3	2
Persönlichkeitsentwicklung/ Lehrerresilienz	4	1,2	4	–	–	–
Schulbibliothek	9	2,7	9	–	–	–
Schulmanagement/Schulentwicklung	35	10,4	32	–	–	3
Sicherheit	0	0	–	–	–	–
Sozialpädagogische Themen (bezogen auf Kinder und Jugendliche)	17	5,0	6	–	11	–
Sprache/Literacy	48	14,2	20	26	2	–
Transition/Schnittstelle	1	0,3	1	–	–	–
Unterricht gestalten	22	6,5	19	–	1	2
Unterrichtspraktikum	15	4,5	15	–	–	–
Unterrichtsprinzipien /überfachliche Kompetenzen	11	3,3	10	–	1	–

Anmerkungen: Drei Lehrgänge wurden keiner Kategorie zugeordnet. Es handelte sich dabei um Nachqualifizierungen zum Bachelor of Education. HLG: Hochschullehrgang. PH: Pädagogische Hochschule.

^aHier gibt es keine Mehrfachzuordnungen.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

5.3 Motivation für die und in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Unterscheidung von
Wahlmotivation,
Nutzungsmotivation und
Transfermotivation

Die Motivation zur Teilnahme an LFWBs (*Wahlmotivation*) und die Motivation während der jeweiligen LFWB (*Nutzungsmotivation*; Rzejak, Lipowsky & Künsting, 2013) sind bislang – nicht nur in Österreich – kaum erforscht. Gleichzeitig lässt sich anhand der wenigen vorliegenden Studien zeigen, dass die Motivation Effekte auf beispielsweise das weitere Fortbildungsverhalten (Gorozidis & Papaioannou, 2014), den Transfer in die Praxis (Jäger, 2004) sowie auf das lernstrategische Vorgehen im Rahmen von LFWB (Andreitz, Müller & Wieser, 2017) haben kann. Einige Autorinnen und Autoren differenzieren zudem die sogenannte *Transfermotivation* (z. B. Rzejak et al., 2013; Trempler, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2012; Vigerske, 2017). In diesem Zusammenhang werden in Studien neben der Ausprägung der Motivation, Inhalte aus LFWBs auch umzusetzen, personenbezogene (z. B. die Einstellung zu LFWB), fortbildungsimmanente (z. B. die Qualität des Lernsettings) und schulbedingte Faktoren (Innovationsklima, Schulleitung usw.) für die Transfermotivation eruiert.

Vier typische Motive
für die Teilnahme

Hinsichtlich der Wahlmotivation – also „der im Vorfeld einer Lehrerfortbildung vorhandenen Motivation, die zur Teilnahme an einem Fortbildungsangebot bewegt“ (Rzejak et al., 2014, S. 155) – deuten verschiedene Befunde auf einen starken Einfluss des individuellen Interesses der Lehrkräfte an konkreten Fortbildungsinhalten bzw. auf die Relevanz intrinsischer Wahlmotivation hin, wenngleich auch andere Gründe für die Teilnahme (z. B. ein bestimmter Karriereutzen) eine Rolle spielen können (Andreitz, 2018a). In diesem Zusammenhang könnte eine systematische Untersuchung der sogenannten „Neigungshypothese“ (Desimone, Smith & Ueno, 2006) lohnend sein. Diese These geht im Kern davon aus, dass Lehrpersonen sich vor allem für jene LFWB-Angebote entscheiden, die ihre Interessen und ihre bereits vorhandenen Kompetenzen treffen. Zehetmeier (2017) beschreibt – u. a. beziehend auf Brandell (2007) – vier Typen von Lehrpersonen, die an Fortbildungen teilnehmen. Das Spektrum reicht dabei von Lehrkräften, die stets nach Innovationen und Fortbildungsmöglichkeiten suchen, bis hin zu solchen, die wenig Interesse an Fort- und Weiterbildungsangeboten haben und diese etwa aufgrund von Fortbildungsverpflichtungen aufsuchen:

1. Omnivores: Lehrkräfte, welche stets auf der Suche nach Innovationen, Fortbildungen und Lerngelegenheiten sind und dabei auch selbst Initiativen starten oder Fortbildungen entwickeln und anbieten.
2. Active Consumers: Lehrkräfte, welche (ähnlich den Omnivores) in ihrer Umgebung nach Fortbildungsangeboten suchen, dabei aber nicht initiativ vorgehen oder selbst Angebote entwickeln.
3. Passive Consumers: Lehrkräfte, welche nur dann an Fortbildungsaktivitäten teilnehmen, wenn diese an sie herangetragen werden und mit ihrem sozialen Umfeld abgestimmt sind.
4. Reticents: Lehrkräfte, welche grundsätzlich jegliche Fortbildungsinitiative zurückweisen und nur sehr schwer (meist über finanzielle oder persönliche Anreize) zur Teilnahme angeregt werden können. (Zehetmeier, 2017, S. 90)

Die Befundlage deutet darauf hin, dass die Qualität der *Nutzungsmotivation* auch einen Einfluss auf die Nutzung des jeweiligen Angebots hat. Hinsichtlich dieser „aktuellen, situations-spezifischen Motivation ..., die sich auf die Nutzung des Angebots *während* [Hervorhebung v. Verf.] einer Fortbildung bezieht“ (Rzejak et al., 2014, S. 155), zeigen sich dabei insbesondere für die intrinsische bzw. selbstbestimmte Motivation positive Effekte (für einen Überblick siehe Andreitz, 2018a). Für die Gestaltung von LFWBs ist besonders interessant, welche Qualitäten der Lernumwelt und welche Organisationsformen von LFWB die Nutzungsmotivation und damit auch deren positive Effekte bedingen. Einige wenige Studien zeigen, dass etwa Formen forschenden Lernens, der Wechsel von Erprobungs- und Reflexionsphasen, die eingeschätzte subjektive Relevanz der Inhalte oder die Möglichkeit der Kooperation zwischen Lehrpersonen für intrinsische Motivation und das Interesse relevant sind (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Schellenbach-Zell, 2009).

Untersuchungen zur Situation in Österreich sind nur aus den Forschungen zu den Lehrgängen „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) bekannt (Müller, Andreitz & Mayr, 2010). Hier konnte in systematischen Begleitforschungen der Lehrgänge von 2006 bis 2012 ($n = 308$) nachgewiesen werden, dass neben der subjektiv eingeschätzten praktischen Relevanz der Inhalte, die Möglichkeit der Mitbestimmung und die soziale Einbindung der Teilnehmer/innen sowie vor allem eine ausgeprägte Expertenorientierung der Fortbildner/innen – im Sinne des Demonstrierens von Problemlösungen – und die Wahrnehmung hoher intellektueller Herausforderungen in der LFWB für die intrinsische Motivation ausschlaggebend sind (Andreitz et al., 2017).

Motivationsfördernde
Lernumwelt in der LFWB

In diesem Zusammenhang ist auf die teilweise hohe Selektivität der Stichproben hinzuweisen, aus der sich Probleme für die Verallgemeinerung der Befundlage ergeben: So werden häufig nur jene Lehrkräfte befragt, die freiwillig an einem bestimmten LFWB-Angebot teilnehmen. Im Gegensatz dazu gibt es kaum Ergebnisse zu Lehrkräften, die sich wenig oder gar nicht an Fortbildung beteiligen. Eine Befragung aus Österreich kommt zu dem Schluss, dass LFWB von über 80 % der Lehrpersonen als sehr wichtig eingeschätzt wird, allerdings geben auch über 38 % an, dass sie keine neuen Impulse für den Unterricht durch LFWB erwarten (Söllinger & Krumhofer, 2018). Als Gründe für die Nichtteilnahme an LFWBs werden etwa der Ausfall von Stunden (46,4 %) oder die hohe Belastung im Schulalltag (53,6 %) genannt. 45,3 % derjenigen, die an keiner LFWB teilnahmen, halten zudem informelle LFWBs für wirkungsvoller als formelle LFWB-Veranstaltungen (Söllinger & Krumhofer, 2018). Auch die quantitative Studie von Wachter (2015), die österreichische Volksschullehrer/innen befragte, kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere zeitliche und schulbezogene Hindernisse die stärksten Motive für den „Fortbildungswiderstand“ sind.

3

5.4 Resümee zu den Bedarfen und Angeboten

Gleicht man die Bedarfe des Bildungssystems hinsichtlich der Inhalte der LFWB mit der Angebotsseite an den PHs ab, zeigt sich, dass eine günstige Passung vorhanden ist. Auf Basis der Inhaltskategorien, denen die PH-Online-Daten zugeordnet wurden, lässt sich kein Inhaltsbereich bei den Bedarfen finden, der im Angebot unterrepräsentiert ist. Dies ist vermutlich den funktionierenden Bedarfsabsprachen zwischen den Akteurinnen und Akteuren im Sinne einer Bottom-up- und Top-down-Steuerung geschuldet (vgl. auch Hanny, Budimir-Halbmayer & Lošek, 2015). Dass die Anregungen der Bildungsadministration in der Praxis aufgegriffen werden, zeigen auch die Ergebnisse der Online-Befragung der PHs. Ein Großteil nennt das Angebot an prozessorientierten, mehrphasigen bzw. modularen Veranstaltungen als Trend an der jeweiligen Hochschule, der sich in Zukunft noch weiter verstärken soll, indem es zu einer Ausweitung dieser Angebote kommt. Gleichzeitig hinterfragen jene Hochschulen, die diese Ausweitung anstreben, die Akzeptanz bzw. Nutzung dieser Formate in der bzw. durch die Praxis. Eine PH fasst dies pointiert zusammen:

Passung zwischen Bedarf
und Angeboten bei Inhalten
von LFWB

Gerade im Bereich von längerfristigen, prozessorientiert-nachhaltigen Fortbildungsreihen bzw. Weiterbildungsangeboten, die den stärksten Effekt im Hinblick auf die Professionalisierung von [Lehrerinnen und Lehrern] hätten, gibt es geringe Teilnahmebereitschaft, da diese Formate besonders zeit- und arbeitsintensiv sind und Fortbildungswilligkeit nicht nur intrinsischer Motivation folgt, sondern es auch extrinsischer Bestärkungs- und Motivationsfaktoren bedarf. (Andreitz, 2018b, PH46)

Im Zusammenhang mit den derzeitigen Trends wird von drei Hochschulen auch der Ausbau von LFWB genannt, die sich an Lehrer- bzw. Schulteams richtet: „... weg von der Einzelkämpferin in Richtung (Schul-)Team“ (Andreitz, 2018b, PH46). Eine PH merkt in diesem Zusammenhang allerdings an, dass die Nachfrage nach individueller Fortbildung nach wie vor ungebrochen ist. Obgleich ein Trend zu veränderten Formaten und der stärkeren Einbe-

ziehung der Bedarfe der Schulen zu erkennen ist, bleiben kurze One-shot-Veranstaltungen die Hauptorganisationsform in der österreichischen LFWB-Landschaft.

In Praxisbeispiel 3.1 werden einige ausgewählte Beispiele für Good Practice von LFWB kurz vorgestellt, die von Lehrerinnen und Lehrern stark nachgefragt werden und wesentliche Kriterien wirkungsvoller LFWB erfüllen (siehe Abschnitt 7).¹⁷

Praxisbeispiel 3.1:

3

Beispiele von *Good Practice* in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung in Österreich

Mehrteilige Veranstaltungen an zwei Pädagogischen Hochschulen:

1. „Didaktische Pakete – Schriftsprachenerwerb und Mathematik“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz)

Das Angebot richtet sich an Lehrer/innen von der 1. bis zur 4. Schulstufe und teilt sich in einen dreitägigen Basisblock, in dem fachliche, methodische und lernorganisatorische Grundlagen erworben werden, und in einen zweiten Block (vier Nachmittage), in dem die Begleitung der Teilnehmer/innen bei Unterrichtsentwicklung sowie der Erfahrungsaustausch im Vordergrund stehen. Konzeptionell werden Inputphasen und die Unterstützung beim Transfer miteinander verzahnt, womit für eine kontinuierliche Prozessbegleitung gesorgt wird. Das Fortbildungsangebot wird spezifisch für jede Schulstufe an der Kirchlichen PH Graz angeboten.

2. Das Fortbildungszertifikat (Pädagogische Hochschule Oberösterreich)

Das Fortbildungsangebot aus einer Kombination von Pflicht- und Wahlmodulen kommt den Bedürfnissen der Lehrpersonen entgegen, individuelle Themen und Veranstaltungen zu buchen, ohne sich sofort längerfristig binden zu müssen, bietet aber anschließend die Möglichkeit der Vertiefung. Nachhaltigkeit wird gewährleistet, indem sich Fortbildungen zu einem thematischen Schwerpunkt über einen längeren Zeitraum erstrecken, einen Wechsel von Input, Erprobungs- und Reflexionsphasen ermöglichen, Feedback anbieten und den Austausch zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen anregen. Innerhalb von drei Semestern formen die Teilnehmer/innen aus verschiedenen Veranstaltungen zu einem übergeordneten Thema einen „individuellen Hochschullehrgang“ im Umfang von 6 ECTS-Punkten.

Aufbau des Fortbildungszertifikats der PH Oberösterreich:

- *Basismodul* (16 Einheiten): Gibt einen ersten Einblick in die Thematik aus verschiedenen Perspektiven und ist als Einzelveranstaltung oder als Teil des Lehrgangs buchbar.
- *Vertiefung im Wahlmodul* (65 Einheiten): Individuell werden zum Schwerpunkt passende Veranstaltungen aus dem Fortbildungsangebot gewählt.
- *Reflexionsmodul* (4 Einheiten): In einem Workshop werden die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Veranstaltungen ausgetauscht und Konsequenzen für den pädagogischen Alltag reflektiert.
- *Dokumentation*: Ideen und Erfahrungen der Umsetzung im Schulalltag werden dokumentiert und reflektiert.
- *Abschlussgespräch* (2 Einheiten): In einem abschließenden Beratungsgespräch mit der Lehrgangsleitung werden weiterführende Ideen für die Unterrichtsentwicklung thematisiert.
- *Abschlussveranstaltung* (2 Einheiten): Erkenntnisse und Erfahrungen werden präsentiert und ausgetauscht.

Unter anderem gibt es Fortbildungszertifikate zu folgenden Schwerpunkten: Bildungsbrücken bauen (Nahtstelle: Kindergarten/Schule), sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, Selbst- und Sozialkompetenz für eine Kultur des Miteinanders und pädagogische Diagnostik.

¹⁷ Es handelt sich hier um eine exemplarische Auswahl von LFWBs durch das Autorenteam, die auf der Basis der in der Online-Umfrage an den PHs eingereichten Good-Practice-Beispielen erfolgte. Die Auswahl soll keine Bestenauslese darstellen. Es wird davon ausgegangen, dass es in der LFWB in Österreich viele Good-Practice-Beispiele gibt, die hier nicht erwähnt werden können.

3. Die Lehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“: Eine Kooperation zwischen Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Pädagogischen Hochschulen

Ausgehend von den Prinzipien der Aktionsforschung orientieren sich die Lehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) an der Berufspraxis der Lehrkräfte in Schule und Unterricht, welche gleichzeitig zentrale Lernorte darstellen (Altrichter & Posch, 2007; Posch et al., 2009). In den je zweijährigen PFL-Universitätslehrgängen führen die Lehrkräfte individuelle Unterrichtsentwicklungsprojekte durch, die ihren Ausgangspunkt in den beruflichen Herausforderungen der Lehrkräfte haben und die in Abstimmung mit Entwicklungsprozessen an der eigenen Schule konzipiert werden. Bei der Durchführung werden sie von einem interdisziplinären Expertenteam von erfahrenen und geschulten Lehrpersonen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern betreut. Der kollegiale Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (z. B. im Zuge der stattfindenden Kleingruppentreffen) wie auch der Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern soll den Aufbau einer *Professional Community* unterstützen und dadurch nachhaltige Wirkungen erzielen sowie zur Entwicklung der Einstellung beitragen, dass eine ständige berufsbegleitende Professionalisierung wesentlich ist (vgl. auch das Konzept zum Lifelong Learning in Österreich: „LLL:2020“; Republik Österreich, 2011). Empirische Befunde zu den PFL-Lehrgängen verweisen auf nachhaltige Veränderungen in pädagogisch-didaktischen Kompetenzbereichen (z. B. Andreitz, Müller, Dirninger & Mayr, 2014; Zehetmeier, 2015).

Auch wenn die Lehrpersonen selbst, die Bildungsadministration sowie die Anbieter davon überzeugt sind, dass problemorientierte LFWB (z. B. Variationen der Aktionsforschung), längere Qualifikationsprogramme (Lehrgänge, Zusatzqualifikationen) oder kollegiale Beratung aus subjektiver Sicht effektiv sind, nutzten 2008 nur 18 % bis 25 % der Lehrer/innen derartige Angebote der Professionalisierung, was unter dem Durchschnitt der anderen OECD-Länder liegt (Grafendorfer et al., 2009; Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers & Steen, 2010; Mayr & Müller, 2010). Ähnliche LFWB-Aktivitäten, wie kollegiale Hospitationen mit systematischem Feedback, spielen in Österreich ebenso eine nur marginale Rolle (Schmich & Burchert, 2010).

Zurückhaltung bei Nutzung aufwendiger, jedoch wirkungsvoller Angebote

Auch wenn an einigen PHs eine Tendenz zu mehrteiligen Angeboten zu erkennen ist, was u. a. durch die steigende Anzahl an mehrgliedrigen Veranstaltungen oder Lehrgängen zu erklären ist, überwiegen weiterhin die halb- bis eintägigen Veranstaltungen an den PHs – was zwar den Bedürfnissen vieler Lehrpersonen entspricht, jedoch aus Wirkungsgründen als suboptimal einzuschätzen ist. Gründe dafür, dass Lehrer/innen relativ wenig Gebrauch von mehrteiligen Fortbildungsangeboten machen bzw. die PHs diese noch in zu geringem Ausmaß anbieten, werden im Folgenden erläutert:

- Eine Kultur der kollegialen Kooperation hat sich weder in informellen noch in formalen Settings der Professionalisierung von Lehrpersonen flächendeckend etabliert (vgl. auch Schmich & Burchert, 2010).
- Wirkungsvolle Angebote im obigen Sinn sind ressourcenintensiv für den Anbieter und zum Teil auch für die Lehrpersonen selbst. Damit geht auch die Unsicherheit der PHs einher, zu wenige Kursanmeldungen für langdauernde Programme zu erhalten.
- Für eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern sind aufwendige und zeitintensive LFWBs unattraktiv, insbesondere, wenn sie außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden, was zusehends der Fall ist (siehe auch Abschnitt 5.1.2).
- Vonseiten der Steuerung durch die Bildungsadministration und vonseiten der Schulleitungen wird mit zu wenig Nachdruck und Konsequenz die Etablierung von prozessorientierten und zeitlich langfristigen Kursen oder Programmen verfolgt (Müller et al., 2018, S. 148).

6 Qualität der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung und Kompetenzen der Fortbildner/innen

6.1 Qualität der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Unklare Qualitätssicherung

Im „Grundsatzpapier zur Definition von Qualitätsstandards in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen“ (BMUKK, 2011) werden die Kriterien der Qualität für LFWB-Veranstaltungen sowie Kompetenzen von Lehrerfortbildnerinnen und -fortbildnern beschrieben, wobei hierbei auf Kriterien der Europäischen Kommission zurückgegriffen wird (z. B. European Commission, 2012; European Commission, EACEA & Eurydice, 2015). In Österreich werden „die Evaluierung sowie die Qualitätssicherung im Rahmen des gesamten öffentlich-rechtlichen Leistungsspektrums der Pädagogischen Hochschule[n]“ (BGBl. II Nr. 214/2009) durch die Hochschul-Evaluierungsverordnung geregelt. Konkret danach gefragt, sieht der Großteil der PHs (7 von 11) die im Rahmen der Hochschul-Evaluierungsverordnung vorgegebenen Maßnahmen als Beitrag zur Qualitätssicherung der LFWB am jeweiligen Standort an.

Die PHs wurden im Rahmen der Online-Erhebung danach gefragt, welche Maßnahmen im Bereich der Evaluation bzw. des Qualitätsmanagements sie für die Weiterentwicklung des LFWB-Angebots umsetzen. Alle elf PHs nennen hier die Evaluation der jeweiligen Lehrveranstaltungen, die durch unterschiedliche Methoden erfolgt (z. B. individuell gestalteter Fragebogen, Paper-Pencil-Evaluation, Online-Fragebogen oder Interviews mit ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmern). Die Informationen zum Umfang dieser Veranstaltungsevaluationen sind heterogen (an 3 PHs werden alle Veranstaltungen evaluiert; 1 PH gibt die Evaluation von mindestens 50 % aller Angebote im Semester an; 2 PHs evaluieren nur ausgewählte Veranstaltungen; 5 PHs machten keine Angaben zum Umfang). Vier PHs geben in diesem Zusammenhang explizit an, die Ergebnisse dieser Evaluationen in die weitere Planung einfließen zu lassen bzw. entsprechende Maßnahmen aus den Ergebnissen abzuleiten. Neben den genannten Veranstaltungsevaluationen beschreibt ein Teil der PHs weiterführende Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung. Diese beinhalten beispielsweise die Entwicklung und den Einsatz von standortspezifischen Handbüchern zur Qualitätsentwicklung bzw. Prozesshandbüchern oder eine PH-interne Fortbildungsreihe zur Steigerung der Fortbildungsqualität. Dass eine Weiterentwicklung bzw. Abstimmung des Angebots und der Planung gemeinsam mit den Schulen und/oder der Schulaufsicht erfolgt bzw. an ministerielle Vorgaben oder regionale Gegebenheiten (z. B. im Rahmen eines Landesentwicklungsplans) angepasst wird, wird insgesamt von fünf PHs explizit erwähnt (vgl. auch Rechnungshof, 2017, S. 60 ff.).

LFWBs mit unmittelbarem Unterrichtsbezug kommen gut an

Die konkreten Ergebnisse der Evaluation von Lehrveranstaltungen der PHs im Rahmen der LFWB sind nicht zugänglich. Aus einigen nicht veröffentlichten Dokumenten der Hochschulen, die im Rahmen der Online-Befragungen zugesandt wurden, lässt sich exemplarisch zeigen, dass die Teilnehmer/innen überwiegend sehr zufrieden bis zufrieden sind mit der allgemeinen Qualität der LFWB, mit der Zeitplanung, mit der Kompetenz der Referentinnen und Referenten, mit den infrastrukturellen Aspekten der LFWB (z. B. Anmeldung, räumliche Gegebenheiten u. a.) und insbesondere mit der Möglichkeit des kooperativen Austauschs unter den Kolleginnen und Kollegen. Die Teilnehmer/innen bewerten LFWBs vor allem dann als gelungen und wirksam, wenn diese einen unmittelbaren Bezug zur Unterrichtsentwicklung haben (Methoden, didaktische Hinweise, verwertbare Materialien und Konzepte usw.) sowie der eigenen Persönlichkeitsentwicklung dienen.

6.2 Kompetenzen und Rekrutierung der Lehrerfortbildner/innen

Kompetenzen

Die Europäische Kommission weist – beziehend auf einschlägige Autorinnen und Autoren – auf Folgendes hin (European Commission, 2012): „Teacher educators’ knowledge bases are complex and difficult to define, characterised in part by the ‚endemic uncertainty‘ of professional knowledge“ (Furlong, 1996, 154; siehe auch Furlong, 2013). Es wird zudem die Bedeutung der Rolle als Lehrer-(fort-)bildner/in betont, da sie die Lehrerbiografien mitbestimmen, als Lehrende auch als Rollenvorbilder wirken und zumeist selbst in der Bildungsforschung tätig sind.

Qualitätsstandards für Lehrerfortbildner/innen werden aus Sicht des Ministeriums in einer Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2011 (BMUKK, o. J.) konkretisiert. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass die PHs bei der Rekrutierung und der Fortbildung der Referentinnen und Referenten diese Grundsätze zu beachten haben. Für Österreich lassen sich weder Befunde zur Umsetzung dieser Qualitätsstandards noch zu anderen relevanten Aspekten zu Kompetenzen von Lehrerbildnerinnen und -bildnern finden, selbstredend auch nicht zu Wirkungen von Merkmalen der Fortbildner/innen auf Outcomes (vgl. auch Schratz, 2012). In einer Studie zur Interessenpassung von Lehrerbildnerinnen und -bildnern zu ihrem Tätigkeitsfeld konnte allerdings gezeigt werden, dass die Tätigkeitspräferenzen der Lehrerbildner/innen relativ gut zum Anforderungsprofil passen (Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger, Krammer & Nieskens, 2015) sowie interindividuelle Unterschiede auftreten, die eine partielle Arbeitsteilung in der Institution nahelegen, z. B. hinsichtlich Beratungs- oder Forschungsschwerpunkt. Die Autorinnen und Autoren verweisen auf eine höhere Arbeitszufriedenheit und ein besseres Commitment bei der Berücksichtigung der Interessen in den Institutionen, die Aus-, Fort- und Weiterbildung anbieten.

Kein Wissen über
Kompetenzen der
Fortbildner/innen

Rekrutierung

Das Thema der Rekrutierung geeigneter Lehrerfortbildner/innen für die jeweiligen LFWB-Veranstaltungen beschäftigt die PHs in unterschiedlichem Ausmaß: Drei PHs geben bei der Online-Befragung an, diesbezüglich aktuell mit Schwierigkeiten konfrontiert zu sein; 2 davon nennen dies auch als eine der größten zukünftigen Herausforderungen der österreichischen LFWB. Der Großteil der PHs scheint hier aktuell mittleren bis wenig Handlungsbedarf zu sehen. Zusammenfassend werden die Gründe für mögliche Rekrutierungsprobleme oftmals den hohen Kosten für die entsprechenden Expertinnen und Experten zugeschrieben: „Schlechte Bezahlung von ExpertInnen ... – besonders in Bereichen, die branchenbedingt hochdotiert sind ... ist es schwer, mit dem festgelegten Honorar entsprechend qualifizierte FortbildnerInnen zu bekommen“ (Andreitz, 2018b, PH46). Eine weitere Herausforderung besteht für die PHs im Bewältigen „dienstrechtlicher Hürden“, wie z. B. die Planung bzw. die Organisation von Mitverwendungen von Lehrkräften mit entsprechender Expertise.¹⁸ Diese Hürden werden beispielsweise in der gesetzlich geregelten Obergrenze für eine Mitverwendung (diese liegt bei 10 Werteinheiten) gesehen, aber auch in der beruflichen Situation der Lehrkräfte: „Eine Mitverwendung wird in Schulen nicht immer als Mehrwert, sondern manchmal als Störung gesehen, was die Situation der KollegInnen nicht immer einfach macht“ (Andreitz, 2018b, PH55). Inhaltlich werden z. B. der Mangel an Spezialistinnen und Spezialisten für gewisse „neue“ Themen wie auch eine teilweise vorhandene „Praxisferne“ als Schwierigkeiten verortet: „Die Kombination zwischen qualitativ anspruchsvoller Theorie und praxisbegründeter Expertise ist sehr selten“ (Andreitz, 2018b, PH60). Auch die Tatsache, dass es sich bei der Fortbildung von Lehrkräften um eine „anspruchsvolle Tätigkeit mit kritischem Teilnehmerkreis“ (Andreitz, 2018b, PH55) handelt, wird von einer Hochschule als

Geringe Rekrutierungs-
probleme bei
Fortbildnerinnen
und Fortbildnern

¹⁸ In Österreich besteht die Möglichkeit, dass an Schulen arbeitende Lehrer/innen im Rahmen einer begrenzten Anzahl an Stunden ihre Expertise in die Ausbildung bzw. LFWB an den PHs einbringen können.

möglicher Grund für Rekrutierungsprobleme genannt. Hinsichtlich der Lehrerfortbildner/innen investieren die PHs auch in das eigene Personal: Alle PHs bieten Fortbildungsangebote für diese Zielgruppe an. Die Anzahl bewegt sich dabei zwischen 3 und 20 Veranstaltungen pro Studienjahr; in diesem Zusammenhang werden auch Lehrgänge zur Hochschuldidaktik erwähnt.

7 Wirkung von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Der Nachweis von nachhaltigen Wirkungen ist aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs eine besondere Herausforderung für Forschungsdesign und Methodik im Rahmen der Bildungsforschung (Cramer, 2012). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man nicht nur auf subjektive Einschätzungen von LFWB und deren subjektiv wahrgenommene Wirkungen fokussiert, sondern die Veränderung von Lehrerkognitionen, -motivation oder -emotionen sowie Wirkungen auf Unterricht und die Veränderung von Schülermerkmalen untersucht und dabei auch die jeweiligen schulischen und regionalen Rahmenbedingungen berücksichtigt (Lipowsky, 2010, 2014; Rzejak & Lipowsky, 2018).

Hinweise aus
internationalen
Wirkungsstudien

Den Fragen, ob, wie und wie lange Fortbildung wirkt, geht man im Zusammenhang mit anderen Professionen schon länger auf den Grund (Zehetmeier, 2015). Das Interesse der (Wirkungs-)Forschung an der LFWB ist in den letzten Jahren gestiegen (z. B. Huber, 2009; Lipowsky, 2014). Neben Arbeiten zur Wirkung im Bereich der Ausbildung existieren auch einige empirische Befunde für die Fortbildung. Hattie (2009) findet in seiner Metaanalyse einen hohen Effekt von LFWBs ($d = 0,62$) auf die Leistungen der Schüler/innen. Cordingley et al. (2003) konnten beispielsweise in einer breit angelegten Metaanalyse zur Wirkung aktionsforschungähnlicher Ansätze zeigen, dass sich „Collaborative Continuing Professional Development“ (CPD) positiv auf das Selbstvertrauen, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation zur Teamarbeit und auf die Bereitschaft, das eigene Handeln im Unterricht zu ändern, auswirkt (siehe auch Cordingley, Bell, Thomason, Rundell & Firth, 2005). In dem Forschungsüberblick konnten Effekte von kollaborativen Fortbildungen auf Schülerebene gefunden werden (vgl. auch Hattie, 2009). Auch andere Überblicksstudien und Einzelstudien kommen zu ähnlichen Befunden, die allerdings je nach Studie und Fortbildung erheblich variieren. Es zeichnet sich dabei der Trend ab, dass Fortbildungen mit kollaborativen und reflexiven Anteilen zumindest in einzelnen Bereichen Wirkungen auf die Kognitionen von Lehrkräften und zum Teil auch auf die jeweiligen Schüler/innen haben (Gough, Kiwan, Sutcliffe, Simpson & Houghton, 2003; Gow, Kember & McKay, 1996) und das vor allem dann, wenn Teamstrukturen an Schulen – u. a. auch durch die Schulleitung – unterstützt werden (Seider & Lemma, 2004). Insgesamt ist die Forschungslage allerdings noch recht lückenhaft, um hier valide Aussagen über die Nachhaltigkeit, vor allem auf Ebene des Unterrichts oder des Schülerverhaltens bzw. -erlebens machen zu können (für eine komprimierte Zusammenfassung zu Wirkungen der LFWB siehe Box 3.3).

Kaum Befunde aus
Österreich

Für Österreich finden sich sehr wenige Befunde, insbesondere fehlen solche, die neben subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen selbst auch weitere Kriterien heranziehen (exemplarische Befunde aus Österreich: z. B. Andreitz et al., 2017; Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger & Spiel, 2013; Lüftenegger et al., 2016; Mayr, 2007; Müller, Andreitz & Mayr, 2010; Zehetmeier, 2015, 2017). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass die erwähnten PFL-Lehrgänge (siehe Praxisbeispiel 3.1) nicht nur die Kompetenzeinschätzung in relevanten Variablen verändern, sondern auch lernfördernde Lernstrategien im Lehrgang angewendet werden (Andreitz et al., 2017) oder damit auch Veränderungen im beruflichen Selbstwert einhergehen (Zehetmeier, 2015). Es konnte auch in einer Längsschnittstudie zu den PFL-Lehrgängen gezeigt werden, dass sich die Kompetenz der Lehrpersonen bei der Einschätzung von Lerngelegenheiten in Unterrichtsvideos signifikant verbesserte (Müller, Andreitz & Mayr, 2010). Die Forschungsgruppe um C. Spiel konnte im Rahmen des Interventionsprojekts zur Förderung von Lifelong Learning („TALK“) Effekte auf die Lehrermoti-

vation, auf das selbst-regulierte Lernen, auf soziale und kognitive Kompetenzen (Finsterwald et al., 2013) sowie auf die Selbstregulationsfähigkeit der Schüler/innen (Lüftenegger et al., 2016) nachweisen.

Es ist in Österreich bisher jedenfalls nicht untersucht, welche Bedingungen in Schulen den Transfer aus der LFWB in die schulische Praxis befördern oder behindern. Dies betrifft auch LFWB-Angebote, die direkt vor Ort stattfinden und Lern- und Anwendungssituationen verschränken.

Box 3.3:

Wann sind Fort- und Weiterbildungen wirksam?

Sie sind dann wirksam,

- ... wenn sie über zwei Tage dauern und die Lerngelegenheiten aktiv und engagiert genutzt werden;
- ... wenn sie Lehrer/innen zum intensiven Nachdenken über den Unterricht und den Einfluss auf Schülerlernen anregen;
- ... wenn sie domänen- und inhaltspezifisch ausgerichtet sind;
- ... wenn „datengestützte Qualitätszirkel“ durchgeführt werden, die u. a. Rückmeldung und Auseinandersetzung mit Ergebnissen aus Lernstandserhebungen unter Begleitung von Expertinnen und Experten bereitstellen;
- ... wenn unterrichtsbegleitendes Coaching und Feedback durch erfahrene Lehrpersonen mit entsprechender Ausbildung zur Anwendung kommen (die Befundlage ist allerdings noch unsicher);
- ... wenn Expertinnen und Experten und Wissenschaftler/innen bei der Konzeption von LFWBs beteiligt werden und diese in der Lage sind, die Inhalte in bedeutende Aktivitäten für Lehrer/innen umsetzen zu können;
- ... wenn durch die Umsetzung von konkreten Aktionen in der schulischen Praxis zeitnah zu den LFWBs Wirksamkeitserfahrungen durch die Lehrpersonen gemacht werden können, die wesentlich für die Veränderung von Beliefs sind (siehe Rzejak & Lipowsky, 2018).

Wann sind LFWB wirksam?

3

Es konnte gezeigt werden, dass personenbezogene Bedingungen wie die Nutzungseinschätzung (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010), die selbstbestimmte Motivation (Schellenbach-Zell, 2009), die Innovationsbereitschaft, die Wirksamkeitserwartung oder die wahrgenommene persönliche Relevanz günstige Voraussetzungen für den Transfer sind. Aber auch Prozessmerkmale wie die Möglichkeit, Wirksamkeitserfahrungen auf Basis der Innovation zu machen, erhöhen die Anwendung des Gelernten in Unterricht und Schule (Lipowsky, 2014). Zudem können Merkmale auf Schulebene den Transfer begünstigen bzw. behindern (Vigerske, 2017). So können zum Beispiel das Feedback und die Unterstützungsangebote von Kolleginnen und Kollegen und vonseiten der Schulleitung den Transfer fördern (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). Schon seit Längerem zeichnet sich auch der Trend zu „situierter“ Fortbildungen in der Region oder an der Schule selbst ab (Fussangel et al., 2016). Eine solche Regionalisierung kann als Gelingenbedingung gesehen werden und die Vernetzung und den Transfer von Fortbildungsinhalten begünstigen (Klemm, 2009).

Was begünstigt den Transfer?

Ein Teil der Hochschulen benennt in der Onlinebefragung den Transfer von Inhalten in die schulische Praxis bzw. die zukünftige Beforschung der Wirkung der eigenen LFWBs als aktuelle und auch zukünftige Herausforderung. Während die Hochschulen mehrheitlich Faktoren auf Ebene der Rahmenbedingungen (z. B. Abstimmung von Bedarfen und Angeboten) bzw. der Konzeption der Veranstaltungen (insbesondere die Implementierung von Reflexions- und begleiteten Transferphasen) für das Sicherstellen von Transfer benennen, wird in einem Fall auch external attribuiert: „Dies liegt in der Verantwortung der Lehrperson, der Schulleitung und Dienstbehörde“ (Andreitz, 2018b, PH44).

8 Zusammenfassende Analysen und praktische Implikationen

Implikationen für Praxis und Forschung

Die in diesem Beitrag erläuterten Erkenntnisse aus Forschung und Praxis sowie aus den Informationen der Zusatzanalysen verweisen zusammengefasst auf folgende Implikationen für Praxis und Forschung, die sich auf unterschiedlichen Ebenen darstellen lassen (siehe auch DVLfB, 2018a, 2018b; European Commission, 2012; Müller et al., 2018). Es werden Maßnahmen auf der Forschungsebene, im Bereich der Rahmenbedingungen, der Steuerung sowie der Gestaltung von Lernumgebungen in der LFWB formuliert:

1. LFWB ist in Österreich weiterhin stark durch die individuellen Einzelinteressen und Vorlieben der Lehrer/innen geprägt. Auf der einen Seite ist eine starke Interessenorientierung im Sinne nachhaltigen Lernens aus lern- und motivationstheoretischer Sicht sinnvoll. Auf der anderen Seite gilt es, ein Professionsverständnis zu entwickeln, in dem Lehrpersonen nicht nur für die Entwicklung des eigenen Unterrichts und der eigenen Person verantwortlich sind, sondern auch der Schule und der Bildungsregion gegenüber (systemische Verantwortungsübernahme). In diesem Zusammenhang kommt der Schulleitung die prominente Rolle zu, die Bedarfe der Schule sowie der einzelnen Lehrpersonen (in Kooperation mit diesen) zu identifizieren und Maßnahmen zur Professionalisierung umzusetzen. Zudem ist zu empfehlen, eine elaborierte Berichterstattung zu implementieren. Insgesamt gilt es, die Balance zwischen individueller Interessenorientierung und Aufgaben für die Schul- und Systementwicklung zu halten. Eine einseitige Top-down-Steuerung der LFWB ist nicht zu empfehlen.
2. Maßnahmen der Dezentralisierung (wie Schulautonomie) bezüglich Fortbildungsinhalten und -formaten sowie finanzieller Ressourcen für Professionalisierungsmaßnahmen können dazu beitragen, eine Professionalisierungskultur an Schulen zu entwickeln und insbesondere die bedürfnis- und bedarfsorientierte Planung von LFWB zu fördern, welche die einzelne Lehrperson, Lehrergruppen, Schulverbünde oder Regionen betrifft (vgl. hierzu BMB, 2017a). Demzufolge sollte die bedarfsorientierte Personalentwicklung stärker als bisher in den Verantwortungsbereich der Schulleitungen rücken, indem auch die Professionalisierung der Schulleiter/innen selbst systematisch die Entwicklung von Kompetenzen für die Personalentwicklung integriert. Dabei sind professionelle Unterstützungssysteme auf Schulebene und regionaler Ebene eine notwendige Voraussetzung. In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise häufiger als bisher Portfolios als Instrument zur Fortbildungsplanung (individuell und systemisch) oder die Methode Classroom Observation genutzt werden.
3. Die Professionalisierung im Lehrberuf ist als Kontinuum von der Lehrerausbildung über die Induktionsphase bis zum Lernen im Beruf zu sehen (vgl. auch Mayr & Neuweg, 2009; Neuweg, 2010). Dazu ist die Entwicklung einer Haltung – u. a. durch die Lehreraus- und Lehrerfortbildung oder die Maßnahmen der Schulleitungen – zu fördern, die darin besteht, dass Fortbildung nicht nur „Privatsache“ Einzelner ist, sondern einen wesentlichen Teil eines professionellen Berufsverständnisses darstellt. Dies kann langfristig auch zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für die einzelne Schule und das System führen. Insbesondere durch die Implementierung der PädagogInnenbildung NEU ergeben sich – auch im Sinne des Lifelong Learnings – Chancen der Verzahnung von Aus- und Weiterbildung für Lehrer/innen (vgl. auch Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017). In diesem Zusammenhang könnten Studierende, Novizinnen und Novizen im Lehrberuf und erfahrene Lehrpersonen sowie die Lehrerbildner/innen selbst in gemeinsamen Lernsettings – im Sinne von *Learning Communities* – voneinander in ihrer Professionalitätsentwicklung lernen. Das Führen von Fortbildungsportfolios wäre beispielsweise eine unterstützende Maßnahme zur Dokumentation und Reflexion des Kompetenzerwerbs (Behörde für Bildung und Sport der Freien Hansestadt Hamburg, 2006). Einige PHs arbeiten bereits mit solchen Instrumenten.

Professionalisierung im Lehrberuf als Kontinuum zu sehen

4. Obwohl in den letzten Jahren eine leichte Trendwende zu erkennen ist, bleibt eine der großen Herausforderungen für die Entwicklung des Lehrerfortbildungssystems – nicht nur in Österreich – der Ausbau von problem- und prozessorientierten, kooperativen, situierten sowie zeitlich langfristigen Angeboten, die aus mehrteiligen Einheiten bestehen und die Praxis der Lehrenden ins Zentrum der Professionalisierung stellen. Dies sind etwa Formen der Praxisforschung wie *Learning Studies* oder *Lesson Studies* (z. B. Lo, 2012) oder fachspezifische, pädagogische Coaching-Ansätze (z. B. Staub, 2004). Damit können Lehrer/innen neue Wirksamkeitserfahrungen machen und Innovationen in die Praktiken des Lehrens und Lernens Eingang finden. Dabei sind gesicherte Erkenntnisse der Unterrichts- und Schulforschung als grundlegende Zielkategorie zu berücksichtigen. Zum Teil hat die Bildungsadministration auf die beschriebene Situation der LFWB reagiert. So sind die PHs angehalten, nachhaltige Lehrerfortbildungsprogramme zu entwickeln und zu implementieren. Es ist allen Stakeholdern der LFWB zu empfehlen, die Rahmenbedingungen für nachhaltige Angebote zu verbessern und darauf hinzuwirken, dass diese auch genutzt werden.
5. Zusätzlich ist zu empfehlen, dass die neben dem Fortbildungssystem an den PHs existierenden Initiativen zur Entwicklung bestimmter Schülerkompetenzen, Lehrerkompetenzen und Schulen gesichtet und gebündelt werden. Hier ergeben sich Möglichkeiten der Kooperation und Verschränkung der Maßnahmen mit der LFWB, um Parallelstrukturen zu vermeiden und Synergien zu nutzen.
6. Die Potenziale digitalen Lernens sollten mehr in den Konzepten zur LFWB in Österreich berücksichtigt werden, da sie Effekte auf den Lern-Outcome haben. Eine Orientierung an den Empfehlungen der Europäischen Kommission (European Commission, 2012; z. B. eTwinning Action oder European Platform for Adult Learning in Europe [EPALE]) wären ein erster Schritt für die Entwicklung einer Strategie zur Nutzung digitaler Medien in der LFWB, wobei die Virtuelle PH dabei eine prominente Rolle einnehmen könnte. Aber nicht nur auf der Makroebene sind Digitalisierungsstrategien zu entwickeln. Auch auf der Ebene der einzelnen LFWBs, insbesondere bei Unterrichtsentwicklungsprojekten, bieten sich E-Learning-Einheiten an, die kooperative Auseinandersetzung mit eigenem und fremdem Unterricht begünstigen (siehe z. B. Krammer et al., 2008).
7. Der Erlass, dass LFWBs nur in Ausnahmefällen in der Unterrichtszeit stattfinden sollten, wird unzureichend umgesetzt. Dies betrifft auf der Handlungsebene die Steuerung der Fortbildungsaktivität durch die Schulleitungen sowie die zeitliche Angebotsstruktur der Anbieter. Einige PHs sind bereits dazu übergegangen und bieten vermehrt LFWBs zu Beginn und am Ende der Sommerferien an. Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, dass prozessbegleitende Veranstaltungen, die unter anderem den Lernort Schule in die LFWB einbeziehen, nicht immer in die unterrichtsfreie Zeit ausweichen können. Insgesamt ist auf die Verantwortungsübernahme der Beteiligten zu setzen, dass möglichst wenig Unterricht entfallen muss und Möglichkeiten geschaffen werden, Kolleginnen und Kollegen für die LFWB freizuspielen.
8. Die Tätigkeit als Lehrer-(fort-)bildner/in erfordert eine Vielzahl an Kompetenzen, wie Fachwissen, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen oder etwa Beratungskompetenzen. Die hochschuldidaktischen und erwachsenenpädagogischen Fähigkeiten der Lehrerbildner/innen sind systematisch zu fördern. Forschung über und Evaluation von Kompetenzen und Praktiken von Lehrerbildnerinnen und -bildnern in der Ausbildung sowie in der LFWB sind ein lohnendes Forschungsdesiderat, insbesondere im Zusammenhang mit der Wirkung und dem Transfer.
9. Die Forschung zur LFWB sollte forciert werden. Dabei ist der Fokus vor allem auf das Zusammenwirken von personenbezogenen und institutionellen Voraussetzungen, Prozessen und Angeboten sowie Outcomes zu legen (Lipowsky, 2010). Das aus der Forschung

Praxis der Lehrenden
ins Zentrum der
Professionalisierung zu
stellen

Potenziale digitalen
Lernens haben Effekte auf
den Lern-Outcome

Tätigkeit als Lehrer-(fort-)
bildner/in erfordert Vielzahl
an Kompetenzen

gewonnene Wissen ist nicht nur für die inhaltliche und methodische Planung von LFWB essenziell, sondern auch im Sinne von Grundlagenforschung relevant. Zudem sollte auch die Wirksamkeit und Effizienz der politischen und administrativen Steuerung der LFWB stärker zum Gegenstand der Bildungsforschung gemacht werden. Ein in Österreich völlig unerforschtes Feld sind die Kompetenzen sowie die Praxen der Lehrerbildner/innen und deren Zusammenhang mit der Qualität von LFWB, insbesondere hinsichtlich intendierter und nichtintendierter Wirkungen. Neben den bereits publizierten Studien aus Österreich zur Lehrerfortbildung sind weitere Forschungen zu fördern, beispielsweise in einem Sonderforschungsbereich *Lehrerbildungsforschung*.

3

Datenerhebungs- und Datendokumentations- strategie

10. Die Aufarbeitung der wenigen und kaum systematisierten Informationsquellen und Befunde für diesen Beitrag zeigt, dass eine Datenerhebungs- und Datendokumentationsstrategie im Bildungsbereich (nicht nur für die LFWB) in Österreich hohe Priorität hat. Ohne diese Maßnahme ist eine verbesserte und transparente Fortbildungsberichterstattung durch die PHs im Sinne eines Wissensmanagements nicht möglich. Eine evidenz- und datenbasierte Steuerungsrationaltät kann nur dann praktiziert werden, wenn die Informationen zu Bedarfen, Nutzungen und etwaigen Wirkungen systematisch dokumentiert werden. Vorrangig sollten eine Strategie und die dazugehörigen konzeptionell fundierten Instrumente zur systematischen Erhebung der Fort- und Weiterbildungsbedarfe entwickelt werden. Zudem sollte eine Adaptierung von PH-Online vorgenommen werden. Dies betrifft hinsichtlich LFWB insbesondere die Überarbeitung des Kategoriensystems der LFWB-Angebote im Sinne eines einheitlichen, disjunkten, nachvollziehbaren und möglichst theoretisch basierten Systems, das auch komplexere Auswertungen z. B. hinsichtlich Angebots, Nutzung und Absagen zulässt, um Zusammenhänge zu den analysierten Bedarfen herzustellen.
11. Ein umfassendes Gesamtkonzept für die Entwicklung des österreichischen Bildungssystems ist seit Langem ausständig und eine der größten Herausforderungen des gesamten Bildungssystems. Dies betrifft auch die LFWB. Die Entwicklung eines Masterplans für die LFWB ist grundlegend für die Planungssicherheit der Stakeholder und insbesondere für eine effektive Transformation des Bildungssystems. Dabei sind wissenschaftliche Evidenzen und Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem für die Entwicklung der LFWB stärker als bisher zu nutzen.

Literatur

Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–33). Münster: Waxmann.

Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 285–307). Münster: Waxmann.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Andreitz, I. (2018a). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 3, S. 123–156). Münster: Waxmann.

Andreitz, I. (2018b). *Durchführung und Auswertung einer Befragung an Pädagogischen Hochschulen – in Zusammenhang mit dem Thema „Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Bilanz und Entwicklungspotentiale“*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.

Andreitz, I. & Müller, F. H. (2015). In-service teacher training in Austria. In K. G. Karras & C. C. Wohlhuter (Hrsg.), *International handbook of teacher training and re-training systems in modern world* (S. 25–41). Nikosia: HM Studies and Publishing.

Andreitz, I., Müller, F. H., Dirninger, E. & Mayr, J. (2014). Bedingungen und Wirkungen forschenden Lernens in der Lehrer_innenfortbildung. Ergebnisse aus der Begleitforschung der Lehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer_innen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 1, S. 189–205). Münster: Waxmann.

Andreitz, I., Müller, F. H. & Wieser, M. (2017). Die Bedeutung der Motivation für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer_innenfortbildung* (S. 103–118). Innsbruck: StudienVerlag.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <http://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Behörde für Bildung und Sport der Freien Hansestadt Hamburg (BBS Hamburg). (2006). *Hinweise zum Fortbildungsportfolio*. Verfügbar unter <http://li.hamburg.de/contentblob/3091724/36836e06f9411c395beecf7804e9226a/data/download-pdf-hinweise-portfolio.pdf>

Berliner, D. C. (1989). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In J. Pfliegerer (Hrsg.), *New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Congress* (S. 39–68). Princeton, N.J.: Educational Testing Service. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED314432>

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv. <http://doi.org/10.3278/85/0016w>

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065–1105. <http://doi.org/10.1177/0149206309352880>

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

Borich, G. D. (2015). *Observation skills for effective teaching* (7. Auflage). Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Brandell, S. (2007). Know your audience: Growth states. *MSDC – Professional Learning*, 6, 2.

Brauckmann, S., Lassnigg, L., Altrichter, H., Juranek, M. & Tegge, D. (2019). Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 363–402). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-9>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2018). *Fortbildungsrelevante Daten aus PISA 2015 und PIRLS 2016. Berechnungen für den Beitrag „Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung“ für den Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018*. Unveröffentlichter Datensatz. Salzburg: BIFIE.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2017a). *Update Schule. Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf?5v2mpi>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017b). *Zahlenspiegel 2016. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Autor. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2016.pdf?64f829

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2014–2018 an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 5/2014. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2014_05.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *Schulcluster*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/cluster/index.html>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2009). *Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2010–2013 an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 22/2009. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2009_22.html

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011). *Qualität der Lehrer/innen-Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 21/2011. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2011_21.html

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (o. J.). *Qualität der LehrerInnen-Fort- und Weiterbildung an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen*. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2011. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2011_21_21690.pdf?6cczkh

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Evans, D. (2003). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning (Vol. 1)*. London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education, University.

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., Rundell, B. & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education, University.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dana, F. N., Krell, D. & Wolkenhauer, R. (2012). Taking action research in teacher education online: Exploring the possibilities. In R. Hartshorne, T. L. Heafner & T. M. Petty (Hrsg.), *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation* (S. 357–374). Hershey, PA: IGI Global.

Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Desimone, L. M., Smith, T. M. & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 179–215. <http://doi.org/10.1177/0013161X04273848>

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) (Hrsg.). (2018a). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1 [Themenheft]. *Forum Lehrerbildung*, 47. Verfügbar unter http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) (Hrsg.). (2018b). Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 2 [Themenheft]. *Forum Lehrerbildung*, 48. Verfügbar unter http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC

Dunaway, D. M. (2012). Creating virtual collaborative learning experiences for aspiring teachers. In R. Hartshorne, T. L. Heafner & T. M. Petty (Hrsg.), *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation* (S. 167–180). Hershey, PA: IGI Global.

European Commission (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes* (Commission staff working document). Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) & Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions, and policies* (Eurydice Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/031792>

Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning - Evaluation of a training teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144–155. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.009>

Furlong, J. (1996). Do student teachers need higher education? In J. Furlong & R. Smith (Hrsg.), *The role of higher education in initial teacher education* (S. 151–165). London: Kogan Page.

Furlong, J. (2013). *The anatomy of a discipline*. London: Routledge.

Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 361–384). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_13

Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development. A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

Goroizidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>

Gough, D., Kiwan, D., Sutcliffe, K., Simpson, D. & Houghton, N. (2003). *A systematic map and synthesis review of effectiveness of personal development planning in improving student learning*. London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education, University.

Gow, L., Kember, D. & McKay, J. (1996). Improving student learning through action research into teaching. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Hrsg.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (S. 243–265). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) & Australian Council of Educational Research (ACER).

Grafendorfer, A., Neureiter, H. & Längauer-Hohengaßner, H. (2009). Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 31–38). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/>

Hanny, M., Budimir-Halbmayer, C. & Lošek, A. (2015). Evaluierung des Fort- und Weiterbildungsangebots der PH NÖ. Wie zufrieden sind Niederösterreichs Direktorinnen und Direktoren mit dem Bildungsangebot der PH NÖ? *R&E-Source*, 4, 118–145. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/197>

Harazd, B. & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“. *Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 141–167. Verfügbar unter <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/126>

Hartmann, M. & Schratz, M. (2010). Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 111–125). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/>

Hartshorne, R., Heafner, T. & Petty, T. M. (Hrsg.). (2012). *Teacher education programs and online learning tools. Innovations in teacher preparation*. Hershey, PA: IGI Global.

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

Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (2), 231–244.

Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.

Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P. & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2766/63494>

Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>

Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 451–463). Weinheim: Beltz.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcome & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10), 1–28. <http://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>

Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>

Kemethofer, D. (2018). *Aufbereitung, Analyse und Auswertung von PH-Online-Daten für das NBB-Kapitel Lehrer/innenfort- und -weiterbildung*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Klemm, U. (2009). Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Herausforderungen für ihre Institutionen. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32 (4), 4–9.

Krainer, K. (2008). Genese, Ansatz und Wirkungen des Projekts IMST. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplexität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 343–358). Münster: Waxmann.

Krammer, K., Schnetzler, C. L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowsky, F. et al. (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 178–197. Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/83642961.pdf>

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 511–541). Münster: Waxmann.

Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Klug, J., Bergsmann, E., van de Schoot, R., Schober, B. et al. (2016). Fostering pupils' lifelong learning competencies in the classroom: evaluation of a training programme using a multivariate multilevel growth curve approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13 (6), 719–736. <http://doi.org/10.1080/17405629.2015.1077113>

Major, L. & Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: The state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27 (1), 49–68. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1361469>

Massey, D. (2012). Differentiating instruction for adult learners in an online environment. In R. Hartshorne, T. L. Heafner & T. M. Petty (Hrsg.), *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation* (S. 198–215). Hershey, PA: IGI Global.

Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151–168). Münster: Waxmann.

Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G. & Nieskens, B. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern – und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 319–333. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13905/pdf/BZL_2015_3_319_333.pdf

Mayr, J. & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 11–25). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationalstudien/talis/>

Mayr, J., Müller, F. H. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_9

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A5>

Moosbrugger, R., Helm, C., Kemethofer, D., Bröderbauer, S. & Luthe, S. (2016). Standortsspezifische Hemmfaktoren des schulischen Lernens – eine qualitative Analyse von Schulleiteraussagen. *Die Deutsche Schule*, 108 (4), 412–430.

Müller, F. H., Andreitz, I. & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177–196). Münster: Waxmann.

Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

Müller, F. H., Soukup-Altrichter, K. & Andreitz, I. (2018). Lehrer/innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 144–160). Münster: Waxmann.

Nachbaur, G. (2018). Fortbildung zwischen intuitiver Beliebigkeit und reflektiertem Bedarf. Orientierung am Bedarf als Voraussetzung lernwirksamer Fortbildung. In J. Oberneder, G. Nachbaur & J. Prorok (Hrsg.), *Schule und Schulentwicklung im Kontext lebenslangen Lernens* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ, Band 7, S. 86–93). Linz: Trauner.

Nachbaur, G., Weber, C. & Kemethofer, D. (2018). *Bedarfsanalyse für die Lehrerfortbildung in Oberösterreich 2014. Eine Befragung von Schulleitungen und Lehrer/innen aus Pflichtschulen*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Neuweg, H. G. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.

Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.). (2006). *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Recognition of non-formal and informal learning*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2018). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools* (Online-Vorveröffentlichung), 1–15. <http://doi.org/10.1080/15700763.2018.1475575>

Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Band 124). Bielefeld: Bertelsmann.

Posch, P., Rauch, F. & Mayr, J. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 196–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24 (1), 34–45. <http://doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>

Rechnungshof. (2007). Lehrerfortbildung (Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur). In Rechnungshof (Hrsg.), *Bericht des Rechnungshofes* (Reihe Bund 2007/04, Band 4 – Wiedervorlage von Bund 2006/01, 2006/03, 2006/05, S. 71–94). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf

Rechnungshof. (2017). *Bericht des Rechnungshofes. Lehrpersonenfort- und -weiterbildung*. Verfügbar unter https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2017/berichte/teilberichte/bund/Bund_2017_02/Bund_2017_02_1.pdf

Republik Österreich (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020*. Wien: Autor. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php

Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 193–207. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>

Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster: Waxmann.

Richter, D. & Schellenbach-Zell, J. (2016). *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2016*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Verfügbar unter <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/berichtLehrerfortbildungSH-2016.html>

Rzejak, D., Küsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal für Bildungsforschung Online*, 6 (1), 139–159. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8845/pdf/JERO_2014_1_Rzejak_et_al_Facetten_der_Lehrerfortbildungsmotivation.pdf

Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) (Hrsg.), *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1 [Themenheft]. Forum Lehrerfortbildung*, 47, 131–141. Verfügbar unter http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC

Rzejak, D., Lipowsky, F. & Küsting, D. (2013) Lehrerinnen und Lehrer als Lernende. Welche Merkmale beeinflussen den selbstberichteten Lernertrag von Lehrpersonen in Fortbildungsmaßnahmen? *Erziehung und Unterricht*, 163 (1–2), 90–98.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Scheipl, J., Leeb, J., Wetzel, K., Rollett, W. & Kielblock, S. (2019). Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 225–268). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-6>

Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter <https://d-nb.info/99600534X/34>

Schmich, J. & Breit, S. (2009). Schulleitung: Im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 67–76). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/>

Schmich, J. & Burchert, A. (2010). Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur ein Ausnahmefall? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 63–78). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/>

Schratz, M. (2012). LehrerbildnerIn – das unbekannte Wesen. Die „unsichtbare Profession“ aus internationaler Sicht. In G. Böheim-Galehr & R. Allgäuer (Hrsg.), *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich* (S. 70–78). Innsbruck: StudienVerlag.

Seider, S. N. & Lemma, P. (2004). Perceived effects of action research on teachers' professional efficacy, inquiry mindsets and the support they received while conducting projects to intervene into student learning. *Educational action research*, 12 (2), 219–238. <https://doi.org/10.1080/09650790400200246>

Söllinger, B. & Krumhofer, S. (2018). *Erhebung des Fortbildungsbedarfs bei Lehrer/innen im höheren Lehramt in Oberösterreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Sommerland, E. & Stern, E. (1999). *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel and Development.

Statista. (2018). *Anzahl der voll- und teilzeitbeschäftigten sowie stundenweise beschäftigten Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2017/2018 nach Bundesländern*. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern>

Statistik Austria (Hrsg.). (2013). *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=656

Statistik Austria. (2018). *Lehrpersonal im allgemein bildenden und berufsbildenden Schulwesen*. Verfügbar unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen%20

Staub, F. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Beiheft, 113–141.

Suchań, B., Wallner-Paschon, C. & Bergmüller, S. (2009). Profil der Lehrkräfte und der Schulen in der Sekundarstufe I. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 16–30). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/>

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf

Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter Bedingungen der neuen Steuerung. Empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABiL. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS.

Tippelt, R. & Hippel, A. von. (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>

Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios*. Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/2277>

Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2012). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 330–347). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2>

Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-17685-3>

Vohle, F. & Reinmann, G. (2012). Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren und lernen durch Videoannotation. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 413–429). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_18

Wachter, E. (2015). „Wider Fortbildungen!?“ *Eine kritische Auseinandersetzung mit den Gründen des Fortbildungswiderstands von VolksschullehrerInnen*. München: Akademiker Verlag.

Zehetmeier, S. (2015). *Nachhaltige Wirkung von Lehrerfortbildung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Innsbruck: StudienVerlag.

Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften

Christoph Weber, Robert Moosbrugger, Katrin Hasengruber, Herbert Altrichter & Heidi Schrodtt

1 Problemanalyse

In den letzten Jahren gelangen national wie auch international immer wieder Schulen in den medialen und bildungspolitischen Diskurs, die durch eine Häufung von benachteiligten Schülergruppen (meist festgemacht am Anteil nichtdeutschsprachiger Schüler/innen) charakterisiert werden und Probleme bei der Erreichung von Leistungsstandards haben. Diese als *Brennpunktschulen* bezeichneten Schulen weichen hinsichtlich ihrer Schülerpopulation von anderen Schulen ab. Sie werden vermehrt von sozial schwachen und/oder Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht. Der Zusammensetzung dieser Schulen wird in Bezug auf die Leistungsentwicklung ihrer Schüler/innen – in der Form sogenannter *Kompositionseffekte* – eine zentrale Bedeutung beigemessen (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013). Demnach erzielen Schüler/innen an Brennpunktschulen schlechtere Leistungen, als sie in einer anderen Schule erreichen würden. Es findet hier also eine Kumulation von Bildungsbenachteiligung statt. Kinder, die aufgrund ihrer Herkunft bereits benachteiligt in das Bildungssystem kommen, werden vermehrt in Schulen mit ähnlich benachteiligten Schülerinnen und Schülern unterrichtet, was in der weiteren Folge ihre Bildungschancen schmälern kann. Dadurch rückt die Frage nach dem Ausmaß und den Ursachen der Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Benachteiligungen (Segregation) zwischen Schulen in den Fokus der Forschung. Im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2015 wurde von Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger und Nagel (2016) das Ausmaß von sozialer und ethnischer Segregation für Österreich beschrieben, wobei besonders urbane Regionen durch ein höheres Ausmaß an Segregation gekennzeichnet sind (siehe auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B7, Kennzahlen B7.1 und B7.2). Des Weiteren wiesen die Analysen insbesondere auf die Bedeutung der Klassenzusammensetzung als unmittelbare Lernumgebung von Schülerinnen und Schülern hin. Dadurch wird die Frage nach jenen Kriterien aufgeworfen, nach denen Klassen innerhalb von Schulen zusammengestellt werden. Auch stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß Zuteilungskriterien inner-schulische Segregation nach sich ziehen: Führen gewisse Zuteilungskriterien dazu, dass sich Klassen innerhalb von Schulen in ihrer Zusammensetzung unterscheiden? Berücksichtigt man des Weiteren die substanzielle Bedeutung der Lehrkraft für das Lernen der Schüler/innen (Boonen, Van Damme & Onghena, 2014), landet man unweigerlich bei der Frage nach den Lehrkräften an ungünstig zusammengesetzten Schulen und Klassen.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag mit der Frage „Wer unterrichtet wen?“. Dabei wird im anschließenden Literaturüberblick auf die Auswirkungen und Ursachen von Unterschieden in der Schul- und Klassenzusammensetzung eingegangen und ein Fokus auf jene Mechanismen gelegt, die für die Auswirkung der Schul- und Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern verantwortlich sein können. In diesem Zusammenhang wird anschließend die Frage der Lehrkraftqualität – die ungleich zwischen Schulen verteilt ist – als mögliche Erklärung für Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in den Blick genommen. Die darauffolgende Situationsanalyse versucht erste empirische Antworten auf Fragestellungen zu finden, die bisher für Österreich (und zum Teil auch im europäischen Raum) kaum thematisiert wurden. So wird der Frage nachgegangen, nach welchen Kriterien Klassen zusammengestellt werden und ob sich bestimmte Kriterien

Kumulation von
Bildungsbenachteiligung
in Brennpunktschulen

Frage nach Ausmaß
und Ursachen der
Ungleichverteilung von
Schülerinnen und Schülern

„Wer unterrichtet wen?“
als übergeordnete
Fragestellung

der Klassenzusammenstellung auf die innerschulische Segregation auswirken. Des Weiteren wird untersucht, ob Zusammenhänge zwischen der Lehrkraftqualität und der Schul- bzw. Klassenzusammensetzung bestehen. Im abschließenden Abschnitt werden aus den Ergebnissen Möglichkeiten der Steuerung abgeleitet.

1.1 Kompositionseffekte – Auswirkungen von Unterschieden in der Schul- und Klassenzusammensetzung

Schul- und Klassen-
zusammensetzung als
Einflussfaktoren auf
Leistungsentwicklung

Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung, die als sogenannte Kompositionseffekte (Biedermann et al., 2016) bezeichnet werden, liegen dann vor, wenn nicht nur ein individuelles Schülermerkmal einen Einfluss auf die Leistung aufweist, sondern auch das auf Klassen- oder Schulebene aggregierte Merkmal für die Leistungsentwicklung der Schüler/innen ausschlaggebend ist. Illustriert am Beispiel eines der am häufigsten untersuchten Kompositionsmerkmale – des sozioökonomischen Status – bedeutet das: Ein Effekt der sozioökonomischen Schul- oder Klassenzusammensetzung liegt vor, wenn die Leistungen der Schüler/innen nicht nur von ihrem individuellen Sozialstatus, sondern auch vom durchschnittlichen Sozialstatus der Schule bzw. der Klasse abhängen. Oder anders formuliert: Zwei Schüler/innen mit gleichem Sozialstatus entwickeln sich unterschiedlich, je nachdem, wer ihre Mitschüler/innen sind. Je mehr Schüler/innen aus sozial starken Familien stammen, desto besser die Leistungsentwicklung.

Studien bestätigen Einfluss
der sozioökonomischen
Schul- und Klassen-
zusammensetzung

In der Forschung werden neben der sozioökonomischen Komposition von Schulen bzw. Klassen häufig auch die ethnische (Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) und die leistungsbezogene Zusammensetzung in den Blick genommen.¹ Für die sozioökonomische Zusammensetzung zeigen sich weitgehend konsistente Befunde (Dumont et al., 2013; Marks, 2015; Van Ewijk & Sleegers, 2010b), wonach Schüler/innen unter sonst gleichen Voraussetzungen (gleicher individueller sozioökonomischer Status und gleiche frühere Schulleistungen) in Schulen bzw. Klassen mit einem höheren durchschnittlichen sozioökonomischen Status bessere Leistungen erzielen.

Keine eindeutige
Forschungslage
zu ethnischer und
leistungsbezogener
Komposition

Für die ethnische wie auch die leistungsbezogene Komposition fallen die Ergebnisse weniger einheitlich aus. Die ethnische Zusammensetzung wird im europäischen Kontext meist am Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund festgemacht. Dabei geht es um die Frage, ob ein höherer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die Leistungsentwicklung aller Schüler/innen der Klasse bzw. Schule einwirkt. Studien kommen in Bezug auf diese Frage zu unterschiedlichen Ergebnissen (Dumont et al., 2013; Van Ewijk & Sleegers, 2010a). Stanat, Schwippert und Gröhlich (2010) können etwa für Deutschland weder Effekte des Klassenanteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund noch des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache auf die Lesekompetenz der 7. Schulstufe zeigen (ähnlich auch bei Rjosk et al., 2014). Im Gegensatz dazu kommen Rjosk, Richter, Lüdtke und Eccles (2017) zum Ergebnis, dass Schüler/innen in Klassen (4. Schulstufe) mit zunehmendem Migrationsanteil schlechtere Lese- und Mathematikleistungen erzielen als vergleichbare Schüler/innen in Klassen mit geringerem Migrationsanteil. Für Österreich konnten Biedermann et al. (2016) im Rahmen eines Beitrags zum Nationalen Bildungsbericht 2015 sowohl für die 4. als auch 8. Schulstufe (allgemeinbildende höhere Schulen [AHS] und auch Neue Mittelschulen [NMS]/Hauptschulen) schwache, aber statistisch signifikante Effekte des Schulanteils an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache auf die Mathematikleistung feststellen. Ähnlich zeigen die Analysen von Bacher und Weber (in Druck) ebenfalls für alle drei Schultypen Effekte des Migrationsanteils auf Schulebene auf die Leseleistung der Schüler/innen.²

¹ Daneben ist auch das Geschlecht als häufig untersuchtes Kompositionsmerkmal zu nennen. Auf Befunde zur Geschlechterkomposition wird in diesem Beitrag nicht eingegangen.

² Die divergierenden Ergebnisse zur ethnischen Komposition ergeben sich möglicherweise durch unterschiedliche Analysemodelle (z. B. Längsschnitt vs. Querschnitt, Kontrolle von Eingangsleistungen etc.).

Bis vor Kurzem konstatierten Literaturüberblicke noch eine weitgehend konsistente Forschungslage in Bezug auf die leistungsbezogene Komposition (Biedermann et al., 2016; Dumont et al., 2013), wonach Schüler/innen von einem höheren durchschnittlichen Leistungsniveau ihrer Klassen bzw. Schulen profitieren. Je mehr leistungsstarke Schüler/innen in einer Klasse bzw. Schule sind, desto besser fällt die Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler/innen aus. Aktuelle Studien kommen hingegen zu divergierenden Ergebnissen. Während sich etwa die Befunde von Stäbler, Dumont, Becker und Baumert (2017) oder auch Nomi und Raudenbush (2016) in den damaligen Forschungsstand einordnen, wurde die Annahme der positiven Wirkung des durchschnittlichen Leistungsniveaus einer Klasse von anderen Studien auch in Frage gestellt. So etwa weisen die Ergebnisse von Dicke et al. (2018) und auch Televantou et al. (2015) darauf hin, dass das durchschnittliche Leistungsniveau von Schulen keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler/innen aufweist.³

Die leistungsbezogene Schul- bzw. Klassenzusammensetzung wird jedoch nicht nur in Zusammenhang mit Schulleistungen gebracht. So befasst sich einer der prominentesten Kompositionseffekte, der sogenannte *Big-Fish-Little-Pond Effect* (Marsh, 1987), mit den negativen Auswirkungen des durchschnittlichen Leistungsniveaus von Klassen und Schulen auf das leistungsbezogene Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern. Demnach entwickeln zwei Schüler/innen mit gleichen Leistungen ein unterschiedliches Selbstkonzept, je nachdem, wer ihre Mitschüler/innen sind. Je mehr Mitschüler/innen hohe Leistungen erzielen, desto schlechter werden die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt. Das eingeschränkte Selbstkonzept kann darüber hinaus auch die weitere Leistungsentwicklung beeinträchtigen (Dicke et al., 2018). Auf weitere mögliche negative Auswirkungen des durchschnittlichen Leistungsniveaus von Schulen und Klassen weisen die Ergebnisse von Boone, Thys, Van Avermaet und Van Houtte (2018) hin. Sie zeigen, dass zwei Schüler/innen mit gleichen Leistungen unterschiedliche Empfehlungen ihrer Lehrkräfte bekommen, je nachdem, wer ihre Mitschüler/innen sind. Schülerinnen und Schülern mit mehr leistungsstarken Klassenkolleginnen und -kollegen wird seltener eine akademische Laufbahn empfohlen.

Neben der leistungsbezogenen Komposition wird auch die sozioökonomische und ethnische Zusammensetzung von Schulen im Hinblick auf weitere mögliche Folgen untersucht. So etwa berichten Demanet und Van Houtte (2014) über Effekte der sozioökonomischen Zusammensetzung von Schulen auf schulisches Problemverhalten (z. B. Unterrichtsstörungen), wonach in Schulen mit geringerem sozioökonomischem Status mehr Problemverhalten, vermehrt Gefühle der Sinnlosigkeit (bezogen auf schulische Anstrengungen) sowie ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl gezeigt werden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass „günstige“ Schul- bzw. Klassenzusammensetzungen (hoher durchschnittlicher Sozialstatus, hohes durchschnittliches Leistungsniveau und geringer Migrationsanteil) mit einer positiven Entwicklung von fachbezogenen Kompetenzen einhergehen und sich auch in anderen Bereichen (schulbezogene Einstellungen, schulisches Problemverhalten) positiv niederschlagen. Jedoch ist gleichzeitig auch von möglichen negativen Auswirkungen (u. a. der *Big-Fish-Little-Pond Effect*) scheinbar günstiger Schul- und Klassenzusammensetzungen auszugehen.

Die oben kurz zusammengefasste Befundlage bezieht sich zum Teil auf die Klassenkomposition und zum Teil auf die Schulkomposition. Die Wahl der Untersuchungsebene ist bei einigen Studien vermutlich rein pragmatisch zu begründen. So etwa lässt sich unter Verwendung von Daten aus dem Programme for International Student Assessment (PISA) nur die Schulkomposition und nicht die Klassenkomposition in den Blick nehmen (Nagengast & Marsh, 2011). Theoretisch ist anzunehmen, dass der Klassenzusammensetzung eine stärkere Bedeutung zukommt. Die Klassenkameradinnen und -kameraden stellen aufgrund der

Leistungsbezogene
Komposition relevant
für fachliche Selbst-
konzeptentwicklung

Weitere Auswirkungen
der sozialen und
ethnischen Schul- und
Klassenzusammensetzung

Klassenzusammensetzung
relevanter als
Schulkomposition

3 Die Studien gehen darauf ein, dass die bisherige Befundlage möglicherweise auf statistischen Artefakten – sogenannten *Phantom-Effekten* (Harker & Tymms, 2004) – basiert.

täglichen Interaktionen die relevantere Bezugsgruppe dar als Schüler/innen außerhalb der eigenen Klasse (Van Ewijk & Sleegers, 2010b). Jedoch sind auch Effekte der Schulzusammensetzung theoretisch begründbar (siehe dazu Abschnitt 1.3). Die Annahme der stärkeren Bedeutung der Klassenzusammensetzung wird von der Metaanalyse von Van Ewijk und Sleegers (2010b) gestützt. Sie kommen zum Ergebnis, dass der Effekt der sozioökonomischen Klassenkomposition stärker als der Effekt der Schulzusammensetzung ausfällt. Dieser Schluss wird ebenso durch die wenigen Studien gestützt, die bisher versucht haben, die Schul- und Klassenkomposition simultan in den Blick zu nehmen. So kommen etwa Marsh, Kuyper, Morin, Parker und Seaton (2014) zum Ergebnis, dass das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse und nicht der Schule ausschlaggebend für das Leistungselbstkonzept ist. Ähnlich berichten Biedermann et al. (2016) im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2015, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status der Klasse (jedoch nicht der Schule) einen Effekt auf die Mathematikleistungen aufweist. Diese Ergebnisse wurden für die Volksschule, die NMS bzw. Hauptschule und die Unterstufe der AHS festgestellt. Daraus folgt also, dass die Leistungen von zwei Schülerinnen/Schülern mit gleichem Sozialstatus unterschiedlich ausfallen, je nachdem, wie ihre Klasse zusammengesetzt ist. Je mehr sozial starke Schüler/innen in der Klasse sind, desto besser die Leistungen. Der sozioökonomischen Zusammensetzung der gesamten Schule kommt keine zusätzliche Erklärungskraft in Bezug auf die Leistungen bei. Daneben konnten jedoch auch für alle Schultypen auf Schulebene leichte Effekte des Migrationsanteils bzw. des Anteils der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache festgestellt werden. Daraus folgt, dass unabhängig vom Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache in der unmittelbaren Bezugsgruppe (der Klasse) der jeweilige Schulananteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache für die Leistung relevant ist. Diese Befunde auf Basis der Bildungsstandardüberprüfungen in Mathematik (Schreiner & Breit, 2012, 2014) können auch mit den Bildungsstandardüberprüfungen in Deutsch (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017) repliziert werden (siehe Weber, 2019). Auch hier zeigt sich die Bedeutung der sozioökonomischen Komposition auf Klassenebene und die Bedeutung des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache auf Schulebene.

Schulische Segregation als nötige Voraussetzung von Effekten der Schul- und Klassenzusammensetzung

Auf Basis dieser Befundlage soll im folgenden Abschnitt darauf eingegangen werden, wodurch Unterschiede in der Schulzusammensetzung bzw. Unterschiede innerhalb von Schulen in der Klassenzusammensetzung entstehen. Solche Unterschiede beziehen sich auf Phänomene schulischer Segregation und stellen eine nötige Voraussetzung für Kompositionseffekte dar. Darüber hinaus wird auch thematisiert, warum sich Unterschiede in der Schul- und Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken können.

1.2 Schulische Segregation – Unterschiede in der Schul- und Klassenzusammensetzung und deren Ursachen

Innerschulische und zwischenschulische soziale und ethnische Segregation

Im Bereich der schulischen Segregation kann zwischen zwischenschulischer und innerschulischer Segregation unterschieden werden. Zwischenschulische Segregation bezeichnet die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen auf Schulen. Innerschulische Segregation bezieht sich auf die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen auf Klassen innerhalb von Schulen. In der Literatur dominieren Fragen der sozialen und ethnischen Segregation (Biedermann et al., 2016; Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2008; Karsten, 2010), wobei hier ein deutlicher Schwerpunkt auf der zwischenschulischen Segregation liegt. Ethnische zwischenschulische Segregation liegt dann vor, wenn sich Schulen in ihrem Migrationsanteil unterscheiden. Soziale zwischenschulische Segregation besteht, wenn sich Schulen in ihrer sozioökonomischen Zusammensetzung unterscheiden (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B7, Kennzahlen B7.2 und B7.3). Daneben werden auch Fragen der leistungsbezogenen Segregation, vor allem in Zusammenhang mit Leistungsgruppierungsmaßnahmen, diskutiert (Hattie, 2002).

Leistungsbezogene Segregation ist – sofern sie in Zusammenhang mit Leistungsgruppierungsmaßnahmen stattfindet – bildungspolitisch beabsichtigt. Das zweigliedrige österreichische Schulsystem mit dem leistungsselektiven Übergang nach der Primarstufe in AHS-Unterstufe bzw. NMS kann hier als Beispiel genannt werden. Solchen bildungspolitischen Homogenisierungsmaßnahmen kommt jedoch eine mehrfachsegregierende Funktion bei. Bereits in der Volksschule bestehen deutliche Leistungsunterschiede in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status. Folglich wird durch die Leistungsselektion am Übergang in die Sekundarstufe auch soziale Segregation (zwischen Schulen unterschiedlichen Typs) erzeugt. Leistungsstärkere Schüler/innen – unter denen sich vermehrt Kinder mit höherem Sozialstatus befinden – wechseln häufiger in die AHS. Diese Effekte werden auch als sogenannte *primäre Herkunftseffekte* bezeichnet (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator C2, Kennzahl C2.4). Verstärkt wird dieser Effekt dadurch, dass Schüler/innen mit einem geringeren sozioökonomischen Status auch bei gleicher Leistung seltener in eine AHS wechseln als ihre Kolleginnen und Kollegen mit höherem sozioökonomischem Status. Dieses Phänomen wird als sogenannter *sekundärer Herkunftseffekt* bezeichnet (im Detail auch Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Als Folge von primären und sekundären Herkunftseffekten unterscheiden sich AHS-Unterstufe und NMS bzw. früher die Hauptschulen deutlicher im sozioökonomischen Status ihrer Schülerpopulation. In diesem Zusammenhang konnten etwa Biedermann et al. (2016) zeigen, dass rund zwei Drittel der zwischenschulischen sozialen Segregation in der Sekundarstufe I zwischen den Schultypen NMS/Hauptschule und AHS vorzufinden sind (siehe auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B7, Kennzahl B7.2). Ähnlich können auch Schwerpunktklassen innerhalb eines Schultyps der Sekundarstufe und damit verbundene Tests (Sport, Musik etc.) zur Auswahl geeigneter Schüler/innen segregierend wirken. Sofern durch die Aufnahmekriterien⁴ Schüler/innen mit bestimmten Hintergrundmerkmalen (z. B. höherer sozioökonomischer Status, kein Migrationshintergrund) begünstigt werden, kann auch dadurch Segregation verstärkt werden (Eder, 2011). Im Gegensatz zu den obigen Ausführungen kann leistungsbezogene Segregation jedoch auch unabhängig von Leistungsgruppierungsmaßnahmen als Begleiterscheinung von sozialer und/oder ethnischer Segregation auftreten. Da Schulleistungen mit sozioökonomischem Status (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator D5, Kennzahl D5.1) und Migrationshintergrund (Kennzahl D5.2) korrelieren bzw. kognitive Fähigkeiten und schulische Vorläuferfähigkeiten sich bereits vor der Einschulung in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status (Bradley & Corwyn, 2002) und dem Migrationshintergrund (Daseking, Bauer, Knievel, Petermann & Waldmann, 2011) unterscheiden, geht mit sozialer und ethnischer Segregation auch leistungsbezogene Segregation einher.

Leistungsbezogene
Segregation häufig
intendiert

4

Soziale und ethnische zwischenschulische Segregation, die unabhängig von Leistungsgruppierungsmaßnahmen ist, kann durch zwei weitere mögliche Mechanismen erklärt werden (Karsten, 2010). Einerseits bilden Unterschiede in der Zusammensetzung von Schulen Unterschiede in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Einzugsgebiete der Schulen ab. Somit spiegelt das Ausmaß der schulischen Segregation einer Region zu einem wesentlichen Teil die bestehende Wohnraumsegregation wider. Unterscheiden sich etwa zwei Stadtteile im Migrationsanteil, so werden sich die Schulen in den Stadtteilen auch im Migrationsanteil unterscheiden (Altrichter, Bacher, Beham, Nagy & Wetzelhütter, 2011). Befunde aus Schweden weisen darauf hin, dass die Wohnraumsegregation die stärkste Determinante von sozialer und ethnischer Segregation darstellt (Böhlmark, Holmlund & Lindahl, 2016). Anzumerken ist jedoch, dass die schulische Segregation auch auf Wohnraumsegregation einwirken kann. Eine Konzentration von benachteiligten Gruppen an Schulen (geringer sozioökonomischer Status, hoher Migrationsanteil) kann zum Wegzug der „autochthonen“ Mittelschicht führen, was die Wohnraumsegregation und somit auch wieder die schulische Segregation verstärken kann (Karsten, 2010). Auf der anderen Seite stellt die Schulwahl durch die Schüler/innen und

Mögliche Ursachen von
sozialer und ethnischer
zwischen-schulischer
Segregation

⁴ Dies kann auch bei vergleichsweise „unverdächtigen“ Aufnahmekriterien der Fall sein: Wenn Musikklassen eine gewisse Kenntnis eines Musikinstruments verlangen, ist die Aufnahme wahrscheinlich sozial selektiv, da das frühe Erlernen von Instrumenten nach sozialen Schichten unterschiedlich verteilt ist.

deren Eltern eine mögliche Ursache für zwischenschulische Segregation dar. In Österreich ist zwar der Schulbesuch im Pflichtschulalter (mit der Ausnahme der AHS-Unterstufe) in der Volksschule und NMS großteils über die Schulsprengel geregelt, jedoch bestehen in mehreren Städten (z. B. in Linz seit 2008; Altrichter, Bacher et al., 2011) keine Pflichtsprengel⁵ mehr; zudem können NMS im Rahmen von Schulprofilbildungsmaßnahmen auch Schüler/innen außerhalb des eigentlichen Pflichtsprengels aufnehmen (siehe dazu auch Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011; Biedermann et al., 2016). Beide Aspekte ermöglichen Eltern mehr Spielraum bei der Schulwahl, der zur Verstärkung von Segregation führen kann. So scheint es plausibel, dass manche Eltern für ihre Kinder Schulen mit einem geringen Migrationsanteil oder hohem sozioökonomischem Status wählen bzw. Schulen mit ungünstiger Zusammensetzung meiden. Des Weiteren lässt sich vermuten, dass attraktive Schulprofile in erster Linie von bildungsnahen Schichten gewählt werden. Die segregierende Wirkung der Ausweitung der Wahlfreiheit findet jedoch empirisch nur teilweise Unterstützung. So etwa konnten Altrichter, Bacher et al. (2011) im Rahmen der Begleitung der Aufhebung der Linzer Pflichtsprengel keine Hinweise auf eine (kurzfristige) Zunahme der zwischenschulischen Segregation finden. Ähnliche Befunde liegen auch für Deutschland vor (Makles & Schneider, 2015). Demgegenüber weisen jedoch Befunde aus Schweden darauf hin, dass eine Ausweitung der Wahlfreiheit zu einer Zunahme der ethnischen Segregation führt (Böhlmark et al., 2016; Yang Hansen & Gustafsson, 2016).⁶ Des Weiteren liefern Studien Belege für das Phänomen des *Native Flight* (Betts & Fairlie, 2003). Demnach entscheiden sich Eltern von einheimischen Kindern bei zunehmendem Migrationsanteil an ihren „Sprengel“-Schulen vermehrt für andere Schulen mit einem geringeren Migrationsanteil (Gerdes, 2013; Rangvid, 2010).

Soziale und ethnische
innerschulische
Segregation bisher nur
wenig untersucht

Der zwischenschulischen Segregation wird und wurde in der Forschung große Aufmerksamkeit geschenkt. Im Gegensatz dazu wird die innerschulische Segregation und deren Ursachen nur wenig thematisiert (Conger, 2005; Reardon & Owens, 2014). Eine Ausnahme stellt jedoch die breite Literatur zur Leistungssegregation in Form von Leistungsgruppierungsmaßnahmen dar (siehe u. a. Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius, 2016). Analog zur zwischenschulischen Segregation sind (bildungspolitisch intendierte) Leistungsgruppierungsmaßnahmen als Ursache von sozialer und ethnischer Segregation zu erachten. Beispielhaft seien hier die Leistungsgruppen der Hauptschulen oder die geplanten Leistungsgruppierungsmaßnahmen ab der 2. Klasse NMS⁷ genannt. Darüber hinaus weisen nationale Befunde darauf hin, dass die Bildung von Schwerpunktklassen im Rahmen von Schulprofilierungsprozessen durch unterschiedliches Wahlverhalten bzw. Aufnahmekriterien, die spezifische Gruppen bevorzugen, innerschulische Segregation fördern kann (Eder, 2011; Specht, 2011). Daneben gibt es kaum internationale, noch nationale Befunde dazu, nach welchen Kriterien Klassen zusammengesetzt werden (Ausnahme für Österreich etwa Sertl & Leditzky, 2016) bzw. ob und wie sich etwaige Zuteilungskriterien auf die innerschulische Segregation auswirken. Dieses Forschungsdesiderat ist insofern problematisch, als Befunde zu Kompositionseffekten auf die Bedeutung der Klassenebene hinweisen (siehe Abschnitt 1.1).

5 Bzw. stellt das gesamte Stadtgebiet einen Pflichtsprengel dar.

6 Unterschiede zwischen Studien resultieren möglicherweise aus dem unterschiedlichen Time-Lag, d. h., in Schweden wurden Auswirkungen nach über 15 Jahren nach der Einführung untersucht, in Österreich und Deutschland sehr zeitnah an der Maßnahme. In Linz wurden etwa die Auswirkungen im relativ kurzen Beobachtungszeitraum von 2 Jahren nach der Sprengelaufhebung untersucht. Damit drängt sich die Frage auf, welche Auswirkungen auf Segregation in Linz etwa 10 Jahre danach gefunden werden können.

7 Siehe Pädagogik Paket 2018 (Ministerialentwurf; 83/ME XXVI. GP; siehe https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00083/index.shtml#tab-Uebersicht).

1.3 Wirkmechanismen schulischer Segregation – Erklärungsansätze zur Wirkung von Unterschieden in der Schul- und Klassenzusammensetzung

Während das Ausmaß von zwischenschulischer Segregation national und international und auch deren Ursachen weitgehend gut dokumentiert sind, ist die Frage nach jenen Mechanismen, die hinter Kompositionseffekten stehen – d. h., Effekte, die für eine unterschiedliche Entwicklung je nach Zusammensetzung der Schülerschaft verantwortlich sind –, empirisch weitgehend unbeantwortet. Es lassen sich u. a. folgende mögliche Erklärungen für Kompositionseffekte unterscheiden, für die bisher jedoch empirisch nur wenig Unterstützung vorliegt (siehe dazu auch Dumont et al., 2013).⁸

Frage nach Mechanismen hinter Effekten der Schul- und Klassenzusammensetzung weitgehend offen

Peereffekte stellen eine mögliche Erklärung dar. Diese können, je nachdem, welcher Aspekt der Schul- oder Klassenkomposition bzw. welcher Aspekt der Entwicklung der Schüler/innen in den Blick genommen wird, unterschiedlich ausfallen. So wird angenommen, dass etwa ein hohes Leistungsniveau oder auch ein hoher durchschnittlicher sozioökonomischer Status einer Klasse bzw. Schule eine lernförderliche, motivierende Umgebung darstellt, von der alle Schüler/innen profitieren. Häufen sich etwa motivierte, leistungsstarke Schüler/innen aus sozial starken Elternhäusern, wirkt das – so die Annahme – auf die restlichen Mitschüler/innen „ansteckend“, wodurch alle bessere Leistungen erzielen. Umgekehrt können ein geringes Leistungsniveau oder ein geringer sozioökonomischer Status von Klassen bzw. Schulen ein lernhinderliches Klima fördern (Demanet & Van Houtte, 2014; Harker & Tymms, 2004). Folge eines solchen Klimas kann auch vermehrtes schulisches Problemverhalten sein (Demanet & Van Houtte, 2011), wodurch die nutzbare Unterrichtszeit reduziert wird und somit auch die Schülerleistungen darunter leiden. Im Hinblick auf den Big-Fish-Little-Pond Effect werden soziale Vergleichsprozesse innerhalb der Schule bzw. Klasse als relevant erachtet (Dicke et al., 2018). Demnach orientiert sich die Entwicklung des leistungsbezogenen Selbstkonzepts am Leistungsniveau der Peers. Je besser die Leistungen der Klassenkolleginnen und -kollegen ausfallen, desto schlechter wird die eigene Leistung eingeschätzt. Im Hinblick auf den Migrationsanteil an Schulen wird auch angenommen, dass sich Kompositionseffekte durch Sprachdefizite erklären lassen (Rjosk et al., 2017). Demnach können etwa Schüler/innen, welche die Unterrichtssprache nicht als Erstsprache erlernt haben, sich gegenseitig fachlich weniger unterstützen.

Peereffekte als mögliche Erklärung

Neben Peereffekten wird in der Literatur auch angenommen, dass Lehrkräfte – beabsichtigt oder auch unbeabsichtigt – ihren Unterricht an die Klassenzusammensetzung anpassen. So wird etwa angenommen, dass Lehrkräfte in Klassen mit einem hohen Leistungsniveau vermehrt kognitiv herausfordernde Aktivitäten setzen, was der Kompetenzentwicklung förderlich ist (Harker & Tymms, 2004). Auch wird vermutet, dass die Erwartungen der Lehrkräfte an die Leistungen der Schüler/innen ebenso von der Klassenzusammensetzung abhängen. Ein hoher Migrationsanteil, ein geringer sozioökonomischer Status und ein geringeres Leistungsniveau gehen möglicherweise mit geringeren Leistungserwartungen einher (Ready & Wright, 2011), die wiederum weniger leistungsförderliche Aktivitäten im Unterricht nach sich ziehen (Rjosk et al., 2017). Diese Argumentationslinie impliziert also, dass Unterrichtsqualität zwischen Schulen und Klassen ungleich verteilt ist und dass diese Unterschiede in der Unterrichtsqualität mit Unterschieden in der Klassen- und Schulzusammensetzung einhergehen. In diesem Zusammenhang hat Eder (2011) beispielsweise an österreichischen Musikhauptschulen festgestellt, dass in schwerpunktbildenden Klassen weniger Unterrichtsentfall und mehr fachliche Supplierung stattfinden⁹ als in den „Restklassen“, die wiederum

Unterschiede in der Unterrichtsqualität als weitere Erklärungsansätze

⁸ Einerseits wurde der Frage nach dem Bestehen von Kompositionseffekten in der Forschung eine vielfach höhere Aufmerksamkeit geschenkt als den Mediatoren von Kompositionseffekten (Ausnahmen sind u. a. Rjosk et al., 2014). Auf der anderen Seite können Studien, die auf die Erklärung von Kompositionseffekten abzielen, ebenfalls nicht zeigen (z. B. Boonen, Speybroeck et al., 2014).

⁹ Sowohl fachliche Supplierung als auch weniger Unterrichtsentfall können als Indikatoren der Unterrichtsqualität betrachtet werden.

von Schülerinnen und Schülern mit schlechteren Leistungen und häufigerer Klassenwiederholung besucht werden. Während die obige Argumentation davon ausgeht, dass die Unterrichtsqualität eine Reaktion der Lehrkräfte auf die Klassen- bzw. Schulzusammensetzung darstellt, liegen auch internationale Befunde vor, wonach gute und qualifizierte Lehrkräfte ungleich auf Schulen und Klassen verteilt sind (Allen & Sims, 2018; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006; Mansfield, 2015). Somit rückt die Frage in den Mittelpunkt: Wer unterrichtet warum an welcher Schule bzw. in welcher Klasse?

1.4 Der Lehrkörper an segregierten Schulen und Klassen – Unterschiede in der Lehrkraftqualität in Abhängigkeit von der Schul- und Klassenzusammensetzung

Lehrkraftqualität ungleich
auf Schulen verteilt:
segregierte Schulen
benachteiligt

Lehrkraftqualität – u. a. festgemacht an fachlicher Qualifikation und/oder beruflicher Erfahrung (Allen & Sims, 2018) – ist nicht gleich über Schulen verteilt. So weisen aktuelle Befunde von Luschei und Jeong (2018) auf Basis des Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 darauf hin, dass es sich bei dieser Ungleichverteilung von Lehrkraftqualität um ein globales Phänomen handelt. Die vor allem aus den USA und England stammende Forschung zeigt auf, dass die Verteilung der Lehrkraftqualität mit Merkmalen der Schulzusammensetzung korrespondiert. Segregierte Schulen – also Schulen, die im Vergleich zu anderen Schulen einen vergleichsweise hohen Migrationsanteil in der Schülerschaft bzw. einen vergleichsweise hohen Anteil von sozial schwachen Schülerinnen und Schülern aufweisen – haben vermehrt Probleme, einen guten, effektiven und stabilen Lehrkörper aufzubauen und zu halten. Segregierte Schulen rekrutieren vermehrt unqualifizierte Lehrkräfte, fachfremd unterrichtende Lehrkräfte und weniger erfahrene Lehrkräfte (Allen & Sims, 2018; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2011). Darüber hinaus sind segregierte Schulen vermehrt durch eine höhere Instabilität im Lehrkörper gekennzeichnet (Allen, Burgess & Mayo, 2018; Allen & Sims, 2018; Danhier, 2016; Holme, Jabbar, Germain & Dinning, 2017), die daraus resultiert, dass an diesen Schulen Lehrkräfte vermehrt dazu neigen, von der Schule in einen anderen Beruf (Borman & Dowling, 2008) oder an eine andere Schule zu wechseln (Danhier, 2016). Schließlich ist auch anzumerken, dass länderübergreifende Analysen (Akiba, LeTendre & Scribner, 2007) darauf hinweisen, dass der Zusammenhang zwischen Schulzusammensetzung und Lehrkraftqualität sich durchwegs zwischen Ländern unterscheidet. Das Phänomen, wonach sozial stärkere Schüler/innen einen breiteren Zugang zu höherer Lehrkraftqualität haben, ist etwa in den USA stark ausgeprägt. In manchen Ländern findet sich kaum ein Zusammenhang zwischen Schulzusammensetzung und Lehrkraftqualität (z. B. Italien, Israel, Japan), in anderen Ländern hingegen haben sozial schwache Schüler/innen vermehrt Zugang zu qualifizierten Lehrkräften (z. B. Korea, Neuseeland, Ghana).

Mögliche Ursachen der
ungleichen Verteilung der
Lehrkraftqualität

Aus diesen Befunden ergibt sich einerseits die Frage nach den Ursachen von Systemunterschieden im Zusammenhang zwischen Schulzusammensetzung und Lehrkraftqualität. Dabei werden etwa Systemmerkmale, wie eine zentrale Lehrkraftzuteilung oder ein Anreizsystem für die Arbeit an segregierten Schulen, als Erklärungen für einen besseren Zugang zu qualifizierten Lehrkräften von sozial schwachen Schülerinnen und Schülern in manchen Ländern herangezogen (Luschei & Jeong, 2018).

Auf der anderen Seite ergibt sich die Frage nach jenen Mechanismen, die innerhalb von Ländern zur Ungleichverteilung der Lehrkraftqualität führen. Der höhere Anteil an weniger erfahrenen Lehrkräften an segregierten Schulen kann etwa durch Präferenzen von jungen Lehrkräften erklärt werden. Zu Beginn der Karriere spielt die Möglichkeit, benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu helfen, eine größere Rolle (Allen & Sims, 2018). Des Weiteren ergeben sich durch die Personalfuktuationen an segregierten Schulen vermehrt freie Stellen für frisch ausgebildete, unerfahrene Lehrkräfte. Denkbar ist auch, dass Schulen mit vielen freien Stellen ihre Anstellungserfordernisse senken und somit zur Besetzung der offenen Stellen auch vermehrt Lehrkräfte anstellen, die fachfremd unterrichten müssen (Allen & Sims,

2018). Zudem weisen Ergebnisse aus den USA (Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002) darauf hin, dass höher qualifizierte Lehrkräfte vermehrt selbst anstreben, Schulen mit schwierigen Arbeitsbedingungen (d. h. ungünstigen Zusammensetzungen) zu verlassen. Somit ist anzunehmen, dass die Ungleichverteilung zum Teil die Folge einer Selbstselektion ist, im Rahmen derer sich qualifizierte Lehrkräfte bessere Arbeitsumgebungen – im Sinne von günstiger zusammengesetzten Schulen – suchen.

Neben Unterschieden zwischen Schulen lassen sich auch innerhalb von Schulen Zusammenhänge zwischen der Klassenkomposition und der Qualität von Lehrkräften finden. Studien aus den USA weisen darauf hin, dass Klassen mit vermehrt benachteiligten Schülerinnen und Schülern häufiger von weniger qualifizierten bzw. weniger erfahrenen Lehrkräften des Kollegiums unterrichtet werden (Bieler, Holmes & Wolfe, 2017; Clotfelter et al., 2006; Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015b; Kalogrides, Loeb & Bételle, 2013). Allen und Sims (2018) können diese Befunde für England replizieren: Sie kommen zum Ergebnis, dass weniger erfahrene Lehrkräfte vermehrt Klassen mit höheren Anteilen benachteiligter Schüler/innen unterrichten. Hinweise auf eine solche selektive Zuordnung von Lehrkräften zu Klassen lassen sich für Österreich auch in einer qualitativen Studie zum Berufseinstieg von Lehrkräften finden (Stumpner, 2014). Berufseinsteiger/innen berichten hier etwa davon, dass Stundenpläne häufig nach einem Anciennitätsprinzip verteilt werden und sie (auf Basis ihrer Wahrnehmung) die schwierigeren Klassen bekommen. Solche Befunde können unter anderem dadurch erklärt werden, dass erfahrenere Lehrkräfte innerhalb von Schulen über mehr soziales (u. a. Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen und zur Schulleitung) und organisationales Kapital (Wissen über den Ablauf innerschulischer Entscheidungsprozesse) verfügen (Grissom et al., 2015b). Auch besteht die Möglichkeit, dass Eltern auf den Zuteilungsprozess Einfluss zu nehmen versuchen (Kalogrides et al., 2013).

Lehrkraftqualität auch innerhalb von Schulen ungleich verteilt

4

1.5 Zusammenfassung der Problemstellung und daraus resultierende Fragestellungen

Aus den obigen Ausführungen ergibt sich die Möglichkeit einer multiplen kumulativen Benachteiligung von spezifischen Schülergruppen. Schüler/innen, die bereits aufgrund ihres familiären Hintergrunds benachteiligt in das Schulsystem kommen (erste Benachteiligung), landen in Schulen bzw. auch Klassen, in denen sich vermehrt Schüler/innen mit ähnlichen Voraussetzungen finden (zweite Benachteiligung), und werden schließlich vermehrt von weniger guten Lehrkräften (dritte Benachteiligung) unterrichtet. Diese Annahmen basieren größtenteils auf Studien aus den USA und England. Somit stellt sich die Frage, ob diese Annahmen bzw. welche dieser Annahmen auch in Österreich empirische Unterstützung finden.

Mögliche multiple kumulative Benachteiligung von spezifischen Schülergruppen

Zuerst ist die Frage nach dem Ausmaß solcher Benachteiligungen in Österreich zu stellen. Dabei sind grundsätzlich die zwischen- und innerschulische Segregation (zweite Benachteiligung) und die Verteilung von Lehrkräften (dritte Benachteiligung) in den Blick zu nehmen, da diese im Bildungssystem verwurzelt sind. Das Ausmaß der zwischen- und innerschulischen Segregation und deren Auswirkung wurden bereits im Nationalen Bildungsbericht 2015 (Biedermann et al., 2016) wie auch im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018 (Indikator B7, Kennzahlen B7.1 und B7.2) behandelt und werden nachfolgend nicht mehr thematisiert. Jedoch soll die Frage nach den Kriterien, nach denen die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern auf Klassen erfolgt, in den Blick genommen werden, da dies bezüglich national wie auch international kaum Befunde vorliegen. Insbesondere gilt es dabei einen Fokus auf mögliche segregierende Zuteilungskriterien zu legen. Schließlich soll im Rahmen des Beitrags auch der Frage nach der Verteilung der Lehrkraftqualität nachgegangen werden.

Fragestellungen des Beitrags

Ein zentraler Fokus der nachfolgenden Situationsanalyse soll insbesondere im Hinblick auf die Zuteilung von Schülerinnen und Schülern auf jenen Faktoren liegen, die im Einflussbereich von Akteurinnen und Akteuren der lokalen Steuerungsebene (insbesondere Schulleiter/innen), d. h. auf innerschulischer Ebene liegen. Zusammenfassend können folgende Fragestellungen formuliert werden:

1. Nach welchen Kriterien werden Klassen zusammengestellt?
2. Welchen Zusammenstellungskriterien kann ein segregierendes Potenzial beikommen?
3. Lassen sich Hinweise auf eine segregierende Wirkung einzelner Zusammenstellungskriterien finden?
4. Besteht ein Zusammenhang zwischen Schul- und Klassenkomposition und der Lehrkraftqualität?

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick zu diesen Fragestellungen auf Basis unterschiedlicher Datenquellen, die später beschrieben werden.

2 Situationsanalyse

2.1 Zusammenstellung von Klassen – Nach welchen Kriterien werden Klassen zusammengestellt?

Bildungsstandard- überprüfung als Datenbasis

Im Hinblick auf die erste Fragestellung, nach welchen Kriterien Klassen zusammengestellt werden, kann auf die Daten der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik, 4. Schulstufe, aus dem Jahr 2013 (BIST-Ü-M4 2013; Schreiner & Breit, 2014) sowie Deutsch, 8. Schulstufe, aus dem Jahr 2016 (BIST-Ü-D8 2016; Breit et al., 2017) zurückgegriffen werden. Die Bildungsstandardüberprüfungen sind Vollerhebungen der jeweiligen Jahrgangsstufe. Im Rahmen der Überprüfungen werden neben den Kompetenzen der Schüler/innen auch weitere Informationen u. a. zum familiären Hintergrund der Schüler/innen (Migrationshintergrund, Sozialstatus etc.), zum Unterricht und zur Schule mittels Schüler- und Schulleiterfragebogen erhoben. Bei den Überprüfungen BIST-Ü-M4 2013 und BIST-Ü-D8 2016 wurden im Rahmen der Schulleiterbefragung insbesondere auch unterschiedliche Kriterien erfasst, die bei der Zusammenstellung der getesteten Klassen eine Rolle spielen. Somit kann ein erster Einblick in die Zusammenstellungskriterien von Klassen gelegt werden. Im Zuge der BIST-Ü-M4 2013 wurden rund 74.000 Schüler/innen aus 3.050 Schulen getestet, in der BIST-Ü-D8 2016 waren es ca. 73.000 Schüler/innen aus rund 1.400 Schulen. Für die Analysen wurden nur Schulen mit mindestens zwei getesteten Klassen berücksichtigt (BIST-Ü-M4 2013: 1.248 Schulen; BIST-Ü-D8 2016: 1.234 Schulen), da sich nur bei zwei oder mehr Klassen die Frage der innerschulischen Aufteilung stellt.

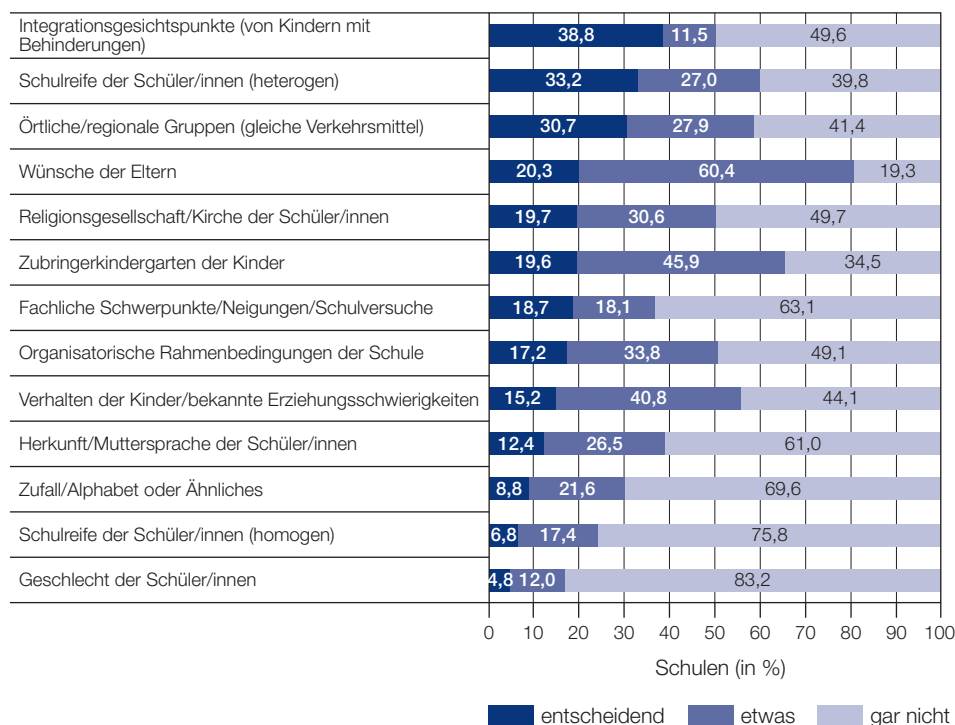
Kriterien der Klassenzusammenstellung

Bei den Schulleiterbefragungen im Kontext der Bildungsstandardüberprüfungen wird erhoben, welche Kriterien bei der Zusammenstellung der Klassen eine Rolle spielen. Konkret wurde gefragt: „Wie stark beeinflussten bei Schuleintritt der Schüler/innen aus den getesteten Klassen ... [anhand angeführter] Kriterien die Zusammenstellung in Stammklassen?“ (Wortlaut am Beispiel der BIST-Ü-M4 2013; siehe Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2013, S. 6 f.). Die Schulleitungen sollten angeben, ob die genannten Kriterien „entscheidend“, „etwas“ (entscheidend) oder „gar nicht“ (entscheidend) waren. In den nachfolgenden Abbildungen 4.1 und 4.2 werden die Ergebnisse für die 4. und 8. Schulstufe getrennt für NMS/Hauptschule und AHS dargestellt. In der Primarstufe (Abbildung 4.1) erweisen sich Integrationsgesichtspunkte (39 % „entscheidend“) als ein wichtiges Kriterium der Klassenzusammenstellung. Ebenso spielt die Schulreife der Schüler/innen mit einem Fokus auf heterogene Klassenzusammensetzungen eine wichtige Rolle (33 % „entscheidend“). Auch berichten 3 von 10 Schulleiterinnen und Schulleitern, dass örtliche bzw. regionale Gruppen entscheidend bei der Klassenzusammenstellung sind (Kinder aus denselben Orts-/Stadtteilen bzw. aus den glei-

chen Dörfern sollten zusammenbleiben, auch wegen der gleichen Verkehrsmittel). Betrachtet man die Ergebnisse im Hinblick darauf, ob die Kriterien zumindest „etwas“ entscheidend für die Klassenzusammenstellung sind, kommt den Wünschen der Eltern eine zentrale Bedeutung zu. Nur 19 % der Schulleiter/innen berichten, dass die Wünsche der Eltern „gar nicht“ entscheidend für die Klassenzusammenstellung sind. Ähnliches zeigt sich bei der Bedeutung des Zubringerkindergartens der Kinder (Kinder aus denselben Kindergärten sollten möglichst zusammenbleiben).

Volksschule: Integration, Heterogenität und Region bedeutsame Zusammenstellungskriterien

Abb. 4.1: Einfluss von Kriterien auf die Klassenzusammenstellung in der Volksschule (2013)

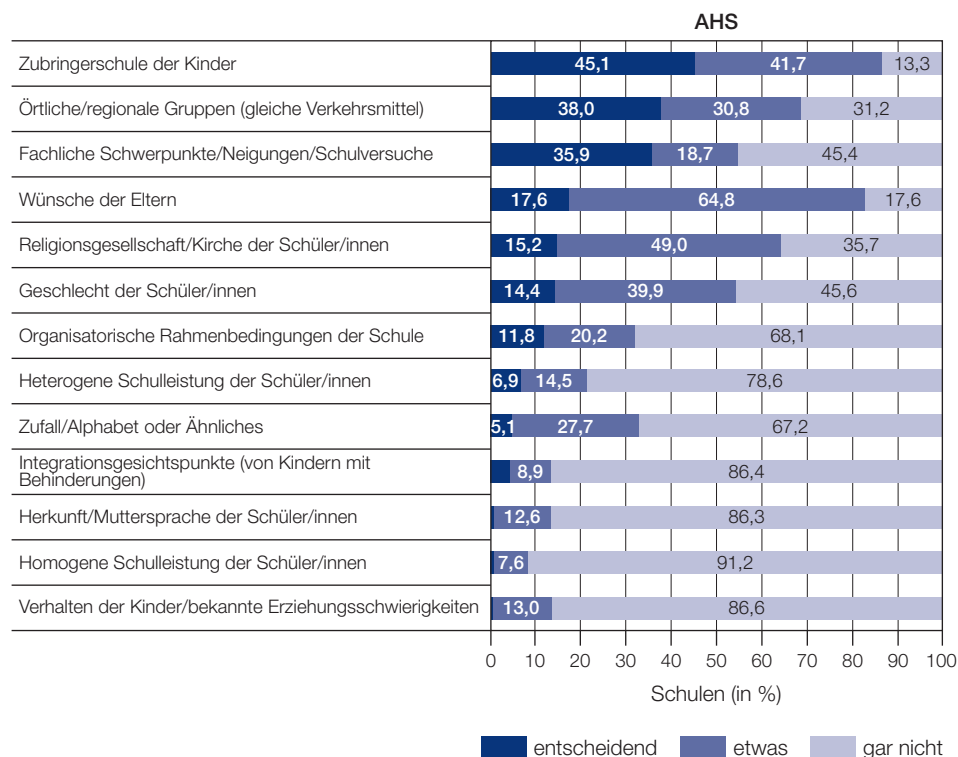
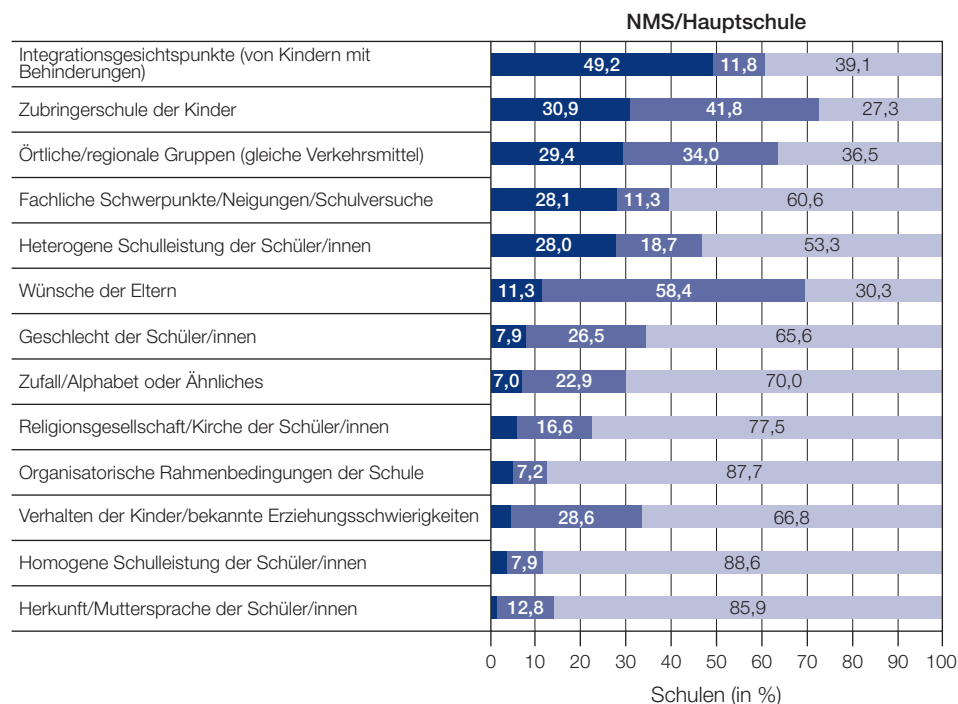


Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen weichen die Summen in einzelnen Kategorien geringfügig von 100 % ab. N = 1.248 Schulen mit mindestens zwei Klassen im getesteten Jahrgang.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4 2013). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abbildung 4.2 zeigt die Ergebnisse für die AHS und NMS/Hauptschule. Analog zum Zubringerkindergarten spielt in der Sekundarstufe die Zubringervolksschule sowohl in der AHS als auch in der NMS/Hauptschule eine wichtige Rolle (45 % bzw. 31 % „entscheidend“). Damit verbunden kommt der Beibehaltung von örtlichen/regionalen Gruppen in beiden Schultypen eine entscheidende Bedeutung bei der Klassenzusammenstellung zu (38 % bzw. 29 % „entscheidend“). Ebenso werden in der Sekundarstufe mehrheitlich Wünsche der Eltern bei der Klassenzusammenstellung zumindest etwas berücksichtigt (82 % bzw. 70 % „etwas“ [entscheidend]). Schließlich spielen auch noch fachliche Schwerpunkte bzw. Neigungen und Schulversuche vor allem in der AHS (36 % „entscheidend“) eine bedeutsame Rolle und in der NMS/Hauptschule wird Integrationsgesichtspunkten eine zentrale Bedeutung bei der Klassenzusammenstellung beigemessen (49 % „entscheidend“).

AHS und NMS/ Hauptschule: Region und Zubringerschule relevant bei Klassenzusammenstellung

Abb. 4.2: Einfluss von Kriterien auf die Klassenzusammenstellung in der Sekundarstufe I (2016)

Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen weichen die Summen in einzelnen Kategorien geringfügig von 100 % ab. N = 970 (NMS/Hauptschule) bzw. 264 (AHS) Schulen mit mindestens zwei Klassen im getesteten Jahrgang. AHS: allgemeinbildende höhere Schule. NMS: Neue Mittelschule.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-D8 2016). Eigene Berechnung und Darstellung.

2.1.1 Handlungslogiken – Wieso werden welche Kriterien herangezogen?

Während die obigen Ergebnisse einen Überblick über die Bedeutung unterschiedlicher Kriterien bei der Klassenzusammenstellung bieten, bleiben die Handlungslogiken und Begründungen hinter den Entscheidungskriterien zum Teil verborgen. Auch ist bei manchen abgefragten Kriterien die Implikation für die Klassenzusammensetzung zum Teil offen. So etwa kann die Frage, welche Begründungen und Logiken hinter der Berücksichtigung der Herkunft bzw. Muttersprache stehen bzw. was die Berücksichtigung dieses Kriteriums für die Klassenzusammensetzung bedeutet (homogene Klassen vs. heterogene Klassen?), derzeit nicht beantwortet werden. Zur Erhellung dieser offenen Fragen – bzw. auch zur Identifikation etwaiger weiterer Zuteilungskriterien – wurden Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern geführt. Aus den Ergebnissen der Interviews werden mögliche segregierende Mechanismen abgeleitet und auch – sofern möglich – mit bisherigen österreichischen Befunden in Beziehung gesetzt.

Frage nach Logiken der
Klassenzusammenstellung

Insgesamt wurden 20 leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen aus Oberösterreich und Wien durchgeführt. Bei den für die Interviews ausgewählten Schulen wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Rahmenbedingungen abzudecken. So wurden Volksschulen, NMS und AHS berücksichtigt. Daneben wurden die Schulen auch nach Lage (ländlich, städtisch) und vermuteter Zusammensetzung der Schülerschaft (z. B. hoher Migrationsanteil) ausgewählt.¹⁰

Als Analyserahmen wird das Konzept der institutionellen Diskriminierung herangezogen (Gomolla & Radtke, 2007), das sich auf „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihnen angehörigen Personen auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen“ (Gomolla, 2017, S. 134) bezieht. Die zentrale Annahme dabei ist, dass „Mechanismen institutioneller Diskriminierung unabhängig von individuellen Vorurteilen oder negativen Absichten operieren und aufrechterhalten werden können“ (Gomolla, 2017, S. 134). Potenzielle Benachteiligungen können sowohl über institutions-/organisationsimmanente Normen, Regeln, Routinen als auch durch kollektiv verfügbare Begründungen (Hase & Schmidt, 2012, S. 883) und so auch an der bewussten Wahrnehmung vorbei – z. B. über für selbstverständlich erachtete Praktiken und über wohlmeinende Handlungen von Akteurinnen und Akteuren – entstehen (Gomolla, 2017, S. 134).

Basis für die Datenanalyse bildeten die 20 Transkripte der Interviews. Ausgehend vom Forschungsinteresse wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) im Sinne einer induktiven Kategorienbildung auf Basis des verfügbaren Datenmaterials unter Berücksichtigung theoretischer Vorüberlegungen durchgeführt und das Kategorienschema in einem iterativen Prozess verfeinert und erweitert.

Interviews mit
Schulleitungen zur
Frage der Klassen-
zusammenstellung

Auf Basis der Auswertungen der Interviews mit Schulleitungen lassen sich Anhaltspunkte für Handlungslogiken finden, die hinter der Klassenzusammenstellung stehen. Diese sind eingebettet in die jeweiligen Rahmenbedingungen der Schule, verfolgen Zielsetzungen, sind mit intendierten bzw. tatsächlichen Wirkungen verbunden und werden unterschiedlich begründet. Anzumerken ist, dass es sich bei den folgenden Beschreibungen um idealtypische Darstellungen handelt, die sich um eine spezifische Handlungslogik gruppieren. In der Realität ist es nicht nur eine Handlungslogik, die von einer Schulleitung bei der Klassenzusammenstellung angewendet wird, vielmehr kommen Handlungslogiken an den verschiedenen Standorten in Mischformen mit unterschiedlicher Betonung vor. Die Schulleitungen bewegen sich beim Prozess der Klassenzusammenstellung in verschiedenen Spannungsfeldern zwischen der Gewährleistung des funktionalen Ablaufs, der Berücksichtigung der Vorstellungen ver-

¹⁰ So ist etwa davon auszugehen, dass in einer Gemeinde mit einer einzigen Schule (z. B. Volksschule) die Schülerpopulation heterogener ist als in einer städtischen Schule, da im städtischen Bereich eine höhere Homogenität der Schülerpopulation durch Wohnraumsegregation zu erwarten ist.

schiedener Akteurinnen/Akteure sowie der Findung der idealen Lerngruppe. Die folgenden Ausführungen auf Basis der Interviews können aus Platzgründen nur exemplarisch bleiben. Eine detaillierte Beschreibung zur Vorgehensweise und detailliertere Ergebnisse finden sich bei Moosbrugger und Hasengruber (2019).

Schulische Realität und deren Wahrnehmung: Grenzen und Möglichkeiten bei der Klassenzusammenstellung

Rahmenbedingungen beeinflussen Spielraum bei Klassenzusammenstellung

Schulen sind, was die Zusammenstellung ihrer Schülerschaft betrifft, mit unterschiedlichen Realitäten konfrontiert. Angesichts der Schülerpopulation ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten, aber auch Notwendigkeiten, Einfluss auf die Zusammensetzung von Klassen zu nehmen. Speziell Schulen, deren Schülerschaft homogen im Hinblick auf eher ungünstige Eigenschaften ist, sind mit besonderen (sozial-)pädagogischen Herausforderungen konfrontiert, haben aber bei der Zusammenstellung der Klassen weniger subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielraum, wie nachfolgendes Zitat zeigt:

Heterogenität ist ein wichtiges Prinzip, das sich im Stadtteil schwer verwirklichen lässt. [In einem anderen Stadtteil] schaut das ganz anders aus als [hier]. Wenn jetzt dann auch noch aus [diesem Stadtteil] die Kinder, die ... Zugpferde sind, ins Gymnasium gehen ..., dann habe ich ein Problem. (Schulleitung NMS 2, persönliche Kommunikation, 14.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Aufgrund des Standorts, aber auch aufgrund des Schultyps und etwaiger Schwerpunktsetzungen sind andere Schulstandorte wiederum in der Situation, dass die Schülerschaft in gewisser Weise vorsortiert ist und günstige Rahmenbedingungen mitbringt. Aus der jeweiligen Situation ergeben sich aber nicht nur unterschiedliche Handlungsspielräume, sondern der Klassenzusammenstellung selbst wird unterschiedliche Bedeutung zugemessen bzw. werden dabei andere Kriterien in den Vordergrund gerückt. Einer Schulleitung mit eher heterogener Zusammensetzung der Schülerschaft fällt es leichter, organisatorische Aspekte in den Vordergrund zu rücken, als einer Schulleitung mit ungünstiger Zusammensetzung. Hier wird (muss) dem Ausgleich zwischen den Lerngruppen mehr Gewicht beigemessen (werden).

Funktionaler Fokus: Klassenzusammensetzung als organisatorische Notwendigkeit

Effiziente Gestaltung inner- und außerschulischer Abläufe

Die Zusammenstellung von Klassen bzw. auch die Zuteilung von Lehrkräften zu den Klassen wird als pragmatisch administrativer Akt gesehen. Funktional ist eine Klassenzusammenstellung dann, wenn es dadurch möglich wird, Abläufe innerhalb und außerhalb der Schule möglichst effektiv zu gestalten. In den Vordergrund gerückt werden funktionale Aspekte für die innerschulische (z. B. stundenplantechnische Aspekte für die Abhaltung von Religions- oder Turnunterricht), aber auch außerschulische (z. B. Busverbindungen) Organisation, diesbezügliche Entscheidungen werden damit unter anderem begründet. Speziell im Hinblick auf Unterrichtsgegenstände, in denen der Klassenverband aufgelöst wird (erwähnt werden des Öfteren Religionsunterricht, Sport, Sprachunterricht, aber auch Werken/textiles Gestalten etc.), rücken dafür relevante Merkmale in den Vordergrund: das Geschlecht, das Religionsbekenntnis sowie Sprachkenntnisse. Die Komplexität des Prozesses der Klassenzusammenstellung umschreibt eine Schulleitung zusammengefasst wie folgt:

[Wir] ... schauen uns jeden Schüler einzeln an. Anmeldeformular, das vom Kind mit den Eltern ausgefüllt wird. ... Die Eltern kreuzen die Schwerpunkte an. Diese beginnen ab der dritten Klasse. Bedarf an Nachmittagsbetreuung wird angekreuzt und eine Kopie des Semesterzeugnisses. Dann werden Kategorien aufgrund der Leistung gebildet und die Formulare danach geordnet. Aber zuerst werden noch die Kinder [aus einem Ort] aussortiert, weil der Privatbus erst ab drei Kindern fährt und die, damit sie gleichzeitig aushaben, in die gleiche Klasse müssen. Ich muss schauen, dass die

Kinder nachhause kommen. ... Dann die Religionsschüler und dann nach gut, mittel, wenig. Und den sonderpädagogischen Förderbedarf, wenn ich eine Integrationsklasse habe, kommen die alle in dieselbe Klasse. ... Und dann schauen wir wegen Mädeln und Buben, wegen Turnen. (Schulleitung NMS 5, persönliche Kommunikation, 24.05.2018; städtisch, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Speziell an Schulen mit einem sich über mehrere Gemeinden erstreckenden Einzugsgebiet wird auch die geografische Herkunft – beispielsweise im Zuge der Gewährleistung der Heimfahrt von Schülerinnen und Schülern oder im Hinblick auf die Nutzung von Nachmittagsbetreuungsangeboten – als funktional relevant erachtet. Dies spielt bei der Handlungslogik, die darauf abzielt, bestehende Beziehungen zu erhalten, eine Rolle.

Geografische Herkunft für die Zusammenstellung relevant

Es geht an und für sich darum, dass Schüler, die in einem Ort wohnen, zum Nachbarn gehen können und fragen können, was haben wir zur Hausübung, ich kenne mich nicht aus – und die Heimfahrzeiten gleich sind. (Schulleitung NMS 1, persönliche Kommunikation, 07.05.2018; ländlich, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Für Schulleitungen ergibt sich mitunter eine Diskrepanz zwischen erwünschter Klassenzusammensetzung und organisatorischen Notwendigkeiten:

Durchmischung ist mir wichtig, aber vom Stundenplan her wäre es viel einfacher, alle islamischen Kinder in eine Klasse zu geben. Dann wären mit hoher Wahrscheinlichkeit auch alle Kinder mit türkischer Muttersprache in einer Klasse. Wir haben muttersprachlich Türkisch und muttersprachlich Serbokroatisch. Bei Zweiterer [sic] können sowohl katholische als auch islamische Kinder drinnen sitzen. Die Kinder müssen alle schulstufenübergreifend greifbar sein. Der Stundenplan ist fast nicht machbar. Zum Beispiel könnte römisch-katholische Religion parallel zum muttersprachlichen Türkischunterricht stattfinden, aber das geht nicht, weil ich da islamische Religion mache. Dann verschiebt sich der Muttersprachenunterricht. Dann muss man auf die Mittagspause schauen. Und wie geht sich dann der Förderunterricht aus? Evangelischen Religionsunterricht gibt es auch noch. (Schulleitung Volksschule 6, persönliche Kommunikation, 29.05.2018; städtisch, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Entscheidungsrelevant für die Klassenzusammenstellung sind zum Teil auch vorhandene Ressourcen bzw. die Möglichkeit, zusätzliche Ressourcen zu erhalten (wenn beispielsweise eine Mindestanzahl an Schülerinnen und Schülern mit einem gewissen Merkmal erreicht wird):

Gerade mit außerordentlichen Schülern, weil die haben ja eine extra Sprachförderung, da muss ich dann auch schauen. Zum Beispiel in der [einen Klasse] ist niemand mit Sprachförderung, in [einer anderen] Klasse sind fünf Leute, dann tue ich sie trotzdem da noch dazu, weil ja die dann die Sprachförderung [haben]. (Schulleitung NMS 7, persönliche Kommunikation, 08.06.2018; Großstadt, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Merkmalsbezogener Fokus: „ideale“ Lerngruppe

Funktionalen Aspekten stehen teilweise diametral Zuteilungskriterien gegenüber, die sich an individuellen Merkmalen der Schüler/innen orientieren. Die dahinterliegende Idee ist eine – aus Schulleitungssicht – ideale Lerngruppe:

Formung idealer Lerngruppen

Es geht immer um die Durchmischung der Klasse. Es geht immer darum, ausgeglichene Sachen zu haben. Einerseits, was Geschlecht betrifft, was teilweise Religion betrifft, aber vor allem auch, was die Leistungsfähigkeit der Kinder betrifft. (Schulleitung NMS 4, persönliche Kommunikation, 16.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Die Kollegen wünschen sich immer sehr homogene Gruppen. Ich glaube, dass man gut lernen kann, wenn man sehr unterschiedlich ist. Heterogen auch vom Leistungsprofil, mit innerer Differenzierung. Ich wünsche mir dann auch Lehrer, die die ganz Geschickten mitnehmen können, wie die Schwachen fördern. (Schulleitung AHS 1, persönliche Kommunikation, 16.05.2018; Großstadt, eher homogene Schülerzusammensetzung)

Fokus auf heterogene Gruppen

Es wird angestrebt, Schüler/innen nach verschiedenen Merkmalen (meist) möglichst gleichmäßig zu verteilen und keinen Überhang einer Gruppe in einer Klasse zu haben. Solche Merkmale sind beispielsweise Entwicklungsstand, Leistungsfähigkeit, Verhalten(-sauffälligkeiten), Sprachkenntnisse, aber auch Geschlecht.

Versucht wird – sofern dies am Standort für notwendig erachtet wird – eine Akkumulation von als ungünstig wahrgenommenen Eigenschaften in einer Klasse zu vermeiden. Begründet wird dies unter anderem mit Bezug auf Chancengleichheit, aber auch funktional in dem Sinn, dass damit (reibungloser) Unterricht in allen Klassen möglich ist. Hierfür sind Schulleitungen auf Informationen über die Schüler/innen angewiesen, welche sie aus Vorbildungsgängen, Elterngesprächen, aber auch Schulaufnahmegesprächen beziehen. Begründet wird eine solche Vorgehensweise mitunter damit, die „Intensität für die Lehrkraft“ ausgeglichen zu verteilen, „damit nicht einer überfordert ist und der andere die gemütliche Klasse hat“ (Schulleitung Volksschule 7, persönliche Kommunikation, 11.06.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern). Das anschließende Zitat beschreibt die Thematik nochmals im Überblick.

Wer ist gemeldet, wer ist befundet, wer war ein I[ntegrations]-Kind im Kindergarten, wo gab es im Kindergarten schon Probleme? Dann teilen wir als Erstes die interessanten Kinder auf. Wir haben ja in jeder Klasse, wo wir die Kinder schon kennen, ... interessante Kinder. Das heißt, wir haben einige Kinder, die der Betreuungslehrerin gemeldet sind, wir haben einige Kinder, die Einzelintegration SPF [Sonderpädagogischer Förderbedarf] haben oder so, die werden einmal alle markiert ... Und dann kommen die Kinder, ... die auch solche Probleme haben. Das sind meistens soziale Probleme. Manchmal haben wir Befunde, manchmal haben wir Informationen vom ZIS [Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik], ich bin sehr viel im Kindergarten, im Austausch mit Eltern, wenn es da irgendetwas gibt, denn was man versucht zu verhindern ... ist, dass man immer wieder eine Strizziklasse hat. Und diese Strizziklasse alles aufarbeitet und die Lehrerinnen krank werden in dieser Klasse, und die Eltern sagen „um Gottes Willen, diese Klasse“ und das versucht man halt zu verhindern. (Schulleitung Volksschule 2, persönliche Kommunikation, 03.05.2018; Großstadt, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Bestimmte Zuschreibungen mit Zusammenstellungskriterien verbunden

Weitere Merkmale, die für die Klassenzusammenstellung herangezogen werden und die meist im Kontext einer angestrebten „Durchmischung“ genannt werden, sind Geschlecht, Alter sowie Migrationshintergrund und damit oft verbunden die Sprachkenntnisse. Damit gehen unter anderem auch Askriptionen einher, die mit diesen Merkmalen verbunden sind:

Es sind immer die [Kinder aus einem bestimmten Ort] die anstrengenderen. ... Vielleicht ist es eine gewisse Wohlstandsverwahrlosung, die man da spürt. Leistungsmäßig passt es gut, aber es ist wirklich das Verhalten ein Problem. (Schulleitung Volksschule 3, persönliche Kommunikation, 07.05.2018; ländlich, eher homogene Schülerzusammensetzung)

Zudem sind, je nach Rahmenbedingungen, die Möglichkeiten für eine heterogene Klassenzusammenstellung auf Basis relevant erachteter Kriterien begrenzt:

Natürlich will ich es aufteilen, aber was soll man aufteilen, wenn 70, 80 Prozent türkisch Sprechende sind. (Schulleitung NMS 3, persönliche Kommunikation, 16.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Sozialer Fokus: Beziehungen

In den Fokus gerückt wird auch die Bedeutung von sozialen Beziehungen, die durch die Klassenzusammenstellung möglichst aufrechterhalten werden sollen. Im Umkehrschluss gilt, dass dysfunktionale Beziehungen aufgelöst werden. Die Klassenzusammenstellung orientiert sich an sozialen Beziehungen. Es wird als zentral erachtet, bestehende Beziehungen nicht auseinanderzureißen: „Das Wichtigste ist der Freund, der gute Freund, der in der Klasse sitzt“ (Schulleitung Volksschule 1, persönliche Kommunikation, 02.05.2018; ländlich, durchmischt). Dieses Anliegen wird gegebenenfalls auch anderen Aspekten untergeordnet.

Bedeutung sozialer
Beziehungen bei
Klassenzusammenstellung

Dem Fokus auf Beziehungen inhärent ist die Gefahr institutioneller Diskriminierung. Wie in Zusammenhang mit den funktionalen Aspekten angesprochen, kann so bestehende Segregation (beispielsweise Freundschaften aus dem vorangegangenen Bildungsgang) innerschulisch fortgeschrieben werden. Dieser Umstand ist Schulleitungen mitunter bewusst, dem Erhalt sozialer Beziehungen wird aber dennoch mehr Bedeutung zugemessen:

Das war schon eher immer die schwächere Gruppe in der Klasse. Ein paar sind so ins Mittelfeld aufgestiegen und ein paar sind wirklich, mit viel Förderung, schwache Kinder. ... Am Anfang dachte ich, das wird nichts. ... Ich glaube, die Schwächen sind einfach da. Das war uns schon bewusst, ... aber wir haben sie beisammen gelassen, das hat ihnen gutgetan. (Schulleitung 3, persönliche Kommunikation, 07.05.2018; Volksschule, ländlich, eher homogene Schülerzusammensetzung)

Fokus Eltern: Miteinbezug und Einflussnahme

Im Bereich Beziehungen wird auch der wesentliche Inhalt von Elternwünschen verortet: dass das Kind mit Freunden in der Klasse ist. Elternwünsche werden von vielen Schulleitungen explizit eingeholt und bei der Zusammenstellung von Klassen – nach Möglichkeit – auch berücksichtigt. Mitunter wird davon berichtet, dass es schwierig ist, Eltern zu kommunizieren, nach welchen Kriterien die Klassenzusammenstellung erfolgt. Neben der expliziten Miteinbeziehung von Eltern wird aber auch von aktiver Einflussnahme seitens der Eltern auf die Klassenzuteilung des eigenen Kindes berichtet:

Die Rolle der Eltern

Vor ein paar Jahren ... gab es ein Problem. Die Eltern, Akademiker, hatten das Gefühl, in der anderen Klasse sind mehr Akademiker. Und sie hätten gerne einen Klassenwechsel gehabt. (Schulleitung Volksschule 4, persönliche Kommunikation, 16.05.2018; Großstadt, geringer Migrationsanteil)

In den vierten Klassen gibt es eine Klasse, die sich vom Niveau her schon von den anderen Klassen unterscheidet. Da haben sich ganz viele Eltern diese Lehrkraft ausgesucht. Viele Geschwisterkinder, sozial besser gestellte Elternschaft. (Schulleitung Volksschule 1, persönliche Kommunikation, 02.05.2018; ländlich, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Fokus Schwerpunkte

Curriculare Schwerpunkte

An Schulen, die einen curricularen Schwerpunkt haben (z. B. AHS mit Schwerpunkt Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik [MINT]) bzw. in denen es eine interne Differenzierung nach Schwerpunkten gibt, kommt ein zusätzliches Kriterium bei der Klassenzusammenstellung zum Tragen. Schüler/innen bzw. deren Eltern treffen ihre Wahl für eine Schule bzw. eine Klasse aufgrund der verfügbaren Angebote. Die Klassenzusammenstellung wird damit durch die Schwerpunktsetzung gesteuert. Zwei Schulleitungen berichten beispielhaft:

Wir hatten eine Zeit lang drei Parallelklassen, eine Integrationsklasse, eine [Schwerpunkt-]Klasse und eine dritte Regelklasse. Das Konzept für die [Schwerpunkt-]Klasse war sehr gut, es wurde ein Lehrplan von der ersten bis zur vierten Klasse erstellt, ... und hatten dann eine hervorragende [Schwerpunkt-]Klasse, in die wollten alle gehen, aber in die Regelklasse wollte keiner gehen, weil die Klasse extrem schwierig, leistungsschwach war. Alle, wo [sic] die Eltern irgendwie dahinter waren, haben sich in der [Schwerpunkt-]Klasse angemeldet, und dann sind halt welche übriggeblieben. Und das war jedenfalls ganz schlecht. (Schulleitung NMS 2, persönliche Kommunikation, 14.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Wir hatten einen einzigen Durchgang mit einer reinen [Schwerpunkt-]Klasse. Die Kinder sind derartig arrogant geworden, den anderen gegenüber, es war unerträglich. Das waren lauter intelligente Kinder ohne soziale Kompetenz. Das hat sich bis ins Elternhaus fortgesetzt, das wollte ich nicht mehr und auch die Lehrkräfte haben das so empfunden. (Schulleitung NMS 5, persönliche Kommunikation, 24.05.2018; städtisch, durchmischte Schülerzusammensetzung)

2.2 Mögliche Konsequenzen von unterschiedlichen Zusammenstellungskriterien – Welchen Zusammenstellungskriterien kann ein segregierendes Potenzial beikommen?

Mit den oben skizzierten Logiken der Klassenzusammenstellung sind unterschiedliche segregierende bzw. auch desegregierende Potenziale verbunden. Die Logiken, die damit verbundenen Kriterien der Klassenzusammenstellung, deren Begründungen und die damit verbundenen Potenziale sind in Tabelle 4.1 zusammenfassend dargestellt.

Klassenzusammenstellung nach Religionsbekenntnis als mögliche Ursache innerschulischer Segregation

Die Berücksichtigung des Religionsbekenntnisses soll das Zustandekommen von Religionsunterricht gewährleisten bzw. dessen Organisation reibungslos gestalten. Die Beachtung der Konfession der Kinder kann zu Unterschieden zwischen Klassen und somit zu innerschulischer Segregation führen. Einerseits ist speziell ein islamisches Religionsbekenntnis vermehrt mit Migrationshintergrund und einer nichtdeutschen Alltagssprache verbunden. Somit kann die Berücksichtigung des Religionsbekenntnisses zu innerschulischer ethnischer Segregation beitragen. Auf der anderen Seite weisen jedoch auch Schüler/innen mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Alltagssprache durchschnittlich einen geringeren sozioökonomischen Status auf (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator A.3), wodurch sich neben ethnischer Segregation auch eine innerschulische soziale Segregation ergibt. Allerdings sind hier nicht nur Unterschiede zwischen muslimischen Schülerinnen und Schülern und nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen, sondern auch Unterschiede zwischen anderen Konfessionen. So zeigen etwa Analysen mit den österreichischen Daten der „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) aus dem Jahr 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010), dass Schüler/innen mit evangelischem Religionsbekenntnis häufiger aus Akademikerfamilien kommen (42 %) als Schüler/innen mit katholischem (32 %) und muslimischem (23 %) Religionsbekenntnis.

Tab. 4.1: Übersicht über Handlungslogiken im Kontext der Klassenzusammenstellung, deren Kriterien und Begründungen sowie Potenziale institutioneller Diskriminierung

Logiken	Kriterien	Begründung	Potenzial
Organisatorisch	Religion	Stundenplan	Ethnische Segregation aufgrund des Zusammenhangs von Migration und Konfession; soziale Segregation aufgrund von Unterschieden im sozioökonomischen Status zwischen Konfessionen.
	Leistungsniveau, Sprachkenntnisse	Sprach-/ Förderunterricht, Stundenplan	Konzentration von Kindern mit spezifischen Bedarfen in einer Klasse bzw. Herausnahme aus Klassengemeinschaft.
	Örtliche Herkunft	An- und Abfahrt, Stützsysteme	Transformation von Wohnraumsegregation in innerschulische Segregation.
Ideale Lerngruppen	Leistung, Sprachkenntnisse etc.	Chancengleichheit, Entlastung der Lehrkräfte	Potenzial der Desegregation und Beitrag zu Chancengleichheit.
Sozialer Fokus	Beziehungen	Klassenklima, Stützsysteme	Durch die Beachtung von bereits bestehenden Beziehungen besteht auch hier das Potenzial, Wohnraumsegregation innerhalb der Schule fortzuführen.
Akteursbezogen	Elternwünsche (vereinzelt: Lehrkraftwünsche)	Arbeitsbeziehungen	Schulrelevantes Wissen ist ungleich nach sozialer Herkunft verteilt.
Schwerpunkte	Spezifische Kompetenzen für Schwerpunkt	Organisatorisch	Selektion und Hierarchisierung innerhalb der Schule.

Die Berücksichtigung von organisatorischen Gesichtspunkten bringt auch weitere segregierende Potenziale mit sich. So kann die Berücksichtigung gleicher Busverbindungen zur Transformation von Wohnraumsegregation in innerschulische Segregation führen. Unterscheidet sich etwa ein Einzugsgebiet bzw. eine Einzugsgemeinde einer Schule in der ethnischen und/oder sozialen Zusammensetzung von anderen, werden sich diese Gemeinde- bzw. Gebietsunterschiede als Klassenunterschiede widerspiegeln.

Der Aufrechterhaltung bzw. Erleichterung organisatorischer Abläufe, bei denen bestimmte Merkmale Beachtung finden, ist demnach das Potenzial institutioneller Diskriminierung inhärent, da bereits bestehende Segregation dadurch – unbewusst – in der Schule reproduziert werden kann. Zentral ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass es von der Schülerschaft und auch von äußeren Rahmenbedingungen abhängt, ob die Berücksichtigung organisatorischer Aspekte bei der Klassenzusammenstellung Segregation verstärkt. Eine mögliche segregierende Wirkung der Zusammenstellung einer Klasse aufgrund gleicher Busverbindungen setzt das Bestehen von Wohnraumsegregation voraus und hängt auch von den Gruppengrößen ab. Zwei Schüler/innen, die die gleiche Busverbindung nutzen und aus einer segregierten Wohngegend kommen, werden zu keinen großen Ungleichheiten bei der Klassenzusammensetzung führen. Ähnliches gilt auch für den Religionsunterricht: Zwei evangelische Schüler/innen werden keine wesentliche innerschulische soziale Segregation bewirken.

Mit der Logik der Bildung idealer Lerngruppen geht ein möglicher Ausgleich von potenzieller institutioneller Diskriminierung einher. Sofern Schulleitungen versuchen, Akkumulationen von als ungünstig erachteten Merkmalen in Lerngruppen zu vermeiden, kann ein Fokus auf heterogene Klassen innerschulischer Segregation entgegenwirken. Denkbar ist natürlich auch, dass ein Ideal homogener Lerngruppen (wie es in den Interviews jedoch kaum zum Ausdruck gebracht wurde) Segregation verstärken kann. Wie eine ideale Lerngruppe aussieht bzw. welche Kriterien für deren Zusammenstellung relevant sind, wird einerseits von Schulleitungen selbst unterschiedlich definiert und andererseits der Spielraum hierfür durch die Rahmenbedingungen am Standort bestimmt.

Segregierendes Potenzial von Zuteilungskriterien hängt von Rahmenbedingungen ab

Bedeutung von Elternwünschen

Wie aus den Ergebnissen aus Abschnitt 2.1 hervorgeht, sind Elternwünsche ein nicht unwesentliches Kriterium für die Klassenzusammenstellung. Elternwünsche (bis hin zu aktiver Einflussnahme) und der Umgang damit war auch in den qualitativen Interviews mit den Schulleitungen fast durchgehend Thema. Nach Hofstetter (2017) ist schulrelevantes Wissen unter Eltern unterschiedlich verteilt. Eltern verfügen je nach sozioökonomischem Status über unterschiedliches schulrelevantes Wissen und setzen dieses unterschiedlich ein. Hofstetter (2017) arbeitet zudem heraus, dass Lehrkräfte auf verschiedene Arten mit Eltern interagieren, je nachdem, welche „Elternkonstruktionen“ zugrunde gelegt werden, in welche beispielsweise sozialer Status und Umfeld miteinfließen. Wenn es Eltern tatsächlich gelingt, Prozesse zu beeinflussen, so ist anzunehmen, dass durch die Berücksichtigung von Elternwünschen unterschiedliche soziale Gruppen davon unterschiedlich profitieren.

Mit Schwerpunkten sind meist Aufnahmekriterien verbunden. Dadurch wird die Schülerschaft aber auch innerhalb der Schule sortiert bzw. segregiert (Altrichter, Heinrich et al., 2011). Die Gefahr der Restklassen besteht, die sich in Zusammensetzung und Wahrnehmung unterscheiden (Eder, 2011; Specht, 2011). Es ergeben sich Hierarchien unter den Klassen.

2.3 Kriterien der Klassenzusammenstellung und innerschulische Segregation – Lassen sich Hinweise auf eine segregierende Wirkung einzelner Zusammenstellungskriterien finden?

Unterschiede in der innerschulischen Segregation in Abhängigkeit von Zuteilungskriterien

Es kann also angenommen werden, dass unterschiedliche Kriterien bei der Klassenzusammenstellung mit einem unterschiedlich hohen Ausmaß innerschulischer sozialer und ethnischer Segregation in Zusammenhang stehen. Insbesondere bei der Berücksichtigung von organisatorischen Rahmenbedingungen, der Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen und schulischen Schwerpunktsetzungen lassen sich Auswirkungen auf die innerschulische Segregation vermuten. Diese Annahme wurde mit Daten der BIST-Ü-M4 2013 (Schreiner & Breit, 2014) und BIST-Ü-D8 2016 (Breit et al., 2017) überprüft (für Infos zu den Datenquellen siehe auch Abschnitt 2.1). Dazu wurde untersucht, ob sich Schulen, in denen ein jeweiliges Klassenzusammenstellungskriterium von der Schulleitung als entscheidend bezeichnet wurde, von Schulen, in denen das Zuteilungskriterium keine Rolle spielte, im Ausmaß der innerschulischen Segregation unterscheiden. Analog zur Kennzahl B7.2 (Indikator B7) in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018 wurde eine Variante der zwischen 0 und 1 normierten Intraklassenkorrelation (ICC) als Maßzahl der innerschulischen Segregation verwendet. Die ICC wurde so berechnet, dass sie den Anteil der innerschulischen Varianz des Sozialstatus der Schüler/innen abbildet, der durch die Klassenzugehörigkeit erklärt wird.¹¹ Je höher die ICC, desto stärker unterscheiden sich Klassen im durchschnittlichen Sozialstatus bzw. desto ähnlicher sind sich die Schüler/innen innerhalb der Klasse in ihrem Sozialstatus, oder anders ausgedrückt, desto höher ist die innerschulische soziale Segregation. In Anlehnung an konventionelle Bewertungsrichtlinien der ICC (Wenger, Lüdtke & Brunner, 2018) können Werte zwischen .01 und .1 als geringe Segregation, zwischen .1 und .25 als mittlere Segregation und Werte über .25 als starke Segregation bezeichnet werden. Als Maßzahl der innerschulischen ethnischen Segregation wurde der Dissimilaritätsindex (DI; Duncan & Duncan, 1955) herangezogen. Der DI ist zwischen 0 und 1 normiert. Der DI gibt an, wie viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Schnitt die Klasse wechseln müssten, damit eine Gleichverteilung herrscht, also in jeder Klasse der gleiche Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besteht. Werte unter .3 können als schwache Segregation, Werte zwischen .3 und .6 als mittlere und Werte über .6 als starke Segregation bezeichnet werden (Leckie, Pillinger, Jones & Goldstein, 2012). Ein Wert von .3 bedeutet etwa, dass 30 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Klasse wechseln müssten, um die bestehende Segregation auszugleichen.

Intraklassenkorrelation und Dissimilaritätsindex als Maßzahlen innerschulischer Segregation

¹¹ Auf Basis eines Dreiebenenmodells wurde die Varianz des Sozialstatus in Varianzkomponenten innerhalb von Klassen (σ^2_u), zwischen Klassen (σ^2_v) und zwischen Schulen (σ^2_w) zerlegt. Die ICC wurde berechnet als $\sigma^2_u / (\sigma^2_u + \sigma^2_v)$. Das methodische Vorgehen ist im Detail in Weber (2019) beschrieben.

Bevor auf Unterschiede in der innerschulischen Segregation in Abhängigkeit von Zusammenstellungskriterien eingegangen wird, sollen kurz allgemeine Ergebnisse zur innerschulischen Segregation berichtet werden. Kennzahl B7.2 (Indikator B7) im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018 zeigt, dass die soziale innerschulische Segregation in der Primarstufe schwach (ICC um .05), in dichtbesiedelten Regionen jedoch mittelstark (ICC um .1) ausfällt. Für die Sekundarstufe zeigt sich gesamt gesehen eine schwache soziale innerschulische Segregation (ICC um .05). Die innerschulische ethnische Segregation fällt sowohl in der Primar- als auch Sekundarstufe schwach aus (DI zwischen .1 und .2). Jedoch muss zur besseren Einordnung der nachfolgenden Ergebnisse darauf hingewiesen werden, dass grundsätzlich keine allzu große innerschulische Segregation zu erwarten ist, wie am folgenden Beispiel illustriert wird: Angenommen wird eine Schule mit drei Klassen und jeweils 20 Schülerinnen und Schülern. Von den 60 Schülerinnen und Schülern haben 10 Schüler/innen einen Migrationshintergrund. Gehen in eine Klasse 6 Schüler/innen mit Migrationshintergrund (d. h. Migrationsanteil von 30 %) und in die beiden anderen Klassen jeweils 2 Schüler/innen mit Migrationshintergrund (jeweils 10 %) ergibt sich ein DI von rund .3, was an der Grenze von der schwachen zur mittleren Segregation ist. So gesehen wäre es beachtlich, wenn über alle Schulen eine mittlere Segregation von .3 vorzufinden wäre. In dem Fall würden im Schnitt alle Schulen durch die oben beschriebene Ungleichverteilung zwischen den Klassen gekennzeichnet sein.

Konform mit bisherigen Befunden (Eder, 2011; Specht, 2011) zeigen die Ergebnisse für die Sekundarstufe (siehe Abbildungen 4.4 und 4.5), dass bei jenen Schulen, die fachlichen Schwerpunkten, Neigungen und Schulversuchen bei der Klassenzusammenstellung eine entscheidende Bedeutung beimessen, die innerschulische ethnische Segregation mit $DI = .24$ (AHS) bzw. $DI = .28$ (NMS/Hauptschule) vergleichsweise stärker ausfällt als in Schulen, bei denen Schwerpunkte keine Bedeutung bei der Klassenzusammenstellung spielen (DI jeweils .19). Ähnlich dazu fällt in der Primarstufe (siehe Abbildung 4.3) die innerschulische soziale Segregation mit $ICC = .12$ (versus .05) dort stärker aus, wo fachliche Schwerpunkte, Neigungen bzw. Schulversuche als entscheidendes Kriterium bei der Klassenzusammenstellung genannt wurden. In der Primarstufe geht des Weiteren die Berücksichtigung von Elternwünschen bei der Klassenzusammenstellung mit einer höheren innerschulischen sozialen Segregation ($ICC = .10$) einher. Ebenso fällt in Schulen, in denen die Herkunft der Kinder bzw. deren Muttersprache als Kriterium der Klassenzusammenstellung herangezogen wird, die ethnische Segregation stärker aus. Demgegenüber zeigt sich, dass ein Fokus auf heterogene Klassenzusammensetzungen sowohl mit einer geringeren sozialen als auch ethnischen Segregation assoziiert ist. Auch kann festgehalten werden, dass für die NMS/Hauptschule Unterschiede in der innerschulischen ethnischen Segregation in *Abhängigkeit von der Berücksichtigung des Zufalls* bestehen. Zufällige Klassenzusammenstellungen gehen mit einem geringeren Ausmaß an innerschulischer ethnischer Segregation einher.

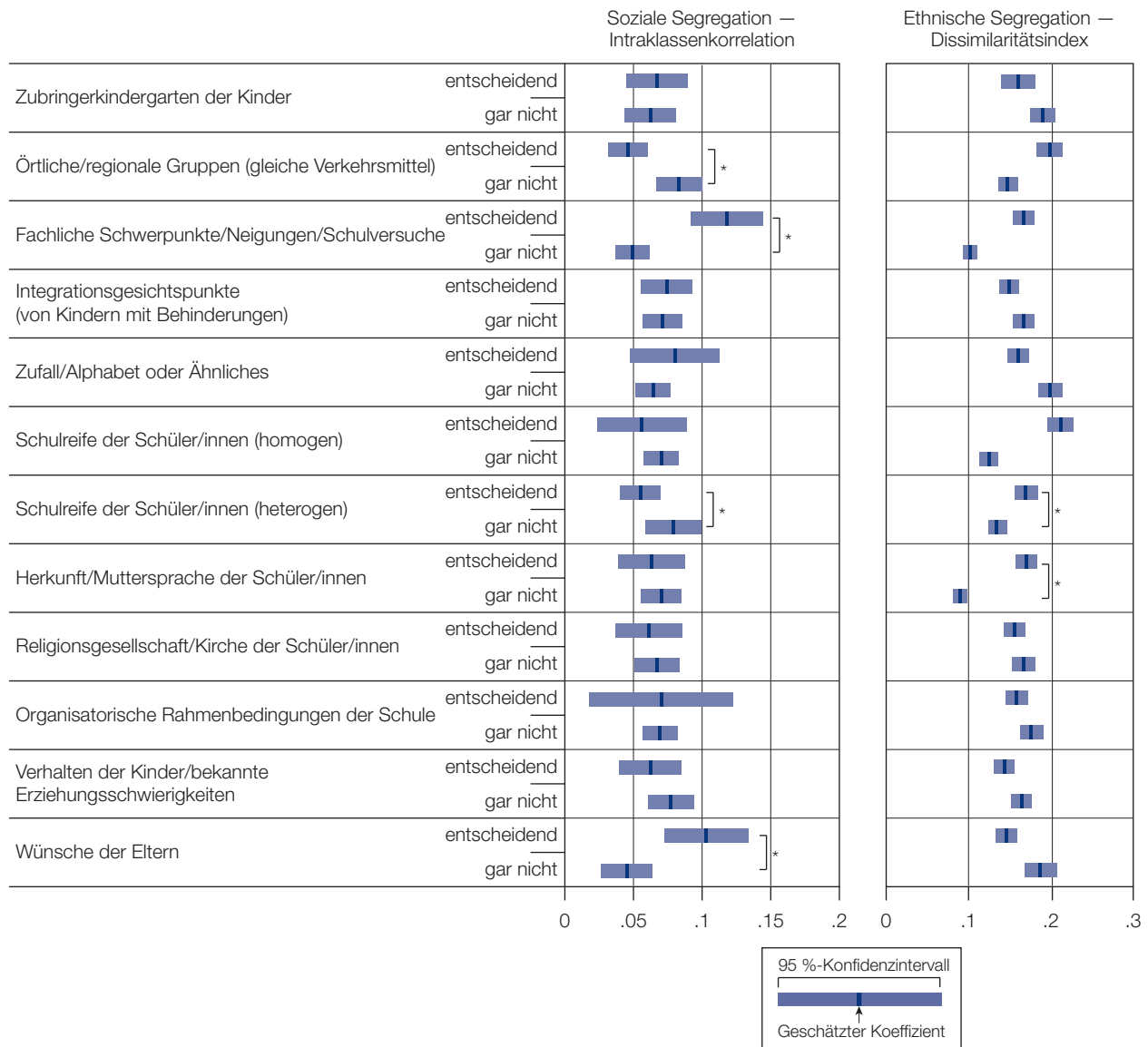
Schließlich zeigen die Analysen auch zwei unerwartete Ergebnisse: Organisatorische Zusammenstellungskriterien (örtliche/regionale Gruppen in der Volksschule bzw. Zubringerschulen in der AHS und NMS/Hauptschule) sind mit einem geringeren Ausmaß an sozialer Segregation verbunden und die Berücksichtigung der Religion der Schüler/innen ist in der AHS mit einem geringeren Ausmaß an ethnischer Segregation verbunden.

Innerschulische
Segregation in Primar-
und Sekundarstufe

4

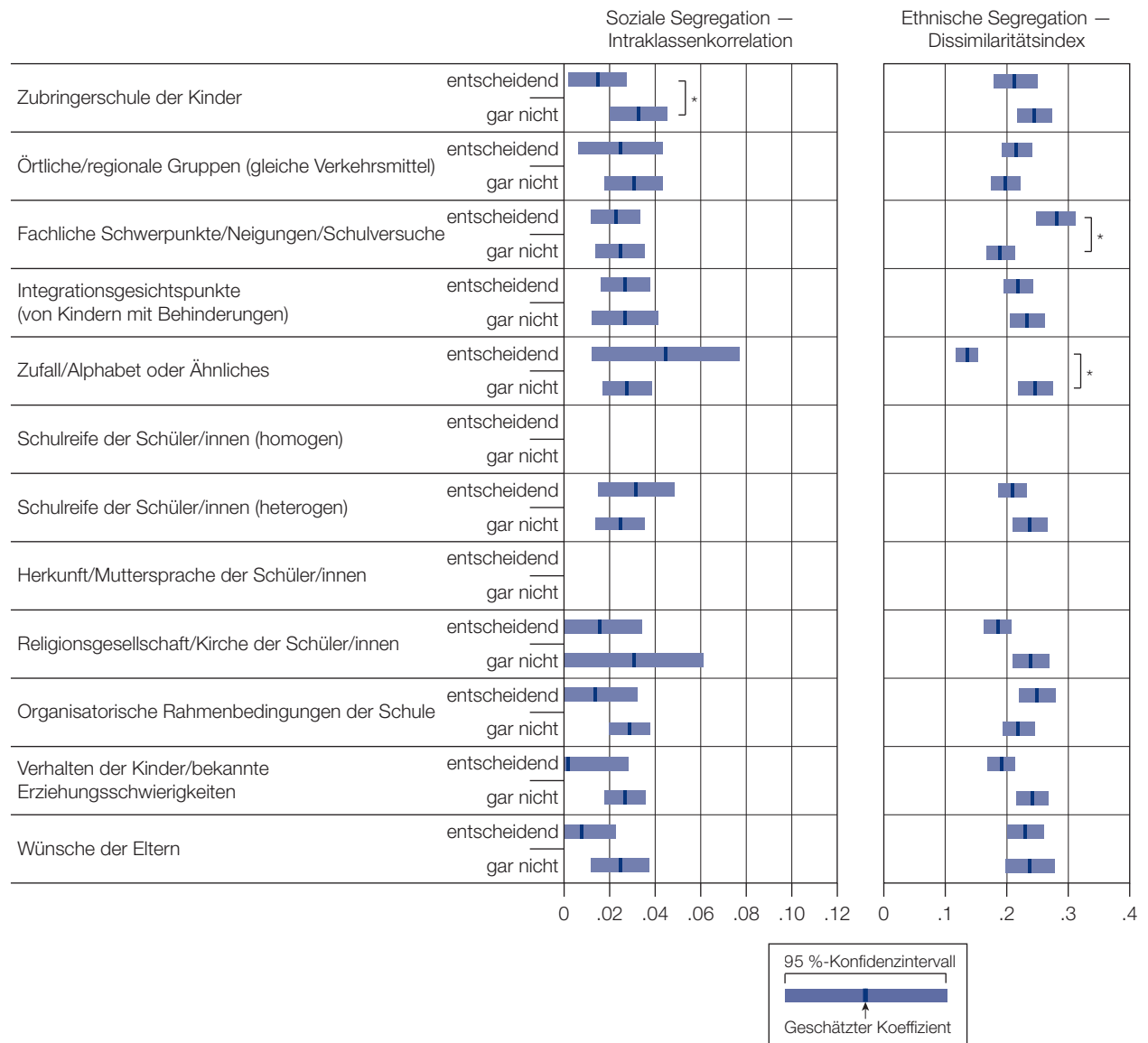
Klassenzusammenstellung
nach fachlichen
Schwerpunkten in
Zusammenhang mit
stärkerer innerschulischer
Segregation

Abb. 4.3: Innerschulische Segregation nach Zusammenstellungskriterien in der Volksschule (2013)



Anmerkungen: Dargestellt sind Maßzahlen der innerschulischen Segregation. Dabei werden Schulen, in denen ein entsprechendes Zusammenstellungskriterium als entscheidend bezeichnet wurde, mit Schulen verglichen, in denen das Zusammenstellungskriterium gar nicht entscheidend war. Der Dissimilaritätsindex (DI) basiert auf der Simulationsmethode von Leckie et al. (2012). Das dargestellte 95-Prozent-Intervall bildet nur die Variation durch die Simulation des DI ab, jedoch nicht die Unsicherheit durch die Schätzung. Im Detail dazu siehe Weber (2019). *p < .05.

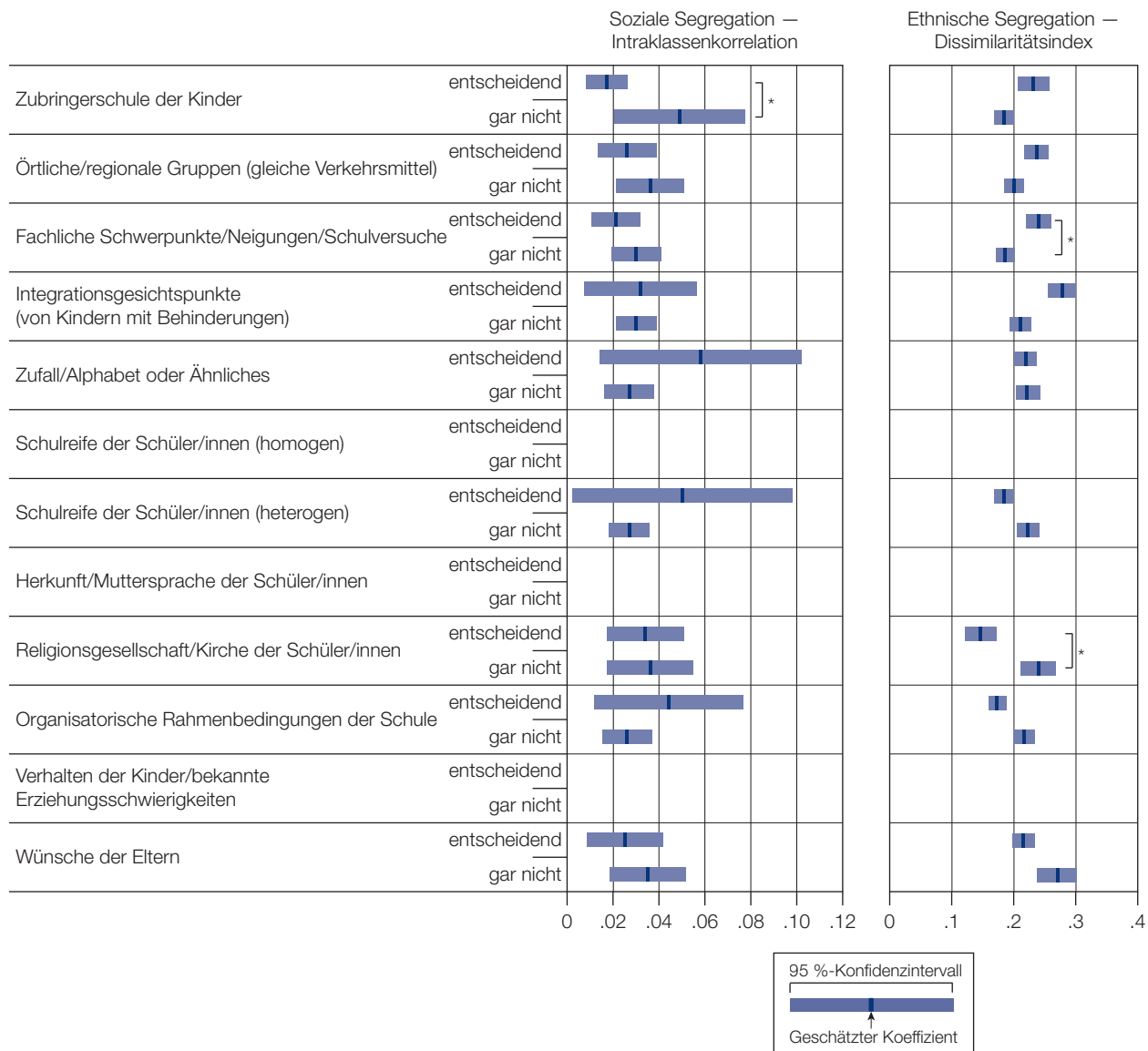
Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4 2013). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abb. 4.4: Innerschulische Segregation nach Zusammenstellungskriterien in der NMS/Hauptschule (2016)

Anmerkungen: Dargestellt sind Maßzahlen der innerschulischen Segregation. Dabei werden Schulen, in denen ein entsprechendes Zusammenstellungskriterium als entscheidend bezeichnet wurde, mit Schulen verglichen, in denen das Zusammenstellungskriterium gar nicht entscheidend war. Keine Balken: Kriterium ist in keiner Schule bzw. in nur sehr wenigen (einstellige Anzahl an) Schulen entscheidend. Daher werden keine Vergleiche berechnet. Der Dissimilaritätsindex (DI) basiert auf der Simulationsmethode von Leckie et al. (2012). Das dargestellte 95-Prozent-Intervall bildet nur die Variation durch die Simulation des DI ab, jedoch nicht die Unsicherheit durch die Schätzung. Im Detail dazu siehe Weber (2019). *p < .05. NMS: Neue Mittelschule.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-D8 2016). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abb. 4.5: Innerschulische Segregation nach Zusammenstellungskriterien in der AHS (2016)



Anmerkungen: Dargestellt sind Maßzahlen der innerschulischen Segregation. Dabei werden Schulen, in denen ein entsprechendes Zusammenstellungskriterium als entscheidend bezeichnet wurde, mit Schulen verglichen, in denen das Zusammenstellungskriterium gar nicht entscheidend war. Keine Balken: Kriterium ist in keiner Schule bzw. in nur sehr wenigen (einstellige Anzahl an) Schulen entscheidend. Daher werden keine Vergleiche berechnet. Der Dissimilaritätsindex (DI) basiert auf der Simulationsmethode von Leckie et al. (2012). Das dargestellte 95-Prozent-Intervall bildet nur die Variation durch die Simulation des DI ab, jedoch nicht die Unsicherheit durch die Schätzung. Im Detail dazu siehe Weber (2019). * $p < .05$. AHS: allgemeinbildende höhere Schule.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-D8 2016). Eigene Berechnung und Darstellung.

2.4 Die Verteilung von Lehrkräften – Besteht ein Zusammenhang zwischen der Schul- und Klassenkomposition und der Lehrkraftqualität?

Für die Beantwortung der Fragen zur Verteilung der Lehrkräfte zwischen und innerhalb von Schulen wurde auf die TALIS-Daten (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010) aus dem Jahr 2008 zurückgegriffen. Die Studie befasst sich mit den Arbeitsbedingungen und dem Lernumfeld von Lehrkräften der Sekundarstufe I. Für Österreich liegen Daten von 248 Schulen vor, in denen die Schulleitungen und insgesamt rund 4.300 Lehrkräfte befragt wurden. Die relativ alten Daten aus dem Jahr 2008 werden verwendet, da zum Zeitpunkt der Arbeit an diesem Beitrag keine aktuelleren Daten für Österreich verfügbar waren.¹² Die Verwendung dieser Daten scheint dennoch gerechtfertigt, weil die Fragestellung der Verteilung von Lehrkräften für Österreich bisher nicht behandelt wurde. Des Weiteren ist anzunehmen, dass sich jene Mechanismen, die vor allem zu einer innerschulischen ungleichen Verteilung von Lehrkraftqualität führen können (u. a. Anciennitätsprinzip, Einsatz von sozialem und organisationalem Kapital von erfahrenen Lehrkräften; siehe auch Abschnitt 1.4), auch durch jüngere Entwicklungen (vor allem durch die NMS-Reform) nicht geändert haben und somit die Ergebnisse einen ersten Einblick zu den Fragen der Lehrkraftverteilung für Österreich liefern.¹³

TALIS 2008 als Datenbasis

Im Zentrum der Analysen steht die Frage, ob Zusammenhänge zwischen der Verteilung von Lehrkraftqualität zwischen Schulen bzw. innerhalb von Schulen und Aspekten der Klassenzusammensetzung bestehen. Der Fokus liegt dabei auf der Deskription der Verteilung der Lehrkraftqualität. Es soll also beschrieben werden, ob und in welchem Ausmaß Unterschiede in der Lehrkraftqualität in Abhängigkeit der Schul- bzw. Klassenzusammensetzung bestehen. Es ist nicht das Ziel der Analysen, auf mögliche Erklärungen einer etwaigen ungleichen Verteilung von Lehrkraftqualität einzugehen. Die Analysen folgen dabei der Vorgehensweise von Allen und Sims (2018), die u. a. unter Verwendung der TALIS-2013-Daten die gleichen Fragestellungen für England untersuchten. Als ein Indikator der Lehrkraftqualität wird dabei die Berufserfahrung (gemessen in Jahren) verwendet, da Studien darauf hinweisen, dass mit zunehmender Berufserfahrung Lehrkräfte (gemessen am Lernerfolg der Schüler/innen) erfolgreicher unterrichten (Papay & Kraft, 2015; Wiswall, 2013). Als zweiter Indikator der Lehrkraftqualität wird die fachliche Qualifikation – d. h., sind Lehrkräfte im jeweiligen Unterrichtsfach ausgebildet – verwendet. Die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte erweist sich insbesondere im Fach Mathematik als Einflussfaktor auf die Leistungen der Schüler/innen (Baumert et al., 2010). Als Aspekte der Schulzusammensetzung werden auf Basis der Schulleiterangaben der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache¹⁴ und der Anteil an Schülerinnen und Schülern, bei denen zumindest ein Elternteil einen akademischen Abschluss, eine Meisterprüfung o. Ä. (ISCED-1997-Niveau 5) aufweist, verwendet. Auf Klassenebene stehen die Lehrkraftangaben zum Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache mit zumindest einem Elternteil mit einem ISCED-1997-Abschluss 5 (oder höher) und zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Klasse (im Vergleich zu anderen Klassen der Schule) zur Verfügung. Die Angaben der Lehrkräfte zur Klassenzusammensetzung beziehen sich auf eine zufällig gewählte Referenzklasse.¹⁵ Sofern verfügbar, werden nachfolgend auch Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit den Schulleitungen berücksichtigt.

Frage nach Zusammenhängen von Schul- und Klassenzusammensetzung und Lehrkraftqualität

12 Österreich nahm in den Jahren 2008 und 2018 an der TALIS-Studie teil.

13 Darüber hinaus wurde die Frage der Lehrkraftzuteilung auch im Rahmen der Schulleitungsinterviews (siehe Abschnitt 2.1) thematisiert.

14 Daten zum Migrationsanteil, der bisher im Zusammenhang mit der ethnischen Segregation verwendet wurde, sind bei TALIS nicht verfügbar.

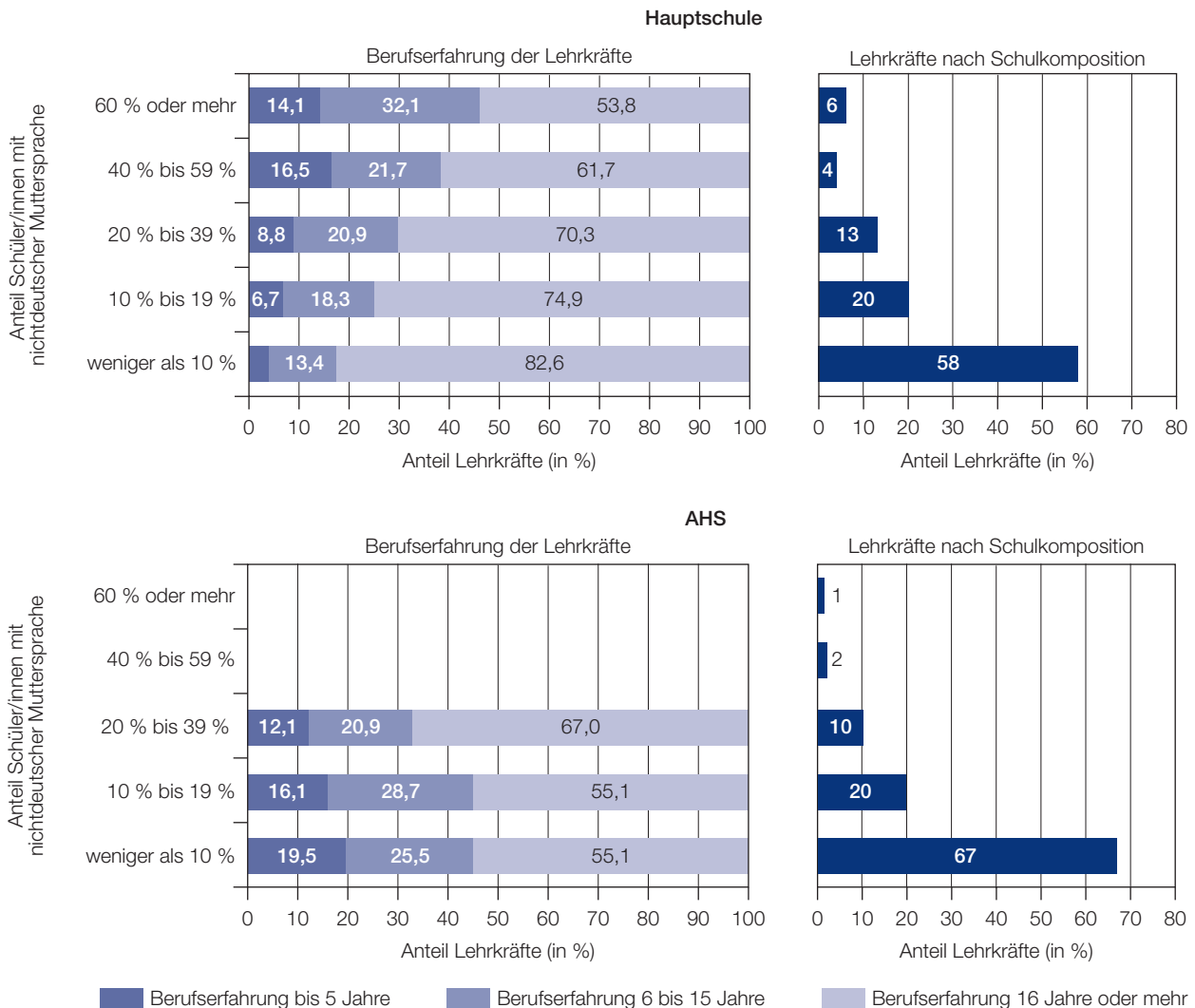
15 Zu wählen war jene Klasse der Sekundarstufe I, die dienstags nach 11:00 Uhr unterrichtet wird.

2.4.1 Verteilung der Lehrkraftqualität zwischen Schulen

Vermeehrt weniger erfahrene
Lehrkräfte an ethnisch
segregierten Hauptschulen

Die Ergebnisse aus TALIS 2008 zeigen, dass in der Hauptschule (im Jahr 2008 gab es noch keine NMS) ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Lehrkräfte und dem Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache besteht (siehe Abbildung 4.6). Je höher der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache, desto höher ist der Anteil der Lehrkräfte mit geringer Berufserfahrung.

Abb. 4.6: Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache in Zusammenhang mit der Dauer der Berufserfahrung der Lehrkräfte in der Hauptschule und AHS-Unterstufe (2008)



Anmerkungen: „Anteil Lehrkräfte nach Schulkomposition“ gibt jeweils an, wie viel Prozent der befragten Lehrkräfte in Schulen mit unterschiedlichen Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache unterrichten. Rund 67 % der AHS-Lehrkräfte unterrichten an Schulen mit einem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache von weniger als 10 %. Aufgrund von Rundungen weichen die Summen in einzelnen Kategorien geringfügig von 100 % ab. Für die AHS werden aufgrund der geringen Fallzahlen bei Schulen mit 40 % oder mehr keine Werte berichtet. Die Gruppierungsvariable bezieht sich auf die Lehrerfahrung. Korrelation bei Hauptschulen $r = -.55$, $p < .001$. Korrelation bei AHS $r = .36$, $p < .01$. AHS: allgemeinbildende höhere Schule.

Quelle: BIFIE (TALIS 2008). Eigene Berechnung und Darstellung.

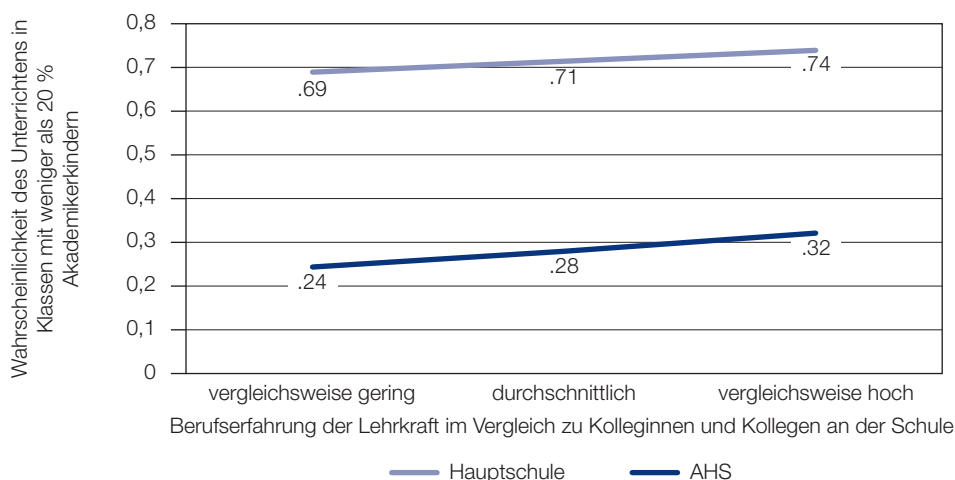
Im Hinblick auf die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte zeigt sich einerseits, dass nur sehr geringe Schulunterschiede im Anteil der für das Unterrichtsfach nicht qualifizierten Lehrkräfte bestehen ($ICC = .014$). Es zeigt sich jedoch, dass an Hauptschulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache etwas häufiger fachfremd unterrichtet wird ($r = .42$; $p < .05$). Von fachfremdem Unterricht (d. h. Lehrkräfte unterrichten ein Fach, in dem sie nicht ausgebildet wurden) berichten 11 % der Lehrkräfte aus Schulen mit einem Anteil von weniger als 20 % an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache; an Schulen mit höheren Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache berichten dies nur rund 16 % der Lehrkräfte. Im Hinblick auf den Schüleranteil, deren Eltern eine Ausbildung auf ISCED-1997-Niveau 5 abgeschlossen haben, zeigen sich keine Zusammenhänge mit den Lehrkraftqualitätsindikatoren. Für die AHS-Unterstufe zeigen sich gegensätzliche Befunde. Hier ist der Anteil der erfahrenen Lehrkräfte (mit einer Berufserfahrung von mindestens 16 Jahren) in Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache höher (siehe Abbildung 4.6). Weitere Zusammenhänge zeigen sich für die AHS nicht.

2.4.2 Verteilung der Lehrkraftqualität innerhalb von Schulen

Im Hinblick auf die Frage, ob innerhalb von Schulen Lehrkraftqualität in Abhängigkeit von der Klassenzusammensetzung verteilt wird, wurde untersucht, ob Unterschiede in der Klassenzusammensetzung¹⁶ innerhalb von Schulen durch die Qualitätskriterien erklärt werden können. Die Ergebnisse aus TALIS 2008 zeigen sowohl für AHS als auch Hauptschule einen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler/innen, bei denen zumindest ein Elternteil eine akademische Ausbildung (oder andere Ausbildung auf ISCED-1997-Niveau 5) abgeschlossen hat und der Berufserfahrung der Lehrkräfte. Erfahrene Lehrkräfte berichten im Vergleich zu ihren weniger erfahrenen Kolleginnen und Kollegen an ihrer Schule vermehrt von geringeren Anteilen an Schülerinnen und Schülern, deren Eltern eine Ausbildung auf ISCED-1997-Niveau 5 abgeschlossen haben. Oder anders formuliert: Erfahrene Lehrkräfte unterrichten häufiger in Klassen mit einem geringen Anteil an Akademikerkindern (siehe Abbildung 4.7).

Erfahrene Lehrkräfte eher in Klassen mit geringerem Anteil an Akademikereltern

Abb. 4.7: Wahrscheinlichkeit des Unterrichtens in Klassen mit weniger als 20 % Akademikerkindern in Abhängigkeit der Berufserfahrung der Lehrkraft (2008)



Anmerkungen: Dargestellt sind konditionale Wahrscheinlichkeiten, berechnet auf Basis der Ergebnisse von Zweiebenen-Logit-Modellen für ordinale abhängige Variablen. Die unabhängigen Variablen auf Lehrkräfteebene (Berufserfahrung) wurden am Schulmittelwert zentriert. AHS: allgemeinbildende höhere Schule. *Quelle:* BIFIE (TALIS 2008). Eigene Berechnung und Darstellung.

¹⁶ Es handelt sich nicht um die tatsächliche Klassenzusammensetzung, sondern die durch die Lehrkraft eingeschätzte Klassenzusammensetzung.

Zusammenhang zwischen
fachlicher Qualifikation
und Merkmalen der
Klassenzusammensetzung
in Hauptschulen

Des Weiteren fällt für die Hauptschule auf, dass Lehrkräfte ohne fachliche Qualifikation im jeweiligen Unterrichtsfach etwas häufiger davon berichten, in Klassen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache zu unterrichten, als es bei ihren Kolleginnen und Kollegen mit fachlicher Qualifikation der Fall ist (siehe Tabelle 4.2). Zudem charakterisieren diese Lehrkräfte die Leistung der Referenzklasse vermehrt als unterdurchschnittlich (24 %). Hier ist jedoch in Betracht zu ziehen, dass die schlechtere Leistung bereits die Folge der fehlenden Qualifikation sein kann und nicht unbedingt bedeutet, dass Lehrkräfte mit fehlender Qualifikation vermehrt vermeintlich leistungsschwächeren Klassen zugeordnet werden. Einschränkend muss auch angemerkt werden, dass alle Analysen auf subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte zur Klassenzusammensetzung basieren, die nicht notwendigerweise die tatsächliche Klassenzusammensetzung widerspiegeln.

Tab. 4.2: Fachliche Qualifikation der Lehrkräfte und durch sie eingeschätzte Klassenzusammensetzung in Hauptschulen (2008)

Fach ist Teil der Ausbildung ^a	Leistungsfähigkeit der Klasse wird als unterdurchschnittlich beschrieben ^b	Mehr als 20 % der Schüler/innen mit anderer Muttersprache als die Unterrichtssprache
Ja	17 %	26 %
Nein	24 %	29 %

Anmerkungen: Die dargestellten Prozentwerte entsprechen konditionalen Wahrscheinlichkeiten, berechnet auf Basis der Ergebnisse von Zweiebenen-Logit-Modellen für ordinale abhängige Variablen. Die unabhängigen Variablen auf Lehrkräfteebene (fehlende fachliche Qualifikation) wurden am Schulmittelwert zentriert.

^a Das in der Referenzklasse unterrichtete Fach war Teil der Ausbildung der Lehrkraft. ^b Die Leistungsfähigkeit der Klasse wird als „viel niedriger“ bzw. „ein wenig niedriger“ als der Durchschnitt an der Schule beschrieben.

Quelle: BIFIE (TALIS 2008). Eigene Berechnung und Darstellung.

Hinweise auf Probleme der
Lehrkraftakquirierung auch
in Interviews

In der qualitativen Ergänzungsstudie (siehe Abschnitt 2.1.1) finden sich Hinweise darauf, dass es speziell für Schulstandorte mit schwierigen Rahmenbedingungen schwer ist, Lehrkräfte zu akquirieren bzw. über einen längeren Zeitraum zu halten. Damit sind auch Herausforderungen für die Schulentwicklung allgemein verbunden.

Viele kommen ..., um einfach einmal im Schuldienst drinnen zu sein ..., haben [aber] nicht die Absicht zu bleiben. Da stellt sich die Anteilnahme an der Schulentwicklung völlig anders, als wenn jemand vorhat zu bleiben. Bei Ausschreibungen rufen die jungen Kolleginnen und Kollegen an und fragen nach den Aufgaben und nach der Schule. Das ist eine Art Vorselektion, weil wenn ich die Rahmenbedingungen beschreibe und jemand damit nicht kann, wird es gar nicht zur Bewerbung kommen. ... Wenn sich die Direktoren das Personal aussuchen könnten, wäre das gut für den Standort. Aber wenn man jetzt nicht nur an die eigene Schule denkt, sondern an alle denkt, dann weiß man, dass das nicht funktionieren kann. Da kommt der Gedanke auf, dass es dann eine Vorselektion, wie es bei den Eltern bei der Schulanmeldung gibt, auch bei den Kolleginnen und Kollegen bei der Bewerbung gibt. Dann habe ich schwierige Kinder, die nicht Deutsch können, und Kolleginnen und Kollegen, die nicht motiviert sind, und dann kann ich zusperren. (Schulleitung NMS 2, persönliche Kommunikation, 14.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Einig sind sich die interviewten Schulleitungen dahingehend, dass Lehrkräften eine hohe Bedeutung zukommt (*die Schüler/innen werden wie ihre Lehrer/innen*). Hinweise darauf, dass bei der Zuteilung von Lehrkräften zu (eher) herausfordernden Klassen Qualifikationen bzw. bestimmte Qualitäten berücksichtigt werden, finden sich nur vereinzelt. Vergleichsweise öfter wird Beziehungsqualität hervorgehoben, nicht nur in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern auch innerhalb von Lehrpersonenteams. Auch Wünsche der Lehrpersonen finden in diesem Prozess Berücksichtigung, womit das Ergebnis potenziell, wie in Abschnitt 1.4. beschrieben, vom vorhandenen sozialen und organisationalen Kapital der involvierten Lehrkräfte abhängig ist.

2.5 Forschungsdesiderate und Ausblick

Zu den untersuchten Fragestellungen, insbesondere zur Klassenzusammenstellung innerhalb von Schulen und der Lehrkräfteverteilung zwischen Schulen als auch innerhalb von Schulen, liegen kaum Befunde für Österreich bzw. für den europäischen Raum vor. Insofern soll an dieser Stelle kurz auf weitere Forschungsbedarfe im Zusammenhang mit den untersuchten Fragestellungen eingegangen werden.

In Bezug auf die Klassenzusammenstellung gilt es, insbesondere weiter auf die hier skizzierten segregierenden Potenziale von Zusammenstellungskriterien einzugehen. Dabei sollten einerseits nicht nur – wie in diesem Beitrag – einzelne Kriterien der Klassenzusammenstellung in den Blick genommen werden. Es stellt sich etwa die Frage, ob bestimmten Zusammenstellungsmustern (d. h. gewisse Kombinationen von Zusammenstellungskriterien, z. B. Berücksichtigung von Schwerpunkten und Elternwünschen) ein besonders segregierendes Potenzial beikommt. Auf der anderen Seite sollte in Zukunft auch der Schulkontext bei den Analysen berücksichtigt werden. So ist es denkbar, dass sich pragmatische Zugänge der Klassenzusammenstellung in Abhängigkeit der gesamten Schulzusammensetzung unterschiedlich auswirken. Wenn Religion als Zusammenstellungskriterium verwendet wird und die Schule einen hohen Anteil an muslimischen oder auch evangelischen Schülerinnen und Schülern aufweist, sind andere Auswirkungen auf die innerschulische Segregation zu erwarten, als wenn die Schule nur sehr geringe Anteile an den jeweiligen Konfessionen aufweist.

In Bezug auf die Verteilung der Lehrkraftqualität gilt es die durchgeführten Analysen auf Basis der TALIS-2008-Daten mit den zum Zeitpunkt der Erstellung des Beitrags noch nicht verfügbaren TALIS-2018-Daten zu erweitern. Auch können Daten anderer (internationaler) Studien (PISA, Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) herangezogen werden, um die Befundlage zur Frage der Verteilung von Lehrkraftqualität für Österreich zu erweitern. Daneben sollte über eine einfache Deskription des Zusammenhangs von Lehrkraftqualität und Schul- und Klassenzusammensetzung – wie sie das Ziel dieses Beitrags war – hinausgegangen werden. Die Frage nach den Ursachen einer ungleichen Verteilung von Lehrkraftqualität ist essenziell für die Entwicklung von Steuerungsmöglichkeiten.

Schließlich erhalten die untersuchten Aspekte und die Fragestellung „Wer unterrichtet wen?“ durch rezente bildungspolitische Entwicklungen eine stärkere Bedeutung. Folglich sollten (unintendierte) Auswirkungen von Sprachklassen allgemein und von den geplanten Leistungsgruppierungsmaßnahmen in der NMS auf die innerschulische Segregation in den Blick genommen werden. Daneben sind etwaige Folgen der partiellen Autonomisierung der Lehrkräfteverteilung (speziell gepaart mit anstehenden Pensionierungswellen) und der (neuen) breiteren Möglichkeiten für Lehramtsstudierende, an NMS und AHS zu unterrichten, für die Verteilung von Lehrkraftqualität und auch -quantität in den Blick zu nehmen. Speziell der Versorgung von segregierten Schulen mit Lehrkräften – sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht – muss auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Forschungsdesiderate
zu den untersuchten
Fragestellungen

4

Fokus auf
bildungspolitische
Entwicklungen

3 Politische Analysen und Entwicklungsoptionen – Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die Praxis

Der Beitrag greift die national (wie auch international) noch wenig untersuchten Fragen nach den Mechanismen der Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu Klassen und den damit verbundenen segregierenden Potenzialen und der Verteilung von Lehrkräften auf Schulen und Klassen auf. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. Des Weiteren werden die mit den Ergebnissen verbundenen Implikationen für die Praxis diskutiert, wobei hier zum Teil auch Ergebnisse von Interviews mit Personen der Schulaufsicht einfließen.¹⁷

3.1 Zusammenstellung von Klassen

Die Ergebnisse der Situationsanalyse zeigen, dass die Zusammenstellung von Klassen innerhalb von Schulen nach unterschiedlichen Logiken erfolgt.

Pragmatische Zugänge, die u. a. die Gestaltung des Stundenplans erleichtern sollen (z. B. gemeinsamer Schulweg/Bus, Religionsunterricht), weisen dabei das Potenzial auf, innerschulische Segregation zu erzeugen, da mit den Zuteilungskriterien (gemeinsame Nachbarschaft, Religionsbekenntnis) auch Unterschiede im sozioökonomischen Status oder der ethnischen Herkunft einhergehen können. Diese Annahme kann jedoch durch Analysen mit den BIST-Daten nicht gestützt werden. Entgegen den Erwartungen zeigt sich, dass jene Schulen (NMS/Hauptschule, AHS), bei denen die „Zubringerschule“ ein bedeutsames Kriterium bei der Klassenzusammensetzung darstellt, eine etwas geringere innerschulische soziale Segregation aufweisen. Volksschulen, die bei der Klassenzusammensetzung den „Zubringerbus“ als Kriterium berücksichtigen, sind durch eine geringere soziale Segregation charakterisiert. Zentral ist hier jedoch, dass diese Befunde auch immer im Kontext der jeweiligen Schule betrachtet werden müssen. So etwa spielen diese Kriterien (Zubringerbus, Zubringerschule) in ländlichen Regionen eine deutlich größere Rolle als im urbanen Bereich. Jedoch ist Wohnraumsegregation, die im urbanen Bereich stärker ausgeprägt ist, eine nötige Voraussetzung, damit Zubringerbus bzw. -schule eine segregierende Wirkung zukommen kann. Im Hinblick auf das Segregationspotenzial des Zuteilungskriteriums Religion gilt es Ähnliches festzuhalten. Hier sind die Häufigkeiten einzelner Konfessionen am Schulstandort ausschlaggebend. Vereinzelte Schüler/innen mit islamischem oder protestantischem Religionsbekenntnis werden keine wesentliche innerschulische Segregation nach sich ziehen.

Mehrmalige Belege für die segregierende Wirkung von Schwerpunktklassen

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass im Einklang mit bisherigen Befunden aus Österreich (Eder, 2011; Specht, 2011) *innerschulische Schwerpunkte als Ergebnis von Schulprofilierung* („Klassenprofile“ als Kriterium der Klassenzusammensetzung) sowohl in der Volksschule als auch der Sekundarstufe (NMS/Hauptschule und AHS) mit einem höheren Ausmaß an innerschulischer Segregation einhergehen.

Schließlich weisen die Analysen auch auf ein segregierendes Potenzial von weiteren Zuteilungskriterien (Elternwünsche und Herkunft/Muttersprache in der Volksschule) hin. Demgegenüber lassen sich für die Volksschule auch Indizien für eine desegregierende Wirkung von gezielt heterogener Klassenzusammenstellung finden.

Sensibilisierung im Hinblick auf Folgen der Klassenzusammenstellung

Aus diesen Befunden lassen sich unterschiedliche Implikationen für die Praxis ableiten. Auf der einen Seite ist eine Sensibilisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern durch die Schulaufsicht (Dienstbesprechungen) und auch im Rahmen von Fortbildungen in den Blick

¹⁷ Es wurden sechs leitfadengestützte Interviews mit Personen der Schulaufsicht (Wien und Oberösterreich) geführt, die sich mit der Frage der Steuerung von Schülerströmen bzw. mit der Zuteilung von Lehrkräften befassen.

zu nehmen. Insbesondere die potenziellen Folgen von pragmatischen Zugängen der Klassenzusammenstellung sollten thematisiert werden, da hier auch mit besten Absichten (z. B. Aufrechterhaltung von Freundschaften, Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung bei Mitschülerinnen und Mitschülern im gleichen Ort) für unterschiedliche Schülergruppen ungleiche Startbedingungen erzeugt werden können. Eine Bewusstseinsbildung und Steigerung von Transparenz bei der Zuteilung könnten dadurch erreicht werden, dass die Kriterien der Klassenzusammensetzung und deren Ergebnis zu einem regelmäßigen Punkt der Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schulleitung und Schulaufsicht oder der Entwicklungspläne der Schulen gemacht werden.

Mit einem Fokus auf innerschulische Schwerpunkte könnte angedacht werden, Schwerpunkte – wenn möglich – klassenübergreifend anzubieten. In Fällen, in denen sich Schwerpunkte auf einzelne unterrichtliche Zusatzangebote beschränken, sollte die Anmeldung zum Schwerpunkt keine Rolle für die Klassenzuteilung spielen. Wenn Schwerpunkte nicht klassenübergreifend geführt werden können, wäre eine gewisse Anzahl an Plätzen je Schwerpunktklasse für Schüler/innen anzudenken, die nicht den Schwerpunkt gewählt haben. Hier könnte durch gezielte Informationen durch die Schulleitung soziale und ethnische Heterogenität in den Schwerpunktklassen gefördert werden. Ein ähnliches Modell wurde im Rahmen der Berliner Strukturreform mit dem Schuljahr 2010/11 auf Schulebene eingeführt. Hier sind etwa 60 % der Plätze für Schüler/innen reserviert, die Schulen aufgrund ihres Schulprofils auch über Aufnahmetests auswählen können. 30 % der Plätze werden bei Übernachtung per Losentscheid vergeben und 10 % werden im Rahmen einer sogenannten Härtefallregelung vergeben (Baumert, Maaz, Neumann, Becker & Dumont, 2017).

Schließlich soll hier auch noch auf die Schwerpunktsetzung im Rahmen von Schulprofilierungsprozessen und der Frage der zwischenschulischen Schülerstromsteuerung eingegangen werden. Ungünstig zusammengesetzte Restschulen (Specht, 2011) – die Verlierer des bisherigen Profilierungswettbewerbs – können durch strategische Schwerpunktsetzung versuchen, attraktiver für breitere Schülergruppen zu werden. Jedoch sind hier, vor dem Hintergrund der schwierigen Ausgangslage, zusätzliche Ressourcen im Sinne einer indexbasierten Finanzierung zu bedenken.

3.2 Die Verteilung von Lehrkraftqualität in Abhängigkeit von der Schulkomposition

Befunde aus den USA und England weisen weitgehend konsistent darauf hin, dass segregierte Schulen vermehrt Probleme haben, gut ausgebildete, effektive Lehrkräfte zu rekrutieren, und dass sie ein höheres Ausmaß an Personalmangel und Personalwechsel aufweisen. Erste Befunde auf Basis der TALIS-2008-Daten legen nahe, dass solche Phänomene auch in Österreich bestehen. So zeigt sich, dass an Hauptschulen mit steigendem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache auch der Anteil der wenig erfahrenen Lehrkräfte steigt.

Folgende Implikationen für die Praxis gilt es in den Blick zu nehmen. Die Lehrkraftzuteilung erfolgte bisher in Österreich zentralisiert (auf der Ebene der Schulaufsicht und der Personalabteilung der regionalen Schulbehörden). In der Regel erfolgte die Bewerbung beim Landesschulrat bzw. Stadtschulrat; dort werden bzw. wurden Lehrkräfte dann (optional in Absprache mit der Schulleitung) Schulen zugeteilt. Die „Gleichversorgung der Schulen mit sachlichen und personellen Ressourcen“ (Fend, 2001, S. 41) durch zentrale bürokratische Entscheidung war jedoch ein Element des traditionellen Modells der Sicherstellung von Qualität und Chancengerechtigkeit. Wenn durch die partielle Autonomisierung der Lehrerrekutierung auf Schulebene ab Herbst 2018 die Steuermöglichkeiten der Schulaufsicht verringert werden, wird dieses Steuerungselement, das für einigermaßen vergleichbare Qualität zwischen Schulen sorgen sollte, geschwächt. Dadurch kann die Lehrerverteilung stärker durch

Klassenübergreifende
Schwerpunkte als
möglicher Ansatz

4

Internationale Befunde
auch teilweise für
Österreich replizierbar

Mögliche Ansätze im
Hinblick auf Ungleich-
verteilung von Lehrkraft-
qualität zwischen Schulen

Marktmechanismen beeinflusst werden. Somit kann es zu einer Verstärkung der ungleichen Verteilung von Lehrkraftqualität kommen, da segregierte Schulstandorte wenig attraktiv für Lehrkräfte sind. Ein Ansatz zur Erhöhung der Attraktivität von segregierten Schulen besteht in der Ausweitung der indexbasierten Finanzierung (Bacher, Altrichter & Nagy, 2010) auf die Gestaltung von Lehrergehältern. Durch ein höheres Gehalt kann versucht werden, gut ausgebildete Lehrkräfte an jene Schulen zu bringen, an denen sie am meisten gebraucht werden. Ähnliche Ansätze finden sich sowohl in England („The London Challenge“)¹⁸ als auch in den USA (Clotfelter et al., 2011). Des Weiteren sind zusätzliche Systeme zur Unterstützung von segregierten Schulen in den Blick zu nehmen. Beispielhaft seien hier zivilgesellschaftliche Ansätze wie „Teach for Austria“¹⁹ genannt, die benachteiligte Schulen unterstützen können. Darüber hinaus gilt es einen Fokus auf die Arbeitsbedingungen an segregierten Schulen zu legen (Allen & Sims, 2018). Mentoring kann Junglehrer/innen in der Induktionsphase unterstützen und kann „Abwanderung“ (Turnover) entgegenwirken. Ähnliches gilt für stabile Rahmenbedingungen. So kann eine geringere Variation bei den zu unterrichtenden Altersgruppen bzw. bei den zu unterrichtenden Fächern den Einstieg von Junglehrerinnen und -lehrern erleichtern und sie dadurch vermehrt an den Schulstandort binden. Wenn Junglehrer/innen an segregierten Schulen gehalten werden können und somit ein stabiler Lehrkörper aufgebaut wird, kann erfolgreiche Schulentwicklung erfolgen (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Auf diese Problematik wurde etwa auch im Rahmen der qualitativen Interviews hingewiesen, wo eine Schulleitung betont hat, dass Schulentwicklung unter der Bedingung, dass Junglehrer/innen nur an die Schule kommen, um einmal ins System einzusteigen und dann bei der ersten Gelegenheit wieder wechseln, schwierig ist. Schließlich sollte schon in der Lehrerbildung Praxis an segregierten Schulen als Pflichtelement berücksichtigt werden. Auch sind erwerbzbare Zusatzqualifikationen mitzudenken, die Vorteile bei Anstellungen mit sich bringen.

3.3 Die Verteilung von Lehrkraftqualität innerhalb von Schulen

TALIS-Daten
bestätigen teilweise
die innerschulische
Ungleichverteilung der
Lehrkraftqualität

Das international berichtete innerschulische Phänomen, wonach in benachteiligten Klassen weniger qualifizierte Lehrkräfte unterrichten, kann mit den TALIS-Daten für Österreich nur teilweise bestätigt werden. Auf der einen Seite beschreiben Lehrkräfte, die fachfremd unterrichten (in einem Fach, in dem sie nicht ausgebildet sind), die Leistung ihrer Klasse vermehrt als unterdurchschnittlich (die Kausalität bleibt dabei offen, d. h., die fehlende Qualifikation kann schlechtere Leistungen nach sich ziehen oder fachfremde Lehrkräfte werden unterdurchschnittlichen Klassen zugeordnet) und mit dem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache steigt der Anteil an fachfremd unterrichtenden Lehrkräften (vgl. Tabelle 4.2). Auf der anderen Seite zeigt sich jedoch auch, dass innerhalb von Schulen erfahrenere Lehrkräfte vermehrt benachteiligte Klassen (festgemacht am Anteil Eltern mit ISCED-5-Abschluss oder höher) unterrichten.

Mögliche Implikationen für
Zuteilung von Lehrkräften
innerhalb von Schulen

Trotz dieser zum Teil positiven Befunde (erfahrenere Lehrkräfte in benachteiligten Klassen) ergeben sich Implikationen für die Praxis, welche vor allem im Hinblick auf die Verteilung der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte zu beachten sind, jedoch unabhängig davon auch eine gewisse Allgemeingültigkeit aufweisen. Dabei müssen mögliche Ursachen für die ungleiche Verteilung von Lehrkräften innerhalb von Schulen berücksichtigt werden. Einerseits ist es denkbar, dass hinter den Befunden ein Phänomen des „Strategic Staffing“ (Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015a) steht. Demnach wählen Schulleitungen möglicherweise die besten Lehrkräfte (mit fachlicher Qualifikation) für ihre Aushängeschilder (Profilklassen) aus. In diesem Zusammenhang bedarf es einer Sensibilisierung von Schulleitungen im Hinblick auf die Auswirkungen solcher Entscheidungen.

18 Siehe <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20070101091332/http://www.dfes.gov.uk/londonchallenge/>.

19 Siehe <http://www.teachforaustria.at/>.

Auf der anderen Seite spiegeln die Befunde möglicherweise den Einfluss von Lehrkräften auf den Entscheidungsprozess der Klassenzuteilung wider. Vor diesem Hintergrund ist eine Objektivierung von Zuteilungskriterien in den Blick zu nehmen. Lehrerwünsche nach den „besten Klassen“ sollten weniger beachtet werden und die Lehrkraftzuteilung sollte stärker durch die Schulleitungen erfolgen. Entscheidungsprozesse sollten transparent gemacht werden. Weiters bedarf es einer Bewusstseinsbildung in der Lehrerschaft, dass bei der Zuteilung von Lehrkräften die Interessen der Schüler/innen im Vordergrund stehen sollten. Diesbezüglich könnten Schulleitungen auch als gute Beispiele vorangehen und in „schwierigen Klassen“ unterrichten.

Auch könnten innerschulische Anreizsysteme die Bereitschaft zum Unterricht in „segregierten“ Klassen (z. B. Regelklasse) erhöhen. Möglich wäre etwa eine Reduktion von Gangaufsichten, um mehr Zeit für Teambesprechungen zu haben. Auch kann Klassen mit schwierigen Bedingungen mehr Supportpersonal zur Verfügung gestellt werden. Schließlich ist der Aufbau eines professionellen Ethos in den Blick zu nehmen. Die erfahrensten Lehrpersonen unterrichten, weil sie Erfahrung und Können haben, in den schwierigsten Klassen. Eine solche Bewusstseinsbildung könnte auch durch strukturelle Maßnahmen unterstützt werden. Wenn in den Bundesländern oder Bildungsregionen eine Gruppe von besonders erfahrenen, qualifizierten und besser bezahlten Lehrpersonen eingerichtet wird, die bei längerfristigen Supplierungen, z. B. aufgrund von längerer Krankheit, einspringt (statt diese Aufgabe den jüngsten „Springerinnen und Springern“ zu übertragen) oder in besonderen Klassensituationen (z. B. Tod eines Kindes, Gewalt) aktive Unterstützung anbietet, würde davon ein Signal ausgehen, dass Kompetenz und Erfahrung als Lehrperson anerkannt werden und sich lohnen.

Innerschulische
Anreizsysteme

Literatur

Akiba, M., LeTendre, G. K. & Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36 (7), 369–387. <http://doi.org/10.3102/0013189X07308739>

Allen, R., Burgess, S. & Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: New evidence for England. *Education Economics*, 26 (1), 4–23. <http://doi.org/10.1080/09645292.2017.1366425>

Allen, R. & Sims, S. (2018). Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools. *Oxford Review of Education*, 44 (4), 441–458. <http://doi.org/10.1080/03054985.2017.1421152>

Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G. & Wetzelschütter, D. (2011). The effects of a free school choice policy on parents' school choice behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (4), 230–238. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.12.003>

Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (Educational Governance, Band 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8>

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 384–400.

Bacher, J. & Weber, C. (in Druck). Der hohe Anteil an Zuwandererkindern in den Schulen reduziert die Qualität der Ausbildung. In M. Haller (Hrsg.), *Migration & Integration – Fakten oder Mythen? Siebzehn Schlagwörter auf dem Prüfstand*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133–180. <http://doi.org/10.3102/0002831209345157>

Baumert, J., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2017). Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 9–38). Münster: Waxmann.

Betts, J. R. & Fairlie, R. W. (2003). Does immigration induce „native flight“ from public schools into private schools? *Journal of Public Economics*, 87 (5–6), 987–1012. [http://doi.org/10.1016/S0047-2727\(01\)00164-5](http://doi.org/10.1016/S0047-2727(01)00164-5)

Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneorth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133–174). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

Bieler, D., Holmes, S. & Wolfe, E. W. (2017). Patterns in the initial teaching assignments of secondary English teachers: Implications for teacher agency and retention. *The New Educator*, 13 (1), 22–40. <http://doi.org/10.1080/1547688X.2016.1144119>

Böhlmark, A., Holmlund, H. & Lindahl, M. (2016). Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform. *Journal of Population Economics*, 29 (4), 1155–1190. <http://doi.org/10.1007/s00148-016-0595-y>

Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2018). Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations. *British Educational Research Journal*, 44 (2), 274–293. <http://doi.org/10.1002/berj.3328>

Boonen, T., Speybroeck, S., Bilde, J. de, Lamote, C., Van Damme, J. & Onghena, P. (2014). Does it matter who your schoolmates are? An investigation of the association between school composition, school processes and mathematics achievement in the early years of primary education. *British Educational Research Journal*, 40 (3), 441–466. <http://doi.org/10.1002/berj.3090>

Boonen, T., Van Damme, J. & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (1), 126–152. <http://doi.org/10.1080/09243453.2013.778297>

Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367–409. <http://doi.org/10.3102/0034654308321455>

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/ Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

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. 189–227). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

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

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2013). *Schulleiterfragebogen. Standardüberprüfung Mathematik 4. Schulstufe 2013. Online-Fragebogen*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/erhebungsmaterialien-und-frageboegen/>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2015). *Schulleiterfragebogen. Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Online-Fragebogen*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/erhebungsmaterialien-und-frageboegen/>

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41 (4), 778–820. <http://doi.org/10.3368/jhr.XLI.4.778>

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L. (2011). Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field. *Education Finance and Policy*, 6 (3), 399–438. http://doi.org/10.1162/EDFP_a_00040

Conger, D. (2005). Within-school segregation in an urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (3), 225–244. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/3699570>

Danhier, J. (2016). Teachers in schools with low socioeconomic composition: Are they really that different? *European Education*, 48 (4), 274–293. <http://doi.org/10.1080/10564934.2016.1248231>

Daseking, M., Bauer, A., Knievel, J., Petermann, F. & Waldmann, H.-C. (2011). Kognitive Entwicklungsrisiken bei zweisprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60 (5), 351–368. <http://doi.org/10.13109/prkk.2011.60.5.351>

Demaret, J. & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: Does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31 (2), 224–256. <http://doi.org/10.1080/02732173.2011.541343>

Demaret, J. & Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51 (4), 659–675. <http://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.001>

Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Pekrun, R., Guo, J. & Televantou, I. (2018). Effects of school-average achievement on individual self-concept and achievement: Unmasking phantom effects masquerading as true compositional effects. *Journal of Educational Psychology*, 110 (8), 1112–1126. <http://doi.org/10.1037/edu0000259>

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (3), 163–183. <http://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>

Duncan, O. D. & Duncan, B. (1955). Residential distribution and occupational stratification. *American Journal of Sociology*, 60 (5), 493–503. <http://doi.org/10.1086/221609>

Eder, F. (2011). Wie gut sind Musikhauptschulen? In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (Educational Governance, Band 8, S. 165–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8_5

Fend, H. (2001). Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 37–48. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7913/pdf/Fend_2001_Bildungspolitische_Optionsen_fuer_die_Zukunft.pdf

Gerdes, C. (2013). Does immigration induce „native flight“ from public schools? *The Annals of Regional Science*, 50 (2), 645–666. <http://doi.org/10.1007/s00168-012-0514-4>

Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–156). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-1

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grissom, J. A., Kalogrides, D. & Loeb, S. (2015a). *Strategic staffing? How performance pressures affect the distribution of teachers within schools and resulting student achievement* (CEPA Working Paper, 15-15). Stanford: Center for Education Policy Analysis. Verfügbar unter <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/wp15-15-v201511.pdf>

Grissom, J. A., Kalogrides, D. & Loeb, S. (2015b). The micropolitics of educational inequality: The case of teacher-student assignments. *Peabody Journal of Education*, 90 (5), 601–614. <http://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1087768>

Harker, R. & Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 177–199. <http://doi.org/10.1076/sesi.15.2.177.30432>

Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 883–899). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_52

Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 449–481. [http://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00015-6](http://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00015-6)

Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

Holme, J. J., Jabbar, H., Germain, E. & Dinning, J. (2017). Rethinking teacher turnover: Longitudinal measures of instability in schools. *Educational Researcher*, 47 (1), 62–75. <http://doi.org/10.3102/0013189X17735813>

Jenkins, S. P., Micklewright, J. & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34 (1), 21–37. <http://doi.org/10.1080/03054980701542039>

Kalogrides, D., Loeb, S. & Bételle, T. (2013). Systematic sorting. *Sociology of Education*, 86 (2), 103–123. <http://doi.org/10.1177/0038040712456555>

Karsten, S. (2010). School segregation. In Organisation of Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.), *Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants* (S. 193–209). Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264086395-8-en>

Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (1), 37–62. <http://doi.org/10.3102/01623737024001037>

Leckie, G., Pillinger, R., Jones, K. & Goldstein, H. (2012). Multilevel modeling of social segregation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37 (1), 3–30. <http://doi.org/10.3102/1076998610394367>

Luschei, T. F. & Jeong, D. W. (2018). Is teacher sorting a global phenomenon? Cross-national evidence on the nature and correlates of teacher quality opportunity gaps. *Educational Researcher*, 47 (9), 556–576. <http://doi.org/10.3102/0013189X18794401>

- Makles, A. & Schneider, K. (2015). Much ado about nothing? The role of primary school catchment areas for ethnic school segregation: Evidence from a policy reform. *German Economic Review*, 16 (2), 203–225. <http://doi.org/10.1111/geer.12048>
- Mansfield, R. K. (2015). Teacher quality and student inequality. *Journal of Labor Economics*, 33 (3), 751–788. <http://doi.org/10.1086/679683>
- Marks, G. N. (2015). Are school-SES effects statistical artefacts? Evidence from longitudinal population data. *Oxford Review of Education*, 41 (1), 122–144. <http://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006613>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280–295. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J. S., Parker, P. D. & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33, 50–66. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.002>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moosbrugger, R. & Hasengruber, K. (2019). *Schul- und Klassenzusammensetzung: Potenziale institutioneller Diskriminierung bei der Klassenzusammensetzung? Logiken hinter der Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu Schulklassen aus Schulleitungssicht* (Onlinedokument zum Beitrag „Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-4-1>
- Nagengast, B. & Marsh, H. W. (2011). The negative effect of school-average ability on science self-concept in the UK, the UK countries and the world: The big-fish-little-pond-effect for PISA 2006. *Educational Psychology*, 31 (5), 629–656. <http://doi.org/10.1080/01443410.2011.586416>
- Nomi, T. & Raudenbush, S. W. (2016). Making a success of „Algebra for all“. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38 (2), 431–451. <http://doi.org/10.3102/0162373716643756>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>
- Papay, J. P. & Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105–119. <http://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>
- Rangvid, B. S. (2010). School choice, universal vouchers and native flight from local schools. *European Sociological Review*, 26 (3), 319–335. <http://doi.org/10.1093/esr/jcp024>
- Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 335–360. <http://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Reardon, S. F. & Owens, A. (2014). 60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199–218. <http://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152>

Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E. & Stanat, P. (2014). Socio-economic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>

Rjosk, C., Richter, D., Lüdtke, O. & Eccles, J. S. (2017). Ethnic composition and heterogeneity in the classroom: Their measurement and relationship with student outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109 (8), 1188–1204. <http://doi.org/10.1037/edu0000185>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Verfügbar unter https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf

Sertl, M. & Leditzky, C. (2016). Schulpflicht, Leistung und Wettbewerb: Was bei der Zusammensetzung einer ersten Volksschulklasse eine Rolle spielt. *Erziehung und Unterricht*, 166 (5–6), 387–398.

Specht, W. (2011). Restschulen und Restklassen. Ein vernachlässigtes Phänomen im Gefolge neuer Steuerungsformen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (Educational Governance, Band 8, S. 141–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8_4

Stäbler, F., Dumont, H., Becker, M. & Baumert, J. (2017). What happens to the fish's achievement in a little pond? A simultaneous analysis of class-average achievement effects on achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 109 (2), 191–207. <http://doi.org/10.1037/edu0000135>

Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 147–164. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6952/pdf/Stanat_Schwippert_Groehlich_Einfluss_des_Migrantenanteils.pdf

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement. *Review of Educational Research*, 86 (4), 849–899. <http://doi.org/10.3102/0034654316675417>

Stumpner, S. (2014). Als prioritär erlebte Bedrohungen und Belastungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in das Pflichtschullehramt. In G. Beer, I. Benischek, O. Dangel & C. Plaimauer (Hrsg.), *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts* (S. 159–190). Wien: LIT.

Televantou, I., Marsh, H. W., Kyriakides, L., Nagengast, B., Fletcher, J. & Malmberg, L.-E. (2015). Phantom effects in school composition research: consequences of failure to control biases due to measurement error in traditional multilevel models. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (1), 75–101. <http://doi.org/10.1080/09243453.2013.871302>

Van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010a). Peer ethnicity and achievement: A meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 237–265. <http://doi.org/10.1080/09243451003612671>

Van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010b). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5 (2), 134–150. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>

Weber, C. (2019). *Schul- und Klassenzusammensetzung: Methodisches Vorgehen und Zusatz-ergebnisse* (Onlinedokument zum Beitrag „Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-4-2>

Wenger, M., Lüdtke, O. & Brunner, M. (2018). Übereinstimmung, Variabilität und Reliabilität von Schülerurteilen zur Unterrichtsqualität auf Schulebene. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 929–950. <http://doi.org/10.1007/s11618-018-0813-3>

Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, 100, 61–78. <http://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.01.006>

Yang Hansen, K. & Gustafsson, J.-E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22 (1–2), 23–44. <http://doi.org/10.1080/13803611.2016.1178589>

Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung

Birgit Hartel, Luise Hollerer, Wilfried Smidt, Catherine Walter-Laager & Martina Stoll

Die Elementarpädagogik, das heißt die institutionalisierte pädagogische Arbeit mit der Altersgruppe der unter Sechsjährigen, zählt im deutschsprachigen Raum zu den jüngeren Bereichen der öffentlichen Bildungssysteme (Tietze, 2010). Dennoch anerkennt „ein ganzheitlich und durchgängig gedachtes Bildungssystem ... die Elementarpädagogik als eigenständigen Bildungsbereich“ (Industriellenvereinigung [IV], 2015, S. 3). Das impliziert nicht nur die gesellschaftliche und politische Gleichstellung elementarer Bildungseinrichtungen mit anderen Bildungseinrichtungen, wie z. B. der Schule, sondern auch die Zuschreibung und Anerkennung eines eigenständigen Bildungsauftrags. Elementare Bildung erschöpft sich weder in *familienergänzenden* noch in *schulvorbereitenden* Agenden, wenngleich die Kooperation und Durchlässigkeit zwischen den Systemen elementare Bildung, Schule und Familie Grundlage einer kind- und lebensweltorientierten Pädagogik sind. Elementare Bildung ist vielmehr darauf ausgerichtet, den spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen zu begegnen (siehe dazu Box 5.1).

Elementarpädagogik als eigenständiger Bildungsbereich

Elementare Bildung auf spezifische Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der 0- bis 6-Jährigen ausgerichtet

5

Box 5.1:

Erläuterung

In Österreich zählen zu den elementaren Bildungseinrichtungen¹ „alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt“ (Charlotte Bühler Institut [CBI], 2009b, S. 1). Diese umfassen Kinderkrippen (auch: Krabbelstuben, Krabbelgruppen oder Kleinkindergruppen) für in der Regel 0- bis 3-Jährige, Kindergärten für in der Regel 3- bis 6-Jährige sowie alterserweiterte Einrichtungen, die meist für 1,5- bis 10- bzw. 15-Jährige geöffnet sind (Bauer & Mitterer, 2014). Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf elementare Bildungseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige.

Während sich in Fachkreisen der Begriff *Elementarpädagogik* weitgehend durchgesetzt hat, wie z. B. an der Umbenennung der Ausbildungsstätten von „Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik“ in „Bildungsanstalten für Elementarpädagogik“ (BAfEP) ersichtlich, lautet die offizielle Berufsbezeichnung nach wie vor *Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge*. Konsequenterweise wäre eine Umbenennung in *Elementarpädagogin/Elementarpädagoge* anzustreben. Im folgenden Beitrag werden die kürzeren Bezeichnungen *Pädagogin/Pädagoge* bzw. *elementarpädagogisches Personal* gewählt. Diese umfassen sämtliche in allen elementaren Bildungseinrichtungen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen – unabhängig von der Altersstufe der Kinder.² Davon heben sich die Assistenzkräfte (Helfer/in, Assistent/in) ab.

1 Eine Grafik zum österreichischen Bildungssystem, die die Einordnung des elementaren Bildungsbereichs aufzeigt, ist im Hinweisteil dieses Bands (S. 10) enthalten.

2 Seit 01.09.2016 (Inkrafttreten des Schulrechtsänderungsgesetzes, BGBl. I, Nr. 56/2016) ist der frühkindliche Bereich (0 bis 3 Jahre) in die Ausbildung an der BAfEP integriert.

Neue Anforderungen
entstammen selten
einer „kinderpolitischen
Perspektive“

In den letzten rund zwei Jahrzehnten erlangten elementare Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum vermehrt gesellschaftliche Aufmerksamkeit, welche sich u. a. in steigenden Besuchsquoten, dem quantitativen Ausbau von Plätzen im Rahmen des Barcelona-Ziels der Europäischen Union³ sowie einem höheren Forschungsaufkommen ausdrückt. Damit verbunden sind auch neue und vielfältige Ansprüche an Institutionen und Personal. Diese entstammen in der Regel einer arbeitsmarkt-, wirtschafts-, gleichstellungs-, sozial-, gesundheits- oder bildungspolitischen Perspektive (Textor, 2002) und werden geschürt durch ein (allzu) optimistisches Bild über die Möglichkeiten elementarer Bildungseinrichtungen, die „Weichen für späteren Erfolg“ (Mitterlehner, 2014, S. IX) stellen zu können. Seltener wird eine „kinderpolitische Perspektive“ eingenommen (Bundesjugendkuratorium [BJK], 2008), welche Kindheit als eigenständige Phase im Leben eines Menschen anerkennt, der auch ein eigener Wert zukommt, und welche die kindlichen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt.

Förderliche Wirkungen
elementarer Bildungs-
einrichtungen nur
durch entsprechende
Rahmenbedingungen

Mehrheitlich stehen den wachsenden Anforderungen keine oder nur unzureichende Maßnahmen der Qualitätssicherung bzw. -steigerung gegenüber. Um positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung entfalten zu können, müssen jedoch gewisse Voraussetzungen in elementaren Bildungseinrichtungen bzw. im elementarpädagogischen Bildungsbereich erfüllt sein. In internationalen Studien wurden responsive Erwachsenen-Kind-Beziehungen, Rahmenbedingungen, die Interaktionen mit kleinen Gruppen von Kindern ermöglichen, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie ein entwicklungsgerechter Bildungsplan als relevante Einflussfaktoren erkannt (Melhuish et al., 2015; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Erst unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen können förderliche Wirkungen des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung festgestellt werden.

Der folgende Beitrag greift diese Zusammenhänge auf und setzt sich auf Basis empirischer Evidenz differenziert damit auseinander. Mit Blick auf ein „durchgängig gedachtes Bildungssystem“ muss auch die Gestaltung des Übergangs in die Volksschule berücksichtigt werden, da elementare Bildungsprozesse als Basis der lebenslangen Lern- und Bildungsbiographie einer kontinuierlichen Fortsetzung über den Institutionswechsel hinweg bedürfen.

1 Stand der Elementarpädagogik in Österreich

1.1 Rahmenbedingungen der Elementarpädagogik

„Kompetenzzersplitterung“
führt zu divergierender
pädagogischer Qualität

Die Gesetzgebung und -vollziehung des elementaren Bildungsbereichs obliegt vorwiegend den Bundesländern (z. B. Festlegen von personellen, strukturellen, pädagogischen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie Fachaufsicht), während der Bund in erster Linie für die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen verantwortlich zeichnet. Weitere Zuständigkeiten sind bei den Gemeinden, die vielfach auch als Rechtsträger öffentlicher Einrichtungen fungieren, und privaten Rechtsträgern angesiedelt. Diese „Kompetenzzersplitterung“ (IV, 2015, S. 16) führt je nach Bundesland zu unterschiedlichen Gehalts- und Dienstrechtsregelungen sowie zu uneinheitlichen Strukturbedingungen (z. B. Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel, kinderdienstfreie Zeit) für die pädagogische Arbeit. Letzteres bedeutet auch eine von Bundesland zu Bundesland divergierende pädagogische Qualität (siehe Abschnitt 2.2). Die Kompetenzzersplitterung spiegelt sich auch in der Auswahl, Konzeptualisierung und Umsetzung fachlicher sowie politischer Maßnahmen und Initiativen wider, was eine Einschätzung der nationalen Entwicklungen erschwert. Im folgenden Beitrag wird daher überwiegend auf österreichweite Maßnahmen fokussiert.

3 Siehe www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf.

Darüber hinaus erschweren die Länderkompetenzen für die Elementarpädagogik einerseits und die Bundeskompetenzen für das Schulwesen andererseits die kontinuierliche Fortsetzung elementarer Bildungsprozesse in der Schule (siehe Abschnitt 4). Konsequenterweise wird seit Jahren Bundeskompetenz für den Bereich der Elementarpädagogik gefordert (z. B. IV, 2015; Koch, 2014; OECD, 2006). Als erster Schritt wurde eine Einigung über einen bundeseinheitlichen Qualitätsrahmen angestrebt, der auf den 31.03.2018 datiert wurde (BGBl. I Nr. 6/2018). Mit dem aktuellen Bundesministeriengesetz (BGBl. Nr. 76/1986, Wiederverlautbarung) ist seit Jänner 2018 zusätzlich zur Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen die Koordination der Bundesagenden im Bereich der Elementarpädagogik im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gebündelt. Dazu zählen z. B. die Bund-Länder-Vereinbarungen gemäß Art. 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG), wie die erste Vereinbarung dieser Art zum Ausbau des institutionellen Kinderbildungsangebots (ab 2007 bis 2018) sowie die Vereinbarung zur Einführung des halbtägig kostenlosen und verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs (2009 bis 2018).

Darüber hinaus lassen weitere bundesweite Initiativen der letzten rund zehn Jahre einen stärkeren (bildungs-)politischen Fokus auf den elementaren Bildungsbereich erkennen (Bauer & Mitterer, 2014):

- Maßnahmenpaket zur frühen sprachlichen Förderung (ab 2008), welches den „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (CBI, 2009a), die Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung (z. B. Breit, 2011; Breit & Schneider, 2008) sowie die „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ (BGBl. II Nr. 234/2015; 2008 bis 2018) umfasst;
- Diskussion der Einbeziehung der Ausbildung für Elementarpädagoginnen und -pädagogen in die „PädagogInnenbildung NEU“ (Schnider et al., 2011) – eine 2009 begonnene nationale Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (siehe Abschnitt 3.1.3);
- „Elementarpädagogikpaket – Kindergarten als Bildungseinrichtung stärken“ der Bildungsreformkommission aus dem Jahr 2015 (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMWF] & Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015, S. 3 ff.), das von durchgehender Entwicklungsdokumentation über die Weiterentwicklung der Ausbildungsstätten bis zur Stärkung der Forschung reicht.

Als positiv ist insgesamt zu bewerten, dass der „Kindergarten“ seit 2007 in den jeweiligen Regierungsprogrammen als Bildungseinrichtung anerkannt wird und die Stärkung der Elementarpädagogik in Praxis und Forschung verfolgt wird (Bundeskanzleramt, 2007, 2008, 2013; Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017). Im aktuellen Regierungsprogramm für die Periode 2017–2022 sind etwa als politische Ziele die Verbesserung der Chancengerechtigkeit und „höhere Standards bei Bildung und Betreuung“ (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017, S. 59) formuliert. Damit postuliert die aktuelle Regierung erneut eine Stärkung der Elementarbildung, was für Österreich als unumgänglich beschrieben wird (Klamert, Hackl, Hannes & Moser, 2013; Krenn-Wache, 2017a).

Bundesweite Initiativen

5

Anerkennung des
„Kindgartens“ als
Bildungseinrichtung

1.2 Besuchsquoten elementarer Bildungseinrichtungen

Die steigende Akzeptanz elementarer Bildungseinrichtungen spiegelt sich auch in deren Besuchsquoten⁴ wider (BJK, 2008; Statistik Austria, 2018a). Österreich verzeichnet im Berichtsjahr 2017/18 8.258 institutionell geführte elementare Bildungseinrichtungen, welche

Steigende Besuchsquoten
in elementaren Bildungs-
einrichtungen

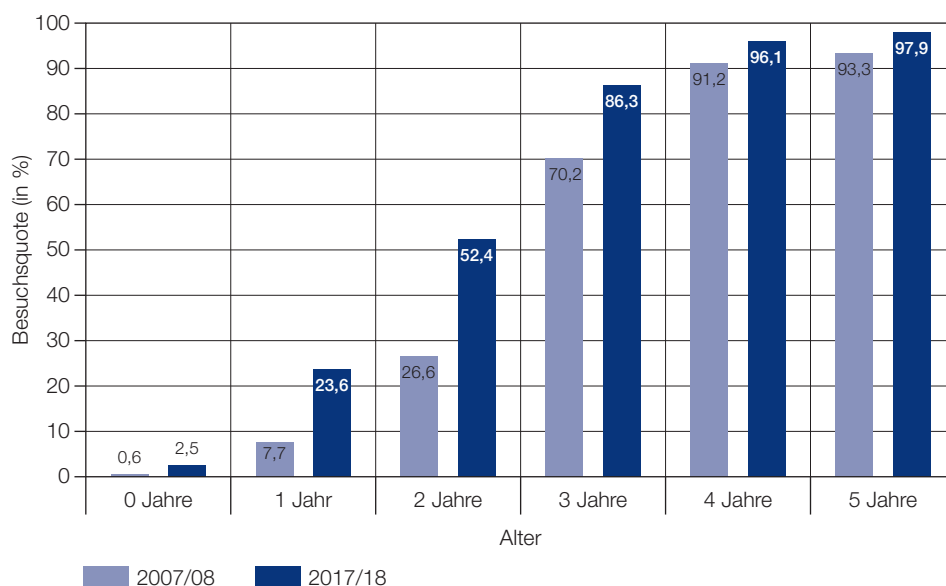
⁴ Die Besuchsquote misst den Anteil der Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen mit dem Alter in vollendeten Lebensjahren per 1. September an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung.

304.243 von 513.998 Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren besuchten. 220.658 und somit der größte Teil der Kinder waren in einem der 4.570 Kindergärten, 43.396 Kinder in einer der 2.121 Krippen. Die restlichen 40.189 Kinder verteilten sich auf 1.567 alterserweiterte Einrichtungen (Statistik Austria, 2018a).

Doppelt so viele unter
3-Jährige in elementaren
Bildungseinrichtungen
seit 2007/08

Im Berichtsjahr 2017/18 besuchten 68.168 von 261.253 Kindern unter 3 Jahren eine elementare Bildungseinrichtung. Seit dem Referenzjahr 2007/08, in dem die erste Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen Bund und Ländern über den Ausbau der Plätze in elementaren Bildungseinrichtungen geschlossen wurde, hat sich die Anzahl der unter 3-Jährigen in elementaren Bildungseinrichtungen mehr als verdoppelt – im Zehnjahresvergleich liegt der Zuwachs bei 40.148 Kindern (+143,3 %). Rund jedes vierte Kind dieser Altersklasse besucht somit eine elementare Bildungseinrichtung (2017/18: 26,1 %; 2007/08: 11,8 %). Bei den 3- bis 5-Jährigen ist mit 236.075 von 252.745 Kindern gegenüber 2007/08 ein Zuwachs von 14,0 % zu verzeichnen. Die Besuchsquote liegt aktuell bei 93,4 % (2007/08: 84,9 %; Statistik Austria, 2018b). Die Besuchsquote der 5-Jährigen konnte durch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs erhöht werden (Statistik Austria, 2017a). Differenzierte Angaben zu den einzelnen Altersstufen können Abbildung 5.1 entnommen werden.

Abb. 5.1: Besuchsquoten 0- bis 5-jähriger Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen 2007/08 und 2017/18 im Vergleich



Anmerkungen: Stichtag 2007/08: 01.09.2007; Stichtag 2017/18: 01.09.2017.

Quellen: Statistik Austria (2008, S. 68: Tabelle 18; 2018a, S. 84: Tabelle 18). Eigene Berechnung und Darstellung.

Österreich weist im Vergleichsjahr 2015 bei den 5- bis 6-Jährigen eine Besuchsquote von 96,8 % auf und liegt damit geringfügig über dem EU-28-Schnitt von 96,5 % (Statistik Austria, 2018a, S. 86); allerdings liegt die Besuchsquote bei den 3- bis 4-Jährigen mit 65 % deutlich unter dem EU-Schnitt von 87,9 % (Statistik Austria, 2017b, S. 14).⁵

⁵ Datenquelle ist jeweils Eurostat. Der Stichtag für die Berechnung der Alterskategorien in der Eurostat-Erhebung liegt am Jahresende, während in der nationalen Erhebung der Stichtag am 1. September liegt. Ein direkter Vergleich der österreichischen mit den Eurostat-Daten ist daher nicht möglich.

1.3 Stand und Entwicklung der elementarpädagogischen Forschung

Elementarpädagogische Forschung in Österreich fand lange Zeit überwiegend an außeruniversitären Institutionen statt, z. B. im Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, im Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) und im Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; Koch, 2013a). Nur vereinzelt gab es Forschungsvorhaben an Universitäten und dort nur in Nachbardisziplinen wie der Entwicklungspsychologie oder der psychoanalytischen Pädagogik (Koch, 2014; Smidt, 2018). Durch die Einführung zweier fachspezifischer Universitätsprofessuren erfuhr die elementarpädagogische universitäre Forschung in Österreich einen Aufschwung: Im Jahr 2010 wurde an der Universität Graz am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Arbeitsbereich „Elementarpädagogik“ mit einer in der Zwischenzeit unbefristeten Universitätsprofessur und mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingerichtet. Im März 2015 wurde an der Universität Innsbruck eine Stiftungsprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühe Bildung und Erziehung besetzt. Verstärkte Forschungstätigkeit kann in den letzten Jahren darüber hinaus an den Pädagogischen Hochschulen verzeichnet werden (z. B. Holzinger, 2012).

Zwei fachspezifische
Universitätsprofessuren
für Elementarpädagogik
in Österreich

Inhaltlich lässt sich v. a. im Bereich der pädagogischen Qualität eine österreichische Forschungstradition feststellen. Nach früheren Studien aus den 1990er- und 2000er-Jahren (z. B. CBI 1994; CBI & Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme gGmbH [PädQUIS], 2007; Linke, Stoll & Hartel, 2012) finden nun wieder vermehrt Forschungsaktivitäten in diesem Feld statt. Die Professuren in Graz (hier teilweise in Zusammenarbeit mit dem deutschen Kooperationsinstitut PädQUIS) und Innsbruck führen derzeit mehrere Studien über pädagogische Qualität durch und bündeln ihre Expertise in der Nationalen Arbeitsgruppe „Pädagogische Qualität in Kindergärten und Krippen“.⁶

Als Vernetzungs- und Forschungsplattform für Wissenschaftler/innen und Interessierte dient seit April 2012 die Sektion Elementarpädagogik der Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB; Paschon & Wustmann, 2012). Seit ihrer Gründung ist die Anzahl der Mitglieder auf über 120 Personen gestiegen.⁷ Dennoch muss die Etablierung einer tragfähigen Forschungsinfrastruktur nach wie vor als maßgebliche Herausforderung der österreichischen Elementarpädagogik betrachtet werden (Smidt, 2018).

Vernetzung in der Sektion
Elementarpädagogik
der Österreichischen
Gesellschaft für
Bildungsforschung

Wenngleich eine Intensivierung der Forschungstätigkeiten und eine Verbesserung der Forschungsinfrastruktur erkennbar sind (Koch, 2014), ist dennoch insbesondere ein Mangel an österreichspezifischer Grundlagenforschung sowie an Längsschnittstudien zu konstatieren. Internationale Befunde können aufgrund anzunehmender Kontexteffekte nur bedingt auf die österreichische Situation übertragen werden (Burkhardt, Kraft & Smidt, 2015), weshalb ein weiterer Ausbau der Forschungslandschaft (finanziell, strukturell und personell) für eine evidenzgestützte Weiterentwicklung der Elementarpädagogik unabdingbar ist (siehe Abschnitt 5.1).

Ausbau der
Forschungslandschaft
unabdingbar

1.4 Bildungsverständnis und Bildungsauftrag

Traditionellerweise wird elementaren Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum die Auftragstrias von Bildung, Erziehung und Betreuung mit jeweils historisch unterschiedlicher Gewichtung der drei Aspekte zugeschrieben. In Österreich ist eine lange Tradition der Bildungsförderung in der Elementarpädagogik zu verzeichnen, die bereits 1975 im (unverbindlichen) Rahmenplan „Bildung und Erziehung im Kindergarten“ (Niederle, Michelic &

⁶ Für aktuelle Projekte und Publikationen siehe <https://qualitaet-kindertageseinrichtung.uni-graz.at/de> und <https://www.uibk.ac.at/psyko/qualitaet-kindertageseinrichtung>.

⁷ Siehe <http://www.oefeb.at/sektionen/elementarpedagogik/>.

Lenzeder, 1975) ihren Ausdruck in einem eigenständigen Bildungsauftrag fand. Im gegenwärtigen fachlichen Diskurs wird eine ganzheitliche Sicht auf elementarpädagogisches Handeln eingenommen, da – unter dem Oberbegriff *Bildung* – nicht länger zwischen Bildung, Erziehung und Betreuung unterschieden wird (Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan, 2006).

Bundesländerübergreifender
BildungsRahmenPlan
für elementare Bildungs-
einrichtungen in Österreich

Die Einführung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ im Jahr 2009 spiegelt dieses Verständnis wider; er ist ein „Bekenntnis der Landesregierungen aller Bundesländer zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (CBI, 2009b, S. 1). Der BildungsRahmenPlan definiert die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse und dient somit u. a. als Maßnahme der Qualitätssicherung. Er markiert als erstes bundesweit einheitliches und verbindliches Dokument einen Meilenstein in der österreichischen Elementarpädagogik. Unter den Pädagoginnen und Pädagogen wird eine generell positive Einstellung dem BildungsRahmenPlan gegenüber beobachtet (Cafuta, 2017a). Kritisch wird jedoch das Fehlen eines österreichweiten Implementierungskonzepts betrachtet. Als Barrieren bei der Umsetzung des BildungsRahmenPlans werden mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen angeführt (Cafuta, 2017b).

5

Selbstbestimmung,
Partizipation und
Verantwortungsübernahme
als Ziele elementarer
Bildungsprozesse

Der BildungsRahmenPlan fußt auf einem ko-konstruktiven Verständnis von Bildung, das auf Selbstbestimmung, Partizipation an der Gesellschaft sowie Verantwortungsübernahme abzielt. Bildung wird als „aktive und dynamische Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Umwelt“ (Hartmann & Hartel, 2014, S. 11) definiert. Elementare Bildungsarbeit beruht damit auf der Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der Pädagoginnen und Pädagogen. Die im BildungsRahmenPlan genannten Prinzipien „Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen“ und „Lebensweltorientierung“ betonen die Orientierung an der Gesamtpersönlichkeit des Kindes sowie die Notwendigkeit, am Alltag und der individuellen Lebensrealität der Kinder anzuschließen. Eine einseitig „von Erwachsenen erdachte und konzipierte Bildungssystematik“ (Krenz, 2013, S. 16), z. B. ausschließlich kognitiv ausgerichtete oder fachbezogene Bildungsangebote, entspricht nicht dem Bildungsauftrag elementarer Bildungseinrichtungen. Da jedem Kind ein eigener Lern- und Lebensrhythmus zugeschrieben wird, stellen Individualisierung und Differenzierung weitere grundlegende Prinzipien der elementarpädagogischen Arbeit dar und sind als solche im BildungsRahmenPlan verankert. Gelingende elementare Bildungsprozesse bahnen Selbstbestimmung, Partizipation und Verantwortungsübernahme alters- und entwicklungsentsprechend an und tragen zu deren Weiterentwicklung bei.

Mit dem Anspruch, Bildungsprozesse individuell an den Lernwegen und -bedarfen der Kinder zu orientieren, wird Chancengerechtigkeit als Selbstverständnis der Elementarpädagogik und der Menschenrechte verfolgt: Das Recht jedes Kindes auf Bildung – ungeachtet seiner nationalen oder sozialen Herkunft, seines Geschlechts oder etwaiger besonderer Bedürfnisse – wird zum Ausgangspunkt einer inklusiven, die Individualität anerkennenden Pädagogik (CBI, 2009b). Diversität und Inklusion sind daher zwei weitere im BildungsRahmenPlan genannte Prinzipien elementarpädagogischer Arbeit.

1.5 Elementare Bildung als Beitrag zur Chancengerechtigkeit

Niedrige pädagogische
Qualität kann zu negativen
Entwicklungen führen

Der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung steht im Zusammenhang mit einer positiven akademischen sowie sozialen Entwicklung (zusammenfassend Melhuish et al., 2015) und besseren Chancen im Berufsleben (Fessler & Schneebaum, 2016). Während diese Ergebnisse für über 3-Jährige weitgehend konsistent sind, kommen Studien bei den unter 3-Jährigen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen: In dieser Altersgruppe scheinen zwar nichtbenachteiligte Kinder in qualitativ hochwertigen Einrichtungen in ihrer sprachlichen, kognitiven sowie sozialen Entwicklung kurz- und langfristig zu profitieren, für Einrichtungen von niedriger Qualität liegen aber auch Ergebnisse zu negativen sozialen Entwicklungen vor. Der früh-

zeitige Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung gilt daher als zentrale Maßnahme, um Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erzielen (OECD, 2012).

Als eine österreichweite Maßnahme zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit ist die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs im Arbeitsjahr 2008/09 zu nennen.⁸ Es verpflichtet alle Kinder, die bis zum 31. August das 5. Lebensjahr vollendet haben, zum Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche. Der halbtägige Besuch ist zur Entlastung der Familien kostenlos. Unterstützend für die Pädagoginnen und Pädagogen wurde das „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (CBI, 2010) als vertiefende Ausführung zum BildungsRahmenPlan veröffentlicht.

Eine Evaluation der (Förder-)Wirkungen des verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs steht noch aus. Im Jahr 2012 wurde jedoch im Rahmen der ersten nationalen Gesundheitsfolgenabschätzung⁹ das verpflichtende letzte Kindergartenjahr als Untersuchungsobjekt gewählt und analysiert (Haas et al., 2012): Stakeholder-Befragungen ergaben, dass sich das verpflichtende Kindergartenjahr – im Vergleich zum Szenario „kein verpflichtendes Kindergartenjahr“ – potenziell positiv auf die Gesundheit der Kinder auswirkt. Dies setzt allerdings die Sicherung bzw. Verbesserung der Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit voraus. Einem zweiten verpflichtenden Kindergartenjahr, welches seit Längerem insbesondere im Hinblick auf die sprachliche Förderung vor dem Schuleintritt vonseiten der Politik diskutiert wird, wird eine verstärkende positive Wirkung zugeschrieben, allerdings ebenfalls nur unter der Voraussetzung guter pädagogischer Qualität. Es wird im Bericht davon ausgegangen, dass sozial benachteiligte Gruppen besonders stark vom verpflichtenden Kindergartenjahr sowie einem allenfalls zweiten verpflichtenden Kindergartenjahr profitieren könnten (Haas et al., 2012).

Diese Annahme lässt sich aufgrund erster empirischer Befunde aus Österreich allerdings nicht bestätigen, da zumindest die Dauer des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung keine kompensatorischen Wirkungen für benachteiligte Gruppen zeigt (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012; Herzog-Punzenberger, 2016; Salchegger, Höller, Herzog-Punzenberger & Breit, 2018). Am geringsten ist der Effekt des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status (Herzog-Punzenberger, 2016). In Bezug auf die Sprachkompetenz am Ende der Volksschulzeit scheint der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung bestehende soziale Ungleichheiten ebenfalls weiter zu verstärken, als ihnen entgegenzuwirken (Salchegger et al., 2018). Aufgrund internationaler Ergebnisse liegt der Schluss nahe, dass Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status zwar besonders sensibel auf die erlebte pädagogische Qualität reagieren, dennoch häufiger Einrichtungen mit einer geringeren Qualität besuchen (Early et al., 2010; Tietze et al., 2013). Da langfristige positive Wirkungen aber eher bei hoher pädagogischer Qualität zu erwarten sind, bedürfen konsequenterweise elementare Bildungseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status einer besonders guten pädagogischen Qualität (Melhuish et al., 2015; Salchegger et al., 2018). Chancengerechtigkeit lässt sich daher nicht alleine durch den (verpflichtenden) Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung erreichen, sondern muss durch die Bereitstellung und Sicherung hoher pädagogischer Qualität aktiv gewährleistet werden (siehe Abschnitte 2 und 3).

Positive Wirkungen des verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs nur bei hoher pädagogischer Qualität

Dauer des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung zeigt keine kompensatorischen Wirkungen

8 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl. I Nr. 99/2009).

9 Eine Gesundheitsfolgenabschätzung ist ein international etabliertes Instrument zur evidenzbasierten Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen.

2 Pädagogische Qualität als Voraussetzung gelingender elementarer Bildung

Qualität für die elementare Bildung zu definieren, ist zwingend der erste Schritt, um Aussagen über gelingende elementare Bildung machen zu können. Die Definition von Qualität hängt von der Perspektive sowie von kurz- bzw. langfristigen (gesellschaftlichen) Zielsetzungen ab: So kann eine Gesellschaft vor allem ökonomische Aspekte frühkindlicher Bildung in den Vordergrund rücken (Heckmann, 2006), die Erhöhung der Chancengerechtigkeit anstreben oder für alle Kinder möglichst viele Erfahrungs- und Lernfelder zur Anregung der individuellen Entwicklung anbieten wollen (Walter-Laager, Pfiffner & Fasseing Heim, 2014). Alternativ sind die Entlastung der Familien oder das Schaffen familienergänzender sozialer Kontakte mögliche Zielsetzungen (Scopelliti & Musatti, 2013).

2.1 Qualitätsbegriff

Vier Bereiche
pädagogischer Qualität

Je nach Blickwinkel werden unterschiedliche Qualitätsaspekte als die relevanten und in der praktischen Arbeit zu berücksichtigenden Kriterien definiert (Deibl & Hascher, 2017; Honig, 2004). Nachfolgend orientieren wir uns an international bewährten Qualitätsmodellen. Diese unterscheiden in der Regel vier Qualitätsbereiche (Stamm & Edelmann, 2013; Tietze et al., 2013):

- Pädagogische Orientierungsqualität (z. B. Bild vom Kind, Auffassungen über die Bildung und Entwicklung von Kindern sowie über Bildungsinhalte);
- Pädagogische Strukturqualität (z. B. Gruppengröße, Altersmischung der Gruppe, Personal-Kind-Schlüssel, Anzahl und Größe der zur Verfügung stehenden Räume);
- Pädagogische Prozessqualität (z. B. Dynamik des pädagogischen Geschehens, Umgang mit dem Kind);
- Qualität des Familienbezugs (z. B. Zusammenarbeit zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder, Mitwirkungsmöglichkeiten für die Eltern).

Die Orientierungsqualität basiert auf den fachlichen Überzeugungen der Pädagoginnen und Pädagogen und deren Wirkung auf das pädagogische Handeln. Pädagogische Grundhaltungen werden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie aufgrund eigener biographischer Erfahrungen geformt und sind Teil der Professionalität (siehe auch Abschnitt 3). Ebenfalls werden gesellschaftlich und fachlich erwünschte Orientierungen in Dokumenten wie dem BildungsRahmenPlan beschrieben und fließen damit in die berufliche Sozialisation ein.

Die Qualität des Familienbezugs ist ein Aspekt, welcher das Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen Bezugspersonen eines Kindes in den Blick nimmt mit dem Ziel, die unterschiedlichen Lebensbereiche des Kindes zu verbinden und so die Bildung des Kindes gemeinsam zu gestalten. Im Rahmen des vorliegenden Berichts wird der Fokus eng auf die Qualität innerhalb der elementaren Bildungseinrichtung gelegt. Hier stehen vor allem die Strukturqualität als ein wirksamer Einflussfaktor auf die Prozessqualität sowie die Prozessqualität selbst im Fokus. Beide Aspekte werden nachfolgend dargestellt, da sie den Kern der sichtbaren und für die Kinder erlebbaren Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen ausmachen.

2.2 Struktur- und Prozessqualität

Personal-Kind-Schlüssel
als Indikator hoher
Strukturqualität

Eine hohe Strukturqualität erfordert einen angemessenen Personal-Kind-Schlüssel, überschaubare Gruppengrößen sowie nicht beengende Raumverhältnisse. Es zeigen sich immer wieder Zusammenhänge dieser Aspekte mit elementaren Bildungsprozessen: Ein besserer Personal-Kind-Schlüssel wirkt sich vorteilhaft auf die kognitive und sprachliche Entwicklung

(Bäuerlein, Linkert, Stumpf & Schneider, 2013; Burchinal et al., 2008; Goelman et al., 2006) und das Wohlbefinden von Kindern in der Einrichtung aus (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Dabei sind Interaktionen zwischen elementarpädagogischem Personal sowie Kindern in Kleingruppen von drei bis fünf Kindern wie auch in Eins-zu-eins-Situationen besonders wertvoll, da intensivere Gespräche möglich sind (Sylva et al., 2004) und auch die unterstützende Präsenz erhöht ist. Je jünger die Kinder sind, umso stärker wirkt sich der Personal-Kind-Schlüssel auf die Qualität der Interaktion aus (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006).

Bei der Festlegung eines idealen Personal-Kind-Schlüssels variieren die belegbaren Schwellenwerte je nach Alter der Kinder. Gestützt auf empirische Daten wird für Säuglinge unter 1 Jahr ein Personal-Kind-Schlüssel von ein oder zwei Kindern pro ausgebildeter Pädagogin/ausgebildetem Pädagogen gefordert, für Kinder zwischen 1 und 2 Jahren liegen die Empfehlungen bei einer Relation von 1 : 2 bis maximal 1 : 6 Kinder pro ausgebildeter Pädagogin/ausgebildetem Pädagogen. Bei der Gruppe der 2- bis 3-Jährigen liegen die Empfehlungen bei 1 : 3 bis maximal 1 : 8 und bei den 3- bis 6-Jährigen bei 1 : 7 bis 1 : 15 (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015).

Ebenfalls erweist sich eine stabile Personalbesetzung von großem Vorteil für die Entwicklung der Kinder (De Schipper, Tavecchio, van IJzendoorn & Linting, 2003; Fiese et al., 2002; Pianta & Stuhlmann, 2004; Shonkoff & Phillips, 2000; Tran & Winsler, 2011). Auch Größe, Ausstattung und Gestaltung der Räume sind in mehrfacher Hinsicht relevant: Außenräume sind entscheidend für die Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten und beeinflussen gesundheitliche Aspekte wie Schlafverhalten oder Gewicht (Söderström et al., 2013). Innenräume zeigen einen Einfluss auf das kindliche Verhalten und die Kreativität und wirken sich auf das Lernen aus (Bensel, Martinet & Haug-Schnabel, 2015). In den ersten Jahren des Aufwachens müssen Kinder vielseitige Material- und Lernerfahrungen selbstständig machen, was eine entsprechende Raumgestaltung („vorbereitete Umgebung“) erfordert. In Verbindung mit einer wertschätzenden und fachlich kompetenten Begleitung sowie unter Einbezug aller Bildungsbereiche können umfassende Bildungsprozesse angestoßen werden (CBI, 2009b; Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016).

Besonders entscheidend für gelingende elementare Bildungsprozesse ist eine hohe Prozessqualität, welche in Verbindung mit einem angemessenen Personal-Kind-Schlüssel steht (Viernickel & Schwarz, 2009). Die Prozessqualität wirkt sich positiv auf wesentliche Entwicklungsbereiche der Kinder aus: So sind beispielsweise sensitive sowie stimulierende Interaktionen der Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergartenalter Prädiktoren für Fortschritte im Spracherwerb sowie für kognitive und soziale Kompetenzen (Burchinal et al., 2008). Für die Sprachförderung sind aber auch fachlich bewährte Strategien wie „auf Antworten der Kinder warten“, „in einen Dialog treten“ und „gemeinsam eine Idee weiterentwickeln“ oder auch „Interaktionen zu anderen noch nicht involvierten Kindern ‚umleiten‘ (redirecting)“ effektiv (zusammenfassend Löffler & Vogt, 2015). Im Alltag zählen jedoch lediglich rund ein Drittel der Aktivitäten der Pädagoginnen und Pädagogen zu den sprachstimulierenden Techniken. Mehr sprachfördernde Techniken werden in Kleingruppen (ein bis fünf Kinder) und kindorientierten Kontexten eingesetzt (Turnbull, Anthony, Justice & Bowles, 2009). In Vergleichen von spezifischen Förderprogrammen mit einer alltagsorientierten Sprachförderung erweisen sich die Förderprogramme nicht als effektiver (Roos, Polotzek & Schöler, 2010). Neben den bereits genannten Erkenntnissen in Bezug auf eine professionelle Begleitung der Kinder spielen auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen eine unterstützende Rolle (Bäuerlein et al., 2013; siehe Abschnitt 3).

Für die Bildung der jüngsten Kinder (0 bis 2 Jahre) ist die Prozessqualität noch essenzieller, im Speziellen das Konzept der Responsivität: Pädagoginnen und Pädagogen nehmen hierbei mit einer hohen Präsenz die kindlichen Signale wahr, interpretieren diese auf einem soliden

Stabile Personalbesetzung
als Vorteil für die
Entwicklung der Kinder

5

Gelingende elementare
Bildungsprozesse nur
durch hohe Prozessqualität

fachlichen Fundament korrekt und agieren prompt und angemessen. Dabei geben sie Impulse, ko-regulieren Emotionen und begleiten die Kleinkinder in konflikthafter Situationen, bis sie zurück ins Spiel gefunden haben. Sie stehen dabei in einer sicherheitsgebenden Beziehung zu den Kindern (Walter-Laager, Plötzl-Stefanec, Gimplinger & Mittischek, 2018).

2.3 Qualitätssicherung

Mit der Sicherung zentraler Qualitätskriterien soll gewährleistet werden, dass die physische und psychische Entwicklung von Kindern optimal unterstützt wird und zugleich Familien eine Entlastung in der Bewältigung des Alltags erfahren: „Pädagogische Qualität in einem Kindergarten ... ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesem Bereich aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze, 2008, S. 17).

Dass dies möglich ist und auch Wirkung zeigt, wird in Studien immer wieder deutlich: Mit hoher pädagogischer Qualität gehen regelmäßig kompensatorische Effekte in Bezug auf die Entwicklung des Kindes sowie bessere Startchancen beim Schuleintritt einher (zusammenfassend Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016). Bei einer mittleren oder niedrigen Qualität sind hingegen negative Effekte auf die kindliche Entwicklung zu erwarten (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2014). Um Letzteres zu verhindern und Qualität zu sichern, sind adäquate gesetzliche Rahmenbedingungen und effiziente Steuerungsmechanismen erforderlich.

Qualitätssicherung gilt somit als zentrale Komponente für ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem. Schon früh machten Untersuchungen deutlich, dass die gesetzliche Regulierung von Strukturmerkmalen zwar wichtig, aber für die Realisierung einer hohen Prozessqualität nicht ausreichend ist (zusammenfassend Leu, 2005) und sich damit die Frage nach weiteren effizienten Steuerungsmöglichkeiten stellt. Von wissenschaftlicher Seite wird seit Längerem ein systematisches Monitoring zur Erfassung der pädagogischen Prozessqualität gefordert, sodass Verantwortungsträger/innen über belastbare Informationen zur Qualität verfügen. Auf dieser Basis können Optimierungen in elementaren Bildungseinrichtungen initiiert und mittelfristige Veränderungen überprüft werden (Tietze et al., 2013).

In Teilen Deutschlands und der Schweiz befindet sich das Steuerungsinstrument der externen Evaluation in der Erprobung und teilweise bereits in der Umsetzung. Diese ist als staatlich verordneter oder auch nur angebotener Impuls für die interne Qualitätsentwicklung in Einrichtungen gedacht. Noch etwas weiter führt die Idee der Zertifizierung von elementaren Bildungseinrichtungen durch ein Gütesiegel: Dieses zielt in erster Linie auf eine Qualitätsfeststellung und deren öffentliche Dokumentation ab. Eltern wie auch Behörden steht damit eine neutrale Einschätzung der Qualität zur Verfügung. Zudem können die Marktchancen von guten Einrichtungen mit der öffentlichen Ausweisung der Qualität gesteigert und diejenigen von schlechten Einrichtungen gesenkt werden (Leu, 2005). Tietze und Förster (2005) setzen für eine effiziente Qualitätssicherung die Qualitätsmessung durch eine unabhängige Instanz voraus, um keinerlei Kompromisse mit Entscheidungsträgerinnen und -trägern eingehen zu müssen.

2.4 Verbindliche Maßnahmen der Qualitätssicherung in Österreich

Zur Umsetzung und Wirksamkeit qualitätssichernder Maßnahmen in den Bundesländern liegen nur vereinzelte Evaluationsberichte vor.¹⁰ Diese vermitteln kein Gesamtbild und haben, da es sich meist um Selbstaussagen der Pädagoginnen und Pädagogen handelt, eine begrenzte Aussagekraft. Auch fehlen öffentlich zugängliche, aktuelle Studien oder verlässliche Monitoringberichte zur messbaren Qualität in Krippen und Kindergärten. Es ist daher nicht möglich, einen empirisch fundierten Überblick über die pädagogische Qualität oder Qualitätssicherung in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen zu geben. Entsprechende Empfehlungen werden in Abschnitt 5.2 ausgeführt.

Im Bereich der Strukturqualität finden sich jedoch solide gesetzliche Regelungen. Diese wurden zuletzt 2011 (Baierl & Kaindl) und 2013 (Klamert et al.) zusammengestellt und werden an dieser Stelle an die aktuellen gesetzlichen Vorgaben angepasst (siehe Tabelle 5.1).

Der gesetzlich festgelegte Personal-Kind-Schlüssel variiert je nach Bundesland und unterscheidet sich deutlich für Krippen- bzw. Kindergartengruppen. Die Gruppengröße liegt in Krippen bei 10 bis 15 Kinder für eine Pädagogin/einen Pädagogen und meist eine Assistenzkraft. Das Alter der Krippenkinder wird teilweise für den Personal-Kind-Schlüssel berücksichtigt. So ergibt sich bei voller Auslastung ein Personal-Kind-Schlüssel von 1 : 4 bis 1 : 8 (Baierl & Kaindl, 2011; Schreyer & Oberhuemer, 2017). Für Kindergärten gilt: Eine Pädagogin/ein Pädagoge plus mindestens eine halbe Assistenzkraft sind für bis zu 25 Kinder zuständig. Die Gruppengröße beträgt 20 bis 25 Kinder, der Personal-Kind-Schlüssel bei voller Auslastung variiert von 1 : 12 bis 1 : 17 (Schreyer & Oberhuemer, 2017) und entspricht damit nicht den internationalen Empfehlungen; dies insbesondere, da in Österreich die Assistenzkräfte in den Personal-Kind-Schlüssel einberechnet werden.

Zur externen Überprüfung und Sicherung der Qualität setzen alle Bundesländer Inspektorinnen und Inspektoren bzw. Qualitätsverantwortliche und teilweise Fachberater/innen ein, deren Aufgabenprofil länderspezifisch unterschiedlich gestaltet ist. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Bildungseinrichtungen in der Regel einmal jährlich besuchen. Der BildungsRahmen-Plan sieht Qualitätsmanagement auf Einrichtungsebene als Baustein zur Qualitätssicherung und -verbesserung vor: Einrichtungsleitungen sind gefordert, mit ihren Teams die Qualitätsentwicklung und -sicherung eigenverantwortlich voranzutreiben (CBI, 2009b). Als Beispiel für eine bundeslandspezifische Initiative zur internen Qualitätsentwicklung und -sicherung kann das Selbstevaluierungsinstrument „Pädagogische Qualitätsmerkmale“ in Oberösterreich angeführt werden (siehe Praxisbeispiel 5.1).

Kein Überblick über pädagogische Qualität in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen möglich

Qualitätsmanagement auf Einrichtungsebene als Baustein zur Qualitätssicherung und -verbesserung

10 Siehe <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-fruehen-sprachlichen-foerderung-im-kindergarten/>.

Tab. 5.1: Ausgewählte Aspekte der Strukturqualität elementarpädagogischer Einrichtungen in Österreich

Bundesland	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Ausbildung der gruppenführenden Pädagoginnen und Pädagogen	Erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen bzw. für Kindergärten oder der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten oder die erfolgreiche Ablegung der Reife- und Diplomprüfung für Kindergärten oder die erfolgreiche Ablegung der Reife- und Diplomprüfung im Rahmen eines Kollegs.	Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen (bzw. Kindergärtnerinnen und -pädagoginnen) bzw. für Kindergärten oder der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten.	Erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen oder der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten oder der Reife- und Diplomprüfung bzw. der Diplomprüfung für Kindergärten und Horte.	Erfolgreiche Ablegung der Reife- und Diplomprüfung für Kindergärten oder im Rahmen eines Kollegs.	Erfolgreiche Ablegung der Reife- und Diplomprüfung oder der Diplomprüfung für Kindergärten.	Erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen bzw. für Kindergärten oder der Reife- und Diplomprüfung an der Bildungsinstitution für Kindergärtenpädagogik oder Kolleg für Kindergärtenpädagogik.	Reife- und Diplomprüfung für Kindergärten oder Diplomprüfung für Kindergartenpädagogik.	Befähigungsprüfung für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.	Absolvent/in einer in der Republik Österreich gültigen Ausbildung bzw. einer anerkannten gleichwertigen Ausbildung, die in einem anderen Staat abgeschlossen wurde.
Ausbildung der Assistenzkräfte	Erfolgreicher Abschluss einer fach einschlägigen Ausbildung von mindestens 200 Stunden oder Ausbildung zur Tagesmutter oder zum Tagesvater.	Fach einschlägige Ausbildung zur Kleinkinderzieherin/zum Kleinkinderzieher im Rahmen von zumindest 430 Unterrichtseinheiten.	Eignung sowie eine Ausbildung, die sie/ihn befähigt, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen zu unterstützen.	Fach einschlägige Grundausbildung im Ausmaß von mindestens 60 Stunden.	Persönliche Eignung in sittlicher, staatsbürgerlicher und gesundheitlicher Hinsicht.	Ausbildung zur Kinderbetreuerin/zum Kinderbetreuer im Umfang von 315 Theoriestunden und 160 Praktikumsstunden.	Qualifizierungseingang, mindestens 300 Unterrichtsstunden.	Vollendetes 18. Lebensjahr, für den Umgang mit Kindern geeignet, verlässlich und gesundheitlich geeignet.	K. A. gefunden.
Personal-Kind-Schlüssel in der Kinderkrippe	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 15 Kinder	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 15 Kinder	1 Fachkraft + 0,1 Assistenzkräfte für 10 bis 15 Kinder (k. A. im Gesetzestext gefunden)	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft ab dem 6. gleichzeitig anwesenden Kind für 6 bis 10 Kinder (je nach Alter)	1 Fachkraft + 0,5 Assistenzkräfte für 8 Kinder	1 Fachkraft + 1 bis 2 Assistenzkräfte für 14 Kinder (je nach Alter)	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 8 bis 12 Kinder (je nach Alter)	Fachkraft + Assistenzkräfte je nach Kinderzahl für 8 bis 9 Kinder	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 15 Kinder
Personal-Kind-Schlüssel im Kindergarten	1 Fachkraft + 0,5 Assistenzkräfte für 25 Kinder	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 25 Kinder	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 20 bis 25 Kinder (je nach Alter)	1 Fachkraft und erforderliche Assistenzkräfte für 23 Kinder	1 Fachkraft für 22 (in Ausnahmefällen bis 25) Kinder + 0,5 bis 1 Assistenzkraft, wenn mehr als 22 Kinder in der Gruppe sind	1 Fachkraft für 25 Kinder + 1 Assistenzkraft, wenn mehr als 7 Kinder in der Gruppe sind	1 Fachkraft für 10 bis 20 Kinder + 1 Assistenzkraft je 15 Kinder	1 Fachkraft für 25 Kinder + 0,1 Assistenzkräfte, wenn mehr als 16 Kinder in der Gruppe sind	1 Fachkraft + 0,5 Assistenzkräfte für 25 Kinder
Durchschnittliche Gruppengröße (Anzahl der Kinder pro Gruppe)	Krippe: 12,9 Kindergarten: 19,6	Krippe: 16 Kindergarten: 21,3	Krippe: 10,9 Kindergarten: 17,8	Krippe: --- ^a Kindergarten: ---	Krippe: 8,1 Kindergarten: 21,6	Krippe: 11,0 Kindergarten: 21,3	Krippe: 17,1 Kindergarten: 19,7	Krippe: --- ^b Kindergarten: 18,3	Krippe: 15,2 Kindergarten: 21,9

Anmerkungen: k. A.: keine Angabe. ^a In Oberösterreich wird die Zahl an Kindern in altersgemischten Gruppen den Krippen oder Kindergärten zugerechnet. Somit kann keine Gruppengröße für Kindergärten bzw. Kinderkrippen berechnet werden. ^b In Vorarlberg wird seitens der Statistik Austria die Zahl an Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen für unter 3-Jährige den altersgemischten Gruppen zugerechnet.

Quellen: Bailer & Kaindl (2011); Klamerl et al. (2013); Landesgesetz zur Kinderbildung und -betreuung in Österreich.

Praxisbeispiel 5.1:

Das Selbstevaluierungsinstrument „Pädagogische Qualitätsmerkmale“ in Oberösterreich

Infolge eines Organisationsentwicklungsprozesses wurden vom Team der pädagogischen Aufsicht über elementare Bildungseinrichtungen in Oberösterreich neue Instrumente der Aufsichtsführung entwickelt. Ein Ergebnis dieses Prozesses ist das Selbstevaluierungsinstrument „Pädagogische Qualitätsmerkmale“ (SEI). Inhaltlich beruht das SEI auf den sechs Bildungsbereichen des BildungsRahmenPlans (CBI, 2009b), die durch die Themenkomplexe „Übergänge“ (im SEI: „Transitionen“) sowie „Bildungspartnerschaften“ erweitert wurden. Die daraus abgeleiteten „Pädagogischen Qualitätsmerkmale“ umfassen sowohl die Qualität pädagogischer Prozesse als auch ausgewählte Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit, wie z. B. Materialien und Räumlichkeiten. Durch die enge Anlehnung an den BildungsRahmenPlan knüpft das SEI inhaltlich an einer zentralen Arbeitsgrundlage der Pädagoginnen und Pädagogen an und trägt somit zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem BildungsRahmenPlan sowie weiterführend zur Professionalisierung bei.

Das Hauptziel des SEI ist die schrittweise Optimierung der Bildungsarbeit auf Basis der Selbsteinschätzung der pädagogischen Praxis durch die Pädagoginnen und Pädagogen. Das Selbstevaluierungsinstrument wird von den Pädagoginnen und Pädagogen in Krippen (in Oberösterreich: Krabbelstuben), Kindergärten und Horten für ihre jeweilige Gruppe angewendet. Die Selbsteinschätzung der pädagogischen Qualität in den einzelnen Merkmalen dient als Ausgangspunkt für die Auswahl und Diskussion von Veränderungszielen. Diese werden individuell pro Gruppe oder für die gesamte Einrichtung festgelegt und in Grobziele, Indikatoren und Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Qualität differenziert. Diese Ergebnisse werden jährlich an die Fachaufsicht übermittelt. Nach der Umsetzung wird der Erfolg der Maßnahmen im Sinne der Ergebnissicherung reflektiert und kann im Rahmen eines kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozesses weitere Schritte anstoßen. Leiter/innen von Bildungseinrichtungen werden durch das SEI in der Entscheidungsfindung über Entwicklungsziele und Optimierungsprozesse unterstützt. Die Diskussion über Qualitätsentwicklung anhand einheitlicher Qualitätsmerkmale trägt zudem zum Selbstverständnis einer Bildungseinrichtung als lernende Organisation bei. Letztlich können einrichtungs- oder gruppenspezifische Stärken und Erfolge auch für die Öffentlichkeit (Rechtsträger, Eltern etc.) leichter transparent gemacht werden.

Nach einer Pilotphase und Evaluierung wurde das SEI im Jahr 2014 in ganz Oberösterreich implementiert und wird seitdem in allen Einrichtungen jährlich bearbeitet (Amt der Oberösterreichischen Landesregierung, 2014).

5

3 Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen

Fragen der Professionalisierung des pädagogischen Personals werden in Österreich wie auch international im Zusammenhang mit hochwertigen Bildungsangeboten und erfolgreichen Bildungsverläufen der Kinder diskutiert (Blossfeld & Roßbach, 2012; Koch, 2013b; Smidt, Burkhardt, Endler, Kraft & Koch, 2017). Um Professionalisierungsbedarfe genauer identifizieren zu können, werden in Anlehnung an bestehende Systematisierungen (Smidt et al., 2017; Thole & Polutta, 2011) vier Ansätze – formale, kompetenzbasierte, handlungsbasierte und evidenzbasierte Professionalisierung – unterschieden, die trotz inhaltlicher Überschneidungen voneinander abgegrenzt werden können (Smidt et al., 2017; Thole & Polutta, 2011) und über die Diskussion formaler Anforderungserfordernisse hinausgehen. Bevor Befunde zum Stand der Professionalisierung vorgestellt werden, wird zunächst die Ausgangslage in Österreich beschrieben.

Unterscheidung
von formaler,
kompetenzbasierter,
handlungsbasierter
und evidenzbasierter
Professionalisierung

3.1 Ausgangslage in Österreich

3.1.1 Ausbildungen im Kontext der Elementarpädagogik

Österreichweit einheitliche
Ausbildung an den
Bildungsanstalten für
Elementarpädagogik

Die österreichweit einheitlich geregelte Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen findet an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP; vormals Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik [BAKIP]) statt, die als berufsbildende höhere Schulen (BHS) fünfjährig geführt werden. Alternativ kann die Ausbildung als (berufsbegleitendes) Kolleg absolviert werden. Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl. I Nr. 56/2016) wurden Änderungen vorgenommen, wie etwa die Ausweitung der Ausbildung für alle Schüler/innen bzw. Studierende für Kinder vom 1. bis zum 6. Lebensjahr, verbunden mit der Umbenennung in „Bildungsanstalten für Elementarpädagogik“, die Organisation als BHS sowie die Einführung von neuen kompetenzorientierten Curricula. Für die Lehrenden der berufsspezifischen Unterrichtsgegenstände an Bildungsanstalten (Praxis, Didaktik und Pädagogik) gibt es seit dem Schuljahr 2018/19 verpflichtende Lehramts-Bachelorstudien „Fachbereich Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung“ (EBE) im Umfang von 240 Anrechnungspunkten gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Bei vorheriger Absolvierung eines facheinschlägigen Studiums an einer tertiären Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 240 bis 300 ECTS, von denen 180 angerechnet werden (BGBl. I Nr. 30/2006), kann mit dem Studium „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien Fachbereich EBE“ (60 ECTS) angeschlossen werden. Diese Ausbildungsgänge ersetzen die bisherigen Lehrgänge (im Umfang von 15 ECTS) zum Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen und führen auch diese Lehrkräfte zu einem akademischen Abschluss mit Lehrberechtigung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS).

Ausbildung der
Assistenzkräfte nicht
einheitlich geregelt

Die Ausbildung der Assistenzkräfte ist österreichweit nicht einheitlich geregelt. In manchen Bundesländern gibt es dazu keine gesetzlichen Vorgaben, in anderen Bundesländern ist eine Kurzausbildung vorgeschrieben (Krenn-Wache, 2017b; siehe auch Tabelle 5.1). Ergänzend wird daher seit dem Schuljahr 2018/19 österreichweit eine dreijährige Form der BAfEP als berufsbildende mittlere Schule (BMS) für pädagogische Assistentinnen und Assistenten angeboten sowie die Möglichkeit eines dazugehörigen Aufbaulehrgangs (dreijährig), der mit der Qualifikation „gruppenführende Kindergartenpädagogin/gruppenführender Kindergartenpädagoge“ abschließt.¹¹ Ziel ist es, eine bundesweit einheitliche Alternative zu den bislang ausschließlich regionalen Ausbildungen anzubieten.

3.1.2 Fort- und Weiterbildung

Nur wenige
Fortbildungsangebote
zeigen Wirkung

Im Einklang mit dem BildungsRahmenPlan stellen sämtliche Länder für Pädagoginnen und Pädagogen Fortbildungsangebote zur Verfügung. Der gesetzlich geforderte Fortbildungsumfang ist auf Ebene der Bundesländer sehr unterschiedlich geregelt und reicht von jährlich 20 Stunden, zwei oder drei Tagen verpflichtender Fortbildung während der Arbeitszeit bis zu fünf Tagen. Auch für die Kostenübernahme bestehen keine bundeseinheitlichen Bestimmungen. Zahlreiche Angebote werden jedoch kostenlos oder mit einem sehr geringen Selbstbehalt von Fortbildungseinrichtungen der Bundesländer oder den Rechtsträgern angeboten. Diese Hauptanbieter sind z. B. die Fortbildungsstellen der Bundesländer Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark und Tirol (Krenn-Wache, 2017b). Auch die Pädagogischen Hochschulen bieten vermehrt Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für elementarpädagogisches Personal an, wie z. B. den Hochschullehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ (6 ECTS). Ergänzend bieten alle Länder Beratungen bzw. Schulungen im Bereich der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen an, oft in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen. Egert, Eckhardt und Fukkink (2017) fassen die Erkenntnislage zur Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten allerdings so zusammen, dass nur wenige

¹¹ Vertiefende Informationen unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/bbs/ba_kindergartenpaedagogik.html.

Formate im Umfang von einigen Stunden überhaupt eine Wirkung zeigen. Effektiv erweisen sich hingegen Formate, welche sich an den individuellen Bedarfen der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. ihrer Gruppen orientieren und eine Unterstützung vor Ort oder Videoanalysen mit Feedback anbieten. Sind die Angebote weniger individualisierend aufgebaut, können Umsetzungsübungen für das professionelle Praxishandeln das individuelle Lernen unterstützen (siehe Beitrag „Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung“ in diesem Band: Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019).

3.1.3 Erste Schritte zu einer Akademisierung

Österreich gilt als letztes Land Europas, das keine tertiäre Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen anbietet (Koch, 2014). Eine zentrale Schwierigkeit der Ausbildung auf Sekundarstufenniveau stellt die Altersgruppe der 14- bis 19-jährigen Auszubildenden dar. Lebensalter wie auch Ausbildungsniveau zeigen in unterschiedlichen Studien Wirkungen, beispielsweise auf Bildungsziele oder die Qualität der Arbeit (Schmidt, Roux & Kammermeyer, 2017; Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016). Im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Stanzel-Tischler & Breit, 2009) und in zahlreichen weiteren Publikationen (z. B. Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2011; Koch, 2014; Krenn-Wache, 2017b) folglich thematisierte Forderungen nach einer Anhebung der Ausbildung auf Universitäts- bzw. Hochschulniveau wurden bisher nicht realisiert. Im Zuge der Bildungsreform „PädagogInnenbildung NEU“ (Schnider et al., 2011) war zunächst ein Bachelorstudium für die „Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs (Altersbereich 0–12 Jahre)“, das eine teils gemeinsame Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen für den Elementar- und den Primarbereich enthielt, vorgesehen. Dieser Vorschlag wurde jedoch nicht umgesetzt. Ein wesentlicher Grund dafür wird in mangelndem politischem Willen gesehen (Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018). Im Rahmen des Lehramtsstudiums „Primarstufe“ kann jedoch ein Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ studiert werden, der Expertise für den Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule sowie für den erweiterten Schuleingangsbereich vermittelt.

Österreich eines der letzten
Länder Europas ohne
grundständige tertiäre
Ausbildung

In letzter Zeit deuten einige Entwicklungen eine Tendenz zur Einrichtung erster akademischer Ausbildungsangebote im Bereich der Elementarpädagogik an. Die Formen dieser Angebote sind allerdings sehr heterogen. Neben mehr oder weniger stark im Rahmen von Universitätsprofessuren ausgebauten kleineren Schwerpunktsetzungen an Universitäten (besonders in Graz, abgeschwächt auch in Innsbruck; Smidt et al., 2017) sei beispielsweise auf die Einführung einer elementarpädagogischen Studienergänzung an der Universität Salzburg (Universität Salzburg, 2017) und das an einer Fachhochschule angebotene Studium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“¹² verwiesen. Das einzige grundständige tertiäre Ausbildungsformat für Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich wird von „Kinder in Wien“ (KIWI), einem privaten Rechtsträger, in Kooperation mit der Hochschule Koblenz als duales Fernstudium angeboten. Die Absolvierung des Studiengangs „Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung“ (BABE+)¹³ ist berufsbegleitend und nur in Kombination mit einem Teilzeitdienstverhältnis bei KIWI möglich.

Die jüngste Entwicklung stellt die Einführung von berufsbegleitenden elementarpädagogischen Bachelorstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen der Verbünde Nord-Ost (Niederösterreich, Wien), Mitte (Oberösterreich, Salzburg) und Süd-Ost (Burgenland, Kärnten, Steiermark) seit dem Wintersemester 2018/19 dar. Diese neuen Studiengänge richten sich überwiegend an pädagogisches Personal und Leitungspersonal elementarer Bildungseinrichtungen.¹⁴ Keine entsprechenden Studienangebote gibt es bisher an den Pädagogischen Hochschulen des Verbunds West (Tirol, Vorarlberg).

Einführung von
berufsbegleitenden
elementarpädagogischen
Bachelorstudiengängen
an Pädagogischen
Hochschulen

12 Siehe <https://www.fh-campuswien.ac.at/studium/studien-und-weiterbildungsangebot/detail/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html>.

13 Siehe <http://www.kinderinwien.at/public-relations/presse/pressekonferenzen/babe/>.

14 Nähere Informationen zu den Studiengängen finden sich auf den Websites der einzelnen Hochschulen.

3.2 Befunde zum Stand der Professionalisierung

3.2.1 Formale Professionalisierung

Präsenz und Verteilung einschlägiger Ausbildungsabschlüsse

Formale Professionalisierung umfasst die Präsenz und Verteilung einschlägiger Ausbildungsabschlüsse bzw. Formalqualifikationen. Mehrere internationale Studien deuten darauf hin, dass akademische Berufsabschlüsse des (in der Regel gruppenführenden) elementarpädagogischen Personals mit einer höheren Qualität des pädagogischen Handelns einhergehen (Kelley & Camilli, 2007; Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017; Whitebook, 2003). Allerdings finden sich nicht immer entsprechende Zusammenhänge (Early et al., 2007); die internationale Befundlage ist mithin durch eine gewisse Inkonsistenz geprägt. Über eine formale Professionalisierung hinaus wird daher auf die Bedeutung der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung und Umsetzung akademischer Ausbildungen (z. B. Aktualität und wissenschaftliche Fundierung von Ausbildungsinhalten sowie Angemessenheit der in der Ausbildung angewandten didaktischen Methoden) verwiesen (Early et al., 2007).

Informationen über das Vorkommen und die Verteilung fachlich einschlägiger akademischer und nichtakademischer Ausbildungsabschlüsse des Personals in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen gibt die Kindertagesheimstatistik der Statistik Austria (2017b), die nach Verwendung und Ausbildung trennt (ohne Angaben für das Bundesland Wien). In Kinderkrippen, Kindergärten und altersgemischten Einrichtungen zusammengefasst werden rund 38 % des Personals als „Helferin“¹⁵ oder „Helferin und Hauspersonal“ eingesetzt – ohne die Kategorie „Reinigungs- und Hauspersonal“, die 9 % umfasst. 53 % des Personals finden als „Leiterin“ und „Fachpersonal“ Verwendung (Statistik Austria, 2017b, S. 90). Lediglich für die Gruppen „Leiterin“ und „Fachpersonal“, die zusammen als „qualifiziertes Fachpersonal“ bezeichnet werden, liegen Angaben zu den Ausbildungsabschlüssen vor (siehe Tabelle 5.2).

Tab. 5.2: Abschlüsse des qualifizierten Personals in elementaren Bildungseinrichtungen 2016/17 (in Prozent)

Abschlüsse	Prozent (gerundet)
Kindergärtner/in	75,0 %
Hortlerzieher/in, Früherzieher/in oder Sonderkindergärtner/in	13,5 %
Lehrer/in, Erzieher/in	2,1 %
Sozialpädagogin/Sozialpädagoge	0,7 %
Unterstützende Helferin/unterstützender Helfer	0,7 %
Personen mit einer sonstigen einschlägigen Ausbildung	8,0 %

Anmerkung: Ohne Angaben für das Bundesland Wien.

Quelle: Statistik Austria (2017b, S. 92). Eigene Berechnung und Darstellung.

Unterakademisierung des elementarpädagogischen Personals

Wie zu erwarten sind Hochschulabsolventinnen und -absolventen in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich kaum anzutreffen. Das Niveau der formalen Professionalisierung des elementarpädagogischen Personals ist durch ein hohes Ausmaß an Fachabschlüssen unterhalb des Universitäts- und Hochschulniveaus gekennzeichnet und liegt im europäischen Vergleich für eine gruppenführende Pädagogin/einen gruppenführenden Pädagogen vergleichsweise niedrig (Smidt et al., 2017). Der Akademisierungsgrad der Pädagoginnen und Pädagogen ist in Österreich im Unterschied zu vielen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern, die einen akademischen Abschluss (Bachelorabschluss, zum Teil einen Masterabschluss) als formale Qualifikation für die Arbeit in elementaren Bildungseinrich-

¹⁵ Die Kategorienbezeichnungen wurden von Statistik Austria (2017b, S. 90 ff.) übernommen.

tungen vorsehen (European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], Eurydice & Eurostat, 2014; OECD, 2014), äußerst gering. Das Niveau der formalen Professionalisierung entspricht allerdings den gesetzlichen Vorgaben der österreichischen Bundesländer, die grundsätzlich eine nichtakademische BAfEP-Ausbildung als Anstellungsvoraussetzung für eine gruppenführende Position bestimmen (siehe Tabelle 5.1) und einschlägige Universitäts- und Hochschulabschlüsse nicht als fachliche Qualifikation vorsehen (Smidt, 2018).

Ob und inwieweit die neuen, insbesondere an den Pädagogischen Hochschulen angebotenen Studiengänge mittel- oder längerfristig zu einer nachhaltigen Veränderung der formalen Qualifikationsstruktur in elementaren Bildungseinrichtungen führen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden. In bildungspolitischer Hinsicht gilt es zu bedenken, dass parallel zu einer Anhebung des Ausbildungsniveaus österreichweit die Anstellungsvoraussetzungen in den Einrichtungen in allen Bundesländern anzupassen bzw. auf Hochschul- und Universitätsabschlüsse zu erweitern wären, um überhaupt entsprechende Berufseinmündungen und Berufsplatzierungen akademischer Pädagoginnen und Pädagogen zu ermöglichen. Zusätzlich müsste eine Aufwertung der Beschäftigungsbedingungen – besonders in Bezug auf eine akademikeradäquate Vergütung – erfolgen.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass diese neuen Studiengänge größtenteils kaum für wissenschaftliche Lehr- und Forschungstätigkeiten im Bereich der Elementarpädagogik qualifizieren können, zumal die Pädagogischen Hochschulen (und Fachhochschulen) in Österreich – im Unterschied zu den Universitäten – weder über ein Promotions- noch ein Habilitationsrecht verfügen (Smidt, 2017). Der Aufbau einer tragfähigen wissenschaftlichen – universitären – Infrastruktur im Bereich der Elementarpädagogik und die damit verbundene Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse ist jedoch eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung und Etablierung wissenschaftsbasierter Lehrangebote.

Zusammenfassend spricht einiges dafür, dass die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige akademische Aufwertung noch wenig günstig sind: Es scheint, dass die mangelnde Passung der gesetzlichen Anstellungsvoraussetzungen, die relativ geringe Vergütung der Pädagoginnen und Pädagogen, die Etablierung von Bachelorstudien vorerst nur an Pädagogischen Hochschulen und das weitgehende Fehlen einer tragfähigen wissenschaftlichen Infrastruktur ein innovationshemmendes Faktorenbündel für eine Akademisierung bilden.

Rahmenbedingungen für nachhaltige akademische Aufwertung noch wenig günstig

3.2.2 Kompetenzbasierte Professionalisierung

Ansätze einer kompetenzbasierten Professionalisierung des elementarpädagogischen Personals stellen nicht die formale Qualifikation in den Blickpunkt, sondern vielmehr die Herausbildung und Verfügbarkeit von Kompetenzen bezogen auf berufsbezogenes Wissen, pädagogische Einstellungen sowie motivationale und selbstregulative Aspekte (Anders, 2012). Das berufsbezogene Wissen umfasst vertieftes Hintergrundwissen zu den Inhalten spezifischer Bildungsbereiche, fachdidaktisches Wissen (Wissen über die Vermittlung von Fachinhalten) und allgemeines pädagogisches Wissen im Sinne fachübergreifenden, interdisziplinären Wissens (Baumert & Kunter, 2011; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Für den Elementarbereich diskutierte Ansätze (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011) postulieren Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen und der Qualität ihres pädagogischen Handelns. Hinzu kommt, dass qualitativ hochwertiges Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen wiederum im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung der Kinder steht. Die Forschungslage zur Ausprägung des berufsbezogenen Wissens von in Österreich tätigen Pädagoginnen und Pädagogen ist spärlich und liefert kaum Informationen zu möglichen Professionalisierungsbedarfen. Auch kompetenzorientierte Ausbildungscurricula liegen erst seit Kurzem vor. Einige Hinweise aus Forschungen liefern Paschon, Atzmannstorfer und Obex (2013), die Selbsteinschätzungen des elementarpädagogischen Personals zu in der Ausbildung erworbenen Kenntnissen aus-

Berufsbezogenes Wissen, pädagogische Einstellungen sowie motivationale Aspekte im Fokus der Professionalität

gewertet haben. Die Mehrheit der Befragten gibt an, relativ gute Kenntnisse im Bereich „Entwicklungspsychologie“ erworben zu haben, während zwei Drittel der Befragten ihren Wissensstand in Bereichen wie „Elternarbeit“ oder „Beobachtungskompetenz“ eher niedrig einschätzen. Diese Ergebnisse sind allerdings – zumal es sich um Selbsteinschätzungen handelt – nur bedingt aussagekräftig. Dass in Österreich von Professionalisierungsbedarfen auszugehen sein dürfte, legen – obgleich nicht direkt übertragbar und mit Vorsicht zu interpretieren – Befunde aus Deutschland nahe, wo teilweise ähnliche Ausbildungsstrukturen des elementarpädagogischen Personals vorzufinden sind. Studierende elementarpädagogischer Studiengänge verfügen dort über signifikant mehr sprachbezogenes und mathematikbezogenes Wissen als angehende Pädagoginnen und Pädagogen, die an nichtakademischen Fachschulen ausgebildet werden (Blömeke et al., 2015; Hendler, Mischo, Wahl & Strohmeyer, 2011). Weitere Studien aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum verweisen zudem auf grundsätzliche Wissensdefizite berufstätiger Pädagoginnen und Pädagogen (z. B. Crim et al., 2008, für den Bereich Literacy; siehe Smidt & Burkhardt, 2018, für eine Übersicht).

Kompetenzvorteile von
akademisch ausgebildeten
Pädagoginnen und
Pädagogen

Bei einem insgesamt ausbaufähigen Wissensniveau deuten die bisherigen internationalen Befunde zusammenfassend auf Kompetenzvorteile von akademisch ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen hin. Mit Blick auf Österreich sprechen die Ergebnisse damit eher für eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau als dagegen. Elaborierte Forschungen, die sich auf die Situation in Österreich beziehen, fehlen jedoch; dies gilt auch für die Erhebung pädagogischer Einstellungen sowie motivationaler und selbstregulativer Aspekte (Smidt et al., 2017). Hinzu kommt, dass Forschungen zur Bedeutung von strukturellen und insbesondere personalen Faktoren für die Kompetenzentwicklung noch weitgehend ausstehen (z. B. Smidt, Kammermeyer & Roux, 2015, zu pädagogischen Einstellungen).

3.2.3 Handlungsbasierte Professionalisierung

Umgang mit
Widersprüchen und
Entwicklungsdynamik
des pädagogischen
Handelns im Fokus der
Professionalität

Ein handlungsbasiertes Verständnis von Professionalisierung liegt vor, „wenn das Handeln von professionellen Pädagoginnen [sic] rekonstruiert wird, ohne vorher dezidierte Merkmale von Professionalität zu bestimmen. Dabei wird häufig der Umgang mit Widersprüchen im beruflichen Handeln erfasst sowie die Entwicklungsdynamik des pädagogischen Handelns betrachtet“ (Smidt & Burkhardt, 2018, S. 464). Die Befundlage zur handlungsbasierten Professionalisierung als beruflich-pädagogisches Handeln in reflexiver Auseinandersetzung mit Paradoxien und Dilemmata, wie sie im pädagogischen Handeln offenbar werden (Thole & Polutta, 2011; Smidt et al., 2017), ist in Österreich sehr schmal. Aus einer aktuellen Zusammenschau geht hervor, dass nur wenige Erkenntnisse dazu vorliegen (Smidt et al., 2017). Beispielhaft sei auf Befunde aus der Wiener Krippenstudie verwiesen: Sie zeigt die Problematik auf, dass Schwierigkeiten des pädagogischen Krippenpersonals, Trennungen zwischen Kindern und Eltern empathisch zu begleiten, auf eigenen negativen Trennungserfahrungen beruhen (Datler, Datler, Fürstaller & Funder, 2011).

Dringliche Forschungs-
bedarfe im Bereich der
handlungsbasierten
Professionalisierung

Aus internationalen Studien können weitere dringliche Forschungsbedarfe im Bereich der handlungsbasierten Professionalisierung abgeleitet werden. Diese beziehen sich beispielsweise auf einen wenig expliziten Rückgriff auf Fachwissensbestände bei der Reflexion pädagogischen Handelns (Thole, Milbradt, Göbel & Reißmann, 2016) oder auf Herausforderungen bezüglich der Umsetzung schulvorbereitender pädagogischer Aufgaben bei gleichzeitigem Bestreben, schulische Bildung nicht vorwegzunehmen (Hippel et al., 2014; vgl. Smidt & Burkhardt, 2018, für weitere Befunde). Deutlich wird dabei auch die enge Verflechtung mit kompetenzbasierten Professionalisierungsansätzen (z. B. Bedeutung von Wissensbeständen und Einstellungen für Reflexionsprozesse).

3.2.4 Evidenzbasierte Professionalisierung

Im Bereich der evidenzbasierten Professionalisierung, die auf den Nachweis der Wirksamkeit elementarpädagogischer Bildungsmaßnahmen als Kriterium von Professionalität zielt (Thole & Polutta, 2011), liegen mit Blick auf Österreich ebenfalls nur wenige belastbare Befunde vor. Eine der Ausnahmen bezieht sich auf die bereits in den 1990er-Jahren in Österreich, Deutschland, Portugal und Spanien durchgeführte Studie „European Child Care and Education“ (ECCE). In der ECCE-Studie wurden positive Zusammenhänge zwischen der Qualität des pädagogischen Handelns und der Entwicklung des kindlichen Wortschatzes und Sozialverhaltens bis in die Schulzeit hinein gefunden (ECCE Study Group, 1999). Daneben finden sich nur vereinzelt (kleinere) Studien, die einem evidenzbasierten Professionalisierungsverständnis zugeordnet werden können (vgl. dazu Smidt et al., 2017; siehe auch Stanzel-Tischler & Breit, 2009). Im internationalen deutsch- und englischsprachigen Raum ist die Befundlage zu den häufig positiven Auswirkungen qualitativ hochwertiger pädagogischen Handelns – besonders auf die Entwicklung kindlicher sozial-emotionaler und kognitiv-sprachlicher Kompetenzen – hingegen deutlich besser (z. B. Burger, 2010; Melhuish et al., 2015; Smidt, 2012).

Aufgrund länderspezifischer Kontextbedingungen, wie unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungssystemen im Bereich der Elementarpädagogik, kann jedoch nicht per se von einer Übertragbarkeit von internationalen Ergebnissen auf die Situation in Österreich ausgegangen werden. Die wenigen belastbaren österreichspezifischen Informationen aus Längsschnittstudien sind älteren Datums (z. B. ECCE Study Group, 1999); eine Übertragbarkeit auf die aktuelle Situation ist daher fraglich. Im Bereich der evidenzbasierten Professionalisierung müssen damit insgesamt erhebliche Forschungsbedarfe – insbesondere in Bezug auf größere Längsschnittstudien zur Untersuchung von mittel- und längerfristigen Effekten des pädagogischen Handelns bis in die Schulzeit hinein – konstatiert werden.

Erhebliche Forschungsbedarfe im Bereich der evidenzbasierten Professionalisierung

5

4 Bildungsprozesse am Übergang zur Schule

Deutlich aktuellere nationale Befunde gibt es im Bereich des pädagogischen Handelns am Übergang vom Kindergarten in die Schule (z. B. Amtmann & Stanzel-Tischler, 2015; Grillitsch, 2016; Grillitsch & Stanzel-Tischler, 2016, 2017; Stanzel-Tischler, 2013a, 2013c; Stanzel-Tischler & Wolf, 2012). Der Fokus liegt dabei auf den rund 82.000 Schulanfängerinnen und -anfängern, die jährlich am Übergang zwischen zwei historisch gewachsenen und deutlich voneinander abgegrenzten Systemen institutionalisierter Begleitung kindlicher Entwicklung stehen (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017).

Übergang zwischen zwei historisch gewachsenen und deutlich voneinander abgegrenzten Institutionen

Elementare Bildungseinrichtungen unterscheiden sich von der ab dem 6. Lebensjahr verpflichtenden Institution Schule durch divergierende Leistungs- und Organisationsstrukturen, unterschiedliche Zuständigkeiten und Ressourcenzuteilung, durch nur teilweise kongruente Bildungs- und Lernkonzepte sowie getrennt ausgebildetes Personal (Amtmann, Blahowsky, Hollerer & Reckendorfer, 2013). Letzteres führt nicht nur zu Statusunterschieden zwischen Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen und der Schule (Reicher-Pirchegger, 2012), sondern auch zu Unterschieden im Rollenverständnis und im Bild vom Kind sowie letztlich zu unterschiedlichen Erwartungen an Schulanfänger/innen (Hartel, 2009). Das führt zur zentralen Frage, wie elementare Bildungsprozesse über den Systemwechsel hinweg Kontinuität erfahren und die Bildungs- und Lernchancen aller Kinder erhöht werden können.¹⁶ Bedeutung und Voraussetzungen gelingender Bildung für diesen Altersbereich sollen anhand der Dimensionen Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität aufgezeigt werden.

¹⁶ An dieser Stelle sei auf den Beitrag zur österreichischen Volksschule im Nationalen Bildungsbericht 2015 (Wohlhart et al., 2016) verwiesen, der nicht nur die Volksschule als nachfolgende Bildungsinstitution, sondern auch den Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule behandelt.

4.1 Strukturelle Unterschiede am Übergang

Strukturell bieten elementare Bildungseinrichtungen einen gesetzlich stärker abgesicherten Personal-Kind-Schlüssel und ein besseres Raum- und Medienangebot als die nachfolgende Institution Schule, wodurch dem kindlichen Lernzugang und der Entwicklungsheterogenität der Kinder eher entsprochen werden kann.

In elementaren Bildungseinrichtungen finden sich für das verpflichtende letzte Kindergartenjahr trotz föderaler Varianzen in der personellen Besetzung eine Pädagogin/ein Pädagoge und mindestens eine halbe Assistenzkraft für bis zu 25 Kinder (siehe Abschnitt 2.4). Dies wird erweitert durch Personalressourcen für die Sprachförderung oder die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Der Personal-Kind-Schlüssel zeigt auf Schulebene regionale Variationen innerhalb des engen gesetzlichen Rahmens (Grillitsch, 2016).

4.2 Pädagogische Orientierung beider Institutionen

Übereinstimmungen
bei pädagogischen
Prinzipien in elementaren
Bildungseinrichtungen
und Volksschule

Der BildungsRahmenPlan (CBI, 2009b) legt die pädagogische Orientierung und sechs Bildungsbereiche für die inhaltliche Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen zugrunde, ohne enge altersbezogene Festlegung. Dies ändert sich für die Volksschule hin zu Lehrplänen mit Lernzielen, die an Schulstufen – und somit enger an das Lebensalter – gebunden sind. Dennoch lassen sich Übereinstimmungen zwischen den Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen (CBI, 2009b) und allgemeinen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans der Volksschule finden (CBI, 2016a; Wolf, 2018). Der BildungsRahmenPlan skizziert ein Bild vom Kind als „kompetentes Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt“ (CBI, 2009b, S. 1). Pädagoginnen und Pädagogen werden aufgefordert, Ideen und Interessen der Kinder aufzugreifen und unter Berücksichtigung von Entwicklungsstand und Stärken des Kindes Impulse und Bildungsanregungen zu setzen (CBI, 2009b). Der Volksschullehrplan formuliert für den Übergang ebenfalls eine dialogische Haltung mit starker Orientierung am Kind, der Akzeptanz des Spiels als kindlicher Lernform und dem pädagogischen Auftrag zur individuellen Heranführung an Leistung (Wolf, 2018; siehe dazu auch Box 5.2). Diese Formulierungen berücksichtigen die entwicklungspsychologische Variationsbreite der Lernenden in dieser Altersstufe (Keller, Trösch & Grob, 2013) und anerkennen individuelle Entwicklungsbedarfe und -möglichkeiten.

Notwendigkeit eines
individuums- und kontext-
orientierten Zugangs zur
Lernbegleitung

Die Befunde der Entwicklungs- und Bildungsforschung legen für dieses Alter – unabhängig von der besuchten Institution – die Notwendigkeit eines individuums- und kontextorientierten Zugangs zur Lernbegleitung nahe (Keller et al., 2013). Diese Orientierung an individuellen Lernmöglichkeiten und an der entwicklungsbezogenen Passung von Lernzielen ist im BildungsRahmenPlan (CBI, 2009b) durch die Beschreibung von Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen deutlich verankert. Auch wenn konkrete Umsetzungsmaßnahmen aus dem Elementarbereich aufgrund der föderalen Zergliederung nicht evident sind, scheinen ressourcenorientierte Formen der Entwicklungsbeobachtung, Bildungs- und Lerngeschichten (Carr, 2001) sowie Gesprächsanlässe, Entscheidungs- und Reflexionsprozesse, die durch die Arbeit mit Portfolios angeregt werden (Fried, 2007), individualisierte Bildungsprozesse gut zu begleiten.

Box 5.2

Exkurs: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen kontinuierlicher Bildungsprozesse

Der Übergang in die Schule und somit die Anpassungen an ein neues Bildungssystem werden von Kindern zu einem Zeitpunkt gefordert, in dem sie eine Entwicklungsphase durchlaufen, die durch eine Veränderung der kognitiven Verarbeitung gekennzeichnet ist. Kinder unterwerfen ihre Präkonzepte zur Erfassung der Welt einer zunehmenden Realitätsprüfung, die Grundlage des konzeptuellen Wandels ist (Saalbach, Grabner & Stern, 2013). Es ist Kindern nun zunehmend möglich, mehr und differenziertere Lerninhalte aufzunehmen, Speicher- und Abrufstrategien zu erwerben (Berger, 2013; Edelmann & Wittmann, 2012; Hasselhorn & Grube, 2006; Neubauer & Stern, 2007) und ihre exekutiven Funktionen, wie die Lenkung der Aufmerksamkeit und die Regulation ihrer Bedürfnisse, besser zu steuern (Petermann & Wiedebusch, 2008). Nicht alle Kinder erwerben diese wesentlichen Vorbedingungen für schulisches Lernen bereits vor dem Schuleintritt (Petermann & Wiedebusch, 2008), sodass ein Teil der Schulanfänger/innen noch Begleitung für die Aufmerksamkeitssteuerung und auch für die Erweiterung sozialer Strategien und emotionaler Regulation benötigt (Grob & Smolenski, 2009; Hoekman, 2012). Damit weiteres Lernen gelingen kann, müssen Kinder unterstützt werden, relevantes Vorwissen abzurufen (Saalbach & Schalk, 2011) und befähigt werden, lernen zu lernen (Gisbert, 2004; Hartel, 2017).

5

Mit dem „Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17“ (BMB, 2016) greift auch die Schule die Orientierung am Individuum auf – in der Diktion, „dass alle relevanten Unterlagen, die von den Eltern bei der Schülereinschreibung vorgelegt werden ... in individuellen Lernplänen zu berücksichtigen sind“ (BMB, 2016, S. 3). Der Erlass legt somit die „biographieorientierte, lernprozessbegleitende Lernfähigkeitsentwicklung“ (Zollneritsch, 2015, S. 39) des Kindes zugrunde, der sich die Bildungsinstitution Schule vor dem Hintergrund theoretischer Lehr-Lern-Konzepte annehmen soll. Dazu muss Schule eine kindfokussierte, entwicklungs- und lernbezogene Perspektive aufgreifen und die Förderung der kindlichen Fähigkeit, sich weiterzubilden, als vorrangigen Auftrag wahrnehmen und umsetzen.

4.3 Prozessqualität in Kindergarten und Volksschule

Individualisierte, biographieorientierte Lernbegleitung fordert von Pädagoginnen und Pädagogen in beiden Institutionen laufendes Erkunden, wo die Lernenden gegenwärtig stehen. Und es braucht hohes Wissen über die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978), um Kinder durch lernprozessbegleitendes Feedback und individualisierte Förderung zu unterstützen. Kretschmann prägt dafür den Begriff „Pädagnostik“ (2004, S. 181). Diese Form der Lernprozessbegleitung erweist sich in der Schuleingangsphase vor allem im Sinne des aufbauenden Lernens und des Wissenserwerbs als günstiger als gezielt schulvorbereitende Trainings (Keller et al., 2013) oder die in der Schule bislang häufig vorzufindenden gruppenbezogenen und statusorientierten Lernstandserhebungen (Faust, Kratzmann & Wehner, 2012). Hattie (2009) listet in seiner Metastudie lernzielbezogenes Feedback auf Rang 1 der Wirkfaktoren für Schulerfolg.

Begriff „Pädagnostik“

4.4 Ambivalenzen der beiden Systeme am Übergang

Kinder sind unabhängig
von ihrem Lebensalter reif,
fähig und bereit zu lernen

Trotz einer Annäherung des Bildungsverständnisses beider Institutionen stellt der paradigmatische Wechsel von der Entwicklungs- und Wachstumsorientierung der Elementarpädagogik mit individueller Anerkennung und Ermutigung zu der forcierten Lern- und Leistungspraxis inklusive der „Tradition der Be-Urteilung“ (Amtmann et al. 2013, S. 14) eine Herausforderung für Kinder und deren Eltern dar. Schule hält nach wie vor am Begriff „Schulreife“ fest, obwohl zahlreiche bildungswissenschaftliche Befunde verdeutlichen, dass Kinder unabhängig von ihrem Lebensalter reif, fähig und bereit sind zu lernen (Hollerer, 2015). Eltern sind durchaus vorsichtig in der Weitergabe von Informationen über ihr Kind an die nachfolgende Bildungsinstitution (Hollerer, 2000; Grillitsch & Stanzel-Tischler, 2017), was auf die normative Haltung der Schule am Übergang zurückzuführen sein kann. Die Terminologien *Schulreife*, *Schulfähigkeit* und *Schulbereitschaft* heben weiters eher das Trennende zwischen den Institutionen hervor als die Kontinuität kindlichen Lernens. Stamm (2018) vermisst zudem die fehlende wissenschaftsbasierte Auseinandersetzung mit den dahinterstehenden Konzepten, die oft einseitig den Reifungs- oder den Kompensationsaspekt betonen, ohne die Prozesshaftigkeit von Entwicklung und deren Einbettung in das soziale Gefüge (Familie, familienergänzende Institutionen, Sprachkursgruppen etc.) zu berücksichtigen.

Im Widerspruch zur gewünschten und geforderten Individualisierung stehen zudem nach wie vor segregierende Usancen bei der Schülereinschreibung, welche die Feststellung der Schulreife sowohl im Schulpflichtgesetz 1985 (BGBl. Nr. 76/1985, Wiederverlautbarung) als auch im Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl. I Nr. 56/2016) als Schlüsselfaktor für die systemische Organisation (Klassenbildung und Personalplanung) vorsehen. Damit nimmt Schule nach wie vor eine Gatekeeping-Funktion ein und belässt den Schuleintritt im Spannungsfeld zwischen kindseitigen Entwicklungsbedarfen und Normierungsansprüchen, die aus der gesetzlich verankerten Unterrichtspflicht ab dem 6. Lebensjahr und der Zuteilung zu Lehrplänen resultieren.

Der Leitfaden zur „Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU“ (CBI & BIFIE, 2017) legt im Sinne der individualisierenden Begleitung des Kindes eine erkundende statt bewertende Haltung im Informationsaustausch nahe. Inwieweit diese Form in allen Bundesländern bereits umgesetzt wird, kann aufgrund der bestehenden Befundlage nicht beantwortet werden. Von den föderal unterschiedlichen Praktiken weist das Bundesland Tirol derzeit die konsistenteste Haltung einer inklusiven, selektionsfreien Volksschule auf, indem es auf die Verwendung von Screenings, Kategorisierungen oder Vorselektionen sowie die Zuteilung zu einem Lehrplan (Vorschule oder erste Klasse) verzichtet (siehe CBI & BIFIE, 2017).

Entwicklungspsychologischen Erkenntnissen steht eine Präzisierung der Schulreifekriterien diametral entgegen

Den geschilderten Reformbemühungen sowie entwicklungspsychologischen Erkenntnissen stehen Aussagen im Regierungsprogramm (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017) sowie jüngste Initiativen diametral entgegen, die eine „Präzisierung der Schulreifekriterien“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2018, S. 1) durch einen österreichweit einheitlichen und verbindlichen Katalog anstreben. Die damit untermauerte Selektionsfunktion der Schule erzeugt unterschiedliche Zugänge zur und Erwartungen an die Förderung der Schulfähigkeit. Schulfähigkeit muss aufgrund internationaler Studien zur Wirksamkeit von gezielt schulvorbereitenden Programmen (z. B. Sprache, phonologische Bewusstheit, Numeracy) in elementaren Bildungseinrichtungen als nur bedingt förderbar eingeschätzt werden. Es werden eher Kurzzeiteffekte für den Übergang, jedoch kaum langfristige Wirkungen im Sinne von Lernvorteilen beschrieben (Spieß, 2010). Ahtola et al. (2011) sowie frühere Befunde (Durlak & DuPre, 2008; Shinn, 2003) nennen als wichtigsten Wirkfaktor für längerfristigen schulischen Erfolg den gegenseitigen Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen aus elementaren Bildungseinrichtungen und der Schule zu Bildungszielen anhand der jeweiligen Bildungs- und Lehrpläne.

4.5 Bundesweite Maßnahmen zur Förderung der Kooperation und Kommunikation am Übergang

In den letzten Jahren wurden am Übergang vom Kindergarten in die Schule im gesamten deutschsprachigen Raum (Kluczniok & Rossbach, 2014) wie auch in Österreich vermehrt regionale (siehe Praxisbeispiel 5.2) und überregionale Initiativen gesetzt. Diese dienen der Erprobung von Kooperationsformen (Stanzel-Tischler, 2013a) sowie der Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen durch gemeinsame Fort- und Weiterbildung (Holzinger, 2012; Reicher-Pirchegger, 2014) und durch Schwerpunktsetzungen in den Curricula der „PädagogInnenbildung NEU“, die den Blick der Primarpädagogik auch auf elementarpädagogische Bildung lenkt.

Praxisbeispiel 5.2:

Gestaltung der Schuleingangsphase in der Steiermark

Das Bundesland Steiermark pflegt den regelmäßigen Austausch auf Ebene der Stakeholder (Schulinspektorate, Schulpsychologie, Kindergartenaufsicht und Pädagogische Hochschulen). Seit 2013 forciert ein gemeinsames Positionspapier die Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule sowie die Einbeziehung der Eltern (Thomann, 2013). 2017 folgte ein weiteres Positionspapier, das für den gesamten Primarbereich den Grundsatz festhält: inklusiv, förderorientiert, selektionsfrei (Pojer & Zollneritsch, 2017). Darin wird ausgeführt, dass unterschiedliche Lernniveaus ausdrücklich erlaubt sind, Kinder reflexiv auf ihren eigenen Lernprozess aufmerksam gemacht werden und dass Schulen, die in diesem Sinne arbeiten, in jeder Hinsicht unterstützt und bestärkt werden sollen. An vielen Standorten findet bereits eine Trennung zwischen administrativer Einschreibung im Jänner/Februar und pädagogischer Einschreibung im April/Mai statt, die der nachfolgenden Institution Schule ein aktuelleres Bild über die weiteren Bildungsbedarfe jedes Kindes ermöglicht. Zudem konnte eine Intensivierung des Kontakts zwischen Volksschule und elementaren Bildungseinrichtungen erreicht werden, was sich unter anderem an der Organisation gemeinsamer Fortbildungsveranstaltungen und längerfristiger Projekte zeigt. Das Beispiel der Schuleingangsteams in einigen Regionen der Steiermark zeigt, dass die Kooperation und individuelle Unterstützung kindlicher Lern- und Entwicklungsbedarfe durch eine Flexibilisierung des Personaleinsatzes besser gewährleistet werden kann.

5

In den Jahren 2013 bis 2016 wurden in allen Bundesländern breit angelegte Projekte zur Kooperation von Kindergärten und Volksschule mit dem Fokus auf Sprachförderung initiiert. In einige der standortbezogenen Netzwerkprojekte waren auch Eltern, Verwaltungsbehörden der Landesregierungen und Pädagogische Hochschulen involviert. Die Ergebnisse von Grillitsch (2016) zeigen eine deutliche Intensivierung des Austauschs über pädagogische Konzepte und die Erprobung vielfältiger und zum Teil kontinuierlicher kooperativer Lehr-Lern-Settings im Zuge der Projektteilnahme. Die Effekte traten unabhängig von der örtlichen Nähe der kooperierenden Bildungsinstitutionen und den sozialen Gegebenheiten an den einzelnen Standorten auf. Als zentraler Gelingensfaktor wird das Engagement der Beteiligten genannt, die jedoch einen deutlichen Mehraufwand angeben, sodass der österreichweiten Implementierung Limitationen gegenüberstehen. Die Erfahrungen zur Kooperation am Schuleingang flossen allerdings in den Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform (BMB, 2016) ein, können mit der Veröffentlichung der Projektberichte zu Transfereffekten beitragen und sind als positives Beispiel für evidenzbasierte Politik zu verzeichnen.

Netzwerkprojekte in allen
Bundesländern

An einem Austausch über Lernbedarfe des Kindes mit den Eltern zeigen Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen laut Amtmann und Stanzel-Tischler (2015) grundsätzliches Interesse. Nach Grillitsch und Stanzel-Tischler (2016, 2017) erleben beide Berufsgruppen den Informationsaustausch als unterstützend und wünschen sich, ebenso wie die Fach- und Schulaufsicht, eine Intensivierung der Zusammenarbeit vor allem bei Kindern mit spezifischen Entwicklungsbedarfen. Eltern bewerten die Weitergabe von Informationen am Übergang zurückhaltender, da Vorbehalte hinsichtlich einer möglichen Stigmatisierung

von Kindern bestehen. Sie zeigen vor allem bei Kindern mit unspezifischen Schwierigkeiten weniger Bereitschaft dazu (siehe auch Ahtola et al., 2011). Zu beachten ist, dass nach dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl. I Nr. 56/2016) ausschließlich den Eltern die Möglichkeit zur Informationsweitergabe zusteht. Weiters ist zu bedenken, dass Daten aus elementaren Bildungseinrichtungen bei Schuleintritt und manchmal schon bei der Übergabe im Zuge der Schülereinschreibung nicht mehr dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen und daher mit Vorsicht interpretiert werden müssen. Das deckt sich mit fundierten Ergebnissen der Entwicklungsdiagnostik, die in validen Testverfahren für diese Altersstufe vierteljährliche Veränderungen der kindlichen Leistungsmöglichkeiten ausweisen (z. B. Kaufman & Kaufman, 2015).

Bereitschaft zur
Kooperation bei allen
Beteiligten

Die Erfahrungen aus den Netzwerkprojekten zeigen somit, dass die Bereitschaft zur Kooperation aller Beteiligten grundsätzlich gegeben ist. Für eine längerfristige und flächendeckende Umsetzung bedarf es aber weiterreichender Maßnahmen, die infolge gesetzlich verankert werden müssen. Dies betrifft vorrangig personelle, zeitliche wie räumliche Ressourcen für den Austausch (Grillitsch & Stanzel-Tischler, 2017). Zur ersten Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen bei der Übergangsgestaltung wurden vier Leitfäden zur Grundschulreform vom Bildungsministerium herausgegeben, die zu zentralen Themen rund um die Schuleingangsphase sowohl aus elementarpädagogischer Sicht als auch aus Sicht der Schule informieren und somit zu einer besseren gemeinsamen Kommunikation am Übergang beitragen. Die Leitfäden sind der Individualisierung (CBI, 2016a), der alternativen Leistungsbewertung (Jäckl & Moser, 2017), der sprachlichen Förderung (CBI, 2016b) sowie der „Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU“ (CBI & BIFIE, 2017) gewidmet.

5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Zu hohe Erwartungen
riskieren eine
Überforderung des
elementarpädagogischen
Systems

Die Elementarpädagogik in Österreich ist gegenwärtig durch große Veränderungen gekennzeichnet: Das System ist mit zunehmenden Besuchsquoten und steigenden fachlichen sowie politischen Ansprüchen konfrontiert, weist aber zugleich eine kleingliedrige Kompetenzverteilung und eine noch gering entwickelte wissenschaftliche Infrastruktur auf. Vermehrte bildungspolitische Initiativen des letzten Jahrzehnts drücken einerseits Wertschätzung und Veränderungsbereitschaft aus; andererseits laufen die hohen Erwartungen an elementare Bildungseinrichtungen und elementarpädagogisches Personal Gefahr, nicht zu einer Qualitätssicherung und -steigerung, sondern zu einer Überforderung des Systems und der darin handelnden Personen zu führen. Um dem entgegenzuwirken und um im Sinne der Chancengerechtigkeit gelingende elementare Bildung für alle Kinder zu ermöglichen, soll der dringlichste Handlungsbedarf in den bearbeiteten Bereichen aufgezeigt werden. Da in allen berichteten Themenfeldern erheblicher Forschungsbedarf zu konstatieren ist, werden zusätzlich Empfehlungen für einen Ausbau der österreichischen elementarpädagogischen Forschungsinfrastruktur vorangestellt.

Ohne Bereitstellung
entsprechender
Finanzmittel Reformen
nicht realisierbar

Grundsätzlich muss vorausgeschickt werden, dass ohne die Bereitstellung entsprechender Finanzmittel Reformen nicht realisierbar sind (BJK, 2008; Gietler, 2017). Empfohlen wird, zumindest 1 % des Bruttoinlandsprodukts für den elementaren Bildungsbereich aufzuwenden (Koch, 2014). International liegt Österreich mit 0,6 % allerdings unter dem OECD-Schnitt von 0,8 % (OECD, 2017). Neben finanziellen Ressourcen brauchen wirksame Reformen auch Zeit: Transfer- und Implementierungsprozesse gelten insbesondere in Bildungseinrichtungen als komplex und benötigen eine sorgfältige Begleitung, um die intendierten Wirkungen zu entfalten (Beelmann & Karing, 2014; siehe auch Beitrag „Implementierung von Reformen“ in diesem Band: Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger, 2019).

5.1 Handlungsempfehlungen zur Entwicklung der elementarpädagogischen Forschung

Bei Betrachtung der empirischen Befundlage werden national wie international Forschungsdesiderata sichtbar, welche die Ableitung von eindeutigen Empfehlungen, z. B. zur Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen, erschweren. Dies betrifft nicht nur die Grundlagenforschung, sondern auch die systematische Implementierung sowie Evaluierung von Maßnahmen (Schmidt & Smidt, 2018). Die „Randständigkeit der frühkindlichen Bildungsforschung“ (Stanzel-Tischler, 2013b, S. 199) in Österreich beginnt zwar aufzubrechen, belastbare, v. a. österreichweite Ergebnisse, die evidenzbasierte (bildungs-)politische Entscheidungen begründen können, stehen aber nach wie vor aus. Der Aufbau einer tragfähigen Forschungsinfrastruktur ist trotz hoher Motivation der Beteiligten nicht nur aus dem System heraus zu leisten, sondern benötigt eine gezielte Stärkung von außen durch einen expliziten politischen Willen und ausreichend Zeit.

Nationale und internationale Forschungsdesiderata

- Neben der generellen Stärkung der elementarpädagogischen Forschungsinfrastruktur durch die Bereitstellung finanzieller Mittel sowie spezifischer Forschungsprogramme wird empfohlen, insbesondere mehr Implementierungsforschung einzusetzen, um die nachhaltige Umsetzung innovativer Maßnahmen in der Praxis bestmöglich zu unterstützen (siehe Beitrag „Implementierung von Reformen“ in diesem Band: Schober et al., 2019).
- Benötigt werden bundesweite Studien, die österreichspezifische Daten für eine evidenzbasierte Bildungspolitik zur Verfügung stellen, dies gilt besonders für laborierte Längsschnittstudien. Wegweisend wäre in bildungspolitischer Hinsicht die Einrichtung eines „Nationalen Bildungspanels“ für Österreich, mit dem die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen und pädagogischen Interventionen im elementarpädagogischen Bereich, beginnend anhand mehrerer Alterskohorten von Kindern, unter Kontrolle relevanter Einflussfaktoren im Längsschnitt untersucht werden könnte. Ein gutes Vorbild dafür böte das in Deutschland etablierte Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study [NEPS]), welches längsschnittliche Daten zu Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklung über die gesamte Lebensspanne erhebt (Hopf, Bäumer & Stecher, 2014).
- Eine Stärkung der elementarpädagogischen Forschung verfolgt explizit auch das Ziel der Stärkung der elementarpädagogischen Praxis. Deswegen sind Maßnahmen des Wissenstransfers zu fördern (Koch, 2014), ebenso wie Institutionen, die diesen Transfer leisten. Inhaltlich zählen dazu u. a. die Konzeptualisierung und Durchführung von wissenschaftlich gestützten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie die schriftliche Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis, wie es in Österreich bisher vorrangig das Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung leistet.

Einrichtung eines „Nationalen Bildungspanels“

5

5.2 Handlungsempfehlungen zur pädagogischen Qualität

Das Wissen um die Wirkzusammenhänge qualitätsvoller Arbeit in der Elementarpädagogik nimmt stetig zu und steht neben dem laufenden quantitativen Ausbau der Einrichtungen aktuell im Fokus der politischen und fachlichen Diskussionen (OECD, 2018). In Österreich bestehen aktuell Strukturen im elementarpädagogischen Bildungsbereich, die ausbaufähig sind:

- Die unterschiedlich zu bewertende pädagogische Qualität in den einzelnen Bundesländern (siehe Tabelle 5.1) ist aus mehreren Gründen als problematisch anzusehen und widerspricht letztendlich dem Ziel der Chancengerechtigkeit. Zusätzlich weist Österreich aus Expertensicht nur in einzelnen Parametern (und dies nicht flächendeckend) ausreichend hohe Qualitätsstandards auf. Als Übergangslösung ist eine Vereinheitlichung in einem Bundesrahmengesetz zu begrüßen. Langfristig ist die Eingliederung des elementaren Bildungsbereichs in das Bildungsressort anzustreben.

Eingliederung des elementaren Bildungsbereichs ins Bildungsressort

- Im Bereich der Strukturqualität gilt es neben der Sicherung eines angemessenen Ausbildungsniveaus (siehe Abschnitt 5.3) insbesondere den Personal-Kind-Schlüssel anzupassen und dies unabhängig von der Gruppengröße. Damit verbunden ist die als wirksam erwiesene Möglichkeit, Kleingruppen für intensive Interaktionsprozesse zu nutzen, wodurch Kinder sicherheitsgebende wie auch in vielerlei Hinsicht anregende Strukturen erleben können.
- Die pädagogische Qualität elementarer Bildungseinrichtungen, insbesondere die Prozessqualität, muss systematisch angehoben und gesichert werden, um wirksame elementare Bildung zu ermöglichen und Kinder vor negativen Auswirkungen auf ihre Entwicklung zu schützen. Studien, Monitoringsysteme und Qualitätsevaluationen als Teil des Aufsichtssystems stellen wirksame Dreh- und Angelpunkte dar, welche über die bisherigen gesetzlichen Regelungen zur Gewährleistung der Strukturqualität hinausgehen. Die genannten Maßnahmen können zudem genutzt werden, um Eltern und die weitere Öffentlichkeit zu informieren oder zu sensibilisieren.
- Kinder brauchen für eine gesunde Entwicklung und gelingende Bildungsprozesse stabile Beziehungen (Ahnert et al., 2006; Krenz, 2013) und eine damit verbundene hohe Bindungs- und Prozessqualität. Durch angemessene Rahmenbedingungen ist der Problematik der Personalfuktuation bzw. des Fachpersonalmangels in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen entgegenzuwirken, die den Aufbau langfristiger Beziehungen zu den Kindern verunmöglichen (Krenn-Wache, 2017b; Lex-Nalis, 2013).
- Daran anknüpfend sollten systematisch Qualitätsentwicklungsprozesse durchgeführt werden. Je nach Rahmenbedingung kann dies durch eine hoch qualifizierte Leitungsperson oder durch Fachberatung geleistet werden. Nötig sind dafür ausreichend Zeitressourcen sowie an den Bedarf angepasste fachliche Impulse und Begleitung bei der Implementierung. Eine Kombination von interner und externer Evaluierung ist zu gewährleisten.

5.3 Handlungsempfehlungen zur Professionalisierung

In Österreich liegen auffallend wenige Befunde zur kompetenz-, handlungs- und evidenzbasierten Professionalisierung vor. Lediglich die formale Professionalisierung des pädagogischen Personals ist gut dokumentiert.

Einrichtung stärker
wissenschaftsorientierter
Masterstudiengänge
an Universitäten
empfehlenswert

- Aufgrund von (internationalen) Forschungsbefunden, die – trotz gewisser Inkonsistenzen – Kompetenzvorteile akademischer Fachkräfte nahelegen, und angesichts umfassender Akademisierungsbestrebungen im europäischen Ausland sollten in Österreich Bachelor- und Masterstudienangebote im Bereich der Elementarpädagogik verstärkt angeboten werden. Vor dem Hintergrund der Einrichtung erster praxisorientierter Bachelorstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen wird empfohlen, zusätzlich stärker wissenschaftsorientierte Masterstudiengänge an Universitäten zu eröffnen, um – auch vermittelt über einschlägige Promotionen und Habilitationen – eine nachhaltige wissenschaftliche (Forschungs-)Infrastruktur in der Elementarpädagogik zu etablieren und zu konsolidieren, für Leitungs- und Managementpositionen zu qualifizieren und facheinschlägiges Hochschullehrpersonal auszubilden. Der Prozess der Einrichtung und Konsolidierung solcher Studienangebote müsste im Sinne einer Qualitätssicherung nach strengen Kriterien wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden.
- Zudem wären die Anstellungsveraussetzungen (Zulassung von akademisch qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen) und die Bezahlung für die Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen (Vergütung von gruppenführenden Pädagoginnen und Pädagogen äquivalent zu Lehrkräften an Volksschulen) entsprechend anzupassen.
- Zu empfehlen wäre auch, dass die Reife- und Diplomprüfung an der BAfEP die Grundausbildung für sämtliche in elementaren Bildungseinrichtungen tätigen und zum Personal-Kind-Schlüssel zählenden Personen darstellt, d. h. auch für Assistenzkräfte. Als Anstellungserfordernis für gruppenführende Pädagoginnen und Pädagogen und für Leitungen

BAfEP als Grund-
ausbildung für gesamtes
elementarpädagogisches
Personal

müsste die Ausbildung durch verpflichtende akademische Ausbildungsgänge erweitert und vertieft werden (vgl. die Vorschläge zur „PädagogInnenbildung NEU“).

- In wissenschaftlichen Studien sollten die Kompetenzprofile (Fachwissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulative Aspekte) angehender und bereits berufstätiger Pädagoginnen und Pädagogen wie auch deren Umgang mit Paradoxien und Dilemmata des beruflich-pädagogischen Handelns dezidiert untersucht werden, um gezielt Verbesserungsmöglichkeiten zu eruieren. Dies könnte infolge modifizierte Curricula und/oder veränderte Rekrutierungsprozesse des pädagogischen Personals bedingen.

5.4 Handlungsempfehlungen zum Übergang Kindergarten – Volksschule

Um kontinuierliche Bildungsprozesse über den Übergang hinweg zu gewährleisten, ist eine Annäherung von Kindergarten und Schule in ihrer pädagogischen Orientierung, z. B. hinsichtlich Bildungsverständnis, pädagogischer Haltung oder Begrifflichkeiten anzustreben. Mittelpunkt der Annäherung bildet ein wissenschaftlich basiertes Verständnis der kindlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse. Keinesfalls sollten die „schlecht funktionierenden und entwicklungseinschränkenden Selektionsmechanismen der Schule“ (Meyer & Walter-Laager, 2012, S. 18) Einlass in elementare Bildungseinrichtungen finden.

- Im pädagogischen und politischen Diskurs ist es dringend notwendig, segregierende Begriffe wie *Schulreife*, *Schulfähigkeit* und *Schulbereitschaft* sowie die wissenschaftlich nicht gestützte Anwendung von Schulreife-kriterien zu überwinden und eine Öffnung hin zu einem inklusiven, förderorientierten Bildungssystem zu erreichen.
- Eine gelungene Übergangsgestaltung setzt die „bewusste, zielgerichtete und gemeinsam verantwortete Zusammenarbeit aller Beteiligten“ (CBI, 2009b, S. 23) voraus. Die dafür benötigten zeitlichen und personellen Ressourcen müssen in beiden Institutionen zur Verfügung stehen, z. B. durch Ausweitung der kinderdienstfreien Zeit bzw. Vorbereitungszeit und durch die Bestellung von Übergangsverantwortlichen.
- Zur Verbesserung der Kontinuität kindlicher Bildungsprozesse am Übergang ist der fachliche Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen über Bildungs- und Lehrpläne zu forcieren, der durch gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung erreicht werden kann. Inhaltlich gilt es sowohl auf den Aufbau von Lernstrategien und die Begleitung sozial-emotionalen Lernens als auch auf die kindbezogene, individualisierte Umsetzung der Curricula zu fokussieren.
- Das System Schule ist gefordert, in der Schuleingangsphase von alters- und schulstufenbezogenen Leistungsanforderungen Abstand zu nehmen und Bildungsdialoge mit Kindern und Eltern über Lehr- und Lernziele zu etablieren. Für den Aufbau günstiger Lern-dispositionen und den Erwerb von Kulturtechniken ist eine lernbegleitende Pädagnostik und lernzielbezogenes Feedback geeigneter als Ziffernnoten, um Information über nächste Lernschritte zu geben. In der ersten Schulstufe ist der Dreischritt von laufender Dokumentation, Bewertungsgespräch sowie Semester- und Jahresinformation (Jäckl & Moser, 2017) der alleinigen Ziffernbeurteilung jedenfalls vorzuziehen.

Überwindung
segregierender Begriffe
sowie von Schulreife-
kriterien dringend
notwendig

Alternative Leistungs-
bewertungen sind
alleiniger Ziffernbeurteilung
vorzuziehen

Literatur

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77 (3), 664–679. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295–302. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>

Amt der Oberösterreichischen Landesregierung (Hrsg.). (2014). „Pädagogische Qualitätsmerkmale“ für Kinderbetreuungseinrichtungen in Oberösterreich (Version 1.0). Linz: Herausgeber.

Amtmann, E., Blahowsky, G., Hollerer, L. & Reckendorfer, M. (2013). Transition vom Kindergarten in die Schule – Eine Einschätzung aus schulischer Sicht in der Steiermark und Tirol. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* (Band 3, S. 13–34). Wien: LIT.

Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2015). *Einschulungsusancen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft. Verfügbar unter https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf

Baierl, A. & Kaindl, M. (2011). *Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation* (Working Paper Nr. 77 des Österreichischen Instituts für Familienforschung [ÖIF]). Verfügbar unter https://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_77_kinderbetreuung.pdf

Bauer, H. & Mitterer, K. (2014). Der Kindergarten als öffentliche Institution. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 79–114). Wien: KiTa aktuell.

Bäuerlein, K., Linkert, C., Stumpf, E. & Schneider, W. (2013). Kurz- und langfristige Effekte außerfamiliärer Kleinkindbetreuung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Betreuungsqualität. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45 (2), 57–65. <http://doi.org/10.1026/0049-8637/a000080>

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3 (2), 73–81. <http://doi.org/10.1026/2191-9186/a000150>

Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementation factors and processes in prevention research: Strategies, problems, findings, prospects. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 129–139. <http://doi.org/10.1026/0033-3042/a000215>

Bensel, J., Martinet, F. & Haug-Schnabel, G. (2015). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 317–402). Freiburg: Herder.

Berger, E. (2013). Frühes Lernen – ein entwicklungsneurologischer Beitrag. *Erziehung und Unterricht*, 163 (5–6), 488–494.

Blömeke, S., Jenßen, L., Dunekacke, S., Suhl, U., Grassmann, M. & Wedekind, H. (2015). Leistungstests zur Messung der professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3–4), 177–191. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000159>

Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24 (2), 199–224.

Breit, S. (Hrsg.). (2011). *Handbuch zum BESK. Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/materialien-zur-sprachstandsfeststellung/>

Breit, S. & Schneider, P. (2008). *Handbuch. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Version 1.1*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/materialien-zur-sprachstandsfeststellung/>

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. 189–227). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Bundesjugendkuratorium (BJK). (2008). *Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen (Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums)*. Verfügbar unter https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfahigeKitas.pdf

Bundeskanzleramt. (2007). *Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode*. Verfügbar unter http://www.wien-konkret.at/fileadmin/content/Politik/Bundesregierung/regierungsprogramm_09012007.pdf

Bundeskanzleramt. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich*. Verfügbar unter http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf

Bundeskanzleramt. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Verfügbar unter <https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c94848642-ec5e0d0142fac7f7b9019a.de.0/regprogramm.pdf>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2016). *Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/Erlass_36300-42-I_1-2016.pdf?61edwn

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017). *Zahlenspiegel 2016. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2016.pdf?64f829

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). *Vorhaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung im schulischen Bereich zur Optimierung von Bildungswegentscheidungen, zur Präzisierung der Notengebung und zur Weiterentwicklung der Neuen Mittelschule (NMS)*. Verfügbar unter https://www.bundestkanzleramt.gv.at/documents/131008/797634/16_18_mrv.pdf/d6e9ecf6-fd49-4a86-8ec8-fa80fe435b52

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) & Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Bildungsreformkommission. Vortrag an den Ministerrat*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf>

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et al. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 140–153. <http://doi.org/10.1080/10888690802199418>

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 140–165. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>

Burkhardt, L., Kraft, S. & Smidt, W. (2015). Prozessqualität, Sprachförderung und professionelle Kompetenz. Ein Einblick in zentrale Forschungsfelder der Elementarpädagogik. *Beziehungsweise* (Informationsdienst des Österreichischen Instituts für Familienforschung), Oktober 2015, 1–4. Verfügbar unter http://www.univie.ac.at/oif/typo3/fileadmin/OEIF/beziehungsweise/2015/bzw_oktober_2015.pdf

Cafuta, S. (2017a). Der BildungsRahmenPlan. Erwartung versus Realität. *KiTa aktuell Österreich*, 5 (6), 121–123.

Cafuta, S. (2017b). *Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten*. Münster: Waxmann.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. London: Paul Chapman.

Charlotte Bühler Institut (CBI). (1994). *Öffnungszeiten und Aufenthaltsdauer im Kindergarten – Erforschung von entwicklungsfördernden bzw. entwicklungshemmenden Rahmenbedingungen* (Forschungsbericht). Wien: Autor.

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2009a). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (aktualisierte Version). Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Verfügbar unter <http://www.charlottebuehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf>

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2009b). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, des Magistrats der Stadt Wien & des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2010). *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ). Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/dam/jcr:0712dc77-f8f3-45e0-8fe1-c972a7cd9296/Modul%20fuer%205-Jaehrige.pdf>

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2016a). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase* (Leitfäden zur Grundschulreform, Band 1). Wien: Bundesministerium für Bildung (BMB). Verfügbar unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Individualisierung-BMB-final-2016-.pdf>

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2016b). *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* (Leitfäden zur Grundschulreform, Band 3.) Wien: Bundesministerium für Bildung (BMB). Verfügbar unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf>

Charlotte Bühler Institut (CBI) & Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2017). *Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU* (Leitfäden zur Grundschulreform, Band 4, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Wien: Bundesministerium für Bildung (BMB). Verfügbar unter http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/10/Leifaden-Sch%C3%BClerInneneinschreibung_2.-Aufl..pdf

Charlotte Bühler Institut (CBI) & Pädagogische Qualitäts-Informationen-Systeme gGmbH (PädQUIS). (2007). *Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten* (Forschungsbericht). Wien: Autoren.

Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J. & Thomas, E. (2008). Early childhood educators' knowledge of early literacy development. *Issues in Teacher Education*, 17 (1), 17–30.

Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M. & Funder, A. (2011). Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.), *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus* (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 19, S. 30–54). Gießen: Psychosozial-Verlag.

De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77 (4), 861–874. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>

De Schipper, E. J., Tavecchio, L. W. C., van Ijzendoorn, M. H. & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior and Development*, 26 (3), 300–325. [http://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00033-X](http://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00033-X)

Deibl, I. & Hascher, T. (2017). Pädagogische Konzeption. Instrument und Grundlage zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6 (3), 141–150. <http://doi.org/10.1026/2191-9186/a000325>

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3–4), 327–350. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D.-M. C., Crawford, G. M. et al. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 177–193. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T. et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78 (2), 558–580. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>

Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie* (7. Auflage). Weinheim: Beltz.

Egert, F., Eckhardt, A. & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung*, 6 (2), 58–66. <http://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>

European Child Care and Education (ECCE) Study Group. (1999). *School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships* (Final report for Work Package # 2). Verfügbar unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rossbach/Ecce_Study_Group.pdf

European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Eurydice & Eurostat. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe* (2014 Edition, Eurydice and Eurostat Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/75270>

Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (3), 197–212. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>

Fessler, P. & Schneebaum, A. (2016). *The returns to preschool attendance* (Working paper Nr. 233 des Department of Economics, Wirtschaftsuniversität Wien). Verfügbar unter <https://epub.wu.ac.at/5176/1/wp233.pdf>

Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S. & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16 (4), 381–390. <http://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381>

Fried, L. (2007). Die Entwicklung kindlichen Wissens sichtbar machen. In N. Neuß (Hrsg.), *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten* (S. 101–124). Weinheim: Beltz.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [WiFF], Nr. 19). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf

Gietler, C. (2017). „Keine Angst vor der Schule!“ – Kinder lernen die Schule schon vor Schuleintritt kennen. In M. Grillitsch & E. Stanzel-Tischler (Hrsg.), *Wege der Zusammenarbeit am Übergang Kindergarten – Schule. Fallstudien zu Erfahrungen aus Kooperationsprojekten* (S. 54–61). Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Gisbert, K. (2004). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (3), 280–295.

Grillitsch, M. (2016). Begleiteter Übergang in die Schule – Formative Evaluation der Netzwerkprojekte. *KiTa aktuell Österreich*, 4 (3–4), 52–53.

Grillitsch, M. & Stanzel-Tischler, E. (2016). *Formative Evaluation der Netzwerkprojekte – Ergebnisse aus Erhebungen im Jahr 2015*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Grillitsch, M. & Stanzel-Tischler, E. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der Netzwerkprojekte im Schuleingangsbereich. Ergebnisse der Abschlussbefragung an Kindergärten und Volksschulen sowie (Forschungs-)Arbeiten zu den Netzwerken im Überblick*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Grob, A. & Smolenski, C. (2009). *FEEL-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen* (Manual, 2. aktualisierte und ergänzte Auflage). Bern: Huber.

Haas, S., Gruber, G., Kerschbaum, H., Knaller, C., Sax, G. & Türscherl, E. (2012). *Gesundheitsfolgenabschätzung zum verpflichtenden Kindergartenjahr* (Wissenschaftlicher Ergebnisbericht). Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen (ÖBIG). Verfügbar unter https://gfa.goeg.at/Downloads/beispiele/Pilot%20GFA%20VKG_Jahr_FINAL.pdf

Hartel, B. (2009). Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb am Übergang vom Kindergarten zur Volksschule. *Erziehung und Unterricht*, 159 (9–10), 882–888.

Hartel, B. (2017). *BeGIFT(ed)! Begabung lernen. Metakognitive Lerndialoge als Maßnahme der inklusiven Begabtenförderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.

Hartmann, W. & Hartel, B. (2014). Bildungstransfer von Österreich nach Luxemburg. Non-formales Lernen in elementaren Bildungseinrichtungen. *Unsere Kinder*, 5, 11–13.

Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M. (2006). *Bildungsqualität im Kindergarten: Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle*. Wien: Österreichischer Bundesverlag & Hölder-Pichler-Tempsky.

Hasselhorn, M. & Grube, D. (2006). Gedächtnisentwicklung. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Kognitive Entwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Band 2, S. 271–325). Göttingen: Hogrefe.

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

Heckman, J. J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. *Science*, 312 (5782), 1900–1902. <http://doi.org/10.1126/science.1128898>

Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S. & Strohmmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 518–542.

Herzog-Punzenberger, B. (2016). *Policy Brief #04. Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik* (Serie „Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?“, 4). Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte, Wien. Verfügbar unter http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2016/10/PB04_Kindergarten_16Seiten_k4.pdf

Hippel, A. von, Buschle, C., Schütz, J., Fuchs, S., Nittel, D., Dellori, C. et al. (2014). Pädagogische Berufe: zwischen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 200–254). Weinheim: Juventa.

Hoekman, J. (2012). *SEN. Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus*. Göttingen: Hogrefe.

Hollerer, L. (2000). Woher kommen sie – wohin gehen sie? Informationstransfer im Integrationsbereich. *Unser Weg*, 55 (3), 100–105.

Hollerer, L. (2015). Reife-Fähigkeit – Bereitschaft: Schuleingang im Spannungsfeld zwischen Entwicklungspsychologie und Bildungsbürokratie. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schulrüttenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 11–22). Graz: Leykam.

Holzinger, A. (Hrsg.). (2012). *Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven*. Graz: Leykam.

Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2011). Professionalisierung von Elementarpädagog/inn/en. In H. Harb, M. Polaschek & R. Weitlaner (Hrsg.), *Bildungsforschung. Impulse für die steirische Bildungslandschaft* (Forschungsbericht, S. 16–26). Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark. Verfügbar unter https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=64542&pCurrPk=3915

Honig, M.-S. (2004). Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergartenstudie. In M.-S. Honig, M. Joos, N. Schreiber & T. Betz (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 17–38). Weinheim: Juventa.

Hopf, A., Bäumer, T. & Stecher, L. (2014). Das Nationale Bildungspanel: Längsschnittperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (3), 371–376.

Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an*. Verfügbar unter https://www.iv.at/media/filer_public/06/6c/066ca521-0bc8-4e5e-8fe3-05dfb09d6748/doc_4509.pdf

Jäckl, C. & Moser, H. (2017). *Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule* (Bundesministerium für Bildung [BMB], Hrsg.; Leitfäden zur Grundschulreform, Band 2). Wien: Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS). Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/vs_alb_grundschule.pdf?67of5

Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2015). *KABC-II. Kaufman Assessment Battery for Children – II* (Deutschsprachige Fassung von P. Melchers und M. Melchers). Frankfurt: Pearson.

Keller, K., Trösch, L. M. & Grob, A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung* (S. 85–96). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_6

Kelley, P. & Camilli, G. (2007). *The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programs. A meta-analysis* (Working paper des National Institute for Early Education Research [NIEER]). Verfügbar unter <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/TeacherEd.pdf>

Klamert, S., Hackl, M., Hannes, C. & Moser, W. (2013). *Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen im internationalen Vergleich*. Wien: Institut für Kinderrechte & Elternbildung. Verfügbar unter https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Rechtliche_Rahmenbedingungen_elementarpaedagogische_Einricht.pdf

Kluczniok, K. & Rossbach, H.-G. (2014). Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – Wahrheit oder Mythos? In A. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 13–22). Münster: Waxmann.

Koch, B. (2013a). Elementarpädagogische Forschung in Österreich. Ein Überblick. In C. Wustmann, A. Karber & A. Giener (Hrsg.), *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (S. 13–22). Graz: Leykam.

Koch, B. (2013b). Professionalisierung der Elementarpädagogik – Eine Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (1–2), 171–181.

Koch, B. (2014). Institutionelle Kinderbetreuung in Österreich. Status und Herausforderungen. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 3–26). Wien: KiTa aktuell.

Krenn-Wache, M. (2017a). „EMPÖRT EUCH!“ Zur Situation der Elementarpädagogik in Österreich. *KiTa aktuell Österreich*, 5 (5), 96.

Krenn-Wache, M. (2017b). *Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Österreich*. Verfügbar unter http://seepro.eu/Deutsch/Pdfs/OESTERREICH_Fruehpaedagogisches_Personal.pdf

Krenz, A. (2013). Quo Vadis Elementarpädagogik? Bildung zwischen „Bildungsoffensive“ und „Bildungswahn“. *Euromentor Journal*, IV (1), 14–24. Verfügbar unter <http://euromentor.ucdc.ro/2013/euromentor-engleza-28.03-vol-4-nr1.pdf>

Kretschmann, R. (2004). „Pädagnostik“ – zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Pädagogische Leistungskultur: Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118, S. 180–215). Frankfurt/Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

Leu, H. R. (2005). Kontroverse Perspektiven auf die Festlegung von Qualitätskriterien. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 13–30). München: Deutsches Jugendinstitut.

Lex-Nalis, H. (2013). „Pädagogen/innenbildung NEU“ auch für Kindergartenpädagogen/innen? *KiTa aktuell Österreich*, 1 (1), 2–4.

Linke, M., Stoll, M. & Hartel, B. (2012). *Feststellungsverfahren zur Bestimmung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Projekt des Charlotte Bühler Instituts (Wien) in Kooperation mit PädQUIS (Berlin). Poster anlässlich des Festsymposiums „20 Jahre Charlotte Bühler Institut“ (20.01.2012), Wien. Verfügbar unter http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/08/PosterQualität_final.pdf

Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, T. W. G. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment* (Campell Systematic Reviews 2017/1). Verfügbar unter https://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/0224_ECG-Manning-Teacher_qualifications.pdf

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, A., Ariescu, E., Penderi, K., Rentzou, A. et al. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development* (Arbeitsbericht des CARE project [Curriculum quality analysis and impact review of European Early Childhood Education and Care]). Verfügbar unter <http://ecec-care.org/resources/publications/>

Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2018). Lehrer/innenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 130–143). Münster: Waxmann.

Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen.

Mitterlehner, R. (2014). Geleitwort. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC der Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. IX). Wien: KiTa aktuell.

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs. (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungs%ADprogramm_2017%E2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6

Niederle, C., Michelic, E. & Lenzeder, F. (1975). *Bildung und Erziehung im Kindergarten: Bildungs- und Erziehungsziele, methodische Hinweise, praktische Anregungen*. Wien: Westermann.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Starting strong. Early childhood education and care policy. Länderbericht für Österreich*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *Education at a glance 2014. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Engaging young children. Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264085145-en>

Paschon, A., Atzmannstorfer, M. & Obex, T. (2013). Zum Kompetenzaufbau von ElementarpädagogInnen. *KiTa aktuell Österreich*, 1 (4), 90–93.

Paschon, A. & Wustmann, C. (2012). Gründung einer Sektion Elementarpädagogik. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 181–184. <http://doi.org/10.1007/s35834-012-0035-3>

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444–458.

Pojer, W. & Zollneritsch, J. (2017). *Gemeinsame Vorstellungen der Volksschule der Zukunft*. Positionspapier der Resonanzgruppe Primar des Landesschulrats für Steiermark, der Pädagogischen Hochschule Steiermark und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz-Seckau. Verfügbar unter https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Positionspapier_Volksschule_der_Zukunft.pdf

Reicher-Pirchegger, L. (2012). Aufbruch oder Umbruch. Reformabsichten und Berufsbild im elementarpädagogischen Kontext. In A. Holzinger (Hrsg.), *Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven* (S. 15–39). Graz: Leykam.

Reicher-Pirchegger, L. (2014). Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (5–6), 387–397.

Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“* (Abschlussbericht). Im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg. Verfügbar unter https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf

Saalbach, H., Grabner, R. H. & Stern, E. (2013). Lernen als kritischer Mechanismus geistiger Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindlicher Bildung. In M. Stamm & D. Edelman (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 97–112). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_7

Saalbach, H. & Schalk, L. (2011). Preschoolers' novel noun extensions: Shape in spite of knowing better. *Frontiers in Psychology*, 2 (317), 1–12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00317>

Salchegger, S., Höller, I., Herzog-Punzenberger, B. & Breit, S. (2018). *Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die Deutschkompetenz von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten*. Manuskript in Vorbereitung.

Schmidt, T., Roux, S. & Kammermeyer, G. (2017). Erziehungsziele (früh-)pädagogischer Fachkräfte beim Berufseinstieg. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 237–256). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5_11

Schmidt, T. & Smidt, W. (Hrsg.). (2018). *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann.

Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E. et al. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF). Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/pbneu_endbericht_20840.pdf?5i8269

Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, M. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 455–484). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-11>

Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017). Österreich – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogische Personalprofile in 30 Ländern mit Schlüsseldaten zu den Kita-Systemen* (S. 735–748). Beitrag einzeln verfügbar unter http://seepro.eu/Deutsch/Pdfs/OESTERREICH_Schluesseeldaten.pdf

Scopelliti, M. & Musatti, T. (2013). Parents' view of child care quality: Values, evaluations, and satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 22 (8), 1025–1038. <http://doi.org/10.1007/s10826-012-9664-3>

Shinn, M. (2003). Understanding Implementation of Programs in Multilevel Systems. *Prevention & Treatment*, 6 (1), Article ID 22. <http://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.622c>

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.

Smidt, W. (2017, September). *Anmerkungen zur Entwicklung der universitären Elementarpädagogik in Österreich*. Eingeladener Vortrag auf der Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftler/innen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), Innsbruck.

Smidt, W. (2018). Early childhood education and care in Austria: Challenges and education policies. *Early Child Development and Care*, 188 (5), 624–633. <http://doi.org/10.1080/03004430.2017.1403431>

Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463–486). Münster: Waxmann.

Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), 121–138.

Smidt, W., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2015). Relations between the Big Five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37, 96–106. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.002>

Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A. & Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences childrens health – a cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatrica*, 102 (1), 83–91. <http://doi.org/10.1111/apa.12047>

Spieß, C. K. (2010). Ökonomie frühkindlicher Bildung und Betreuung – Aktuelle Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Forschungsraum. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 79 (3), 5–10. <http://doi.org/10.3790/vjh.79.3.5>

Stamm, M. (2018). Schulfähigkeit revisited. *Erziehung und Unterricht*, 168 (1–2), 19–25.

Stamm, M. & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 325–341). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_23

Stanzel-Tischler, E. (2013a). Begleitende Evaluation früher Sprachförderung im Kindergarten. *KiTa aktuell Österreich*, 1, 15–17.

Stanzel-Tischler, E. (2013b). Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 197–209). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_14

Stanzel-Tischler, E. (Hrsg.). (2013c). *BIFIE-Report 10/2013: Häuslicher Unterricht in der Schuleingangsphase. Ausmaß – Motive der Eltern – Schulische Rahmenbedingungen*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 15–31). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A1>

Stanzel-Tischler, E. & Wolf, W. (2012). Reif für die Schule? – Reif für das Kind? Die Schuleingangsphase im Umbruch. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 31–45). Wien: Jugend und Volk.

Statistik Austria (Hrsg.). (2008). *Kindertagesheimstatistik 2007/08*. Wien: Verlag Österreich.

Statistik Austria. (2017a). *Entwicklung des Kindertagesheimbesuchs 5-jähriger Kinder 2008–2016*. Verfügbar unter dem Reiter „Weitere Informationen“ unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html

Statistik Austria. (Hrsg.). (2017b). *Kindertagesheimstatistik 2016/17*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html

Statistik Austria. (Hrsg.). (2018a). *Kindertagesheimstatistik 2017/18*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html

Statistik Austria. (2018b). *Über 40.000 mehr unter Dreijährige in Kinderbetreuungseinrichtungen als noch vor zehn Jahren* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/117775.html

Sylva, K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Textor, M. (2002). Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In M. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch Online*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/844.html>

Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Reißmann, M. (2016). *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-11699-6>

Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 104–121. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7089/pdf/Thole_Polutta_Professionalitaet_und_Kompetenz.pdf

Thomann, H. (2013). *Verbindliche Richtlinien zur begleiteten Aufnahme von schulpflichtigen Kindern in die Volksschule*. Landesschulrat für Steiermark, GZ.: ISchul7/11-2013. Verfügbar unter <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Richtlinien%20Aufnahme%20Volksschule.pdf>

Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Beiheft, 16–35. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7267/pdf/Tietze_Qualitaets-sicherung_im_Elementarbereich.pdf

Tietze, W. (2010). Bildungspsychologie des Vorschulbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 50–69). Göttingen: Hogrefe.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.

Tietze, W. & Förster, C. (2005). Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 31–66). München: Deutsches Jugendinstitut.

Tran, H. & Winsler, A. (2011). Teacher and center stability and school readiness among low-income, ethnically diverse children in subsidized, center-based child care. *Children and Youth Services Review*, 33 (11), 2241–2252. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.008>

Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L. & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20 (1), 53–79. <http://doi.org/10.1080/10409280802206601>

Universität Salzburg (Hrsg.). (2017, Dezember). 21. Verordnung des Vizerektors für Lehre über die Studienergänzung „Elementarpädagogik“ an der Paris-Lodron-Universität Salzburg (PLUS). Mitteilungsblatt – Sondernummer der Paris-Lodron-Universität Salzburg (Studienjahr 2017/2018, 7. Stück). Verfügbar unter https://online.uni-salzburg.at/plus_online/wb-Mitteilungsblaetter.display?pNr=2302788

Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2015). Expertise: Fachkraft-Kind-Relation und Gruppengröße in Kindertageseinrichtungen. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (2. Auflage, S. 11–130). Freiburg: Herder.

Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation* (Expertise, 2. Auflage). Berlin: Alice-Salomon Hochschule. Verfügbar unter https://www.gew.de/suche/?L=0&id=21&tx_solr%5Bq%5D=viernickel

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walter-Laager, C. & Meier Magistretti, C. (2016). *Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien* (Beiträge zur sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 6/16). Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV). Verfügbar unter https://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop_mimes_bbl/8C/8CDCD4590EE41EE6AA837B8196662F8A.pdf

Walter-Laager, C., Pfiffner, M. & Fasseing Heim, K. (2014). *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik*. Bern: hep.

Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Elementarpädagogik. Verfügbar unter https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf

Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments – a review of the literature*. Verfügbar unter http://cscce.berkeley.edu/files/2003/Early_Ed_Quality.pdf

Wohllhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. 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. 17–58). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Wolf, W. (Hrsg.). (2018). *Lehrplan der Volksschule. Stand der Gesetzgebung: 1. Jänner 2018*. Graz: Leykam.

Zollneritsch, J. (2015). Die österreichische Schule. Von der Selektion zur Inklusion? In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 37–42). Graz: Leykam.

Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen

Josef Scheipl*, Johannes Leeb*, Konstanze Wetzel*, Wolfram Rollett** & Stephan Kielblock**

Einleitung

Erstmals wurde das ganztägige Schulwesen in Österreich im Nationalen Bildungsbericht 2012 umfassend thematisiert (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012). Darin wurden eine Systematik der Begrifflichkeiten, eine Analyse der Argumentationsstränge, eine Bedarfschätzung und eine ausgewählte Vorstellung der theoretischen und empirischen Befundlage mit entsprechenden Entwicklungsoptionen vorgenommen.

Im Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde die schulische Nachmittagsbetreuung anhand der Schulstatistik analysiert (Bruneforth et al., 2016). Bedeutsam daran waren die Hinweise auf eine nach wie vor ungenügende schulstatistische Erfassung der ganztägigen Schulformen (verschränkt/getrennt) und die tendenzielle Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Gruppen bei der Inanspruchnahme der nachmittäglichen Bildungsangebote.

Für den vorliegenden Beitrag wurde das Zusatzforschungsprojekt „Ausgestaltung und Gelingensbedingungen erfolgreicher Ganztagschulen in verschränkter Abfolge“ (Gspurning, 2018) als Pilotprojekt durchgeführt.¹ Zwei Schulen der Sekundarstufe I (Neue Mittelschule [NMS] 1 Leibnitz, zwei bis drei Parallelklassen pro Jahrgang; Bundesrealgymnasium [BRG] Körösi Graz, vier Parallelklassen pro Jahrgang) nahmen an der Untersuchung teil. Beide bieten die verschränkte Form (siehe Abschnitt 1.1.2) seit dem Schuljahr 2012/13 an. Am BRG Körösi werden in jedem Jahrgang zwei Klassen in verschränkter Form geführt; die NMS 1 in Leibnitz führt aufgrund des Rückgangs der Zahl der Anmeldungen – nach Aussage der Schulleiterin bevorzugen die Eltern, wenn beide Formen an einem Standort angeboten werden, die getrennte Form aufgrund der größeren zeitlichen Flexibilität bezüglich der Teilnahme und wegen der geringeren Kosten für die Eltern – die verschränkte Form nur mehr in einer vierten Klasse mit 16 Schülerinnen und Schülern. Im März/April 2018 wurden mit den Lehrerteams der verschränkten Klassen an jeder der beiden Schulen zwei Gruppendiskussionen geführt. Eine davon fand jeweils auf der Leitungsebene, eine auf Mitarbeiterebene statt (Leitungsteam NMS 1 Leibnitz: Schulleiterin, Administrator, Leiterin der ganztägig geführten Klasse; Leitungsteam BRG Körösi: Schulleiter, Leiter der Tagesbetreuung und zwei leitende Administratorinnen; Mitarbeiterteam NMS: vier Lehrer/innen und ein Freizeitbetreuer; Mitarbeiterteam BRG: vier Lehrer/innen).²

Zusatzforschungsprojekt

6

* Verantwortlich für den Gesamttext mit Ausnahme von Abschnitt 1.2.

** Verantwortlich für den Abschnitt 1.2.

1 Abrufbar unter <https://www.bifie.at/nbb2018>. Die beteiligten Schulen erklärten sich mit der Nennung ihrer Namen einverstanden.

2 Zusätzliche Interviews mit den Leiterinnen der beiden Praxisschulen (Volksschule und NMS) an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und der Leiterin der NMS 10 in Klagenfurt-St. Peter mit demselben Leitfaden.

Der Beitrag vermittelt im Rahmen einer Situationsanalyse zunächst die wichtigsten Entwicklungen im ganztägigen Schulwesen seit dem Jahr 2011 hinsichtlich der gesetzlich-administrativen Vorgaben und des quantitativen Ausbaus. Die Einbeziehung einer internationalen Perspektive um zusätzliche Bildungsangebote durch die Schule soll den Horizont der gegenständlichen Debatte weiten. Die Übersicht über die wissenschaftliche Befassung mit ganztägigen Schulen in Österreich komplettiert diesen ersten Abschnitt. Anschließend werden entsprechende Qualitätsmerkmale vorgestellt und einzelne als wesentlich erkannte Bedingungen für eine erfolgreiche Entwicklung von ganztägigen Schulen herausgearbeitet und analysiert. Dabei musste – mangels österreichischer Befunde – vielfach auf Forschungsergebnisse aus Deutschland zurückgegriffen werden, um einen empirisch gestützten Orientierungsrahmen zu bieten. Ein Ausblick auf Forschungsdesiderata mit Forschungs- und Entwicklungsempfehlungen rundet den Beitrag ab.

1 Situationsanalyse

1.1 Ganztagsschule in Österreich

1.1.1 Historisches und Schulversuche

In Österreich wurde im Jahr 1919 der bis dahin in der Monarchie vorgeschriebene „geteilte Unterricht“ (vormittags und nachmittags) durch den „ungeteilten Vormittagsunterricht“ abgelöst (Scheipl, 1974).

Schulversuche zu
ganztägigen Schulen seit
den 1970er Jahren

Im Gefolge der verstärkt einsetzenden gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussionen in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre gewann die Thematik der ganztägigen Schule an Bedeutung. Schulversuche zu „Ganztagschulen“ wurden ab dem Jahr 1974 (im Sinne der „Bildungsprogramme der SPÖ“ aus dem Jahr 1969; vgl. Sozialistische Partei Österreich [SPÖ], 1969) und ab dem Jahr 1975 zusätzlich zu „Tagesheimschulen“ (im Sinne von „Plan 4“ der Österreichischen Volkspartei [ÖVP], 1975) eingeführt. Damit verbunden war die Ausweitung der Versuchsarbeit über die allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) hinaus auf die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Die Entwicklung ganztägiger Organisationsformen fand in den nächsten Jahren zunehmend Eingang in die österreichische Schulrealität (Dobart, Koeppner, Weissmann & Zwölfer, 1984).

1.1.2 Entwicklungen im legislativen Bereich

Ganztägige Schulformen
im Regelschulsystem

Im Schuljahr 1993/94 erfolgte die Überführung aus dem Versuchsstadium in das Regelschulsystem (15. Schulorganisationsgesetz-[SchOG-]Novelle, BGBl. I Nr. 512/1993). Die einschlägigen Neuerungen waren grundlegend für den weiteren Ausbau. Sie finden sich – neben der Ergänzung des § 2 SchOG um den Absatz 3 – vornehmlich in der Erweiterung von § 8 SchOG i. d. F. BGBl. I Nr. 73/ 2011 (siehe im Detail auch Hörl et al., 2012). Der neue § 8d legt zunächst Terminologie und Rahmen fest: „Ganztägige Schulformen sind in einen Unterrichtsteil und einen Betreuungsteil gegliedert. Diese können in getrennter oder verschränkter Abfolge geführt werden.“ Die „verschränkte Abfolge“ verlangt, „dass alle Schüler einer Klasse am Betreuungsteil während der ganzen Woche angemeldet sind“ (§ 8d Abs. 1 SchOG i. d. g. F.), d. h., alle Schüler/innen nehmen verpflichtend am gesamten ganztägigen Angebot teil. Dies trifft nach Einschätzung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) derzeit auf 5 % bis höchstens 10 % aller Schüler/innen in ganztägigen Schulen in Österreich zu. Bei „getrennter Abfolge“ darf der Betreuungsteil „auch an einzelnen Nachmittagen der Woche in Anspruch genommen werden“ (§ 8d Abs. 1 SchOG i. d. g. F.).

Entsprechende Adaptionen im Schulunterrichts-, Schulzeit- und Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz wurden zeitgleich mit der 15. SchOG-Novelle erlassen. Bislang parteipolitisch gefärbte Auseinandersetzungen machten in der Folge weitgehend fachlich-pädagogischen Diskursen Platz.

Die Lehrplanverordnungen für die APS (BGBl. II Nr. 174/2015) und jene für die AHS (BGBl. II Nr. 175/2015; BGBl. II Nr. 219/2016) aus den Jahren 2015 bzw. 2016³ enthalten im dritten Teil gleichgestaltet unter „8. Betreuungsplan für ganztägige Schulformen“ eine Aufschlüsselung und eine kurze Benennung der Aufgaben des Betreuungsteils gefolgt von einer ausführlichen Erläuterung von Grundsätzen zur Verwirklichung dieser Aufgaben (siehe Abschnitt 2.1).

Lehrplanverordnungen

Die „Schulische-Freizeit-Betreuungsverordnung 2017“ (BGBl. II Nr. 374/2017) schließlich definiert in Ergänzung zu § 8 lit. j SchOG umfassend die geforderten weiteren Qualifikationen bzw. die Bildungsabschlüsse zur Ausübung von (Freizeit-)Betreuung an ganztägigen Schulformen.

1.1.3 Politische Vorgaben, administrative Rahmenbedingungen, Ausbau

Eine gezielte – auch finanzielle – Förderung des ganztägigen Schulwesens bzw. der schulischen Tagesbetreuung hat mit der Regierungskoalition zwischen SPÖ und ÖVP im Jahr 2008 begonnen: „Bis 2018 werden im Rahmen des Schulinvestitionsprogramms 1,664 Mrd. EUR investiert. ... Tagesbetreuung ... [wird] dabei berücksichtigt“ (Bundeskanzleramt, 2008, S. 204).

Regierungsprogramme
2008 bis 2017

Die Konkretisierung erfolgte über Vereinbarungen zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Artikel 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG) als Anschubfinanzierung des Bundes an die Länder für Personal-, Freizeit- und Infrastrukturkosten. Damit sollte „die Anzahl an qualitativ hochwertigen Plätzen in der schulischen Tagesbetreuung in den nächsten Jahren deutlich von 105.000 auf 160.000“ erhöht werden (Schmied, 2011, S. 1). Das Ziel der ersten „15a-Vereinbarung“ sah vor, „das Angebot der ganztägigen Schulformen ... für Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemein bildenden Pflichtschulen in bedarfsgerechter Form sowohl hinsichtlich der Anzahl der Betreuungsplätze als auch hinsichtlich der Betreuungsdauer auszubauen“ (BGBl. I Nr. 115/2011 Art. 1 Abs. 1). Darüber hinaus wurde verfügt, für die Betreuung in der Freizeit an den Pädagogischen Hochschulen auszubildende Freizeitpädagoginnen und -pädagogen zum Einsatz zu bringen (BGBl. I Nr. 115/2011 Art. 1 Abs. 2). Dieser im Sinne der §§ 12 und 13 Finanz-Verfassungsgesetz (F-VG) 1948 getätigte Zweckzuschuss des Bundes⁴ – Bundesschulen sind ausgenommen – war mit entsprechenden Auflagen an die Länder und Gemeinden hinsichtlich Qualitätssicherung, Controlling und Evaluierung verbunden.

Für die Legislaturperiode 2013–2018 setzten sich die beiden Koalitionspartner u. a. folgende Aufgaben:

Qualitativer und quantitativer Ausbau von ganztägigen Schulformen von der 1. bis zur 9. Schulstufe. ... Sicherstellung des Angebots an ganztägigen Schulformen (in verschränkter/nicht-verschränkter Form) ... [N]eben einer Klasse mit nichtverschränkter Form [soll] mindestens eine Klasse pro Schulstufe in verschränkter Form ganztägig geführt werden, wenn der Bedarf entsprechend der derzeitigen Rechtslage gegeben ist. (Bundeskanzleramt, 2013, S. 41)

3 Detaillierte Informationen zum „Betreuungsteil plus“ ergingen unter der Geschäftszahl (GZ) 11.013/0014-I/GtSf/2015 an alle Landesschulräte bzw. den Stadtschulrat Wien (vgl. Bundesministerium für Bildung [BMB], 2016, S. 14).

4 Dieser betrug für die Schuljahre 2011/12 bis 2014/15 insgesamt knapp über 200 Mio. Euro.

Eine zweite Vereinbarung nach Artikel 15a B-VG erfolgte im Jahr 2013 mit einigen Modifikationen und erweiterten Zielsetzungen; sie sollte bis Schuljahresende 2018/19 gelten.⁵ In Weiterführung dieses Vorhabens sah das Bildungsinvestitionsgesetz (BIG; BGBl. I Nr. 8/2017) von 2017 schließlich für die Jahre 2017 bis 2025 den Betrag von 750 Mio. Euro an Zweckzuschüssen und Förderungen vor. Dann sollte der geplante Vollausbau (40-Prozent-Quote) erreicht sein (BMBWF, 2017, S. 8).

Das Regierungsprogramm 2017–2022 „Zusammen. Für unser Österreich.“ (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017) formuliert bezüglich ganztägiger Schulformen: „Bedarfsgerechter Ausbau der ganztägigen Schul- und Betreuungsformen ab der Mittelstufe auch in der verschränkten Form unter Berücksichtigung der Wahlfreiheit und schulpartner-schaftlichen Mitbestimmung“ (S. 63).

Die neue Koalitionsregierung verfügte eine Novellierung des BIG aus 2017 (BGBl. I Nr. 26/2018): Die Verteilung der 750 Mio. Euro wurde neu geregelt und der geplante Vollausbau (40-Prozent-Quote) bis zum Jahr 2032 gestreckt (BMBWF, 2018a; Faßmann, 2018).

Quantitativer Ausbau

Die zahlenmäßige Entwicklung der schulischen Tagesbetreuung in Österreich in den letzten 10 Jahren (2007/08 bis 2017/18) stellt sich auf den ersten Blick durchaus als beeindruckend dar (siehe Tabellen 6.1 bis 6.4). Die Anzahl der Standorte hat sich beispielsweise von 1.068 im Schuljahr 2007/08 (davon APS: 866; AHS-Unterstufe: 202) auf 2.295 Standorte (ohne Horte) im Schuljahr 2017/18 (davon APS: 2.054⁶; AHS-Unterstufe: 241) erhöht. Das entspricht insgesamt einer Zunahme des Anteils an Schulen mit Tagesbetreuung von 21,0 % im Jahr 2007/08 auf 46,6 % im Jahr 2017/18 (vgl. dazu und zum Folgenden: BMBWF, 2018b).

Tab. 6.1: Anzahl der Standorte mit schulischer Tagesbetreuung 2007/08 bis 2017/18 (allgemeine Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen)

Schuljahr	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Anzahl Standorte in Österreich	1.068	1.156	1.248	1.370	1.455	1.666	1.874	2.020	2.135	2.224	2.295

Quelle: BMBWF (2018b).

Bezüglich der Schüler/innen schlägt sich diese Entwicklung zahlenmäßig folgendermaßen nieder (siehe Tabellen 6.2 bis 6.4):

Tab. 6.2: Betreuungsquote in ganztägigen Schulen 2007/08 bis 2017/18 (allgemeine Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen)

Schuljahr	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Betreuungsquote in Österreich	10,5 %	12,7 %	14,2 %	15,0 %	15,9 %	17,5 %	19,4 %	20,8 %	22,2 %	23,1 %	24,4 %

Quelle: BMBWF (2018b).

Die Tabellen 6.3 und 6.4 weisen deutlich unterschiedliche Betreuungsquoten in den APS (22 %) gegenüber jenen in den AHS (36 %) aus. Dies kann auch als Hinweis auf die vom Rechnungshof zitierte geringere Nutzung der ganztägigen Schulen durch sozial benachteiligte Schüler/innen gelten (Rechnungshof, 2018, S. 156).

⁵ Für die Jahre 2015 bis 2018 veranschlagte man rund 375,4 Mio. Euro (Rechnungshof, 2018, S. 101 ff.; vgl. auch BGBl. I Nr. 192/2013 und BGBl. I Nr. 84/2014).

⁶ Davon Volksschule: 1.381; NMS: 541; allgemeine Sonderschule: 117; Polytechnische Schule: 15.

Tab. 6.3: Schüler/innen in Tagesbetreuung an allgemeinbildenden Pflichtschulen in den Schuljahren 2007/08 und 2017/18

Bundesland	APS-Schüler/innen in Tagesbetreuung (absolut)		Betreuungsquoten (in %)	
	2007/08	2017/18	2007/08	2017/18
Burgenland	2.191	6.573	11,6	36,4
Kärnten	1.883	5.610	4,6	16,5
Niederösterreich	6.609	18.193	5,5	16,4
Oberösterreich	4.678	17.185	3,9	16,2
Salzburg	2.429	6.114	5,7	16,3
Steiermark	5.605	14.527	6,7	19,4
Tirol	1.774	5.504	3,0	10,6
Vorarlberg	3.321	9.562	9,7	30,4
Wien	26.481	42.979	26,9	39,7
Österreich	54.971	126.247	8,9	22,0

Anmerkung: APS: allgemeinbildende Pflichtschulen.

Quelle: BMBWF (2018b).

Tab. 6.4: Schüler/innen in Tagesbetreuung an allgemeinbildenden höheren Schulen in den Schuljahren 2007/08 und 2017/18

Bundesland	AHS-Schüler/innen in Tagesbetreuung (absolut)		Betreuungsquoten (in %)	
	2007/08	2017/18	2007/08	2017/18
Burgenland	167	354	5,0	10,0
Kärnten	1.231	1.432	15,3	17,8
Niederösterreich	2.053	6.651	9,8	29,3
Oberösterreich	1.979	3.216	11,5	20,1
Salzburg	1.292	3.112	17,3	44,3
Steiermark	2.971	4.893	19,9	31,3
Tirol	1.237	2.612	16,5	34,4
Vorarlberg	2.866	3.636	65,7	94,1
Wien	8.212	16.679	23,9	47,4
Österreich	22.008	42.585	18,6	35,6

Anmerkung: AHS: allgemeinbildende höhere Schulen.

Quelle: BMBWF (2018b).

Eine Differenzierung in verschränkte bzw. getrennte Formen konnte nicht ausgewiesen werden.⁷ Im BMBWF schätzte man, dass an ca. 90 % der Standorte die getrennte Form angeboten wird, in ca. 5 % ausschließlich die verschränkte und in den restlichen Fällen getrennte und verschränkte Formen gemeinsam geführt werden (BMBWF, persönl. Mitteilung, 20.06.2018; vgl. auch Abschnitt 1.1.2). Das bedeutet aber auch, dass bei Nutzung der getrennten Form die Intensität der Teilnahme von einem bis zu fünf Tagen in der Woche schwanken kann.

⁷ Aus diesem Grund wurde auf eigene Berechnungen verzichtet.

Qualitätsunterstützende Maßnahmen

Das BMBWF, vormals BMB, begleitet die oben angeführte politische Offensive durch mehrere qualitätsunterstützende und -entwickelnde Maßnahmen. Mit „Ausbau Ganztagschule (GTS)“ wurde eine Projektstruktur für Aufgaben der intraministeriellen Vernetzung eingerichtet. Eine Resonanzgruppe tritt als Sounding-Board einmal jährlich zusammen. Die „Arbeitsgemeinschaft (ARGE) ganztägige Schulformen an APS“ veranstaltet Vernetzungstreffen mit Vertreterinnen und Vertretern der Ämter der Landesregierungen, der Schulaufsicht, des Gemeinde- und des Städtebundes sowie mit Expertinnen und Experten. Die AHS betreffend versorgt das BMBWF die Bundesarbeitsgemeinschaft (Bundes-ARGE) mit einschlägigen Informationen.

Zu nennen ist ferner der Leitfaden für die Umsetzung der Betreuungspläne für ganztägige Schulformen (BMB, 2016). Als solcher fokussiert er unter Bezugnahme auf die Lehrplanverordnungen der Jahre 2015 und 2016 (APS: BGBl. II Nr. 174/2015; AHS: BGBl. II Nr. 175/2015; BGBl. II Nr. 219/2016) auf die Aufgaben des Betreuungsteils. Darüber hinaus ist die Erarbeitung der „Richtlinien für die Gewährung von Zweckzuschüssen und Förderungen nach den Bestimmungen des Bildungsinvestitionsgesetzes (BIG)“ (BMBWF, 2017) zu erwähnen.⁸

Diese Aktivitäten des BMBWF sind zu begrüßen. Sie sind aber im Vergleich mit den Maßnahmen, welche zur Förderung des Ausbaus des ganztägigen Schulwesens in Deutschland getroffen und gefordert werden (Holtappels, 2014, S. 12), deutlich zu gering.

1.2 Internationale Perspektiven: Angebote an Ganztagschulen im Kontext des internationalen Diskurses um erweiterte Bildungsangebote für Schüler/innen

Extended Education

International lässt sich ein deutlicher Trend erkennen, das traditionelle schulische Curriculum durch zusätzliche Angebote mehr und mehr auszuweiten. Diese Entwicklung wird unter dem Begriff *Extended Education* (Ecarius, Klieme, Stecher & Woods, 2013) diskutiert. Die Ziele, die mit diesen zusätzlichen Angeboten verfolgt werden, sind durchaus unterschiedlich und stark von den in den einzelnen Ländern auf der bildungspolitischen Ebene wahrgenommenen gesellschaftlichen Bedarfen und den erwarteten Wirkungen der eingeführten Programme geprägt. Entsprechend variieren die in der jeweiligen nationalen politischen Agenda gesetzten Schwerpunkte, die organisationalen sowie institutionellen Kontextbedingungen und die Ausformungen des zusätzlichen Angebots, wie die nachfolgend angeführten Beispiele illustrieren.

So lässt sich z. B. für die *After-School-Angebote* in *Südkorea* feststellen, dass – vor dem Hintergrund der bereits sehr hohen Schulleistungen, welche die Schüler/innen erreichen – die eingeführten schulischen Zusatzangebote nicht im Kern darauf abzielen, die fachbezogenen Kompetenzen weiter zu steigern. Vielmehr sind sie daran ausgerichtet, Kindern und Jugendlichen fachunabhängige Freiräume zu ermöglichen. Dabei grenzen sich diese Angebote in Südkorea von privaten Nachhilfeanbietern, welche sich dezidiert an der Vorbereitung auf staatliche standardisierte Leistungstests orientieren, ab bzw. stehen sie mit diesen in Konkurrenz (Bae & Jeon, 2013).

In den *Vereinigten Staaten* sind die Zusatzangebote vielfach durch den Ausgleich von Bildungsbenachteiligung motiviert (siehe dazu etwa Reisner et al., 2007). Entsprechend werden dabei Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligten Familien besonders in den Blick genommen. Dieser Impetus wird z. B. durch die Ausrichtung der nationalen Bildungsprogramme wie den *No Child Left Behind Act* (NCLB) oder den *Every*

⁸ Die neuen Richtlinien des BMBWF zum novellierten BIG sind in Ausarbeitung.

Student Succeeds Act (ESSA) illustriert, die u. a. zusätzliche Ressourcen speziell für Schulen mit einer bildungsbenachteiligten Schülerschaft bereitstellen (vgl. U.S. Department of Education: www.ed.gov/essa).

Das nationale *Programa Novo Mais Educação* (PNME) der *brasilianischen* Regierung stellt ebenfalls die Verbesserung der Bildungschancen in den Vordergrund. Zielgruppe sind insbesondere jene Schulen, die im an Schulleistungen und Bildungsabschlüssen orientierten nationalen Bildungsindex ungünstig abschneiden und in sozioökonomisch und sozial benachteiligten Regionen angesiedelt sind (República Federativa do Brasil, 2016). Über die Förderung der Kompetenzen in der Muttersprache Portugiesisch und in Mathematik werden gerade sozial benachteiligte Schüler/innen und solche mit Lernschwierigkeiten in den Blick genommen. Als Steuerinstrument gibt es eine zentrale Vorgabe zu Angebotsbereichen, die abgedeckt werden müssen. Das Bildungsverständnis ist dabei durchaus breiter angelegt. So sind auch Angebote in den Bereichen Kunst, Sport und Freizeit verpflichtend umzusetzen (Ministério da Educação do Brasil, 2016).

Programme sind vielseitig orientiert

Der massive Ausbau des schulischen Ganztagsangebots in *Deutschland* (von 16 % der schulischen Verwaltungseinheiten im Jahr 2002 auf 67 % im Jahr 2016; Kultusministerkonferenz, 2006, 2018) war dagegen ursprünglich durch die unerwartet schwachen Ergebnisse der Schüler/innen im Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 (Baumert et al., 2001) und die überraschend hohen Anteile der 15-jährigen Schüler/innen mit Schulleistungen, die den beiden niedrigsten Kompetenzstufen entsprachen, motiviert (Tillmann, 2004, S. 196 ff.). Die Zielperspektiven dieser Entwicklung haben sich im bildungspolitischen Diskurs aber frühzeitig stark ausgeweitet und die gezielte Förderung von schulleistungsrelevanten Kompetenzen wird u. a. zugunsten der Bereitstellung einer qualifizierten ganztägigen Betreuung (z. B. Kultusministerkonferenz, 2018, S. 4) inzwischen weniger stark betont. Dies spiegelt sich auch in dem inhaltlich sehr breiten Angebot wider, das die Schulen bereitstellen (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen [StEG-Konsortium], 2015).

1.2.1 Bezeichnungen und Arten der über den Unterricht hinausgehenden Angebote

Während der Unterricht einem rechtlich verbindlichen Curriculum folgt und eine Teilnahmeverpflichtung besteht, zeichnen sich Bildungssettings im Bereich der Extended Education dadurch aus, dass sie inhaltlich freier gestaltet werden können, auf die Zertifizierung (z. B. per Noten) weitestgehend verzichtet wird und dass sie mehr oder weniger freiwillig besucht werden können, wobei nach Anmeldung in der Regel eine mehr oder minder stark ausgeprägte Teilnahmeverpflichtung folgt (Kielblock & Monsen, 2016; Stecher, 2012). Von Land zu Land bestehen dabei bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Bezeichnung und der Art des außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Sektors, wie die nachfolgend angeführten Beispiele illustrieren.

Freiere Gestaltung von Bildungssettings

In Deutschland werden seit gut 15 Jahren Ganztagschulen stark ausgebaut, die neben dem Unterricht auch außerunterrichtliche Angebote vorhalten. Weitgehend vergleichbar wurde in der Schweiz vorgegangen, hier allerdings unter den Schlagworten *Tagesstrukturen* und *Tagesschule*. Auch hier wurde die Kernschulzeit zunehmend mit außerunterrichtlichen Elementen erweitert. In den Niederlanden findet sich mit der *Brede School* ebenfalls eine Art Ganztagschule, die seit den 1990er-Jahren vorangetrieben wurde. Dänemark lässt sich in dieser Reihe auch nennen, da hier ebenfalls – allerdings etwas später ab 2006 – der Ausbau der *Heldagsskole* forciert wurde. Besonders früh hat beispielsweise Schweden ab den 1960er-Jahren flächendeckend sogenannte *Leisure-Time Centres* etabliert. Die Schule soll – so der explizite Auftrag – erweitert werden, indem im Nachmittagsprogramm eher die Freizeit und das Spiel im Vordergrund stehen. Island ist mit dem Fokus auf benachteiligte Kinder ab den 1970er-Jahren einen ganz ähnlichen Weg gegangen und hat in den 1990ern *Leisure-Time Centres* eingeführt, um die Schulen in ihrem Bildungsauftrag zu unterstützen. In England

Leisure-Time Centres und Childcare Services

führte die breit aufgestellte außerschulische Bildungslandschaft zu lokalen Disparitäten, so dass ab den 1990er-Jahren und insbesondere ab der *Extended Services Initiative* von 2005 versucht wurde, lokale Netzwerke, bestehend aus verschiedenen kommunalen, privaten und schulischen Bildungsanbietern, zu stärken. Im Kern eher auf Betreuung (Care) zielen etwa die *School-Age Childcare Services* in Schottland und die *School-Age Care* in Australien. In Japan und Südkorea treten die staatlichen After-School-Programs in Konkurrenz mit kostspieligen privaten Nachhilfeprogrammen (Kielblock, Maschke & Stecher, in Druck)

After-School-Programs

Gleichzeitig müsste man für jedes Land berücksichtigen, dass es zwar dominante Strömungen gibt, dass damit aber der außerunterrichtliche und außerschulische Bereich nicht hinreichend beschrieben wäre. So halten z. B. auch viele Schulen, die in Deutschland nicht als Ganztagschule firmieren, ein ausgebauten außerunterrichtliches Angebot für ihre Schüler/innen bereit (Holtappels, Radisch, Rollett & Kowoll, 2010). Gleichzeitig werden die Begriffe zur Beschreibung der relevanten Strukturen unterschiedlich verwendet. Der Begriff *Ganztagschulen* beschreibt z. B. in Dänemark oder in Deutschland sowohl die unterrichtlich-schulische Realität als auch die außerunterrichtlichen Angebote, die im Verantwortungsbereich der Schule etabliert sind. Hingegen bezeichnet *Leisure-Time Centre* in Schweden lediglich die Institution, welche die außerschulische Bildung hauptsächlich durchführt. Ohne spezifischen Verweis auf eine konkrete Institution kommt die australische *School-Age Care* aus und auch die US-amerikanischen After-School-Programs sind in Bezug auf ihre institutionelle Einbettung heterogen. Zudem sind die institutionellen Bezüge durchaus einem Wandel unterzogen. So fasst man in Deutschland seit 2018 unter dem Begriff Ganztagschule auch jene Schulen, deren Schulleitungen in Kooperation mit einem außerschulischen Träger das Ganztagsangebot nur noch *mitverantworten* (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 6), wodurch nun z. B. auch Schulen, die mit nicht an sie angegliederten Horden kooperieren, den Status einer Ganztagschule erhalten.

Die Zusatzangebote lassen sich grob danach unterscheiden, ob sie einen direkten Bezug zum schulischen Curriculum haben, ob das Curriculum fachinhaltlich erweitert wird oder ob ein derartiger fachlicher Bezug fehlt. Entsprechend haben sich in der deutschsprachigen Forschungsliteratur Subkategorien von Angebotsformen, wie z. B. fachbezogene, fachunabhängige sowie fachübergreifende Angebote (Holtappels 2008, S. 194 f.; vgl. zur Übersicht Hopf & Stecher, 2014) eingebürgert – auch wenn die Abgrenzung nicht immer ganz einfach ist. In der internationalen Literatur haben sich – neben dem sich zunehmend durchsetzenden Begriff *Extended Education* – vor allem auch die Begriffe *Extracurricular Activities* und *Co-curricular Activities* als Containerbegriffe eingebürgert, unter denen, unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung und konkreten institutionellen Anbindung, alle Angebote verstanden werden können, die über den eigentlichen Unterricht hinausgehen, die das Ziel haben, die Entwicklung der Schüler/innen zu unterstützen, und die von den Schulen nicht formal durch Noten zertifiziert werden. Überraschenderweise stellen sie in manchen Kontexten trotzdem ein Element der Zugangsberechtigung dar, da z. B. US-amerikanische Bildungseinrichtungen den Besuch von zusätzlichen Angeboten, die der Interessen- bzw. Talententwicklung dienen, in ihre Auswahlentscheidung einbeziehen.

1.2.2 Ausgewählte Forschungsbefunde zu Wirkungen extracurricularer Angebote

Extracurriculare Angebote – Wirkungsforschung

Der international sich immer weiter intensivierende Ausbau extracurricularer Angebote hat durch die verschiedenen gesellschaftlichen, kulturellen und finanziellen Kontextbedingungen und die unterschiedlichen Zielstellungen eine zunehmend unübersichtliche Bandbreite an Ausgestaltungsformen zur Folge. Dieser Umstand stellt für die Wirkungsforschung in diesem Bereich eine Herausforderung dar – gerade wenn es darum geht, die Ergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten sinnvoll aufeinander zu beziehen. In vielen Ländern wurden Evaluations- und Begleitforschungsprojekte initiiert, um die Frage zu beantworten, ob die Implementation des zusätzlichen Bildungsangebots auch die gewünschten Effekte bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern nach sich zieht. Je nach Ziel der Angebote wer-

den dabei unterschiedliche Output-Variablen bzw. Outcome-Variablen, welche die Ergebnisqualität im Sinne von Lernergebnissen und Bildungserfolg meinen (Holtappels 2009), aufseiten der teilnehmenden Schüler/innen in den Blick genommen. Beispiele sind Schulleistungstests (meist Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften), Noten, Wohlbefinden und Engagement in der Schule, schulische Fehlzeiten, Schulabschlüsse, der Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Berufsausbildung oder das Studium, verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts, soziale Kompetenzen, Persönlichkeitsmaße, Sexualverhalten oder Delinquenz. Aufgrund der Vielzahl an Programmen, Zielsetzungen, Zielgruppen, Umsetzungsvarianten und unterschiedlichen Kontextbedingungen sowie aufgrund der Heterogenität der Umsetzung der empirischen Forschung in diesem Bereich ist die Forschungslage zur Effektivität extracurricularer Angebote sehr unübersichtlich und auch vielgestaltig. Letzteres sollen die nachfolgend aufgeführten Beispiele aus fünf Ländern illustrieren.

Unübersichtliche
Forschungslage zur
Effektivität

Denault und Déry (2015) weisen für eine *kanadische* Grundschulstichprobe von 563 Kindern positive längsschnittliche Effekte einer vermehrten Angebotsteilnahme auf die sozialen Kompetenzen und das Sozialverhalten nach und diskutieren extracurriculare Angebote als bedeutsamen Entwicklungskontext gerade für solche Kinder, die ein höheres Risiko aufweisen, Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln. In einer *finnischen* Längsschnittstudie über 3 Jahre konnten Metsäpelto und Pulkkinen (2012) für 281 9- bis 10-jährige Schüler/innen zeigen, dass eine längerfristige Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten mit größeren Effekten auf das sozioemotionale Verhalten und Schulleistungen einhergeht. Stearns und Glennie (2010) werteten Highschool-Jahrbücher und Schuldaten in den *Vereinigten Staaten* aus und brachten auf der Schulebene die Angebote, die an den Schulen bestanden, und die Belegung der Angebote mit Schulnoten und Drop-out-Raten in Verbindung. Schulen mit einem größeren Angebot hatten eine höhere Schülerbeteiligung, bessere Schulnoten und geringere Drop-out-Raten. Für die *Tschechische Republik* berichten Badura, Geckova, Sigmundova, Van Dijk und Reijnveld (2015) sowie Badura et al. (2016) anhand einer repräsentativen Stichprobe von 10.503 Jugendlichen zwischen 11 und 15 Jahren querschnittliche Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an Angeboten und Schulleistung, Schulbindung, der selbstwahrgenommenen Gesundheit und Lebenszufriedenheit. Eine höhere Teilnahmebreite hing mit besseren Schulleistungen zusammen. Alle Maße beruhten allerdings auf einer reinen Fragebogenstudie.

Dass die Angebote nicht immer die intendierten Wirkungen erzielen, belegt z. B. das randomisierte Feldexperiment von Meyer und Van Klaveren (2013) für ein *Extended Day Program* an sieben *niederländischen* Schulen, welches das Ziel hatte, die Lese- und Mathematikleistung der Teilnehmenden zu verbessern. 188 Schüler/innen der 5. bis 7. Klassen wurden einer Treatment- oder Kontrollgruppe zugewiesen. Nach einer dreimonatigen Angebotsteilnahme konnten keinerlei signifikante Effekte gesichert werden.

Mit Blick auf internationale Studien muss festgestellt werden, dass die nordamerikanische Forschung durch ihren Umfang das Forschungsfeld klar dominiert. In einer ganzen Reihe dieser Studien wurden positive Effekte von durch Schulen organisierten, außerunterrichtlichen und/oder sich oft an die eigentliche Schulzeit direkt anschließenden Angeboten (After-School-Programs) nachgewiesen. Dies gilt z. B. für kompensatorische Effekte der Teilnahme auf Nachteile bei kognitiven oder sozialen Kompetenzen sowie Schulleistungen (Feldman & Matjasko, 2005). Gerade Angebote, die auf sozial benachteiligte Kinder bzw. Kinder mit Migrationshintergrund ausgerichtet waren, erwiesen sich als geeignet, herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten zu reduzieren (Huang et al., 2007; Mahoney & Stattin, 2000). Auch in einer nationalen, repräsentativen US-amerikanischen Studie, in der Effekte auf das Selbstkonzept in den Blick genommen wurden, zeigte sich, dass gerade Schüler/innen aus benachteiligten familiären Verhältnissen vom Besuch extracurricularer Angebote profitieren (Marsh & Kleitman, 2002). Letzteres konnte für Schulleistungen auch Dumais (2006) in einer großen Längsschnittstudie im Grundschulbereich belegen. Für Schüler/innen mit Behinderungen konnten Palmer, Elliott und Cheatham (2017) auf der Grundlage einer national repräsentativen Längsschnittstudie positive Effekte einer intensiveren Angebots-

Dominanz der
nordamerikanischen
Forschung

teilnahme am Ende der Highschool auf die Wahrscheinlichkeit, nach der Schulzeit weitere Abschlüsse zu erreichen, nachweisen. Himelfarb, Lac und Baharav (2014) berichten in ihrer Studie für die Gruppe von zu delinquentem Verhalten in der Schule neigenden Jugendlichen einen protektiven Effekt der Angebotsteilnahmen in Bezug auf eine nachteiligere Entwicklung der Schulnoten.

Uneinheitliche Befundlage

Es gibt aber auch verschiedene Metaanalysen, in denen sich die Befundlage eher schwach und uneinheitlich darstellt (z. B. Farb & Matjasko, 2012). So berichten Lauer et al. (2006) nur kleine Effekte von Angeboten für Risikoschüler/innen auf Schulleistungsmaße, sie konnten aber auch größere Effekte für stärker individualisierte Angebotsformen herausarbeiten. Auch in Bezug auf die Bedeutung von Intensität und Dauer ist die Befundlage nicht einheitlich. So konnten für beide Aspekte positive Effekte für die Entwicklung schulischer Leistungen und die soziale Entwicklung nachgewiesen werden. Dabei schien gerade eine regelmäßige bzw. längerfristige Angebotsteilnahme von Bedeutung zu sein (Fiester, Simpkins & Bouffard, 2005; Mahoney, Vandell, Simpkins & Zarrett, 2009) oder auch die Anzahl der besuchten Aktivitäten (Dumais, 2006). In der Studie von Roth, Malone und Brooks-Gunn (2010) zeigten sich dagegen nur schwache und uneinheitliche Effekte der Angebotsteilnahme auf Schulleistungen, Verhaltensmaße und die sozioemotionale Entwicklung. Überzeugendere Effekte ergaben sich erst im Vergleich einer intensiv teilnehmenden Gruppe mit Nichtteilnehmenden.

Wirksamkeitsstudien in Deutschland

Auch für Ganztagschulen in Deutschland liegen eine Reihe von Evaluations- bzw. Wirksamkeitsstudien vor. Hervorzuheben sind dabei die Ergebnisse des mehrere Forschungsphasen umfassenden Projekts „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Dabei zeigte sich ein gemischtes Bild an Befunden (StEG-Konsortium, 2011, 2016): So ließ sich z. B. nachweisen, dass eine kontinuierliche Teilnahme am schulischen Ganzttag sich in der Sekundarstufe (5. bis 9. Schulstufe) etwas günstiger auf die Entwicklung der Noten, der Schulfriedenheit und devianten Verhaltens auswirkte sowie das Risiko für die Klassenwiederholung deutlich reduzierte (StEG-Konsortium, 2011). In der längsschnittlich angelegten Teilstudie *StEG-P* konnten dagegen für die Teilnahme an thematisch einschlägigen Angeboten im Primarbereich keine Effekte auf die Kompetenzentwicklung in den Domänen Lesen und Naturwissenschaften nachgewiesen werden (Lossen, Tillmann, Holtappels, Rollett & Hannemann, 2016; Tillmann et al., 2018). Auch in der Sekundarschulstudie *StEG-S* konnten keine allgemeinen leseförderlichen Effekte durch die Angebotsteilnahme im Ganzttag gesichert werden, allerdings für jene Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die angab, freiwillig teilzunehmen (Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast, 2016). Auch das Teilprojekt *StEG-A*, das die Übergänge am Ende der Pflichtschulzeit in den Blick nahm, ergab kein klares Bild: Schüler/innen des Realschulbildungsgangs profitierten von der Ganzttagsteilnahme (sofern diese dauerhaft war und ein fachbezogenes Nutzungsprofil aufwies), während sich für Jugendliche im Hauptschulbildungsgang kaum ein Nutzen empirisch nachweisen ließ (Steiner, Arnoldt & Furthmüller, 2016).

In vertiefenden Auswertungen querschnittlicher Daten der Schulleistungsstudien Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) und PISA konnten bisher keine leistungsbezogenen Vorteile von Ganztagschülerinnen und -schülern gesichert werden (Holtappels et al., 2010; Strietholt, Manitz, Berkemeyer & Bos, 2015). Gleichzeitig zeigte sich in der – die Leseentwicklung in den ersten beiden Jahren der Grundschulzeit abbildenden – Ganztagsorganisation-im-Grundschulbereich-Studie (GO-Studie) zumindest ein schwach positiver Effekt für die Teilnahme am schulischen Ganztagsangebot (Bellin & Tamke, 2010). Mit Blick auf die uneinheitliche Forschungslage zur Wirksamkeit auf Lernleistungen stellen Becker, Strietholt, Schwanenberg und Bos (2015) fest, dass es sich bei Ganztagschulen in Deutschland noch nicht um ein verlässliches Instrument der Steigerung der Leistungsfähigkeit handelt.

1.2.3 Zusammenfassung und Ausblick

Wie die Darstellung zeigt, handelt es sich bei der Erweiterung des schulischen Curriculums um ein international bedeutsames Thema und Forschungsfeld. Bedauerlich ist, dass sich die Entwicklungen in den verschiedenen Ländern wechselseitig noch zu wenig zur Kenntnis genommen haben – auch weil die durchgeführten Evaluationen und Begleitforschungsprojekte vielfach nur in der Landessprache publiziert wurden. Entsprechend bleibt das enorme Potenzial, das ein internationaler Austausch sowie eine stärker vergleichende Forschungsperspektive versprechen, weitgehend unausgeschöpft.

Erweiterung des
schulischen Curriculums –
ein international
bedeutsames Thema

Vor dem Hintergrund, dass die internationale Community im Bereich Extended Education gerade erst begonnen hat sich zu formieren, wäre es verfrüht, Bilanz zu ziehen. Was für den Moment im Hinblick auf eine internationale Perspektive festgehalten werden kann, ist, dass sich in Studien immer wieder positive Wirkungen der Angebote zeigen ließen. Die nicht unbeträchtliche Zahl an Studien, die keine oder allenfalls kleine Effekte auf die Zielvariablen nachweisen konnten, ist ein deutlicher Hinweis auf die Bedeutung der Kontext- und Prozessmerkmale für die interessierenden Wirkungszusammenhänge und dass die Umsetzung der Angebote nicht immer optimal gelingt. Hier stellen sich z. B. Fragen nach der theoretischen wie empirischen Fundierung der konzeptuellen Grundlagen, der Qualifikation und Programmtreue der die Angebote durchführenden Personen oder der Komposition der Schüler/innen in den Angeboten. Dass es prinzipiell möglich ist, Angebote im Bereich der Extended Education so zu gestalten und auszustatten, dass sie die beabsichtigten Wirkungen erzielen, erscheint durch die wissenschaftliche Befundlage ausreichend belegt.

1.3 Österreichische (empirische) Befunde zum ganztägigen Schulwesen

Nach wie vor ist „für Österreich eine Forschungslücke vor allem im Bereich der quantitativ-empirischen Forschung zur Umsetzung und zu den Wirkungen von ganztägigen Schulformen sichtbar“ (Hörl et al., 2012, S. 294; siehe auch Rechnungshof, 2018, S. 156). Eine gezielte Recherche zu ganztagschulspezifischer Forschung vermochte auch für diesen Bericht bloß eine begrenzte Anzahl von Arbeiten zur Thematik insgesamt aufzuspüren.

Insgesamt wenige
Forschungsarbeiten,
quantitative Forschungs-
arbeiten fehlen fast völlig

Diese sind zunächst mehrheitlich in der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ erschienen.⁹ Empirisch orientierte Arbeiten sind dabei in der Regel relativ kleinteilige (meist einzelne Schulen betreffende) Studien vorwiegend qualitativen Charakters. Sie fokussieren auf Befragungen von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich deren Einstellung zu ganztägigen Schulen und schulischer Tagesbetreuung (Hofmeister, 2007; Hofmeister & Popp, 2010; Obergriessnig & Popp, 2005; Popp, 2008; zusammenfassend: Popp [2014] mit der Nennung von qualitativen, teils nicht publizierten Forschungsberichten). Empiriebezogen unterfüttert ist die vielseitige Arbeit von Messner und Hörl (2011) mit einer in fünf Gruppendiskussionen erarbeiteten Stärken-Schwächen-Analyse von zehn beteiligten verschränkten Ganztagschulen aus der Steiermark (7 Volksschulen, 1 Hauptschule, 2 AHS; vgl. auch Messner, 2011).

Weitere Arbeiten zielen auf spezifische Themen: Rajtóra und Rollett (2014) zeigen an 212 Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe von ganztägig und halbtägig geführten NMS in Wien, dass die Schüler/innen der ganztägig geführten Schulen keine Nachteile gegenüber jenen in den Halbtagschulen in Bezug auf die Eltern-Kind-Bindung, das Freizeitverhalten und das Sozialverhalten aufweisen.

⁹ Die „Zeitschrift für Bildungsforschung“ der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen weist seit ihrem Erscheinungsbeginn 2011 bis zur Ausgabe 2/2018 keinen Beitrag zur Thematik der Ganztagschule auf. Der Forschungsbericht zu den Anfangskohorten der Neuen Mittelschule widmete der Ganztagschule zwei Absätze (Eder, Altrichter, Hofmann & Weber, 2015, S. 35 und S. 47).

Keine signifikanten Unterschiede bei Schul- und Klassenklima

Deutlich umfassender präsentieren sich die Studien von Eder (2013, 2015) zum Schul- und Klassenklima an Ganztagschulen. Die Stichprobe umfasste 635 Schüler/innen in vier großstädtischen verschränkten Ganztags Hauptschulen und 20 halbtätig geführten städtischen NMS bzw. Hauptschulen mit 942 Schülerinnen und Schülern als Vergleichsgruppe. Dabei galt es in Bezug auf die pädagogischen und bildungspolitischen Erwartungen an Ganztagschulen, die Ausbildung einer neuen Schul- und Lernkultur in verschränkten Ganztagschulen zu prüfen. Hinsichtlich der einzelnen Themen zeigte sich ein bemerkenswert einheitliches Schema: Bezüglich des Schul- und Klassenklimas äußerte sich bei den Kindern der Ganztagschulen zunächst ein eher positives Bild. Im Abgleich mit den Ergebnissen der Vergleichsgruppe aus der Halbtagschule relativierte sich dieser Befund aber. Insgesamt gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen. Die Ergebnisse waren jedoch tendenziell in den Vergleichsschulen besser. Ähnliche Befunde ergaben sich hinsichtlich des Befindens an der Schule und bezüglich erlebter und ausgeübter Gewalt.

Popp (2015) konzentrierte sich im empirischen Teil ihrer umfassenden Monographie in einem sich über die Jahre 2008 bis 2014 erstreckenden Forschungsvorhaben mittels qualitativer Forschungsmethoden auf die Erforschung von „Haltungen, Einstellungen und Schulerfahrungen von Lehrenden und Lernenden an ganztägigen Schulen“ (Popp, 2015, S. 132). Die empirische Basis für die Teilstudien bildeten problemzentrierte Interviews mit 55 Lehrkräften (aus Volksschule, Hauptschule, AHS) aus schulischer Tagesbetreuung und verschränkten Ganztagschulen und 42 fokussierte Gruppen- („Freundschafts“-) Interviews mit insgesamt 164 Kindern zwischen 8 und 14 Jahren.

6

Positive Haltung gegenüber ganztägigen Schulen

Ihre Studien bestätigen eine grundsätzlich positive Haltung aufseiten der Lehrenden, die in ganztägigen Schulen arbeiten. Sie berichten in differenzierter Weise von den veränderten professionellen Herausforderungen (z. B. Fördern und Fordern, didaktische Kompetenzentwicklung, Teamentwicklung) und heben die Bedeutung der Lehrpersonen als emotionale Ansprechpersonen im Rahmen von Lernbegleitung, Lernberatung und Erziehung v. a. in den verschränkten Formen heraus. Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen hängt die Einstellung zur ganztägigen Betreuung eng mit der Beziehungsqualität zu den agierenden Lehrkräften zusammen. Sie getrauen sich, Fragen zu stellen, und erhoffen sich von den Lehrpersonen Unterstützung bei Verständnisproblemen bei schulischen Aufgaben. Sie nehmen die Angebote an den Schulnachmittagen gerne wahr und finden dort auch ihre Freundinnen und Freunde. In den verschränkten Formen sind die positiven Einschätzungen der Schüler/innen noch ausgeprägter als in den getrennten Formen. Die Verschränkung und Rhythmisierung von Lern-, Unterrichts- und Freizeitphasen erleben sie als normalen Schulalltag. Sie schätzen den vernetzten Unterricht, die Wahlangebote und Kooperationsmöglichkeiten. „Das immer wieder hervorgehobene, als besser denn üblich eingeschätzte Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler(inne)n ist, den qualitativen Befunden zufolge, darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte ihre Rolle als ausschließliche Wissensvermittler(innen) verlassen und sich auf die mit dem Ganzttag einhergehenden veränderten und erweiterten sozialen und emotionalen Bedürfnisse ihrer Schüler(innen) eingestellt haben“ (Popp, 2015, S. 298). Generell ist aus den Gesprächen auch abzuleiten, dass die Schularchitektur ein wesentliches Kriterium für das Gelingen einer ganztägigen Schulform darstellt. Aber auch, wenn Architektur und räumliche Ressourcen nicht hinreichend vorhanden sind, ist „es die ‚Beziehungskultur‘ einer Schule, die zum Wohlbefinden beiträgt“ (Popp, 2015, S. 309). Die Beziehungskultur erfährt durch eine weitere Publikation von Popp (2016) nachdrückliche Betonung. Diese Ergebnisse sind insgesamt mit dem Bias belastet, dass sich die Untersuchungen besonders auf Schulen mit Modellcharakter beziehen und keine Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Schulen bestehen.

Als auf Schulrealität bezugnehmende Arbeiten sind noch zu nennen: Höfert und Wagner (2011) stellen mit *Klusemann Extern* (KLEX) die Entwicklung einer als Modellschule erkenn-

baren Ganztagsschule vor; ferner die Darstellung des Konzepts einer als Best-Practice-Einrichtung ausgezeichneten ganztägigen NMS (Hallemann, 2016). Krämer (2011) thematisiert die Bedeutung der Architektur und Hofmeister (2016) weist auf mögliche Neuorientierungen im Bereich der ganztägigen APS durch die Einbeziehung von Freizeitpädagoginnen und -pädagogen hin.

Als bildungstheoretisch orientierter Beitrag mit bildungspolitischen Bezügen kann die Monographie von Bucher und Schnider (2004) gelten, welche eine umfassende Schulreform unter ganztags- bzw. gesamtschulbezogener Perspektive vorschlagen, ebenso die Arbeit von Rauscher (2018).

Vier bundesweite Studien widmen sich Themen, die im Umfeld der Vereinbarkeit von Familie und Beruf angesiedelt sind, sich also dem sozialpolitischen Diskussionsstrang zuordnen lassen, der einst den ersten wichtigen Faktor in den Bemühungen um die Einführung von Ganztagsschulen bildete: „Elternbefragung zu ganztägigen Schulangeboten“ (Institut für Empirische Sozialforschung [IFES], 2010), „Betreuung schulpflichtiger Kinder von erwerbstätigen Eltern“ (Riesenfelder, Schmatz & Wetzels, 2014), „Wie erleben Kinder ihre außerhäusliche Betreuung?“ (Geserick, Kaindl & Kapella, 2015) und „Nachhilfe in Österreich 2017“ (IFES, 2017). Diese vier bundesweiten Berichte reichen über die einleitend genannten lokalen bzw. regionalen Studien hinaus. Sie zeigen insgesamt ein beachtliches Interesse von fast zwei Dritteln der befragten Eltern an einem ganztägigen Betreuungsangebot durch die Schule (z. B. IFES, 2010, S. 11 ff.). Ebenso meinen zwei Drittel, dass „das Angebot der verschränkten Ganztagsschule in ihrem Wohnumfeld ... (eher) nicht ausreichend [sei]“ (Geserick et al., 2015, S. 48). Bei Nutzung der nachmittäglichen Betreuungsangebote der Schulen ist durchgängig eine relativ hohe Zufriedenheit der Eltern gegeben. Sie sprechen der Lernhilfe (z. B. Hausübungsbetreuung) und den Förderangeboten mit über 90 % Zustimmung einen besonderen Stellenwert zu; weniger wichtig ist ihnen die Förderung spezifischer Interessen der Kinder oder dass diese etwas Neues lernen (Geserick et al., 2015; IFES, 2010, 2017). Das lässt auf eine tendenzielle Bevorzugung der Betreuung vor der Bildung ihrer Kinder schließen. Bei berufstätigen Müttern fällt die Zustimmung geteilt aus. Bei allen Betreuungsformen stehen für ca. 40 % der berufstätigen Mütter finanzielle Fragen im Vordergrund. Im Vergleich aller abgefragten nachmittäglichen Betreuungsformen erweist sich für sie die Ganztagsschule als die teuerste Variante (Riesenfelder et al., 2014, S. 30). Deutlich mehr als die Hälfte der Eltern ist der Meinung, dass die schulische Nachmittagsbetreuung jedenfalls kostenlos sein sollte (IFES, 2010, S. 15).

Bundesweite Studien zu
Vereinbarkeit von Familie
und Beruf

6

Als Probleme von schulischer Nachmittagsbetreuung auf Elternseite lassen sich in den vier Berichten insgesamt ausmachen, dass bei gegenstandsbezogener Lern- und Hausaufgabenbetreuung teilweise zu große Lerngruppen bestehen und dass beim betreuenden Personal häufig ein schülerspezifisches Wissen für die individuellen Förderbedarfe fehle; die ungenügende räumliche Situation in den Schulen wird mehrmals bemängelt.

Kritikpunkte von Elternseite

Insgesamt betrachtet geben auch die Kinder eine sehr positive Einschätzung der generellen Betreuungssituation ab (Geserick et al., 2015, S. 28 ff.). Sie urteilen in der Tendenz jedoch negativ über die sportlichen Möglichkeiten in der Schule und vor allem darüber, zu wenig im Freien spielen zu können (Geserick et al., 2015, S. 38 f.). Sie bevorzugen für die Nachmittagsbetreuung häufiger den Hort als die Schule, wobei die Schule von den Mädchen überhaupt nicht genannt wird. Insgesamt schätzen es mehr als 9 von 10 Kindern, wenn sie gemeinsam mit anderen betreut werden (Geserick et al., 2015, S. 42 f.).

Die direkte Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern bleibt von vorrangiger Bedeutung, wie auch das Zusatzforschungsprojekt (Gspurning, 2018) deutlich macht. Denn ein Teil der schulischen Aufgaben – vor allem über das Wochenende – ist nach wie vor noch zu Hause

zu erledigen.¹⁰ Über die Lehrer-Eltern-Gespräche hinaus werden von jeder Schule spezifische Formen der Zusammenarbeit und Kommunikation (z. B. eigenes Rückmeldesystem für jede Klasse) entwickelt. Über ein solches spezifisches, schriftliches Instrument der Kommunikation mit den Eltern („Semesterplaner“) berichtet Gspurning (2018, S. 24 f.).

Auf schulpädagogisch-didaktische und betreuungsorientierte Aspekte beziehen sich die drei überregionalen Studien „Gesundheitsfolgenabschätzung zur Ganztagsschule“ (Neuhold et al., 2013), „Die zeitliche Gestaltung des Schulalltags“ (Flaschberger et al., 2015) und „Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten“ (Gspurning, Heimgartner, Leitner & Sting, 2010). Ergebnisse daraus sind an entsprechenden Stellen eingearbeitet (siehe Abschnitte 3.2.2 und 3.3.2).

Kompetenzzersplitterung
statt Gesamtsicht

Übergreifend angelegt ist schließlich der Bericht des Rechnungshofs (2018) „Tagesbetreuung von Schülerinnen und Schülern“, welcher die Bundesländer Salzburg und Wien sowie das Bildungsministerium für die Jahre 2011 bis 2015 überprüft. Er hält neben vielem anderen zunächst kritisch fest, dass über die Vielfalt der Einflussgrößen bei der Gestaltung der schulischen Tagesbetreuung bei keiner der involvierten und untersuchten Gebietskörperschaften eine Gesamtsicht vorliegt. Das erschwert einen koordinierten Mitteleinsatz von Bund, Ländern und Gemeinden bzw. Gemeindeverbänden (Rechnungshof, 2018, S. 24 f.). Dementsprechend empfiehlt er in Bezug auf die Kompetenzzersplitterung eine adäquatere Lösungsorientierung im Sinne einer gesamthaften Betrachtung. Mit Verweis auf den Befund des Nationalen Bildungsberichts 2015 (Bruneforth et al., 2016, S. 92), wonach Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Gruppen tendenziell seltener Angebote der schulischen Tagesbetreuung wahrnehmen, wäre nach seiner Einschätzung beim weiteren Ausbau der schulischen Tagesbetreuung v. a. auf Schüler/innen aus benachteiligten Gruppen zu fokussieren (Rechnungshof, 2018, S. 159 und S. 163).

Schulleistungsentwicklungen, Kompetenzerweiterungen etc. bisher kaum untersucht

Dieser letzte Befund macht darauf aufmerksam, dass die empirischen Arbeiten zum ganztägigen Schulwesen in Österreich bisher weitgehend Haltungen, Einstellungen und Erfahrungen von Lehrenden, Eltern und Lernenden erhoben haben. Zielstellungen wie die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen, Schulleistungsentwicklungen, Kompetenzerweiterungen oder kompensatorische Lernerfolge wurden nicht oder nur unzureichend untersucht. Dort, wo belastbare empirische Ergebnisse erarbeitet wurden, wie beim Schul- und Klassenklima, fordern die Ergebnisse, die aus ganztägigen Schulen berichtet werden, dazu heraus, die Qualität deren Arbeit hinsichtlich ihrer Zielstellungen zu optimieren und entsprechende Gelingensbedingungen verstärkt in den Fokus zu nehmen, denn der derzeitige Forschungsstand in Österreich lässt solche noch nicht explizit erkennen.

2 Qualitätsmerkmale für erfolgreiche ganztägige Schulen – Grundsätzliches

An ganztägige Schulen werden vielfältige Erwartungen herangetragen, die „insgesamt als hoch einzustufen“ (Hörl et al., 2012, S. 275) sind. Förderliche Bedingungen (Gelingensbedingungen) sollen dazu beitragen, die erwartete hohe Qualität auch einlösen zu können. Im Folgenden werden die dafür grundlegenden gesetzesbezogenen Vorgaben und die pädagogisch-konzeptionellen Ansprüche mit ihren zielbezogenen Orientierungen vorgestellt. Auf deren Basis werden in der weiteren Argumentation spezifische Gelingensbedingungen ausdifferenziert.

¹⁰ Es dürfte die Folge eines fatalen bildungspolitischen Versprechens sein, dass die Ganztagsschule die Eltern bzw. Familien von schulbezogenem Lernen weitestgehend „freisetzt“. Lehrer/innen sehen sich jedenfalls immer wieder vor die Herausforderung gestellt, den Eltern in persönlichen Gesprächen nahezubringen, dass trotz Ganztagsschule die Lastverantwortung für Erziehung und Lernen nach wie vor bei ihnen liegt. Das berichten auch die zusätzlich interviewten Schulleiterinnen.

2.1 Gesetzesbezogene Vorgaben

Die Überführung der ganztägigen Schulen ins Regelschulsystem im Jahr 1993 eröffnete mit den zusätzlichen Ausführungen in § 8 SchOG (i. d. F. BGBl. I Nr. 512/1993) neue pädagogische Gestaltungsräume. Die Lehrplanverordnungen (siehe Abschnitt 1.1.2) konkretisieren sowohl Aufgaben als auch Grundsätze zur Optimierung der pädagogischen Konzepte ganztägiger Schulen. Diese werden hier näher ausgeführt, da sie die Grundlage für die Qualitätsmerkmale abgeben.

An Aufgaben des Betreuungsteils werden genannt (BGBl. II Nr. 174/2015; BGBl. II Nr. 175/2015; BGBl. II Nr. 219/2016):

Aufgaben des
Betreuungsteils

- „Allgemein: individuelle Interessen- und Begabungsförderung, Soziales Lernen, Bestärken des Zusammenlebens und Persönlichkeitsbildung, sprachliche Förderung, Leseförderung, Förderung des Gesundheitsbewusstseins;
- Freizeit: Erholung, individueller Freiraum, Motivation zu körperlicher Bewegung – ergänzende Bewegungseinheiten, Förderung der Kreativität, Anregung zu sinnvoller Freizeitgestaltung;
- Lernzeiten: Förderung der Lernmotivation, Festigung des Unterrichtsertrags, Unterstützung des schulischen Erfolgs, Anleitung zu eigenständiger Lernorganisation.“

Die Grundsätze zur Verwirklichung dieser Aufgaben verlangen nach einem pädagogischen Konzept mit entsprechender standortspezifischer Planung für „das Zusammenwirken von Unterricht, Lern- und Freizeit“ (BGBl. II Nr. 174/2015; BGBl. II Nr. 175/2015; BGBl. II Nr. 219/2016). Es folgen Detailangaben u. a. zu Aufgabenstellungen, zu gegenstandsbezogener und zu individueller Lernzeit.

Die Erläuterungen der Grundsätze der Lehrplanverordnung wurden in der Broschüre des BMB (2016) „Betreuungspläne für ganztägige Schulformen“ weiterverarbeitet. Dieser Leitfaden nimmt die Zielformulierungen für die Ganztagsschule an APS und AHS vor und dient als Grundlage für die Weiterentwicklung ganztägig geführter Schulstandorte (BMB, 2016, S. 5). Die einzelnen Bereiche sind durch überprüfbare „Erfolgsfaktoren“ konkretisiert. Beispielfähig werden als zentrale Bereiche „Pädagogisches Konzept und Planung“ sowie „Lernzeit“ und „Freizeit“ herausgegriffen und paraphrasierend vorgestellt (BMB, 2016, S. 8 ff.):

„Leitfaden“ zur
Weiterentwicklung

- a) *Pädagogisches Konzept und Planung – Erfolgsfaktoren*: optimale Abstimmung zwischen Unterricht, Lernzeit und Freizeit sowie Schwerpunktsetzung; Jahresplan wird im Team erstellt; Förderung der Begabungen der Schüler/innen im Mittelpunkt; regelmäßiger Austausch zwischen Lehrenden des Unterrichts- und des Betreuungsteils; mittelfristige, gut zwischen den Lehrkräften abgestimmte (Monats-)Planung; Zusammenstellung der Betreuungsgruppen nach den Bedürfnissen der Schüler/innen; Absprachen der am Schulstandort tätigen Personen.
- b) *Lernzeit – Erfolgsfaktoren*: regelmäßiger Austausch der Pädagoginnen und Pädagogen des Unterrichts- und des Betreuungsteils; individuelle, gezielte Förderung der Schüler/innen und Förderung der eigenverantwortlichen, individuellen Lernarbeit; Förderung der eigenständigen Vertiefung/Erledigung der Aufgabenstellungen aus dem Unterricht; gegenstandsbezogene und individuelle Lernzeit werden in Kombination angeboten; Erarbeitung entsprechender Rückmeldemodi über Lernfortschritte.
- c) *Freizeit – Erfolgsfaktoren (u. a.)*: Ermöglichung von Raum für Entspannung, Entfaltung, Erholung; abwechslungsreiche Freizeitangebote, die zu selbstständigem Tun anregen; Berücksichtigung von Ernährungspädagogik und Esskultur; tägliche Bewegungseinheit für Schüler/innen; Schaffung von Möglichkeiten der Bewegung im Freien; Kooperation mit verbandlichen Sportvereinen und außerschulischen Sportstätten; vielfältige Angebote zur Förderung der Kinder im kulturellen Bereich; Kennenlernen der Freizeitangebote in der Wohn- und Schulumgebung.

Insgesamt können die Aufgaben und Grundsätze in diesem Leitfaden, der sich dem Lehrplan entsprechend „nur“ auf den Betreuungsteil bezieht, als Vorgabe für einen pädagogischen Modellrahmen für gelingende verschränkte Ganztagsschulen dienen (Hörl et al. 2012, S. 300), wenngleich das zentrale Moment für Ganztagsschulen in der verschränkten Form, nämlich die Verschränkung und Rhythmisierung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit, nur unzureichend zur Geltung gelangt.

2.2 Pädagogisch-konzeptionelle Rahmungen und zielbezogene Orientierungen

Vielfältige Erwartungen an Ganztagsschulen

Ganztagsschulspezifische Qualitätsmerkmale werden in der Literatur auf vielfältige Weisen erörtert. Ganztagsschulen unterstützen – so die Erwartungen – u. a.:

- den „Abbau sozialer Benachteiligungen ...“, da sie durch das ‚Mehr an Zeit‘ und flexiblere Zeitorganisationsmaßnahmen strukturell bessere Möglichkeiten bieten [können], Schüler/innen gemäß ihren Eingangsvoraussetzungen zu fördern. Eine besondere Bedeutung haben dabei die beiden Aspekte Rhythmisierung des Schultags und Verzahnung von unterrichtsergänzenden Angeboten und curriculumsgebundenem Unterricht“ (Willems, Wendt, Gröhlisch, Walzebug & Bos, 2014, S. 64 f.); zudem fördern sie den Einsatz neuer Lernformen (Popp, 2015, S. 337 f.);
- die „Qualität des Bildungsangebots in Umfang und Breite, konzeptionelle Verknüpfung Unterricht – Angebote, Qualität der Personalkooperation, Prozessqualität der Angebote“ (Holtappels, 2014, S. 43; siehe auch Schüpbach, Andrey & Arpagaus, 2018, S. 121 ff.);
- die „lern- und förderorientierte Zielorientierung der Lehrkräfte“ und die „interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal“ (Willems & Spillebeen, 2014, S. 101 ff.);
- die „Selbstbildung des Kindes und die Bedeutung individueller Bildungsbegleitung“ in einem Verständnis von Lernen als ko-konstruktivem Prozess; eine Vielfalt des Unterrichtsmaterials und didaktische Gestaltung auch im Sinne des Sozialen Lernens sollen „eine sozial-integrative Öffnung ermöglichen, wo Kinder ihr soziales Miteinander selbstständig strukturieren“ (Höke, Drexel & Arndt, 2016, S. 42 f.).

Zielorientierungen für die Qualitätsentwicklung

Folgende Zielorientierungen für die Qualitätsentwicklung von ganztägigen Schulen lassen sich unter Beachtung sowohl der gesetzesbezogenen als auch der genannten Qualitätsmerkmale herausfiltern:

- Verschränkung und Rhythmisierung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit mit eigenständiger zeitlicher und pädagogischer Gestaltungsmöglichkeit (z. B. offenes und kooperatives Lernen; fächerübergreifender, vernetzter und projektorientierter Unterricht); Optimierung der individuellen Förderung von Neigungen, Interessen und Bedürfnissen; flexible Zeiteinteilung von Unterrichtseinheiten und Pausen; ausreichend Zeit für Festigung und Übung;
- Förderung des Sozialen Lernens – durch intensiveres Miteinander in Peergroups – auch bei Freizeitaktivitäten oder während des Mittagessens; Schaffung von Wahl- und Partizipationsgelegenheiten durch zusätzliche oder außerunterrichtliche Angebote;
- ausreichende Zeiten für Regeneration und Entspannung (Pausen);
- Kooperation der Lehrer/innen untereinander, mit Erzieherinnen und Erziehern, Freizeitpädagoginnen und -pädagogen und dem eventuell vorhandenen sonstigen Personal;
- Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen/Initiativen – z. B. sozialräumlicher Jugendarbeit;
- Kooperation mit Eltern;
- geeignete Raumangebote (auch im Freien) für Bewegung und Rückzug;
- Angebot eines warmen, alters- und gesundheitsentsprechenden Mittagessens.

Drei übergeordnete Zielbereiche fassen diese Zielorientierungen zusammen:

1. umfassende Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und der Gemeinschaft;
2. gezieltere individuelle Förderungs- und Unterstützungsmöglichkeiten der Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Schüler/innen und Begabungsförderung;
3. Erweiterung der Lernkultur.

Bei der getrennten Form der Ganztagsschule lässt sich eine Verschränkung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit nicht realisieren. Die übrigen Punkte kommen aber durchaus in Betracht, wobei der Kooperation der Lehrpersonen aus dem vormittäglichen Unterricht mit dem Personal des nachmittäglichen Betreuungsteils eine entscheidende Bedeutung für das gute Gelingen von getrennt geführten ganztägigen Schulen zukommt.

Zumindest von den Konzepten her setzt die Ganztagsschule sowohl in ihrer verschränkten als auch getrennten Form somit nicht nur auf ein „Mehr an Zeit“, sondern aus schulpädagogischer Sicht auch auf Einbeziehung und Umsetzung individualisierter und erweiterter (außerunterrichtlicher und auch außerschulischer) Lern- und Bildungsangebote. Allerdings bilden in der Schulrealität rechtliche und personelle Gegebenheiten für die Organisationskultur beider Formen aufgrund der gegebenen Kompetenzzersplitterung (Rechnungshof, 2018, S. 159, S. 163) nach wie vor belastende Unsicherheitsfaktoren.

Schulpädagogischer
Mehrwert durch ein
„Mehr an Zeit“

Unter Bedachtnahme auf die ernüchternden Forschungsergebnisse bezüglich positiver Wirkungen „von Angeboten in der Ganztagsschule“ verweist Andresen (2016, S. 831) auf die Wichtigkeit einer Systematik, „die auf das Verhältnis von Unterricht und dem ‚Anderen‘ des Unterrichts für Lern- und Bildungsprozesse zielt“ – nämlich auf Motivation, Commitment und Freiwilligkeit. Solches lenkt den Blick auf Strukturprinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit (u. a. Offenheit, Interessenbezogenheit, Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, Partizipation im Sinne von Selbstverantwortung, Selbstorganisation und Mitgestaltung), die neues Potenzial für die Nutzung der ganztagschulspezifischen Angebote erschließen (Lindner, 2018, S. 711; Sturzenhecker, 2004, S. 447).

Sauerwein (2016, S. 62) erscheint es für die Erfassung der Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen angemessen, die Dimensionen guten Unterrichts (Classroom Management, kognitive Aktivierung, Motivationsunterstützung) mit den oben genannten sozialpädagogischen Maximen zusammenzuführen (siehe auch Sauerwein, 2017, S. 17 ff., S. 450).

Die genannten Merkmale umfassen eine Schulkultur, welche sich mit dem Begriff der „Ganztagsbildung“ (Coelen & Otto, 2018, S. 444) umschreiben lässt. Die Autoren heben in Ergänzung zu schulpädagogischen Perspektiven besonders sozialpädagogische Aspekte heraus, welche die Schule und außerschulische Bereiche mit ihren Angeboten wie Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe produktiv zu verbinden suchen.

„Ganztagsbildung“ mit
sozialpädagogischem
Potenzial

Darüber hinaus sei in diesem Zusammenhang auf die Bildungswirksamkeit des Spiels verwiesen, welches als Medium der Selbst- und Weltaneignung genetisch dem Unterricht vorangeht und diesen alters- und entwicklungsspezifisch begleitet (Braun & Wetzel, 2000, S. 164–180; Heimlich, 2015, S. 32–42).

Überdies kann Schulsozialarbeit das Potenzial von Ganztagschulen ausweiten, um die Kinder im konkreten ganztagschulischen Zusammenleben und in den herausfordernden Lebensgestaltungsprozessen zu unterstützen (u. a. Bugram et al., 2014; Sting & Leitner, 2011; Wetzel, Braun & Hönig, 2011).

Im Folgenden werden diejenigen Faktoren näher erörtert, die als zentrale Bedingungen für das Gelingen von Qualität an einer ganztägigen Schule gelten; sie wurden beispielsweise auch dem für diese Arbeit durchgeführten Zusatzforschungsprojekt zugrunde gelegt (Gspurning, 2018). Es handelt sich dabei um die Bereiche Finanzierung, Zeit, Personal, Raum und Soziales Lernen.

3 Gelingensbedingungen für erfolgreiche ganztägige Schulen

3.1 Finanzierung

Finanzierungsvorgaben sind ein wesentlicher Ausdruck bildungspolitischer Entscheidungen. Zentrale finanzielle Bedarfe im ganztägigen Schulwesen resultieren aus dem Betreuungsangebot für die Schüler/innen und dem damit verbundenen Personalaufwand, aus den räumlichen Adaptierungen und aus dem Mittagessen. Die Diskussion um finanzielle Bedeckung ist also auf mehreren Ebenen zu führen.

Geldmittel gemäß
Artikel-15a-B-VG-
Verträgen und BIG

Zunächst ist auf die Bereitstellung von bedeutenden Geldmitteln durch die Bundesregierung im Rahmen der Artikel-15a-B-VG-Verträge von 2011 und 2013 sowie durch das BIG von 2017 mit einer Gesamtsumme von deutlich mehr als 1 Mrd. Euro zu verweisen (siehe Abschnitt 1.1.3). Die Mittel sind als „Anschubfinanzierung“ zum Ausbau von Betreuungsplätzen und für den Freizeitbereich vorgesehen und umfassen somit auch räumliche Adaptierungen.

Möglicherweise liegt in der Vorgehensweise, dass Zweckzuschüsse bzw. Fördermittel erst beantragt werden können, wenn Ausgaben bereits getätigt worden sind, eine Begründung dafür, dass einerseits die Mittel nicht ausgeschöpft wurden und dass andererseits rund ein Viertel der Schulleitungen den Mangel an finanziellen Ressourcen bei den Gemeinden als Haupthürde für den Ausbau einer schulischen Tagesbetreuung anführte (Rechnungshof, 2018, S. 124).

6

Kosten als möglicher
sozialselektiver
Teilnahmeeffekt

Auf der Eltern-Schüler-Ebene wird thematisiert, dass Eltern für die Betreuung und das Mittagessen der Kinder aufkommen müssen. Dies kann als „sozial differenzierend“ gewertet werden. Darauf verwies bereits eine im Jahr 2015 vom Institut für Höhere Studien (IHS) vorgelegte Studie. Dort wurde als einer der hemmenden Faktoren beim Ausbau der schulischen Tagesbetreuung die Höhe der Elternbeiträge identifiziert, welche für rund 10 % der Erziehungsberechtigten ein Hinderungsgrund war; ein Sechstel hatte Schwierigkeiten bei der Bezahlung dieser Beiträge (IHS, zitiert nach Rechnungshof, 2018, S. 124). Der Betreuungsbeitrag an Bundesschulen beträgt monatlich 88 Euro; an Pflichtschulen können sich die Betreuungsbeiträge, die aus der Freizeitbetreuung entstehen, monatlich auf bis zu 100 Euro belaufen (Gspurning, 2018, S. 8 f.). Familien mit geringem Einkommen können um entsprechende Ermäßigungen ansuchen. Der Rechnungshof (2018, S. 61 ff. und S. 124) kritisierte die Bandbreite der Elternbeiträge und ihrer Bemessungsgrundlagen bezüglich Ermäßigungen und empfahl den Abbau finanzieller Hürden als ein zentrales Steuerungselement für den weiteren Ausbau der schulischen Tagesbetreuung.

Für die Kosten des Mittagessens (täglich etwa 4,50 Euro; Gspurning, 2018, S. 8) sind in der Regel keine Unterstützungsmöglichkeiten von Bundes- oder Landesseite vorgesehen. Die Ergebnisse aus dem Zusatzforschungsprojekt verdeutlichen: „Für Kinder aus einkommensschwächeren Familien ist die GTS [Ganztagsschule] in verschränkter Form nicht die bevorzugte Wahl, da – im Unterschied zur getrennten Abfolge – durch die verpflichtende Anwesenheit an fünf Wochentagen wesentlich höhere Betreuungs- und Essensbeiträge anfallen“ (Gspurning, 2018, S. 8). Darüber hinaus äußerten die beiden befragten Schulleitungen einen Bedarf nach einem ganztagschulbezogenen Budget, um die laufend anfallenden Ausgaben abdecken zu können.

3.2 Teilnahmezeit und innerschulischer Zeitrhythmus

3.2.1 Teilnahmezeit

Das „Mehr an Zeit“ bildet zunächst wohl das augenfälligste Merkmal von Ganztagsschulen. Dabei kommt eine alte reformpädagogische Einsicht zum Tragen: „Schule ist mehr als Unterricht.“ Bei einer täglichen Anwesenheit der Schüler/innen von teilweise über acht vollen Stunden muss neben dem Unterricht Zeit für das Lernen und individuelle Üben, aber auch für Freizeit mit Spiel und Erholung bleiben. In der programmatischen Literatur zur Ganztagschule wird in diesem Zusammenhang von einer „Rhythmisierung“ bei der Gestaltung des Schultags gesprochen (siehe Abschnitt 3.2.2).

Rhythmisierung

Daneben ist dieses „Mehr an Zeit“ mit der Erwartung nach einer erweiterten individuellen Förderung der Schüler/innen verbunden.

Außerunterrichtliche bzw. außerschulische Angebote gelten als zusätzliche Bildungsressourcen und bieten demnach individuelle Förderungsmöglichkeiten (siehe auch Abschnitt 1.2). „Ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit erfordert auch eine gesteigerte Bildungsteilhabe“ (Willems et al., 2014, S. 94). Die Integration außerunterrichtlicher Angebote in den Schulalltag könnte im Sinne einer „Verstetigung“ überdies „eine dauerhafte soziale Nähe zu über den Unterricht hinausgehenden Formen des Lernens und der Freizeitgestaltung“ (Steiner, 2011, S. 61) herstellen.

Zu erwartende positive Wirkungen aufgrund erweiterter Lerngelegenheiten hängen neben der Qualität der Angebote also wesentlich auch von der Schülerbeteiligung ab. Züchner und Fischer (2014, S. 362) fassen zusammen, dass für die meisten Wirkungen der Ganztagschule, auch wenn die gefundenen Effekte bislang sehr klein sind, die Dauer und Intensität der Teilnahme entscheidend sind. „Individuelle Förderung ist schwerlich zu leisten, wenn Ganztageschulen nur sporadisch genutzt werden“ (Fischer, Sauerwein et al., 2016, S. 790).

Schülerbeteiligung
wesentlich für positive
Effekte

In Österreich besuchen nach Schätzungen des BMBWF (siehe Abschnitt 1.1.3) mindestens 90 % der eine ganztägige Schule frequentierenden Kinder die getrennte Form. Dies inkludiert aufgrund des familiären Entscheidungsspielraums einen möglichen sozial selektiven Teilnahmeeffekt, der durch die Beteiligung der Eltern an den Kosten des Betreuungsteils verstärkt werden kann. Die Leiterin der Praxis-NMS an der Pädagogischen Hochschule Steiermark schlägt vor, um dem Entscheidungsspielraum der Eltern entgegenzukommen und trotzdem die pädagogischen Vorteile der verschränkten Form zu lukrieren, diese an drei Tagen in der Woche zu führen und an den weiteren zwei Tagen die getrennte Form anzubieten.

Weitere Befunde aus der Ganztagschulforschung zur „Schülerbeteiligung“ in Deutschland zeigen die Vielschichtigkeit dieser Probleme auf. Die Ganztagschule wird „von einem beträchtlichen Teil der Adressaten vorrangig unter dem Aspekt der Betreuung zugunsten elterlicher Erwerbstätigkeiten gesehen; fällt dieses Motiv weg, kann offenbar stattdessen die Attraktivität einer ganztägigen Lernkultur einen Teil der Elternschaft nicht für die Ganztagschule gewinnen“ (Holtappels, 2014, S. 37). Für Deutschland wies etwa Fischer (2018, S. 219) auf die Tendenz einer „selektiven Teilnahme“ zugunsten eines höheren sozioökonomischen Status hin, wenngleich auch Evidenzen dafür gefunden wurden, dass „Kinder unterer Einkommensgruppen verstärkt schulische Ganztagsangebote nutzen“ (Marcus, Nemitz & Spieß, 2016, S. 437). Daneben scheint es rhythmisierten Ganztagschulen aber zu gelingen, höhere Teilnahmequoten bei Grundschülerinnen und -schülern zu erzielen und darüber hinaus auch sozial bedingte Selektionseffekte in bestimmten Bereichen zu reduzieren, wie z. B. die Teilnahmequote von armutsgefährdeten Kindern sowie von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Auch bei der Bildungsaspiration der Eltern zeigen sich Effekte zugunsten der rhythmisierten Ganztagschule (Willems et al., 2014, S. 95 f.).

3.2.2 Innerschulischer Zeitrhythmus

Die größeren Zeitfenster bieten Ganztagschulen prinzipiell die Möglichkeit, die Tagesstrukturierung im Schulalltag flexibler und ausgewogener für die Schüler/innen zu organisieren. Die Vielschichtigkeit der Lernweisen und -beziehungen von Kindern und Jugendlichen, wie sie im Konzept des formalen, nonformalen und informellen Lernens angesprochen sind, gilt dabei als ein zentraler Aspekt von Prozessqualität. Deren Vielfalt reicht von pädagogisch arrangierten und gestützten asymmetrischen Lehr-Lern-Beziehungen über mitlaufende Lernprozesse im Sinne des Learning by Doing, gemeinschaftliche Lernprozesse als Peer-Learning auf symmetrischer Ebene bis hin zu intentional gestalteten Lernprozessen mit individuellen Lernschleifen. Umstrukturierungen, die nur an den zeitlichen Strukturen ansetzen, greifen deshalb zu kurz.

Rhythmisierung bildet ein „Kernelement“ und „meint die Verteilung von Unterricht und Ganztagsangeboten über den ganzen Tag“ (Fischer, Kuhn & Tillack, 2016, S. 16, S. 24). Den konkreten Zugang dazu bildet eine neue Gestaltung des Stundenplans. Als Grundsätze gelten eine verpflichtende Verteilung des Unterrichts auf die Vor- und Nachmittage, die Verzahnung von Phasen der Anspannung und Entspannung, von Unterricht, Lernzeiten und fix eingeplanten Freizeitmöglichkeiten über den gesamten Schultag als „zeitliche Verschränkung“. Sie ist nur in der verschränkten Form umsetzbar.

Zeitblöcke von unterschiedlicher Dauer

Als „Bausteine“ stehen Zeitblöcke von unterschiedlicher Dauer zwischen 45 und 100 Minuten zur Nutzung für Unterricht, Lernen und Freizeit sowie entsprechende Pausenzeiten zur Verfügung. Die explorative Studie zur Erforschung der zeitlichen Gestaltung des Schulalltags an Österreichs Schulen (Flaschberger et al., 2015) thematisiert unter Einbeziehung auch von ganztagschulspezifischen Sichtweisen diesbezüglich vor allem Doppel- bzw. Blockstunden:

- Insgesamt überwiegen der Studie zufolge die positiven Erfahrungen – Blockunterricht führt in jeder Variante zu einer veränderten Unterrichtspraxis;
- Veränderte/verlängerte Pausenzeiten: 5-Minuten-Pausen sind eindeutig dysfunktional sowohl für Lehrer/innen als auch für Schüler/innen; flexible kurze Pausen in den Blockeinheiten, 20- bis 25-minütige Pausen nach einer Blockeinheit;
- Reduktion der Stundenlänge von 50 auf 45 Minuten: Dies wird empfohlen, um bei gleichbleibender Lehrerbeschäftigung eventuell einen institutionalisierten „Zeitpool“ für die in Ganztagschulen besonders notwendigen Kooperationsabsprachen zu schaffen oder zeitliche Spielräume an die Schüler/innen für „Sozialzeiten“ (z. B. Morgenversammlung) oder zusätzliche Übungszeiten (z. B. Lesen) weiterzugeben. Dies ist mit dem Bildungsreformgesetz 2017 (BGBl. I Nr. 138/2017 Art. 12/8) ab dem Schuljahr 2018/19 schulautonom möglich.

Flexibilisierung der Unterrichtskonzepte – Auflösung des starren Stundenplans

An beiden Schulen des Pilotprojekts spricht man sich für die Auflösung des starren Stundenplans aus, damit die Lehrer/innen ihre Unterrichts- und Lernkonzepte besser variieren können. Sie organisieren die Vormittage überwiegend in der Form von Doppeleinheiten zu 100 Minuten in den Schularbeitsfächern. Dies wird mit der größeren Flexibilisierung der Unterrichtskonzepte der Lehrer/innen argumentiert und damit, dass für die Schüler/innen auch eine Festigung der erarbeiteten Inhalte möglich sei. Ansonsten erfolgt die Organisation in 50-Minuten-Einheiten. Während an der NMS die ersten vier Vormittagseinheiten bis 11:30 Uhr mit Unterrichtseinheiten verplant sind, findet in der AHS-Unterstufe bereits in der vierten Einheit eine betreute Lerneinheit statt, die mit einer Freizeiteinheit verbunden ist. Auch bietet die AHS in den ersten beiden Klassen vor der ersten Unterrichtseinheit eine 15-minütige Ankommensphase an. Die Mittagsfreizeit beträgt zum Teil deutlich über eine volle Stunde. Freizeit- und Lerneinheiten sind an der NMS aufgrund der unterschiedlichen personellen Zuständigkeiten (Lehrer/innen für die Lernzeiten, Freizeitpädagoginnen und -pädagogen für die Freizeiteinheiten) strikt voneinander getrennt; an der AHS-Unterstufe können sie zu „betreuten Frei- und Lernzeiten“ zusammengefasst werden, da für beide Be-

reiche ausschließlich Lehrer/innen eingesetzt werden. Das wiederum kommt einer inneren Rhythmisierung entgegen und fördert die thematische Verschränkung und Kontinuität. Aber auch an der NMS wird darauf geachtet, dass Lehrer/innen aus den Fächern des Vormittagsunterrichts in der täglichen gegenstandsbezogenen Lernzeit (zur Hausaufgabenbetreuung) anwesend sind und solcherart eine Verschränkung von Unterricht und Lernen unterstützt wird. Eine thematische Verschränkung von Unterricht und Freizeit erfolgt eher sporadisch im musisch-kreativen und im sportlichen Bereich; eine systematische Verschränkung scheitert bisher an der fehlenden Arbeitszeit des Freizeitpersonals für gemeinsame Planungen (Gspurning, 2018, S. 12 ff.).

Lehrer/innen vom Vormittag
auch am Nachmittag
anwesend

Das Anliegen der inneren Rhythmisierung wird in beiden Schulen durch Teamteaching in den Schularbeitsfächern gefördert. Für die NMS ist es die übliche Unterrichtsform, an der AHS-Unterstufe bildet dies eine Besonderheit des verschränkten Modells der Ganztagschule.

Wahrgenommen wird vom Lehrpersonal beider Schulen, dass durch die genannten Verschränkungen aufgrund der Rhythmisierung sowohl die soziale Qualität der Klassengemeinschaft als auch die Beziehung zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern eine deutlich positive Entwicklung erfahren. Allerdings weisen Befunde auch auf Formen pädagogischen Handelns hin, „bei denen durch Disziplinierung und Abwertung auf unkonzentrierte Arbeitshaltungen und fehlerhafte Aufgabenerledigung reagiert und auf diese Weise zur Demotivierung der Kinder beigetragen wird. Besonders schwierig ist dies dann, wenn, wie in einzelnen Fällen, die Lehrer/innen des Vormittags auch am Nachmittag tätig sind, wodurch für lernschwache Kinder über den ganzen Tag hinweg sich erstreckende Abwertungserfahrungen verdichten können“ (Gspurning et al., 2010, S. 193).

Die beiden Praxisschulen organisieren die Doppeleinheiten jeweils zu 90 Minuten. An der Praxis-Volksschule dauern die Einzeleinheiten 50 Minuten; Pausen werden von den die Klassen betreuenden Lehrerteams individuell angesetzt. An der Praxis-NMS werden die Einzeleinheiten mit 45 Minuten veranschlagt und der Zeitgewinn wird für Leseförderung genutzt. In Blockstunden an den Nachmittagen wird oftmals die gegenstandsbezogene Lernzeit – etwa im Ausmaß einer halben Stunde – integriert.

Bei gemeinsamer Führung einer getrennten mit einer verschränkten Form wird die Organisation der Rhythmisierung ein nahezu unlösbares Problem. Dabei führt auch die Architektur der als Halbtagschulen errichteten Gebäude die Beteiligten oft an den Rand gesetzlicher Bestimmungen.

Die Praxisbeispiele 6.1 bis 6.3 zeigen im Sinne von „Good Practice“ Musterstundenpläne mit Beispielen einer zeitlichen Verschränkung von Unterricht, Lernen und Freizeit gemäß einer äußeren Rhythmisierung. Selbstverständlich bedingen die unterschiedlichen Lehrplananforderungen zwischen der Volksschule und der Sekundarstufe I sowie innerhalb der Schulformen zwischen den 1. und 4. Schulstufen entsprechende Unterschiede, wobei die frei verfügbare Zeit jeweils mit dem Anstieg der Schulstufen abnimmt.

Musterstundenpläne als
„Good Practice“-Beispiele

Praxisbeispiel 6.1:

Musterstundenplan der Praxis-Volksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Stunde		Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.	07:45–08:35	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht
2.	08:40–09:30		Freizeit			Werken
3.	09:40–10:30	Freizeit	Religion	Freizeit	Religion	Freizeit
4.	10:40–11:30	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht
5.	11:35–12:25	Freizeit	Freizeit	Freizeit	Freizeit	
6.	12:25–13:15					GLZ
7.	13:20–14:10	UÜ	Gesamtunterricht	Gesamtunterricht	Unterricht in Lernateliers	NB
8.	14:15–15:05	Gesamtunterricht	Unterricht in Lernateliers			GLZ
9.	15:05–15:55	GLZ				
bis 16:50 Uhr		NB	NB	NB	NB	NB

Anmerkungen: Zu „Freizeit“ zählen Essen, Pause, Bewegung im Freien. GLZ: Gelenkte Lernzeit; NB: Nachmittagsbetreuung; UÜ: unverbindliche Übung.

Quelle: Zur Verfügung gestellt von der Direktorin der Praxis-Volksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Praxisbeispiel 6.2:

Musterstundenplan der 1. Klasse der Neuen Mittelschule 10 Klagenfurt-St. Peter

Stunde		Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.	07:45–08:35	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit
2.	08:35–09:25	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit	Freiarbeit
	09:25–09:50	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
3.	09:50–10:40	Freiarbeit	Deutsch/ Englisch	Mathematik/ Deutsch	Geschichte	Mathematik/ Englisch
4.	10:40–11:30	NG/gFzt	Deutsch / Englisch	Mathematik/ Deutsch	Musik	Mathematik/ Englisch
5.	11:30–12:20	Werken	Religion	GW	Lernzeit	BU
6.	12:20–13:10	Werken	Pause	Pause	Pause	Lernzeit
7.	13:10–13:35	Werken	Pause	Pause	Pause	Pause
	13:35–14:25	Pause	Lernzeit	NG/gFzt	Lernzeit	Pause
8.	14:25–15:15	Sport	NG/gFzt	Sport	NG/gFzt	NG/gFzt
9.	15:15–16:05	Sport	Lernzeit	BE	Religion	NG/gFzt

Anmerkungen: BE: Bildnerische Erziehung; BU: Biologie und Umweltkunde; GW: Geografie und Wirtschaftskunde; NG/gFzt: Neigungsgruppe/gelenkte Freizeit.

Quelle: Zur Verfügung gestellt von der Direktorin der NMS 10 Klagenfurt-St. Peter.

Diesen Musterstundenplan durchzieht ein Band von Freiarbeit durch die ganze Woche, in der die Schüler/innen selbstständig und eigenverantwortlich ihre Lernaufgaben bewältigen und in denen Einheiten für Mathematik, Deutsch und Englisch integriert sind. Jede Klasse wird von einem Lehrerteam (maximal sechs Personen) begleitet. Dadurch, dass die Neigungsgruppen-Einheiten zu zweit durchgeführt werden – zusätzlich mit einer Expertin/einem Experten –, kann beispielsweise die Lehrperson am Dienstag die 8. Stunde Neigungsgruppe vorziehen und die 4. Einheit Deutsch in der 8. Stunde „nachholen“. Das heißt, es besteht bei Bedarf (geringe Konzentration der Schüler/innen) eine hohe Flexibilität in Bezug auf die Austauschbarkeit von Unterrichts-, Neigungsgruppen- sowie Lernzeiten. In jeder Klasse gibt es einmal pro Woche einen Projekttag, an dem die Lehrer/innen autonom entscheiden können, ob sie einen Lehrausgang durchführen oder am Projekt in einem ihrer Gegenstände arbeiten wollen. Für den Fall, dass ein Lehrausgang länger als geplant ausfallen sollte, wird auch die Mittagspause mit der gleichen Lehrerin/dem gleichen Lehrer besetzt, damit auch hier Flexibilität gegeben ist.

Praxisbeispiel 6.3:

Musterstundenplan der 1. Klasse des BRG Körösi in Graz (ganztägige Schulform in verschränkter Abfolge)

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.	Soziales Lernen	Musikerziehung	Englisch	BU	Rk/Re/Risl
2.	Englisch Teamteaching	Mathematik	BSP	Deutsch	Mathematik
3.	Englisch Teamteaching	Mathematik Teamteaching	BSP	Deutsch Teamteaching	Geografie
4.	BLZM	BLZE	BLZD	BLZM	BLZE
	BFLZ	BFLZ	BFLZ	BFLZ	BFLZ
5.	BU	Geografie	Rk (+ Betreuung)	Musikerziehung	Deutsch
6.	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
	BFLZ	BFLZ	BFLZ	BFLZ	BFLZ
7.	BLZD	Deutsch Lesetraining	Mathematik	Englisch	Soziales Lernen
	BFLZ				
8.	BSP	BE	BMKB*	TCW/TXW	BLZ
9.	BSP	BE	BMKB*	TCW/TXW	BLZ

Anmerkungen: BE: Bildnerische Erziehung; BFLZ: betreute Frei- und Lernzeit; BLZ: betreute Lernzeit (in Mathematik [M], Deutsch [D], Englisch [E]); BMKB: Betreuung musisch, kreativ, naturwissenschaftlich, bewegungsorientiert; BSP: Bewegung und Sport; BU: Biologie und Umweltkunde; Re: evangelischer Religionsunterricht; Risl: islamischer Religionsunterricht; Rk: katholischer Religionsunterricht; TCW/TXW: Technisches Werken/Textiles Werken. *4-wöchiger Plan: Informatik, Kochwerkstatt, Kreativmusik, Naturwissenschaftliches Labor

Quelle: BRG Körösi (n. d.).

„Vor dem Unterricht ist 15 Minuten eine KlassenlehrerIn im Klassenraum, der Unterricht beginnt um 7.55 Uhr und endet um 16.10 Uhr (bei Bedarf am Freitag um 15:20 Uhr)[.] Soziales Lernen mit dem Klassenvorstand: Montag Morgenkreis und Freitag Schülersprechstunde[.] 1. und 5. Stunde: vorrangig „Nichtschularbeitenfächer“, Religion für alle Konfessionen (1. Stunde) [.] Schularbeitenfächer als Doppelstunde am Vormittag (2. + 3. Stunde) und eine der vier Wochenstunden am Nachmittag (7. Stunde), auch als Teamteaching (zwei LehrerInnen)[.] Sport einmal am Vormittag und einmal am Nachmittag, Kreativfächer (Werken und Bildnerische Erziehung) am Nachmittag (8. + 9. Stunde)[.] Aufgaben- und Freizeit generell in der 4. Stunde (1x in der 7. Stunde), pro Schularbeitenfach zwei Wochenstunden, immer mit zwei LehrerInnen[.] Mittagessen in der 6. Stunde im hauseigenen Speisesaal, betreut von zwei LehrerInnen, in diesen 65 Minuten ist auch Erholungs- und Freizeit [inkludiert.] Mittwoch Nachmittag [sic] existiert im vierwöchentlichen Rhythmus ein breitgefächertes Angebot (siehe Plan), jede dieser Doppelstunden wird von zwei Lehrerinnen/Lehrern geführt[.] Als unverbindliche Übungen sind Fußball (Montag 10. + 11. Stunde), Volleyball (Mittwoch 8. + 9. Stunde) und Mathematikolympiade (Montag 7. Stunde) im Angebot“ (BRG Körösi, n. d.).

3.3 Personal und Kooperation

3.3.1 Personalstrukturen

Vielfalt von Berufsgruppen
im Betreuungsteil

An ganztägigen Schulen wird im Betreuungsbereich, ausgenommen die AHS-Unterstufe, neben den Lehrerinnen und Lehrern¹¹ – durchaus gesetzeskonform (§ 8 lit. j SchOG i. d. g. F.) – eine Vielfalt von Berufsgruppen eingesetzt:

- Lehrer/innen in der gegenstandsbezogenen Lernzeit: Deren Dienstgeber ist entweder der Bund (AHS-Unterstufe, Praxisschulen) oder das Land (APS).
- Lehrer/innen oder Erzieher/innen für die individuelle Lernzeit: Hier, wie beim nächsten Punkt, kommen Kommunen oder freie Träger (Vereine) als Dienstgeber ins Spiel.
- Die beiden bisher genannten Berufsgruppen sowie Freizeitpädagoginnen und -pädagogen (siehe dazu BGBl. II Nr. 374/2017) oder Personen mit einer durch Verordnung festzulegenden Qualifikation im Freizeitbereich¹² (einschließlich Verpflegung).
- Zusätzliches Unterstützungspersonal z. B. für die Ausgabe der Verpflegung.

Für die Lehrkräfte verändern sich jedenfalls Arbeitsfeld und Arbeitsbedingungen. Kielblock und Stecher (2014) hoben markante Punkte heraus, wie der Arbeitsplatz „Schule“ über den Unterricht hinaus erweitert wird: Vor- und Nachbereitung in der Schule; Entwicklung einer neuen Lehr-Lern-Kultur (Verschränkung von Unterricht mit Betreuungsaspekten im Lern- und Freizeitbereich im Sinne einer Rhythmisierung des Schultags); stärkere Mitverantwortung für das Lernen der Schüler/innen; vermehrte Teamarbeit und Kooperation innerhalb des Lehrkörpers und mit dem pädagogischen Personal des Betreuungsteils; erzieherische, soziale und betreuende Funktionen gewinnen aufgrund der Mitarbeit im Betreuungsteil an Gewicht. Nicht übersehen werden sollte, dass diese neuen Anforderungen vor allem dann mit neuen Belastungen einhergehen können, wenn die Lehrkräfte ihr unterrichtliches Kerngeschäft verlassen und sich im Ganztagsbetrieb ihrer Schule engagieren.

Unterschiedliche
dienstrechtliche
Bestimmungen erschweren
Zusammenarbeit

Hinsichtlich der organisatorischen Umsetzung haben sich aufgrund verwaltungs- und finanztechnischer Vorgaben Unterschiede zwischen den AHS und den APS herausgebildet: An den AHS liegt die gesamte Verwaltung und Finanzierung aller Lern- und Freizeitstunden in den Händen des Bundes (vgl. „Betreuungsteil plus“). Bundeslehrpersonen bestreiten dort das gesamte Lern- und Freizeitangebot. In den APS werden die Freizeiteinheiten zunächst im Sinne einer Anschubfinanzierung über die 15a-Vereinbarungen bzw. über das BIG (siehe Abschnitte 1.1.3 und 3.1) abgewickelt. Sie liegen im Verantwortungsbereich des Schulerhalters: „Viele Gemeinden [Schulerhalter] greifen bei der Personalsuche für die Freizeitstunden nun auf Vereine und Betreuungsorganisationen zurück, die Personal speziell für diesen Einsatz in Schulen bereitstellen“ (Hofmeister, 2016, S. 101). Dieser Personenkreis bringt ein weiteres dienstrechtliches Moment mit sich. Bedingt durch die Halbwertigkeit von Betreuungseinheiten fehlt die Zeit für Vor- und Nachbereitung. Dadurch wird die Zusammenarbeit zwischen lehrenden und betreuenden Pädagoginnen und Pädagogen zusätzlich erschwert, da für

11 Bei den Bundeslehrpersonen werden alle Tätigkeiten im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung in die Unterrichtsverpflichtung eingerechnet. Bei den Landeslehrpersonen trifft dies auf die gegenstandsbezogene und auf die individuelle Lernzeit zu, wobei deren Arbeit in der individuellen Lernzeit nur halbwertig entlohnt wird, Vor- und Nachbereitungszeiten also nicht einberechnet werden. Außerdem sind Landeslehrpersonen im neuen Lehrpersonendienstrecht aufgrund der Drehung der Entgeltkurve zu teuer und dürfen aus Kostengründen möglichst nur mehr für unterrichtliche Tätigkeiten (und die gegenstandsbezogene Lernzeit) herangezogen werden. Zur Vermeidung von „halbwertigen“ Lernzeiten und weil den Bundesschulen keine Planstellen für das Personal zur Freizeitbetreuung zur Verfügung stehen, entwickelte das BMBWF für die AHS-Unterstufe das Modell „Betreuungsteil plus“ (vgl. BMB, 2016, S. 14).

12 Die Option, Mitarbeiter/innen der Offenen Jugendarbeit neben den neu geschaffenen Freizeitpädagoginnen und -pädagogen systematisch zur Mitarbeit im Freizeitbereich einzuladen, würde systembedingt gleichsam ein Fenster von der Schule in den Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit öffnen (z. B. Deinet, 2010; Scheipl, 2005).

Letztere keine Arbeitszeit außerhalb der unmittelbaren Betreuung der Kinder vorgesehen ist (Gspurning, 2018, S. 5; siehe Box 6.1).

Aufgrund der unterschiedlichen dienstrechtlichen Bestimmungen, z. B. hinsichtlich Urlaubsregelungen oder den Vorgaben zur Vor- und Nachbereitung, moniert der Rechnungshof (2018, S. 26, S. 94), dass eine Gesamtverantwortung für diese Personengruppe fehle. Der Rechnungshof plädiert u. a. auch dafür, die Betreuung in der individuellen Lernzeit und in der Freizeit den „billigeren“ Freizeitpädagoginnen und -pädagogen bzw. Erzieherinnen und Erziehern zu überantworten.

Eine solche Sichtweise problematisieren allerdings die in der Praxis tätigen Lehrer/innen gemäß Gspurning (2018). Sie sehen den Umstand, dass an der AHS-Unterstufe Lehrpersonen und nicht Freizeitpädagoginnen und -pädagogen den Freizeitteil und die Mittagsaufsicht betreuen, für die Qualität des Betreuungsbereichs und die Lehrer-Schüler-Beziehung durchwegs positiv. Aber auch an der NMS wird beobachtet, dass „Schüler/innen in den Lernzeiten ... geringere Hemmungen [haben], Lehrer/innen, die man besser kennt, um Unterstützung zu bitten“ (Gspurning, 2018, S. 19). Solche intensivierten Lehrer-Schüler-Beziehungen veranlassten Popp (2015, S. 94) zur These, dass „an Ganztagschulen ‚andere‘ Lehrer(innen) ‚benötigt‘ [werden] und tätig sind“ als an traditionellen Halbtagschulen.

3.3.2 Kooperation intern

Als innerschulische Kooperation gilt die Zusammenarbeit von Partnern, die eine dauerhafte oder hohe Präsenz in der Schule aufweisen. An Ganztagschulen braucht es aufgrund der Koordinierung von Unterricht und Betreuung vermehrte Absprachen zwischen dem unterrichtenden und betreuenden Personal. Dies gilt als selbstverständlich, wenn ausschließlich Lehrkräfte an einer Ganztagschule tätig sind (AHS) und umso mehr, wenn zusätzlich zum Lehrpersonal weiteres pädagogisches Personal für den Betreuungsbereich beschäftigt wird (Erzieher/innen, Freizeitpädagoginnen und -pädagogen an den APS). Die Notwendigkeit verstärkt sich, wenn diese Berufsgruppen von einem Träger außerhalb der Schule angestellt sind und bei diesem z. B. nur die mit den Kindern verbrachte Zeit als Arbeitszeit gilt (siehe Box 6.1). Institutionalisierte Möglichkeiten für den verstärkten Bedarf an Kooperation und Koordination für das pädagogische Personal sind demnach unerlässlich (Flaschberger et al., 2015, S. 27 f.).

Mit Blick auf die Verschränkung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten ist die Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Betreuungsbereich ein wesentlicher Indikator für eine gelingende Umsetzung des Konzepts von Ganztagschulen. Tillmann (2011, S. 139 f.) fasst die Befunde der letzten Jahrzehnte zur Lehrerk Kooperation zusammen und verweist auf insgesamt positive Effekte, was weitere Befunde bestätigen: „Enge und Qualität der Kooperation zwischen den Lehrkräften [sind] ein wesentlicher Faktor für den Erfolg der Einzelschule. Das gilt entsprechend auch für die Ganztagschule“ (Kielblock & Stecher, 2014, S. 102). Konkret wird dies etwa bezüglich der Aufgabenerledigung (bei getrennten Formen) angesprochen. Deren Qualität kann von einem Modus der „Erledigung“ über einen Modus der „Effektivität“ bis hin zum Modus der „Erweiterung“ als Befähigung zu eigenständigem Lernen reichen, ohne dabei unterrichtliche Aspekte grundsätzlich in Frage zu stellen (Gaiser, Kielblock & Stecher, 2016, S. 808).

Ergebnisse aus dem Zusatzforschungsprojekt zeigen, dass die Bezugnahme auf nur eine Berufsgruppe (AHS: nur Lehrpersonal) zunächst eine vorteilhafte Voraussetzung für eine gelingende Kooperation bildet. Diese lässt sich durch die Bildung von Lehrerteams optimieren, welche jeweils alle unterrichtlichen und betreuungsbezogenen Agenden der Parallelklassen eines Jahrgangs abdecken. Jedes Team verfügt über eine Besprechungseinheit pro Woche (Gspurning, 2018, S. 16 f.). Unabdingbar für ein gutes Gelingen ist jedenfalls die Institutionalisierung regelmäßiger Besprechungstermine. An der untersuchten NMS (Gspurning,

Kooperation entscheidend
für eine gelingende
Ganztagschule

6

Teams betreuen
Ganztagsklassen bzw.
-jahrgänge

Zeitliche Ressourcen
notwendig für gelingende
Kooperation

2018, S. 22) wird die Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Betreuerinnen und Betreuern im Sinne eines gegenseitigen Austauschs zwar grundsätzlich als sehr wichtig erachtet und scheint in einigen Bereichen auch zu funktionieren – wenn etwa Lehrer/innen die Betreuer/innen ersuchen, mit den Kindern gezielt für Schularbeiten zu üben; oder wenn Betreuer/innen einer Lehrperson rückmelden, welche spezifischen Bedarfe sie bei Schülerinnen und Schülern erkennen. Aufgrund vielfach fehlender zeitlicher Ressourcen des Betreuungspersonals findet der Austausch meist bloß „zwischen Tür und Angel statt“ (Gspurning, 2018, S. 22). Dementsprechend fordern die beteiligten Lehrer/innen, die Kooperation zu formalisieren und zu institutionalisieren. Mangelnde zeitliche Ressourcen gelten an ganztägigen Schulen offenbar recht häufig als limitierender Faktor für Zusammenarbeit (Fischer, 2017, S. 7; StEG-Konsortium, 2015, S. 64).

Entwicklung einer
wertschätzenden
Kooperationskultur

Studien weisen auch auf Spannungen zwischen den in der Schule tätigen Personengruppen hin, besonders dann, wenn die Anstellungsverhältnisse ungünstig, die Ressourcen ungenügend und wenn keine festen Kooperationszeiten im Schulalltag vorgesehen sind (Fischer, Kuhn et al., 2016, S. 20). Darüber hinaus zeigen sich Rivalitäten verschiedener Berufskulturen. Diese werden damit begründet, dass die einzelnen Professionen, wie z. B. Sozialpädagogik/Soziale Arbeit oder die Freizeitpädagogik, darauf bedacht sind, ihre Berufskultur zu bewahren, woraus eine Verantwortungsdiffusion wegen ungeklärter Zuständigkeiten und fehlender Aushandlungsprozesse entstehen könne (Kappler, Chiapparini & Schuler Braunschweig, 2016, S. 226 f.). Arbeitsbezogene Abstimmung und gegenseitige Wertschätzung der eingesetzten Personengruppen bilden daher wichtige Voraussetzungen für solche Kooperationen (Arnoldt, 2011).

Das Niveau der Zusammenarbeit bleibt trotz mehrjähriger Erfahrung ausbaufähig (StEG-Konsortium, 2016, S. 15). Tillmann und Rollett (2010) konnten belegen, dass an Schulen, welche das Betreuungspersonal mit einem hohen Stundenvolumen beschäftigen, die Kooperationsintensität der involvierten Berufsgruppen mit dem Lehrpersonal höher ist als an Schulen, die das Betreuungspersonal nur mit wenigen Stunden in der Woche engagieren. Diese Voraussetzung dürfte – obwohl eine Bedingung für gutes Gelingen ganztagschulspezifischer Arbeit – für die zahlreichen kleineren und mittelgroßen Schulen in Österreich schwerer umsetzbar sein (siehe Box 6.1).

Box 6.1

Bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, z. B. den Freizeitpädagoginnen und -pädagogen, im Betreuungsbereich (individuelle Lernzeit, Freizeit) beträgt die Vollbeschäftigung 40 Stunden (Vor- und Nachbereitungszeiten werden im Unterschied zu den Lehrpersonen in der Regel nicht eingerechnet); demnach gelten üblicherweise nur jene Stunden als Arbeits- und somit Anstellungsstunden, welche sie tatsächlich mit den Kindern verbringen. Eine Vollenstellung dieser Berufsgruppe scheint daher nicht möglich. Überdies hätte ihre Teilnahme an schulischen Konferenzen oder schulinternen Fortbildungen demnach in ihrer Freizeit zu erfolgen. Grundsätzlich bleibt das aber eine Entscheidung der Träger.

Gemeinsame Fortbildungen könnten für die Förderung der Kooperation hilfreich sein. Das befürworten z. B. die Beteiligten im Rahmen des Zusatzforschungsprojekts. Offenbar ist dies aber nicht leicht umsetzbar. An einer der beiden untersuchten Schulen (NMS) ist es bisher nicht gelungen, gemeinsame Fortbildungen des Lehrpersonals mit den von einem außerschulischen Träger angestellten Fachkräften für die Freizeit zu veranstalten (Gspurning, 2018, S. 6 f.).

Überdies stehen Verbesserungen der Lehrkooperation und die innerschulische Entwicklungsarbeit auch an Ganztagschulen in engem Zusammenhang. Kooperation kann die Weiterentwicklung der Lern- und Förderkultur, aber auch die Betreuung und die Öffnung der

Schule nach außen als zielbezogene Ansprüche an eine Ganztagsschule steigern, denn „Ziele zur Weiterentwicklung der Lernkultur [ziehen] innovative Ansätze nach sich, die offensichtlich intensivere Zusammenarbeit im Kollegium induzieren“ (Holtappels, Lossen, Spillebeen & Tillmann, 2011, S. 35). Mit der Kooperation „steht und fällt die Idee und Umsetzung des Ganztags“ (Wiesner, Olk & Speck, 2016, S. 202), zudem schreibt man ihr die Funktion einer wichtigen „Gelingensbedingung“ für Ganztagsschulen“ (Tillmann, 2011, S. 160) zu.

3.3.3 Kooperation extern

Als außerschulische Kooperationspartner gelten solche mit kurzzeitiger Anwesenheit für die Durchführung von kurzfristigen Angeboten an der Schule, z. B. Jugendarbeit oder Sportangebote von Vereinen (Speck, Olk & Stimpel, 2011, S. 74). Die drei Autoren verwenden den Begriff „multiprofessionelle Kooperation und Teams“, um die Zusammenarbeit zwischen inner- und außerschulischen Fachkräften zu benennen. Auf solche Weise kann die Ganztagschule Angebote des Gemeinwesens am Schulstandort bündeln und sich gleichzeitig auch nach außen hin zum Gemeinwesen öffnen, indem sie diese Lernorte aufsucht. Coelen (2014, S. 40) zeigte auf, dass Kooperationen mit außerschulischen Partnerorganisationen (z. B. Sportvereinen) zwar ein wichtiger Bestandteil beim Aufbau von Ganztagsschulen sind, doch Ausbau und Einbeziehung der Partner an jeder Schule anders verlaufen. Es bleibt aus struktureller Sicht in der Regel bei einer Hereinnahme von Kooperationspartnern in den schulischen Alltag; eine gemeinsame Herstellung einer neuen Form im Sinne einer Verschränkung von Themen bzw. Methoden des Freizeitangebots und des Unterrichts gelingt meist nicht (siehe auch Wiesner et al., 2016, S. 203).

In der schulischen Praxis ist wohl davon auszugehen, dass das Spektrum an Kooperationsintensität in Bezug auf die jeweiligen Einzelschulen mitunter sehr breit sein kann.¹³ Antworten aus dem Zusatzforschungsprojekt lassen erkennen, wo *Entwicklungsbedarf* gegeben ist – wenn beispielsweise berichtet wird, dass an einer Zusammenarbeit mit schulexternen Einrichtungen zwar durchaus Interesse besteht, die zeitlichen und räumlichen Ressourcen einem solchen Engagement allerdings Grenzen setzen. Jedenfalls müssen die Angebote für die Teilnehmer/innen kostenfrei sein. Ein entsprechender Budgetposten soll der Schule für diesbezügliche Initiativen und Aktivitäten zur Verfügung stehen. Es werden auch Bedenken geäußert, dass die Kinder in der Ausübung ihrer Hobbys bzw. ihrer individuellen Freizeitaktivitäten durch die letztlich geringen Freizeitanteile im Rahmen des verschränkten Modells, zumindest in der Sekundarstufe I, eingeschränkt seien (Gspurning, 2018, S. 23;¹⁴ siehe zu schulischen Anforderungen und Freizeit auch: Burtscher-Mathis & Häfele, 2018, S. 105 ff.). Andererseits könnte die Einbindung von Partnern, wie Sport- oder Musikvereinen, „Anwerbeeffekte“ mit sich bringen, indem Schüler/innen durch die Teilnahme an einem ihrer Ganztagsangebote Interesse auch an deren außerschulischen Angeboten gewinnen (StEG-Konsortium, 2015, S. 105).

Generell ist die Kooperation zwischen Schule und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit konzeptionell und praktisch ausbaufähig. So berichtet eine österreichweite Erhebung, dass es „kaum Kooperationen zwischen Offener Jugendarbeit und Schule“ gibt und „ein wertschätzendes Zugehen auf gleicher Augenhöhe“ (Gspurning & Heimgartner, 2016, S. 46) fehle.

Die bundesweiten Jugendberichte weisen fast keine einschlägigen Informationen auf. Im „6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich“ griff einzig Krisch (2011, S. 506) den Begriff der *Ganztagsbildung* auf. Allerdings galt dem Autor eine Kooperation der Offenen Jugend-

Kooperationen mit
außerschulischen Partnern

6

Kooperation mit Kinder-
und Jugendarbeit

13 So kooperiert beispielsweise die NMS 10 Klagenfurt-St. Peter in den Neigungsgruppen der verschränkten Ganztagsklassen u. a. mit Akteurinnen und Akteuren der Freibühne und dem „Next Dance Club“ in Klagenfurt, dem Verein Zirkusaktivitäten, einer Trainerin eines Sportvereins und Studierenden des Konservatoriums vor Ort.

14 Vergleichbar argumentieren die beiden Leiterinnen der Praxisschulen an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

arbeit mit der Schule „um jeden Preis“ als nicht erstrebenswert (siehe auch Deinet, Icking, Nüsken & Schmidt, 2017, S. 207), wenngleich die berichteten Projektbeispiele für den Freizeitbereich an den ganztägigen Schulen durchaus eine Bereicherung darstellen könnten (Häfele, 2011). Im „7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich“ (Bundesministerium für Familien und Jugend, 2016a, 2016b, 2016c) erfolgte keine Bezugnahme auf ganztägige Bildung bzw. auf Kooperationen mit Schulen, ganz im Unterschied zum deutschen „15. Kinder- und Jugendbericht“. Dort musste man jedoch feststellen, dass eine „Leitidee ganztägiger Lern- und Bildungsarrangements in Schulen mit Sekundarstufe, die zugleich auch eine Verschränkung unterrichtsbezogener und außerunterrichtlicher Settings impliziert, fehlt“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 361).

3.4 Raum als „gebaute Pädagogik“

Ganztägige Schule als
Raum für gemeinsam
geteiltes Leben, Lernen,
Erfahren

Die Einsicht in die bildende Funktion von Räumen bzw. Schularchitektur im weitesten Sinne als „gebaute Pädagogik“ hat im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen einen Bedeutungszuwachs erfahren. Ganztagschulen, in denen alle Beteiligten den größten Teil ihres Tages verbringen, sollten auch den Erfordernissen eines gemeinsam geteilten Lebens-, Lern- und Erfahrungsraums genügen.

In diesem Kontext startete 2012 die Herausgabe der Reihe „RaumBildung“ (Hammerer 2012; Hammerer & Rosenberger 2014, 2015, 2017) mit der Zielsetzung, einer breiten Öffentlichkeit *zukunftsweisende Schulbauprojekte* vorzustellen. Hierbei handelt es sich um (überwiegend) österreichische, aber auch internationale Schulbauprojekte.

Die Bewältigung dieser pädagogisch-architektonischen Herausforderungen bei Bestandsumbau und/oder Neubau, Ergänzungsbauten, Ganz- oder Teilsanierung von *inneren* und *äußeren* Schulräumen müsste folgende Dimensionen berücksichtigen:

- Schulen als Teil von Sozialraum- bzw. Quartiersplanung unter Berücksichtigung der ökonomischen und ökologischen Bedingungen besonders auch mit der Perspektive, einen Beitrag für eine vitale Stadtteil- bzw. Gemeinschaftskultur zu leisten (z. B. unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern der Gemeinde/Kommune, Schulträgern, Schulleitungen, Kinder-/Jugendhilfeträgern, Bürgerinnen und Bürgern und Kulturvereinen);
- *gemeinsame* Planungs-, Entscheidungs- und Realisierungsprozesse (z. B. mit Architekturbüros, der Baubehörde, Gemeinde, den Schulleitungen, dem Lehrerkollegium, den Schulsozialarbeitenden, Schülerinnen und Schülern, dem technischen und administrativen Personal, den Eltern);
- dezidierte Berücksichtigung des jeweiligen pädagogischen Schulkonzepts bzw. der Profilbildung – Gestaltung des pädagogisch-architektonischen Gesamtzusammenhangs;
- innenarchitektonische Raumgestaltung (Materialien, Farben, Möbel etc. unter dem Aspekt ihrer jeweiligen Kombinierbarkeit und Flexibilität sowie der Ausbildung von Atmosphäre).

Dimensionen
einer zeitgemäßen
Schularchitektur

Unter dem Gesichtspunkt der Lern- und Lebensgestaltung in einer ganztägigen Schule sind nun folgende Dimensionen für eine zeitgemäße Schularchitektur besonders hervorzuheben (Braun & Wetzel, 2000, S. 95–114; Rittelmeyer, 2005, 2013; Walden & Borrellbach, 2017, v. a. S. 41–96):

Flexible und offene Raumgestaltung: Hier steht die Schaffung von *multifunktionalen* Räumen und Zonen im Mittelpunkt. Damit wird die *monofunktionale* Nutzung der Räume, die sich weitgehend am Prinzip des Fach- und Frontalunterrichts orientiert, überwunden und somit können auch die vielfältigen Entwicklungsbedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden besser berücksichtigt werden. Als architektonisches Raumkonzept bietet sich hier das *Clustermodell* an (Binder, 2015; Binder & Ploiner, 2015; Ploiner, 2015a, 2015b). Ein Cluster bildet dabei eine *Gestaltungseinheit*, die beispielsweise von einem Zentrum, dem sogenannten

Marktplatz, aus jeweils vier Klassenräumen bestehen kann und mit anderen Zonen/Funktionen wie Garderobe, Gruppenraum, Lehrmittelzimmer, Raum für Lehrerteams sowie WC-Anlagen verbunden ist. Die Klassenräume oder sogenannte *Homebases* können durch eine (teil-)verglaste Schiebetür getrennt werden, um so auch einen differenzierten und individualisierten Unterricht, Projekt- und Kleingruppenarbeit zu ermöglichen. Sie verfügen auch über Sitz- und Kuschecken, Regale für Lehr-Lern-Materialien etc. Diese Homebases können sich gegebenenfalls auf der einen Seite zu den Freiluftklassen und auf der anderen Seite zu sogenannten Lerninseln hin öffnen. Mit Letzterem ist ein weiterer Aspekt der offenen Raumgestaltung angesprochen. Offenheit als Gestaltungselement bezieht sich auch auf *Transparenz* z. B. zwischen den Etagen oder Offenheit im Eingangsbereich, in welchem das Foyer nicht nur einen Empfangsraum darstellt, sondern zugleich auch als Geselligkeits-, Veranstaltungs- oder Ausstellungsraum fungieren kann, in manchen Fällen sogar den Mensabereich integriert. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Offenheit und Transparenz in eine *Balance* gebracht werden müssen mit dem Bedürfnis nach *Rückzug* und *Geborgenheit* bzw. *Schutz*, wobei hier Grund- bzw. Volksschulkinder im Unterschied zu Jugendlichen ein intensiveres Schutz- und Sicherheitsbedürfnis äußern – sie betonen v. a. den Wunsch nach „Natur“ und Überschaubarkeit des schulischen Areals (Rittelmeyer, 2005, S. 31 f.).

Die Bedeutung der strukturellen Raumdimension von Schule im Ganztag (unter Einbezug ihrer pädagogisch-architektonischen Ausgestaltung) ist auch von den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern der NMS Leibnitz und dem BRG Körösi im Rahmen des Pilotprojekts hervorgehoben worden – v. a. unter dem kritischen Aspekt von Anspruch und Wirklichkeit. Grundsätzlich fehlt es in beiden Schulen an ausreichenden Räumen für Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten und die Schüler/innen sind weitgehend auf ihre Klassenräume während der Lernzeiten angewiesen (Gspurning, 2018, S. 10). In der NMS Leibnitz ist „der Außenbereich ... aufgrund der fehlenden Beschattung und Rückzugsmöglichkeiten wenig attraktiv. Generell wird die räumliche Ausstattung ... als unzufriedenstellend beurteilt“ (Gspurning, 2018, S. 10). Laut Einschätzung des Direktors des BRG Körösi wären idealerweise für die verschränkte Ganztagsschule zwei durch eine Tür verbundene Räume erforderlich – nämlich ein Lern- und ein Freizeitraum (Gspurning, 2018, S. 11).

Insgesamt lässt sich gegenwärtig wohl festhalten, dass räumliche Erweiterungen bzw. Adaptierungen (z. B. Turnsäle, Freizeit- und Gruppenräume für die Schüler/innen oder Arbeitsplätze für die Lehrer/innen) eine nahezu durchgängige und vielfach suboptimal gelöste Thematik bei der Errichtung von ganztägigen Schulen im Rahmen von bisherigen Schulgebäuden oder bei deren weiterem Ausbau bilden.

3.5 Soziales Lernen/Partizipation

Die Förderung von sozialen Lernprozessen bildet eine weitere zentrale Dimension im Kontext des Bildungsauftrags der Schule (§ 2 Abs. 1 SchOG i. d. g. F.) im Allgemeinen und der von ganztägigen Schulformen im Besonderen. Dabei wird das Augenmerk zunächst auf die sozialen Beziehungen und Konfliktbewältigungsweisen zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch auf die Interaktionsbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern gelegt. Darüber hinaus ist diese Perspektive um diejenige *aller* Mitglieder der Schulgemeinschaft zu erweitern (§ 2 Schulunterrichtsgesetz [SchUG]). Dabei gewinnt ein weiteres Qualitätsmerkmal von „guter Schule“ an Bedeutung: nämlich die Schaffung und Ausgestaltung von demokratischen Verfahrensregelungen und demokratischen Teilhabe Prozessen aller an Schule beteiligten Personengruppen.¹⁵

Handlungsbedarf bei
der pädagogisch-
architektonischen
Ausgestaltung

6

Soziale Lernprozesse
auf interaktiver und
institutioneller Ebene

¹⁵ Siehe hierzu Braun und Wetzel (2000, S. 128–164), Braun und Wetzel (2006, S. 106–140); zu den inhaltlichen (auch unterrichtsbezogenen) Dimensionen die neun von Klafki (2002, S. 59 f.) formulierten Thesen in Bezug auf die Aufgabenbestimmungen von Schule in einer demokratischen Gesellschaft.

Auf der *interaktiven* Ebene stellt zunächst die Stärkung der Klassengemeinschaften sowie die der Schüler-Lehrer-Beziehung eine zentrale Zielperspektive dar (siehe auch Schulqualität Allgemeinbildung [SQA], Qualitätsbereich 3: Lebensraum Klasse und Schule; Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, n. d.). So werden im Zusatzprojekt von einer Mitarbeiterin der NMS Leibnitz für die verschränkt geführten Klassen „der Zusammenhalt, die Loyalität, die Teamfähigkeit und das Füreinander-Einstehen“ (Gspurning, 2018, S. 21) hervorgehoben. Nach Einschätzung einer Klassenvorständin ist jedoch der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen als ein Aspekt des Sozialen Lernens grundsätzlich eine Voraussetzung von Unterricht (Gspurning, 2018, S. 21). Bezogen auf ein möglicherweise größeres Konfliktpotenzial durch die längere Verweildauer der Schüler/innen im Ganzttag wird vom Leiter des BRG Körösi darauf verwiesen: „Ein Vorteil des intensiveren Kontakts [zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern] sei aber, dass man bei Konflikten frühzeitig eingreifen könne, bevor größere Probleme entstehen. Die Unterrichtseinheiten des Sozialen Lernens böten sich hierzu an“ (Gspurning, 2018, S. 21). An dieser Schule wird aktuell auch ein partizipatives Projekt – nämlich die Gestaltung des Mittagspausenraums von Ganzttagsschülerinnen und -schülern – durchgeführt und generell auf das höhere Potenzial für Gestaltung (z. B. der Klassenräume) aufgrund der zeitlichen Ressourcen verwiesen (Gspurning, 2018, S. 22). In Bezug auf die Verantwortungsübernahme (als ein weiterer zentraler Aspekt von Sozialem Lernen) wird von der NMS 10 Klagenfurt-St. Peter die täglich in der verschränkten Form durchgeführte „gesunde Jause“ von Schülerinnen und Schülern für die Mitschüler/innen benannt.

Auf der *institutionellen* Ebene haben Soziales Lernen und Partizipation ihre Verankerung in den Organen und Verfahren der Schuldemokratie sowie in den kommunikativen Anerkennungskulturen: Diese umfassen die aktive Ausgestaltung bereits bestehender demokratischer Kommunikations- und Entscheidungsgremien sowie die Schaffung neuer innerschulischer Verständigungs-/Entscheidungsformen, wie „runde Tische“, schulische Konflikt- und Schlichtungsausschüsse, informelle Arenen usw. Diese alle Gruppen der Schulgemeinschaft einbeziehende normative, verantwortungsethische Dimension des Sozialen Lernens sowie der Partizipation – im Sinne der Verständigung über verallgemeinerte, gemeinsam geteilte Normen und Werte –, in der auch die Schülerperspektive ihre gleichwertige Positionierung erhält, ist Voraussetzung dafür, dass diese nicht allein als zu realisierende Aufgabe der Kinder bzw. Jugendlichen verstanden wird.

4 Empfehlungen

Der Ausbau von ganztägigen schulischen Bildungsangeboten in Österreich ist während der letzten Jahre deutlich gestiegen (siehe Abschnitt 1.1.3). Die nationale Forschungslage dazu ist nach wie vor dürrig (siehe Abschnitt 1.3). Eine vergleichbare Forschungslücke konstatierte der Nationale Bildungsbericht 2012 für die Zeit um 2012 (Hörl et al., 2012, S. 298). Unter diesem Aspekt wurde damals eine Reihe von Strategieempfehlungen und Optimierungsmöglichkeiten für die weitere Entwicklung in Österreich aufgezeigt, die neben einer verstärkten Forschungstätigkeit regional- und lokalpolitische Anregungen miteinschloss (Hörl et al., 2012, S. 298 ff.). Im Hinblick auf den Umsetzungsgrad dieser Empfehlungen entsteht bisher der Eindruck einer gewissen bildungspolitischen Ignoranz. Angesichts des bedeutenden Investitionsvolumens stellen umfassende Forschungsvorhaben in diesem Bereich jedoch geradezu eine bildungspolitische Verpflichtung gegenüber der Öffentlichkeit dar.

Aus diesem Grund wird Folgendes empfohlen:

- Sowohl die im Nationalen Bildungsbericht 2012 als auch die in diesem Bericht vorgelegten Empfehlungen sind hinsichtlich der gesetzten Maßnahmen bzw. Nichtmaßnahmen vonseiten der Schul- und Bildungsadministration im Sinne eines Rechenschaftsberichts zu erfassen sowie hinsichtlich ihrer Umsetzung zu bewerten und zu veröffentlichen.

- Das konstatierte Fehlen aussagekräftiger Forschungsarbeiten lässt es geraten erscheinen, die Forschungsagenden im Rahmen einer unabhängigen Forschungsgruppe zu bündeln und eine langfristige Forschungskultur zu institutionalisieren. Diese ist vom BMBWF zu initiieren und finanziell zu fördern, agiert aber in eigener Verantwortung. Das erfordert ein Forschungsbudget von 3 % bis 5 % des für das ganztägige Schulwesen vorgesehenen Budgets. Ein Modell für die Struktur könnte das StEG-Konsortium in Deutschland bilden.

Einrichtung einer
unabhängigen
Forschungsgruppe

In Anbetracht der wenig befriedigenden Ausgangslage wird hier eine begrenzte Anzahl von als grundlegend eingestuften Forschungsvorhaben empfohlen.¹⁶ Allgemein ist dabei eine Konzentration auf gelingende Praxis und die Erforschung von alltäglichen (nicht bloß modell-schulartigen) Umsetzungen von Angeboten in Ganztagschulen geboten.

Beispielhaft wären als Detailprojekte aufzugreifen:

Konzentrierte
Forschungsprojekte

- Wegen der weit überwiegenden Anzahl der Schulen mit getrennter Abfolge und aufgrund von Befunden, wonach für positive Wirkungen ganztägiger Schulen neben der Qualität des Angebots auch Dauer und Intensität der Teilnahme entscheidend sind (Fischer, Kuhn et al., 2016; Züchner & Fischer, 2014), haben sich Forschungsprojekte (im Verbund, nicht lediglich punktuell) gezielt mit dieser Thematik zu befassen.
- Aufgrund bisher sowohl in traditionellen Leistungsbereichen – z. B. in der Schulleistungsentwicklung (Allmen, Schüpbach, Frei & Nieuwenboom, 2018, S. 241 f.) oder in der Lesekompetenz (Tillmann et al., 2018, S. 294 ff.) – als auch hinsichtlich des sozialen Klimas kaum erkennbarer positiver Effekte (Eder, 2015; Strietholt et al., 2015) dürfte es kurzschlüssig sein zu folgern, dass Ganztagschulen nicht wirken können. Vielmehr lassen sich solche Ergebnisse mit hoher Wahrscheinlichkeit mit gegenwärtig unzureichenden Formen ihrer Ausgestaltung (personell, organisatorisch, pädagogisch, finanziell) in Zusammenhang bringen. Analoge unzureichende Bedingungen müssen sehr wahrscheinlich auch für die Halbtagschulen in Betracht gezogen werden. Diesbezügliche Forschungsarbeiten sind von höchster Dringlichkeit.
- Die Kosten für die Teilnahme am Betreuungsteil und für das Mittagessen bilden eine mögliche, nicht zu unterschätzende finanzielle Hürde für die Inanspruchnahme der ganztägigen schulischen Betreuung. Der Nationale Bildungsbericht 2015 zeigte auf, dass tendenziell Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Gruppen seltener die Angebote ganztägiger Betreuung annehmen oder annehmen können (siehe Abschnitte 1.3 und 3.1). Erhebungen mit Maßnahmenempfehlungen sind unverzüglich durchzuführen.
- Bildungspolitisch ist im Sinne einer Dienstleistungsorientierung der Schule an der Gesellschaft zu überlegen, die Zwei-Drittel-Zustimmung seitens der Lehrkräfte unter Berücksichtigung entsprechender dienst- und besoldungsrechtlicher Fragen durch eine einfache Mehrheit zu ersetzen.
- Aufgrund der doch beträchtlichen Unterschiede in den Lehrplananforderungen der Volksschule und der Sekundarstufe I (z. B. hinsichtlich des Umfangs von Unterricht, Lernen und Freizeit; siehe Abschnitt 3.2.2) sind schulartenspezifische Entwicklungsmöglichkeiten der Ganztagschule für die Volksschule und die Sekundarstufe I zu prüfen.

Im vorliegenden Bericht werden bereits eingebrachte Vorschläge des Nationalen Bildungsberichts 2012 im Detail nicht erneut aufgegriffen. Bestärkt wird jedoch die wiederholte Forderung (Hörl et al., 2012; Bruneforth et al., 2016, S. 90 ff.; Rechnungshof, 2018) nach einer getrennten schulstatistischen Erfassung von nachmittäglicher Betreuung und Ganztagsangeboten in verschränkter Form (siehe Abschnitt 1.1.3). Auch die Empfehlungen zur Entwicklung von transparenten Dienst- und Besoldungsregelungen, um dem pädagogischen, aber außerschulischen Personal (z. B. von Vereinen) Zeitbudgets für Absprachen, Konferenzen und für Vorbereitungsarbeiten zur Verbesserung der Kooperationsmöglichkeiten mit den

Statistische Erfassung,
transparente Dienst- und
Besoldungsregelungen,
gemeinsame Fortbildungen

16 Eine Richtlinie für mögliche Forschungsvorhaben bieten die zielbezogenen Orientierungen in Abschnitt 2.2.

Lehrkräften (siehe Abschnitt 3.3.2) abzugelten, bleiben für die Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Einrichtungen (siehe Abschnitt 3.3.3) vorrangig. Dazu zählen auch die im Verbund von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu entwickelnden gemeinsamen Fort- und Weiterbildungsreihen für das gesamte pädagogische Personal, eventuell im Sinne von Good-Practice-Modellen, ausgehend von praxisnahen Analysen von Stunden- bzw. Wochenplänen (siehe Abschnitte 3.2.2 und 3.3.2). Aber auch die Evaluierung der architektonischen Ausgestaltung von ganztägigen Schulen (siehe Abschnitt 3.4) ist umfassend in Angriff zu nehmen.

Literatur

Allmen, B. von, Schüpbach, M., Frei, L. & Nieuwenboom, W. (2018). Tagesschulangebote und Schulleistungsentwicklung. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 229–244). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_13

Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (n. d.). *6 Qualitätsbereiche – Leittext des BMBWF*. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/course/view.php?id=50>

Andresen, S. (2016). Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagsschule. Die Erweiterung der Perspektiven über den Unterricht hinaus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 830–833.

Arnoldt, B. (2011). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15*, 95–108. <http://doi.org/10.1007/s11618-011-0231-2>

Badura, P., Geckova, A. M., Sigmundova, D., Van Dijk, J. P. & Reijneveld, S. A. (2015). When children play, they feel better: Organized activity participation and health in adolescents. *BMC Public Health*, 15 (1), 1090–1097. <http://doi.org/10.1186/s12889-015-2427-5>

Badura, P., Sigmund, E., Geckova, A. M., Sigmundova, D., Sirucek, J., Van Dijk, J. P. et al. (2016). Is participation in organized leisure-time activities associated with school performance in adolescence? *PLOS ONE*, 11 (4), 1–13. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0153276>

Bae, S. H. & Jeon, S. B. (2013). School-based after school programs: The key to quality & equality in education – Korea's experience. In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (Hrsg.), *Extended education – An international perspective* (S. 199–226). Opladen: Budrich.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Becker, D., Strietholt, R., Schwanenberg, J. & Bos, W. (2015). Ganztagsschule ganz gut? In G. Roth (Hrsg.), *Zukunft des Lernens. Neurobiologie und Neue Medien* (S. 113–134). Paderborn: Schöningh.

Bellin, N. & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 93–112.

Binder, C. (2015). Schulzentrum Feldkirchen. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung³* (S. 14–27). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>

Binder, C. & Ploiner, A. (2015). Bildungszentrum Pregarten. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung³* (S. 56–69). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>

Braun, K.-H. & Wetzels, K. (2000). *Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit*. Neuwied: Luchterhand.

Braun, K.-H. & Wetzels, K. (2006). *Soziale Arbeit in der Schule*. München: Reinhardt.

Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E. et al. (2016). Indikatoren C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-1-C>

Bucher, A. A. & Schnider, A. (2004). *Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Wien: Österreichischer Bundesverlag & Hölder-Pichler-Tempsky.

Bugram, C., Gspurning, W., Heimgartner, A., Hofschwaiger, V., Piber, E. M. & Stigler, V. (2014). *Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark*. Graz: Universität.

Bundeskanzleramt. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich*. Verfügbar unter http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf

Bundeskanzleramt. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Verfügbar unter <https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c94848642ec5e0d0142fac7f7b9019a.de.0/regprogramm.pdf>

Bundesministerium für Bildung (BMB; Hrsg.). (2016). *Betreuungspläne für ganztägige Schulformen. Leitfaden*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.lsr-ooe.gv.at/fileadmin/ganztägige_schulformen/informationen/leitfaden_betreuungsplaene_gts.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Richtlinien für die Gewährung von Zweckzuschüssen nach den Bestimmungen des Bildungsinvestitionsgesetzes (BIG) – Bundesgesetz über den weiteren Ausbau ganztägiger Schulformen. BGBl. I Nr. 8/2017*. Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter https://www.salzburg.gv.at/verwaltung/Documents/big_richtlinien.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018a). *Änderung des Bildungsinvestitionsgesetzes. Vortrag an den Ministerrat*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/ministerratsvortrag_aenderungen_big_04072018.pdf?6iza1g

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *Tagesbetreuung. Basisdaten 2007/08 bis 2017/18, Stand 28.11.2017*. Wien.

Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.). (2016a). *7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html>

Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.). (2016b). *7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil B: Better-Life Index Jugend*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html>

Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.). (2016c). *7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil C: Österreichische Jugendstrategie*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>

Bundesrealgymnasium (BRG) Körösi. (n. d.). *Die Ganztagsschule seit 2012. Ganztägige Schulform in verschränkter Abfolge*. Verfügbar unter <https://www.koeroesi.at/joomla/index.php/ganztagsschule>

Burtscher-Mathis, S. & Häfele, E. (2018). *Schulzeit, Freizeit und soziale Entmischung. Eine vergleichende Analyse des Freizeitverhaltens an sieben Vorarlberger Schulstandorten*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Forschungsprojekt im Auftrag der Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung im Amt der Vorarlberger Landesregierung. Bregenz.

Coelen, T. (2014). Kooperationen zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (S. 29–45). Weinheim: Beltz Juventa.

Coelen, T. & Otto, H.-U. (2018). Ganztagsbildung. In H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. überarbeitete Auflage, S. 442–451). München: Reinhardt.

Deinet, U. (2010). Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Betreuung von Ganztagsangeboten. In U. Deinet & M. Icking (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation* (2. durchgesehene Auflage, S. 55–66). Opladen: Barbara Budrich.

Deinet, U., Icking, M., Nüsken, D. & Schmidt, H. (2017). *Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten*. Weinheim: Beltz Juventa.

Denault, A.-S. & Déry, M. I. (2015). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: The mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23 (3), 167–179.

Dobart, A., Koepfner, H., Weissmann, L. & Zwölfer, A. (1984). *Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagsschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuche 1974–1982*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26 (2), 117–147. <http://doi.org/10.1080/02732170500444593>

Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. & Woods, J. (2013). *Extended education – An international perspective*. Opladen: Budrich.

Eder, F. (2013). *Das Schul- und Klassenklima an Ganztagsschulen. Ein Vergleich zwischen Ganztagsschulen mit verschränktem Unterricht und traditionellen Halbtagschulen*. Unveröffentlichter Untersuchungsbericht für die Arbeiterkammer Wien.

Eder, F. (2015). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen. In K. Wetzel (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-09807-0_3

Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bife.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Farb, A. F. & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32 (1), 1–48. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>

Faßmann, H. (2018). *Änderung des Bildungsinvestitionsgesetzes. Vortrag an den Ministerrat* (BMBWF-BMF 1000/0013-KabBM/2018; 24/32; Antrag vom 03.07.2018). Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/-/24-ministerrat-am-4-juli-2018>

Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75 (2), 159–210.

Fiester, L. M., Simpkins, S. D. & Bouffard, S. M. (2005). Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. *New Directions for Youth Development*, 105, 91–107.

Fischer, N. (2017). Die Verbindungslücke. Ein Blick auf die Ganztagschulen in Deutschland. *Beziehungsweise* (Informationsdienst des Österreichischen Instituts für Familienforschung), Jänner/Februar 2017, 5–7. Verfügbar unter https://www.oif.ac.at/service/zeitschrift_beziehungsweise/detail/?S=ohne%3F%3F&tx_rtnews%5Btt_news%5D=2799&cHash=a2581fa4f2ca283581210c3e5fc265a3

Fischer, N. (2018). Ganztagschule als Bildungsraum (für alle!) – Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 214–225). Opladen: Budrich.

Fischer, N., Kuhn, H. P. & Tillack C. (2016). Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? – Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 10–40). Immenhausen: Prolog.

Fischer, N., Sauerwein, M. N., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 780–796.

Flaschberger, E., Grandy, S., Hofmann, F., Teutsch, F., Vogl, S. & Felder-Puig, R. (2015). *Die zeitliche Gestaltung des Schulalltags. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Umsetzung in Österreich* (Forschungsbericht). Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research (LBIHPR). Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/schule_zeitgestaltung.pdf?6acczf

Gaiser, J. M., Kielblock, S. & Stecher, L. (2016). Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 797–811.

Geserick, C., Kaindl, M. & Kapella, O. (2015). *Wie erleben Kinder ihre außerhäusliche Betreuung? Empirische Erhebung unter 8- bis 10-Jährigen und ihren Eltern* (ÖIF-Forschungsbericht Nr. 17). Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF). Verfügbar unter https://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Forschungsbericht/fb_17_kinderbefragung.pdf

Gspurning, W. (2018). *Ausgestaltung und Gelingensbedingungen erfolgreicher Ganztagsschulen in verschränkter Abfolge* (Bericht zum Zusatzforschungsprojekt; Onlinedokument zum Beitrag „Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-6-1>

Gspurning, W. & Heimgartner, A. (2016). *Offene Jugendarbeit in Österreich*. Graz: Eigenverlag.

Gspurning, W., Heimgartner, A., Leitner, S. & Sting, S. (2010). *Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten*. Wien: LIT.

Häfele, E. (2011). Die außerschulische Jugendarbeit. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 379–408). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/sechster-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2011.html>

Hallemann, D. (2016). Das Konzept der ganztägigen Betreuung an der NMS Markt Allhau. *Erziehung und Unterricht*, 166 (1–2), 122–131.

Hammerer, F. (Hrsg.). (2012). *RaumBildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung.pdf?61ecaw>

Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.). (2014). *RaumBildung²*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung2.pdf?61edfp>

Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.). (2015). *RaumBildung³*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>

Hammerer, F. & Rosenberger, K. (Hrsg.). (2017). *RaumBildung⁴*. Wien: Allgemeine Unfallversicherungsanstalt. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung.html>

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Himelfarb, I., Lac, A. & Baharav, H. (2014). Examining school-related delinquencies, extra-curricular activities, and grades in adolescents. *Educational Studies*, 40 (1), 81–97. <http://doi.org/10.1080/03055698.2013.821941>

Höfert, S. & Wagner, A. (2011). KLEX – eine Ganztagsschule wird zum Lebensraum für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 557–564.

Hofmeister, U. (2007). Schulische Tagesbetreuung in der AHS-Unterstufe – Aspekte von Forderung und Förderung in der Praxis. In U. Popp & K. Tischler (Hrsg.), *Fördern und Fordern an Schulen* (S. 230–246). München: Profil.

Hofmeister, U. (2016). Freizeitpädagogik im schulischen Ganzttag. Ein Praxisbericht. *Erziehung und Unterricht*, 166 (1–2), 98–105.

Hofmeister, U. & Popp, U. (2010). *Schulische Tagesbetreuung „neu“*. Unveröffentlichter Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Klagenfurt, Alpen-Adria-Universität.

Höke, J., Drexler, D. & Arndt, P. A. (2016). Interaktionsqualität, didaktische Gestaltung und kindliche Bedürfnisse – Analyse der Hort- und Ganztagsangebote-Skala für die Feststellung und Weiterentwicklung von Qualität im Anfangsunterricht. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 42–59). Immenhausen: Prolog.

Holtappels, H. G. (2008). Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Angebote. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 186–208). Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11–25). Münster: Waxmann.

Holtappels, H. G. (2014). Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen. Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 9–64). Weinheim: Beltz Juventa.

Holtappels, H. G., Lössen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen. Konzeption und Schulentwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule. Neue Schule? Eine Forschungsbilanz [Themenheft]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15*, 25–42. <http://doi.org/10.1007/s11618-011-0226-z>

Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollett, W. & Kowoll, M. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 165–198). Münster: Waxmann.

Hopf, A. & Stecher, L. (2014). Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 65–78). Weinheim: Beltz Juventa.

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269–312). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-7>

Huang, D., Coordt, A., La Torre, D., Leon, S., Miyoshi, J., Perez, P. et al. (2007). *The after-school hours: Examining the relationship between afterschool staff-based social capital and student engagement in LA's BEST*. Los Angeles: University of California.

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2010). *Elternbefragung zu ganztägigen Schulangeboten. Hauptergebnisse*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2010/23800022bericht20100122c_18914.pdf?6ar4a4

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2017). *Nachhilfe in Österreich*. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Verfügbar unter <https://www.ifes.at/aktuelles/dauerbrenner-nachhilfe>

Kappler, C., Chiapparini, E. & Schuler Braunschweig, P. (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 216–231). Immenhausen: Prolog.

Kielblock, S., Maschke, S. & Stecher, L. (in Druck). Extended Education – eine internationale Entwicklung. In H.-U. Otto, T. Coelen, P. Bollweg & J. Buchna (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Auflage).

Kielblock, S. & Monsen, J. J. (2016). Practitioner's use of research to improve their teaching practices within extended educational provisions. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (2), 5–16. <http://doi.org/10.3224/ijree.v4i2.25778>

Kielblock, S. & Stecher, L. (2014). Lehrer/innen an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 99–110). Weinheim: Beltz Juventa.

Klafki, W. (2002). Zweite Studie: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In W. Klafki (Hrsg.), *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext* (S. 41–62). Weinheim: Beltz.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Konsortium; Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklungen und -wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010*. Frankfurt/Main: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/StEG/StEG_Broschuere2.pdf

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Konsortium; Hrsg.). (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt/Main: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Konsortium; Hrsg.). (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt/Main: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf

Krämer, S. (2011). Der Ausbau der Ganztagschulen erfordert auch den Ausbau der Baukultur: „Schule bauen – Bauen schult“ (Ein Modellprojekt). *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 550–556.

Krisch, R. (2011). Bildung und Ausbildung im Kontext von Jugendarbeit. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 503–516). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/sechster-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2011.html>

Kultusministerkonferenz. (2006). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2012 bis 2016. Tabellenauszug*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>

Kultusministerkonferenz. (2018). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2012 bis 2016. Tabellenauszug*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>

Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76 (2), 275–313. <http://doi.org/10.3102/00346543076002275>

Lindner, W. (2018). Jugendarbeit. In H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. überarbeitete Auflage, S. 708–714). München: Reinhardt.

Lossen, K., Tillmann, K., Holtappels, H. G., Rollett, W. & Hannemann, J. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schülerinnen und Schülern in Ganztagsgrundschulen – Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülereteiligung und der Angebotsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 760–779.

Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23 (2), 113–127. <http://doi.org/10.1006/jado.2000.0302>

Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. D. & Zarrett, N. R. (2009). Adolescent out-of-school activities. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology. Volume 2: Contextual influences on adolescent development* (S. 228–269). New York: Wiley.

Marcus, J., Nemitz, J. & Spieß, C. (2016). Veränderungen in der gruppenspezifischen Nutzung von ganztägigen Schulangeboten – Längsschnittanalysen für den Primarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (2), 415–442. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0647-1>

Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72 (4), 464–511. <http://doi.org/10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736>

Messner, E. (2011). Gestaltung rhythmisierten Lernens in der Ganztagschule. *Erziehung und Unterricht*, 161 (5–6), 542–549.

Messner, E. & Hörl, G. (2011). *Schule wird Lebensort. Eine Analyse der Praxis verschränkter Ganztagschulen aus der Sicht zentraler Akteurinnen und Akteure*. Wien: LIT.

Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (2), 167–182. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.581681>

Meyer, E. & Van Klaveren, C. (2013). The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 36, 1–11. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.04.002>

Ministério da Educação do Brasil. (2016). *Programa Novo Mais Educação: documento orientador adesão. Versão I*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica do Brasil.

Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs. (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6

Neuhold, C., Spath-Dreyer, I., Atzler, B., Friedrich, K., Kuhness, D. & Reis-Klingspiegl, K. (2013). *Gesundheitsfolgenabschätzung zur Ganztagschule. Identifizierung und Analyse möglicher Auswirkungen auf die gesundheitliche Entwicklung von 10- bis 14-jährigen SchülerInnen*. Graz: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention & Styria Vitalis. Verfügbar unter <https://styriavitalis.at/wp-content/uploads/2014/11/berichtfgaganztagschulefinal.pdf>

Obergrießnig, A. & Popp, U. (2005). Ganztagschule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen. *Erziehung und Unterricht*, 155 (7–8), 635–647.

Österreichische Volkspartei (ÖVP). (1975). *Bildung, Lebensqualität, „Plan 4“*. Wien: Autor.

Palmer, A. N., Elliott, W. & Cheatham, G. A. (2017). Effects of extracurricular activities on postsecondary completion for students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, 110 (2), 151–158. <http://doi.org/10.1080/00220671.2015.1058221>

Ploiner, A. (2015a). Bildungscampus Sonnwendviertel. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung*³ (S. 28–39). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>

Ploiner, A. (2015b). Volksschule Maria Grün. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung*³ (S. 40–55). Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/raumbildung3.pdf?61edse>

Popp, U. (2008). *Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen* (Forschungsbericht). Klagenfurt: Universität.

Popp, U. (2014). Ganztagschule ist mehr als Nachmittagsbetreuung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (5–6), 490–500.

Popp, U. (2015). *Lehrende und Lernende an ganztägigen Schulen. Professionelles Selbstverständnis, Bildungsansprüche und Sozialeffekte in schulischen Ganztagesangeboten Österreichs*. Wien: Profil.

Popp, U. (2016). Beziehungen in der Ganztagschule – aus Sicht von Lehrkräften und Schüler(inne)n. *Erziehung und Unterricht*, 166 (7–8), 718–730.

Rajtora, G. & Rollett, B. (2014). Ganztags- und HalbtagschülerInnen im Vergleich einer entwicklungspsychologischen Untersuchung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (7–8), 699–708.

Rauscher, E. (2018). Baustelle Ganztagschule. Pädagogisches Sowohl-als-auch statt ideologisches Entweder-oder. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 113–127). Münster: Waxmann.

Rechnungshof. (2018). *Bericht des Rechnungshofes: Tagesbetreuungen von Schülerinnen und Schülern. Bund 2018/2*. Verfügbar unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2018/berichte/berichte/Tagesbetreuung_SchuelerInnen.pdf

Reisner, E. R., Vandell, D. L., Pechman, E. M., Pierce, K. M., Brown, B. B. & Bolt, D. (2007). *Charting the benefits of high-quality after-school program experiences. Evidence from new research on improving after-school opportunities for disadvantaged youth*. Washington, DC: Policy Studies Associates. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498791.pdf>

República Federativa do Brasil. (2016). *Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

Riesenfelder, A., Schmatz, S. & Wetzel, P. (2014). *Betreuung schulpflichtiger Kinder von erwerbstätigen Eltern*. Bericht erstellt im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien: L&R Sozialforschung. Verfügbar unter https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Studie_Betreuung_schulpflichtiger_Kinder_2014_lang.pdf

Rittelmeyer, C. (2005). Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft* (S. 23–33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2655/pdf/Rittelmeyer_Christian_Schularchitektur_Wie_Schulbauten_auf_Schueler_wirken_2005_D_A.pdf

Rittelmeyer, C. (2013). *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten*. Frammersbach: Farbe und Gesundheit.

Roth, J. L., Malone, L. M. & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the amount of participation in afterschool programs relate to developmental outcomes? A review of literature. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3–4), 310–324. <http://doi.org/10.1007/s10464-010-9303-3>

Sauerwein, M. N. (2016). Qualitätsmerkmale in Ganztagsangeboten aus Perspektive der Schüler/innen. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 60–80). Immenhausen: Prolog.

Sauerwein, M. N. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Scheipl, J. (1974). *Ganztagschule – Problem und Aufgabe*. Wien: Jugend & Volk.

Scheipl, J. (2005). Ganztags – nichts als Schule? *Erziehung und Unterricht*, 155 (7–8), 616–626.

Schmied, C. (2011). *Entwurf einer Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über den Ausbau der ganztägigen Schulformen. Vortrag an den Ministerrat*. GZ: BMUKK-14.363/0006-III/2/2011.

Schüpbach, M., Andrey, S. & Arpagaus, A. (2018). Ziele und Konzeption der Tageschule – Tagesschulleitlinien im Fokus. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom, (Hrsg.), *Tageschulen. Ein Überblick* (S. 119–144). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_8

Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ). (1969). *Bildung für die Gesellschaft von morgen. Die Bildungsprogramme der SPÖ*. Wien: Autor.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69–84). Weinheim: Juventa.

Stearns, E. & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39 (2), 296–309. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.08.001>

Stecher, L. (2012). Eckpunkte zur konzeptionellen Beschreibung organisationeller und lebensweltlicher Bildungsprozesse in der Jugendphase. In J. Ecarius & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 107–126). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-92088-7_5

Steiner, C. (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 57–75). Weinheim: Beltz Juventa.

Steiner, C., Arnoldt, B. & Furthmüller, P. (2016). Zur Relevanz der Ganztagsbeteiligung bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 780–796.

Sting, S. & Leitner, S. (2011). *Evaluation des Pilotprojektes „Schulsozialarbeit in Kärnten“. Endbericht der qualitativen Evaluierung*. Klagenfurt: Universität. Verfügbar unter http://www.ifeb.uni-klu.ac.at/fileadmin/sip/projektberichte/SSA_Endbericht.pdf

Strietholt, R., Manitus, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 737–761. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>

Sturzenhecker, B. (2004). Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. *Neue Praxis*, 34 (5), 444–454.

Tillmann, K. (2004). Schulpädagogik und Ganztagschule. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 193–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-322-97610-9_14

Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 139–161). Weinheim: Beltz Juventa.

Tillmann, K. & Rollett, W. (2010). Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland. In B. Schwarz, P. Nenninger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 114–120). Landau: Empirische Pädagogik.

Tillmann, K., Sauerwein, M., Hannemann, J., Decristan, J., Lossen, K. & Holtappels, H. G. (2018). Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 289–307). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_16

Walden, R. & Borrelbach, S. (2017). *Schulen der Zukunft*. Kröning: Asanger.

Wetzel, K., Braun, K.-H. & Hönig, B. (2011). *Pilotprojekt „Schulsozialarbeit in Kärnten“. Endbericht der quantitativen Befragung*. Feldkirchen.

Wiesner, T., Olk, T. & Speck, K. (2016). Kooperation im Ganztag: Wohin steuern die Schulen? – Erkenntnisse aus einer Evaluationsstudie zum Ganztagsgeschehen in Brandenburg. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagsschulen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 38, S. 202–215). Immenhausen: Prolog.

Willems, A. S. & Spillebeen, L. (2014). Schulqualitätsprofile von Ganztagsschulen im Zeitverlauf. Zur Anwendung von Latent-Class und Latent-Transition-Analysen. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 101–142). Weinheim: Beltz Juventa.

Willems, A. S., Wendt, H., Gröhlich, C., Walzebug, A. & Bos, W. (2014). Mehr Chancengerechtigkeit durch die Ganztagschule? Ein Vergleich selektionsbedingter Ungleichheiten in der Bildungsteilhabe bei Schülerinnen und Schülern an Ganz- und Halbtagschulen auf Basis der IGLU und TIMSS 2011 Daten. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 62–100). Weinheim: Beltz Juventa.

Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter [Themenheft]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24*, 349–367. <http://doi.org/10.1007/s11618-013-0477-y>

Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs

Peter Schlögl, Michaela Stock & Martin Mayerl

1 Einleitung

Planmäßige Bildungsarbeit im Allgemeinen und folglich auch berufliches Lernen bedürfen der Steuerung auf zwei Ebenen: der Steuerung des Systems und seiner Elemente (Ebene 1) und der professionellen Planung, Umsetzung und Kontrolle der beruflichen Lernprozesse selbst (Ebene 2). Ebene 1 der Steuerung reagiert auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen und gestaltet zugleich die Bedingungen für deren weitere Entwicklung. Dies erfolgt eingebettet in eine je gegebene politische Kultur und Praxis. Hierzu hat für die berufliche Erstausbildung Lassnigg im Nationalen Bildungsbericht 2012 eine Policy-Analyse vorgelegt, in der er aus Governance-Perspektive die „Grundstrukturen, Trends und Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung“ (Lassnigg, 2012, S. 313) beschreibt. Lassniggs Einschätzung folgend, dass die österreichische Politikultur wesentlich als inkrementell einzustufen ist, kann davon ausgegangen werden, dass in der Zwischenzeit keine umbruchartigen Veränderungen erfolgt sind, sondern die Praxis der „kleinen Schritte und Weichenstellungen mit verzögerten Wirkungen“ (Lassnigg, 2012, S. 313) fortgesetzt wurde. Gleiches kann und muss für strukturelle Problematiken wie die weiterhin höchst brisante Geschlechtersegregation in der beruflichen Bildung festgestellt werden.

Der gegenständliche Beitrag legt seinen Schwerpunkt auf Ebene 2 der Steuerung, d. h. auf die professionelle Planung, Umsetzung und Kontrolle der beruflichen Lernprozesse. Angebotsschaffung, Inhalte und Ziele sind dabei ebenso von Bedeutung wie die Organisation (im Sinne von Planung), Realisierung und Evaluation von Prozessen in Betrieb, Schule und Lehrwerkstätte. Da der Begriff *Berufsbildung* im Fachdiskurs eng mit der betriebsbasierten Erstausbildung verbunden wird – auch wenn diese in Österreich nicht das alleinige Element einer berufsorientierten Qualifizierung darstellt –, wird im Weiteren von *beruflicher Bildung* gesprochen. Gemeint sind – sofern nicht anders ausgeführt – damit auch die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen in mittlerer und höherer Form sowie die arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsangebote für junge Menschen, die auf Berufsabschlüsse vorbereiten. Die quantitative Bedeutung berufsorientierter Qualifizierung zeigt sich u. a. darin, dass gut 79 % der jungen Menschen (349.096 der insgesamt 440.000 Schüler/innen im Schuljahr 2015/16 im oberen Sekundarbereich) im Anschluss an die Schulpflicht eine berufliche Ausbildung beginnen (Statistik Austria, 2017b, S. 131 ff.; eigene Berechnung), ebengleich lassen die rund 200 Lehrberufe und rund 650 Lehrpläne berufsbildender mittlerer und höherer Schulen (BMHS) die erhebliche Vielgestaltigkeit der beruflichen Ausbildung in Österreich erkennen.

Diese Vielgestaltigkeit und die Verwertung der erzielten Abschlüsse im Beschäftigungssystem sind Inhalt der Abschnitte 2.1 und 2.2. Im Zentrum des Abschnitts 2.1 steht die für Österreich typische dualistische Form der beruflichen Erstausbildung (Lassnigg, 2011), d. h. das Nebeneinander von betriebsbasierter Lehrausbildung und vollschulischer beruflicher Bildung. Gemeinsamkeiten und Differenzen sollen – auf abstrakter und in Auswahl auf konkreter Ebene – durch vergleichende Darstellungen der makrocurricularen und ausgewählten mikrocurricularen Bedingungen sichtbar gemacht werden. Abschnitt 3 beschäftigt sich mit der Planung und Steuerung beruflicher Lernprozesse und damit vorrangig mit den curricularen Zielen (Abschnitt 3.1.) und der Lehrerbildung und Ausbilderqualifikation (Abschnitt 3.2).

Fokus auf Planung,
Umsetzung und Kontrolle
beruflicher Lernprozesse

7

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7>

Drei unterschiedliche Sichtweisen auf ein Curriculum

Ein Curriculum ist, folgt man dem Modell der International Organisation of the Evaluation of Achievement (IEA), in dreifacher Weise als Größe für die Entwicklung und Veränderung beruflicher Bildung in Betracht zu ziehen (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan & Preusschoff, 2009): aus Perspektive der in ordnungspolitischer Absicht festgelegten Ausbildungsvorschriften (*Intended Curriculum*), aus der sich davon abhebenden, im Lehr-Lern-Geschehen realisierten Perspektive (*Implemented or Taught Curriculum*) und drittens aus Perspektive der erzielten Ergebnisse der Lernenden (*Achieved Curriculum*) oder des *Learning Outcome* im erweiterten Sinn. Demgemäß wird das Lehr-Lern-Geschehen des formalen Bildungswesens mit curricularen Strukturen auf der Makroebene (Lehrpläne, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen) und der Mikroebene (didaktische Planung, Unterweisungs- und Unterrichtsplanungen) gesteuert. Während die Makroebene in Österreich normativen Charakter hat (Verordnungen im Gesetzesrang), ist die Mikroebene stark den professionellen Akteurinnen und Akteuren (Lehrkräften, betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern bzw. Trainerinnen und Trainern sowie Schulleitungen und Ausbildungsverantwortlichen) überlassen. Insofern müssen auch diese in die curriculare Betrachtung einbezogen werden. Der Qualitätsbegriff, der seit Mitte der 1990er Jahre im Berufsbildungswesen an Bedeutung gewann, steht sodann einerseits für die systematische Beobachtung und das aktive Management der Umsetzung von curricularen Vorgaben, andererseits auch für eine Perspektive auf den Outcome beruflicher Qualifizierungsprozesse.

Der vierte Abschnitt versammelt ausgewählte Diskurs- und Entwicklungsfelder. Im Zentrum stehen das Modellvorhaben einer stärker methodisch gestützten Berufsbildentwicklung sowie das unter dem Schlagwort *Akademisierung* verhandelte Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung. Im abschließenden, fünften Abschnitt werden Handlungsoptionen für die berufsbildungspolitische Ebene aufgezeigt sowie grobe Hinweise zur Berufsbildungsforschung gegeben. Viele „chronische“, aber auch aktuelle Herausforderungen (wechselseitige Anrechnungen, Integration neuer Ausbildungsinhalte wie Digitalisierung, gesellschaftliche Entwicklungen wie Flucht und Migration u. v. m.) müssen hinsichtlich ihrer sektorspezifischen Tiefenstrukturen betrachtet werden und sind nicht durch standardisierte, sektorenübergreifende Interventionen allein zu lösen.

2 Berufliche Bildung: innere Differenzierung und Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt

2.1 „System“ der beruflichen Erstausbildung: institutionelle Heterogenität

Zentrales Charakteristikum der Sekundarstufe II ist ein „breites Spektrum inhaltlich verschiedener Schulsparten“ (Eder, 2018, S. 54), das von beruflicher Bildung dominiert wird. Berufliche Bildung, genauer die berufliche Erstausbildung auf der Sekundarstufe II, ist aus internationaler Perspektive in Österreich mit ihrer parallelen Existenz einer starken Lehrlingsausbildung und eines gut ausgebauten vollzeitschulischen Berufsbildungssektors ein Sonderfall. Für junge Menschen stellt sich diese „dualistische Struktur“ (Lassnigg, 2011) zwar nach außen hin als das Angebot eines „Systems“ beruflicher Bildung dar, im Inneren ist es aber ein hoch differenziertes institutionelles Gebilde, das nur unter Berücksichtigung seiner historisch-dynamischen politischen Entstehungsprozesse verhandelt und nachhaltig gestaltet werden kann (Busemeyer & Trampusch, 2012, S. 7). Wenn daher von einem System der beruflichen Bildung in Österreich gesprochen wird, dann meint dies vor allem das umfassende Angebot an beruflicher Bildung mitsamt den institutionellen Divergenzen und Unabgestimmtheiten, aber auch mitsamt den verschiedenen Konvergenzen, die sichtbar werden.

Berufliche Bildung ruht auf drei Säulen

Gegenwärtig lassen sich in Österreich innerhalb der beruflichen Bildung drei Säulen ablesen, die in ihrer Ausformung eigenständige institutionelle Besonderheiten aufweisen: (1) die betriebsbasierte Lehre (auch *duale Ausbildung* genannt), (2) die *Überbetriebliche Ausbildung*

(ÜBA), deren Ausbildung auf Basis der (gesetzlichen) Ordnungsmittel der Lehre organisiert wird (ein kurzer historischer Exkurs zur ÜBA findet sich in Box 7.1) und (3) das vollzeitschulische Ausbildungsangebot der BMHS.¹

Box 7.1:**Exkurs: Die Überbetriebliche Ausbildung (ÜBA)**

Die ÜBA ist in Österreich durch eine traditionsreiche, wenn auch lange Zeit schmal oder nur lokal etablierte Praxis selbstständiger oder zwischenbetrieblicher Lehrwerkstätten gekennzeichnet. Gerade in sozialen Krisenphasen wurde wiederkehrend auf dieses Modell zurückgegriffen: etwa nach dem Zweiten Weltkrieg in der Arbeit mit Jugendlichen oder jungen, erwachsenen Kriegsheimkehrern (Bamberg, 2015) oder gegen Ende der 1990er Jahre, als sich eine strukturelle Angebotslücke von betrieblichen Ausbildungsplätzen abzeichnete. Auch in der Zweiten Republik war die Situation auf dem österreichischen Lehrstellenmarkt sehr angespannt. Reagierte man in den 1950er Jahren mit einem Jugendeinstellungsgesetz, so waren es zu Beginn der 1980er Jahre (infolge starker Geburtenjahrgänge) umfangreiche Förderungen zur Lehrlingeinstellung im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik. Der seitdem rückläufige Anteil der dualen Ausbildung an der Bildungsbeteiligung im Anschluss an die Schulpflicht wurde längere Zeit durch die ab den 1970er Jahren einsetzende Expansion des berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesens überlagert (Schlögl, 2000).

Maßnahmen gegen den Ausbildungsplatzmangel in den 1990er Jahren erfolgten zunächst in Form von Stiftungen und zehnmonatigen Berufslehrgängen gemäß dem Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz 1998. Da sich trotz eingeführter betrieblicher Lehrstellenförderungen (zur Genese siehe Dornmayr, Petanovitsch & Winkler, 2016) die Lehrstellenlücke als strukturell herausstellte, wurde durch eine Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes 2008 die Einrichtung von Lehrwerkstätten als Orte der ÜBA nicht nur für benachteiligte Jugendliche oder solche mit besonderem Betreuungsbedarf ermöglicht, sondern auch für nicht erfolgreiche Lehrstellensuchende aufgrund strukturellen Lehrstellenmangels. Seit der breiten Implementierung mit Ende der 1990er Jahre zeichnet die ÜBA aus, dass mit markantem Unterschied zum deutschen Übergangssystem (Bertelsmann Stiftung & Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011) Anrechnungen auf betriebliche Lehren vorgesehen sowie prinzipiell die Absolvierung der vollen Ausbildungsdauer in einem der gesetzlichen Ausbildungsberufe und ein Antritt zur regulären Lehrabschlussprüfung (LAP) möglich sind.

Die Ausbildungsträger der Lehrwerkstätten sind neben wenigen Betrieben und selbstständigen Lehrwerkstätten weitgehend Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Erfahrungen als Schulungspartner des Arbeitsmarktservice. Sozialpädagogische Begleitmaßnahmen erweitern als Standard-element die fachpraktische Ausbildung sowie den Berufsschulbesuch. Die dabei umgesetzten Konzepte unterscheiden sich in Abhängigkeit davon, ob die fachpraktische Ausbildung zur Gänze beim Träger selbst erfolgt (ÜBA 1) oder in Praxisbetriebe ausgelagert wird (ÜBA 2). Bisher liegen keine konzeptionellen Analysen der Angebote vor. Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung der 2017 in Kraft getretenen Ausbildungspflicht bis 18 ist eine solche Inhaltsanalyse von Maßnahmenkonzepten jedoch vorgesehen und in Vorbereitung.

Überbetriebliche
Ausbildung – ein
historischer Blick

7

Lassnigg (2012, S. 314 f.) hat bereits wesentliche Merkmale der inneren institutionellen Differenzierung der österreichischen Berufsbildung dargestellt, wie etwa den zweistufigen Zugang zu den beruflichen Qualifizierungsangeboten, unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen je nach Ausbildungsform, eine damit verknüpfte frühe Berufs- bzw. Schulwahl, die geschlechtsspezifische Segregation im Berufswahlverhalten und eine zersplitterte Governance-Struktur (siehe dazu auch Eder, 2018, S. 56 f.). Für die gegenständliche Betrachtung interessieren weitere Differenzierungsmerkmale.

Segregation bei Berufswahl
und zersplitterte
Governance-Struktur

¹ Aufgrund ihrer weiteren Besonderheiten bleiben land- und forstwirtschaftliche Ausbildungen, die Qualifizierung für Gesundheitsberufe und weitere, etwa landesgesetzlich geregelte Ausbildungen ausgeklammert.

So sind in die jeweilige Ausbildungsform unterschiedliche Konzepte beruflicher Bildung eingeschrieben. Das berufspädagogische – wohl auch überhöhte – Verständnis der Lehrausbildung gründet sich im deutschsprachigen Raum auf kulturphilosophische Wurzeln, deren Proponentinnen und Proponenten (G. Kerschensteiner, E. Spranger, T. Litt, A. Fischer, A. Siemsen u. a.) gut gemachte „Berufsbildung als Pforte der Menschenbildung“ (Kerschensteiner, 1926, S. 40) postulierten und immerhin eine obligatorische Verschränkung mit staatlichen Schulen erreichten (fachliche Berufsschulen als allgemeinbildende und berufsbildende Ergänzung zum betrieblichen Lernen). Heute werden in der betrieblichen Bildungsarbeit zunehmend komplexer werdende, berufspädagogische Ausbildungsmethoden vertreten, die ausgehend von der Drei-Stufen-Methode (Vormachen – Nachmachen – Üben) über analytische Arbeitsunterweisung (selbsttätiges Lernen auf Basis von Tätigkeitsanalysen) bis zu handlungsregulatorischen Unterweisungsverfahren (Konzept der vollständigen Handlung) das „Lernen im Prozess der Arbeit“ (Dehnbostel, 2007) analytisch durchdringen. Die berufsbildenden Schulen haben ihre Wurzeln in der merkantilen Wirtschaftsförderung (Schermaier, 1999) und gründen zudem auf der Idee, den fachlichen Unterricht den „Bedürfnissen der Stände“ anzupassen und theoretisch wie auch praktisch bildende Lehranstalten u. a. für Bauern, Bergleute, Handwerker und Kaufleute einzurichten, damit sie in ihrem jeweiligen Beruf entsprechende Bildung erhalten (Dlabač & Gelcich, 1910; Dorninger & Horschinegg, 2009; Tafner, Stock & Slepcevic-Zach, 2013). Die BMHS charakterisieren sich durch eine spezifische „Hybrid-Ausbildungsstruktur“ (Aff, 2012, S. IV), d. h. durch ein ausgewogenes Verhältnis allgemeinbildender und beruflicher Fächer, wobei die Allgemeinbildung bei den höheren Schulen stärker akzentuiert wird, um die „Studierfähigkeit“ ihrer Absolventinnen und Absolventen zu erreichen.

Beruflichkeit zeigt sich
in unterschiedlichen
Verständnissen

Die Ausbildungsformen unterscheiden sich aber auch in ihrem Verständnis von *Beruflichkeit*. Während die Ausbildungsziele in den gesetzlichen Ausbildungsberufen dem Berufskonzept entsprechend definiert werden, d. h. als Ausbildung für einen spezifischen Beruf, verfolgen die BMHS die Qualifizierung für ein Berufsfeld (Aff, 2012).

Aus den beiden genannten Punkten ergeben sich Differenzen in den curricularen Strategien, Strukturen und bei den Akteurinnen und Akteuren. In der Lehrausbildung sind die Ziele der Ausbildung durch bundesweit gültige Ausbildungsordnungen (aktuell rund 200 Berufe) definiert, die durch berufsspezifische Lehrpläne für die Berufsschule – als verpflichtende Teilzeitschule – ergänzt werden. Inhaltliche Vorgaben für die an sich gesetzlich vorgeschriebenen betrieblichen Ausbildungspläne fehlen jedoch, folglich unterliegen diese dem Gutdünken und der Kapazität des jeweiligen Ausbildungsbetriebs. Die Ausbildungsordnungen werden nach aktueller Praxis vom sozialpartnerschaftlich paritätisch besetzten Bundesberufsausbildungsbeirat entwickelt und der Bundesministerin/dem Bundesminister für Wirtschaft (derzeit: Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort [BMDW]) vorgelegt. Das Verfahren ist jedoch durch ein hohes Maß an Intransparenz sowie das Fehlen eines theoretisch begründeten Entwicklungsmodells geprägt (Mayerl & Schlögl, 2015). Die Lehrpläne der BMHS (insgesamt rund 650) sind zentrale Lenkungsinstrumente für die unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen und für die über den Zeitverlauf veränderten Schwerpunktsetzungen der Schulen. Deren Entwicklung kann in Abgrenzung zur Lehre als schulbürokratisch organisiert bezeichnet werden. Die Lehrplanentwicklung fällt in die Zuständigkeit der Bundesbehörde. Idealtypisch richtet das Bildungsministerium entsprechende Steuergruppen ein; in der Regel werden diese von der Schulaufsicht erster Instanz aus den Ländern geleitet und ausgewählte Expertinnen und Experten, Schulleitungen und Lehrpersonen zur Mitwirkung eingeladen.

Mehr ein Nebeneinander
als ein koordiniertes
System

Diese – wenn auch unvollständige – Skizzierung der strukturellen und prozeduralen Divergenzen zeigt, dass sich die österreichische Erstausbildung nach innen als ein fein ausdifferenziertes institutionelles Gebilde darstellt, in dem die einzelnen Formen der beruflichen Bildung mehr nebeneinanderstehen, als dass sie ein gemeinsames, aufeinander abgestimmtes Angebot im Sinne eines koordinierten Systems bilden (zum Prozess der Diversifizierung der

institutionellen Strukturen beruflicher Bildung siehe Graf, Lassnigg & Powell, 2012). Diese Differenzen sind prägend für die Planung, Steuerung und Überprüfung der beruflichen Erstausbildung in Österreich.

2.2 Verwertung beruflicher Bildung: Mobilität oder Determination bei beruflicher Einmündung

Absolventinnen und Absolventen beruflicher Erstausbildung stoßen in der Regel – unabhängig davon, welche Ausbildungsform von ihnen absolviert wurde – auf dem Arbeitsmarkt aufeinander und versuchen hier ihre beruflichen Abschlüsse zu verwerten oder aber sie begegnen einander in weiterführenden Bildungsprogrammen. Im internationalen Vergleich wird Österreich zu jenen Ländern gezählt, in denen die Strukturen des Bildungsangebots über das Berufskonzept mit dem Beschäftigungssystem in besonders hohem Maße verkoppelt sind (Busemeyer & Trampusch, 2012). Zudem wird in der Literatur hervorgehoben, dass das differenzierte berufliche Ausbildungssystem den Übergang in den Arbeitsmarkt friktionsloser gestaltet und für weniger Verdrängungseffekte auf dem Arbeitsmarkt sorgt (Aff, 2012). Aus der Perspektive der Steuerung beruflicher Bildung ist daher die Frage relevant, auf welche Weise sich unterschiedliche Ausbildungspfade in der Positionierung und Einmündung auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich realisieren und berufliche Bildungsabschlüsse mit beruflichen Positionen auf dem Arbeitsmarkt konvergieren (Schmid, Mayerl & Schlögl, 2014).

Die Arbeitsmarktdaten zeigen für die Personengruppe der 25- bis 34-Jährigen, dass ihre beruflichen Qualifikationen und ihre berufliche Tätigkeit nicht immer korrespondieren (siehe Abbildung 7.1). Dabei lassen sich erhebliche qualifikationsbezogene Auf- und Abwärtsmobilitäten erkennen, wenngleich in den letzten 20 Jahren auf dem österreichischen Arbeitsmarkt tendenziell Aufwärtsmobilitäten abgenommen und Abwärtsmobilitäten zugenommen haben (Mayerl, 2017). Ein relevanter Anteil der Absolventinnen und Absolventen einer Lehre findet sich in beruflichen Positionen, die zunächst nicht einem Facharbeitsberuf entsprechen, d. h. in Führungsberufen und gehobenen Berufen, aber auch in Hilfsarbeit, für die per definitionem keine Ausbildung erforderlich ist. Bei Absolventinnen und Absolventen einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) lässt sich vor allem eine Aufwärtsmobilität hin zum gehobenen Berufsspektrum erkennen. Absolventinnen und Absolventen einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) münden zwar häufig – nicht ihrer Qualifikation entsprechend – im mittleren Spektrum der Fachkräfteberufe, zugleich sind sie auch in akademischen oder vergleichbaren Berufsbereichen zu finden.

Die empirischen Befunde legen nahe, dass zwar ein Verkoppelungsgrad zwischen Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch gegeben ist, gleichzeitig können hohe Mobilitäten sowohl nach oben als auch nach unten nachgezeichnet werden. Bemerkenswert ist, dass die Lehrausbildung empirisch in deutlich geringerem Maße als „Sackgasse“ gesehen werden kann, als im öffentlichen Diskurs wiederkehrend thematisiert wird. Obwohl die Literatur v. a. den berufsbildenden Schulen eine Funktion sozialer Aufwärtsmobilität zuschreibt (z. B. Bacher, Leitgöb & Weber, 2012; Lassnigg, 2012), wird diese auch zu einem hohen Grad über die Lehre realisiert, wenn soziale Aufwärtsmobilität die Einmündung in höhere Berufe mitumfasst. Die für das österreichische System typischen frühen Bildungswegentscheidungen (Bacher & Leitgöb, 2009; Eder, 2018; Wößmann, 2008) führen zwar zu einer hohen bildungsbezogenen Statusreproduktion, zeigen jedoch eine bis zu einem gewissen Grad gegebene Offenheit in Bezug auf die berufliche Einmündung. Allerdings zeigen die Befunde auch, dass von BHS-Absolventinnen und -Absolventen zu einem hohen Anteil Berufe im mittleren Segment ausgeübt werden, die typischerweise durch die Lehre bedient werden. Auf den ersten Blick könnte damit ein Rückbau der BHS angezeigt sein, allerdings scheint es wahrscheinlicher, dass die klaren beruflichen Abgrenzungen auch im mittleren Fachkräftesegment im Auflösen begriffen sind und sich qualifikatorische Anforderungen innerhalb dieses Segments diversifizieren (Peneder, Bock-Schappelwein, Firgo,

Absolventinnen und Absolventen finden sich auf denselben Arbeitsmärkten wieder

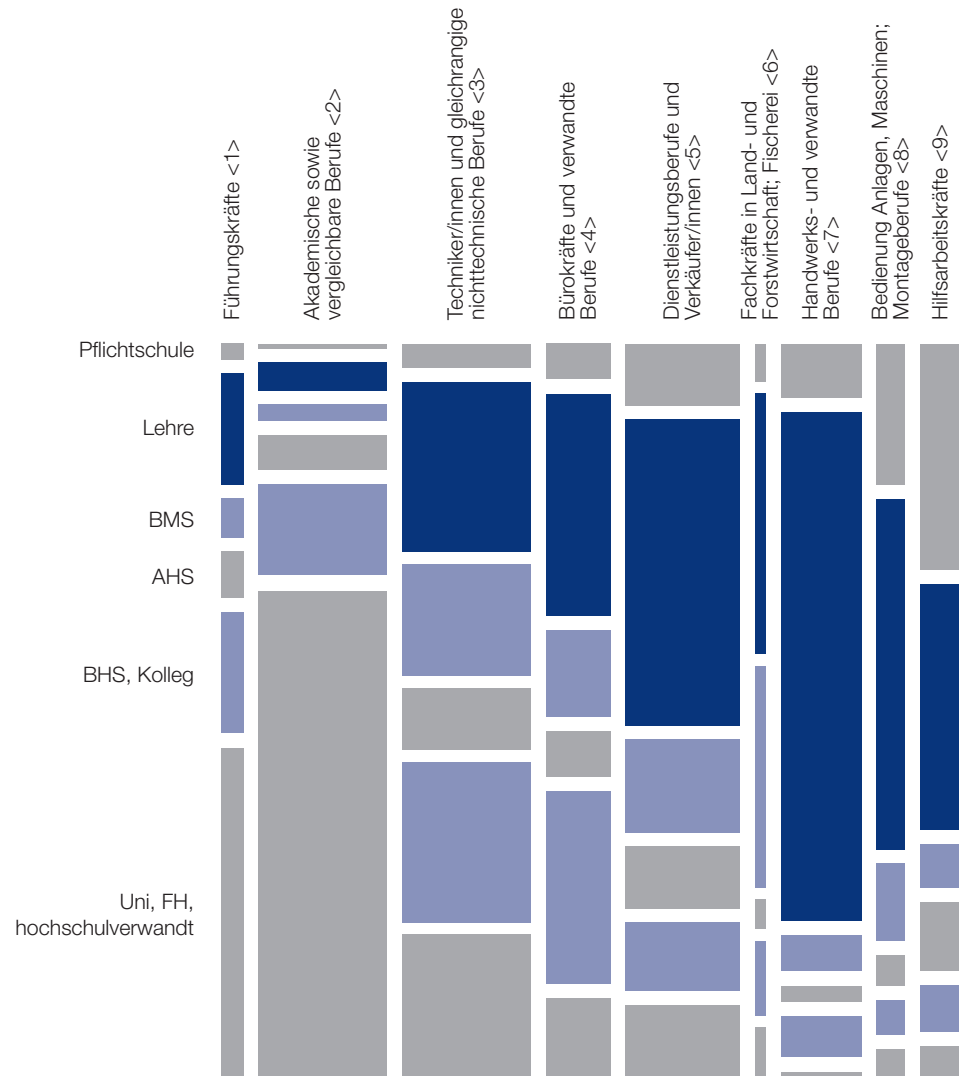
Erhebliche qualifikationsbezogene Auf- und Abwärtsmobilitäten

Grenzen zwischen Berufen und beruflichen Qualifikationen verschwimmen zunehmend

Verwertung beruflicher
Bildung zeigt sich sehr breit

Fritz & Streicher, 2016). Weiters könnte dies aber auch ein Hinweis darauf sein, dass es Verdrängungseffekte von oben nach unten aufgrund des Überangebots von BHS-Absolventinnen und -Absolventen auf dem Arbeitsmarkt gibt (Mayerl, 2017), sodass sie sich vermehrt für ein Studium entscheiden (Eder, 2018, S. 58) und erst nach Studienabschluss in den Arbeitsmarkt eintreten.

Abb. 7.1: Korrespondenz zwischen höchster Bildung und Berufshauptgruppe nach ISCO-08 für die Gruppe der 25- bis 34-Jährigen (Mosaicplot*)



Anmerkungen: Nach ISCO-Berufshauptgruppen (ohne Angehörige der Streitkräfte). *Der Mosaicplot ist eine grafische Repräsentation der Beziehung zwischen zwei Variablen (hier berufliche Einmündung und höchster Bildungsabschluss). Dabei wird für jede Merkmalskombination die relative Häufigkeit dargestellt, die in der relativen Größe der Flächen des Diagramms ausgedrückt wird. AHS: allgemeinbildende höhere Schule; BHS: berufsbildende höhere Schule; BMS: berufsbildende mittlere Schule; FH: Fachhochschule; ISCO-08: International Standard Classification of Occupations; Uni: Universität.

Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus Jahresdaten 2017). Eigene Berechnung und Darstellung.

Es zeigen sich aber auch große Gemeinsamkeiten zwischen den Ausbildungsformen:

- Junge Menschen, die eine berufliche Ausbildung absolviert haben, weisen im Sinne der Erwerbsquoten die höchste Arbeitsmarktintegration (BHS: 90 %, Lehre und BMS: 92 %) im Vergleich zu Personen mit Pflichtschul- (68 %), AHS- (78 %) und Hochschulabschluss (89 %; Statistik Austria, 2017a; eigene Berechnungen) auf. Dies belegt die Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildungsformen und den reibungslosen Übergang der Absolventinnen und Absolventen in das Beschäftigungssystem. Die Arbeitsmarktintegration junger Menschen, die ihre gesamte Ausbildung in einer ÜBA absolviert haben, gelingt im Vergleich zur betrieblichen Lehre weniger gut (Dornmayr, 2016).
- Die Einkommensdifferenziale zwischen Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildungsform beim Arbeitsmarkteinstieg fallen gering aus, wobei sich Absolventinnen und Absolventen einer BHS und Lehre etwa auf gleichem Niveau befinden. Allerdings ist die geschlechtsspezifische Einkommensdifferenz in der Lehre, bedingt durch ein stark geschlechtsspezifisch ausgeprägtes Berufswahlverhalten, hoch (Wanek-Zajic et al., 2015) und es ist anzunehmen, dass sich die Bildungsrenditen im Laufe des Berufslebens je Bildungsabschluss weiter ausdifferenzieren (Steiner, Schuster & Vogtenhuber, 2007).

Teilweise hohe Disparitäten lassen sich in weniger arbeitsmarktbezogenen Dimensionen beobachten:

- Die Grundkompetenzen bzw. Kulturkompetenzen wie Lesen und Alltagsmathematik divergieren signifikant je nach Ausbildungsform: Das höchste Kompetenzniveau erreichen Personen mit einem BHS-Abschluss, das niedrigste Personen mit einem Lehrabschluss. Wobei letztere ein besonders hohes Risiko haben, zur Gruppe mit geringen Grundkompetenzen zu gehören (Bönisch & Reif, 2014; Kastner & Schlögl, 2014). Es gibt jedoch innerhalb der jeweiligen Ausbildungen erhebliche Varianzen. Diese korrespondieren wiederum mit der beruflichen Position. Beispielsweise nehmen Personen, die über hohe Kompetenzen innerhalb dieser Gruppe verfügen, auch höhere Positionen in der Arbeitsmarkthierarchie ein (Schmid et al., 2014).

Grundkompetenzen
divergieren erheblich nach
Ausbildungsform

Die Arbeitsmarktdaten zeigen, dass die berufliche Einmündung in Österreich keineswegs deterministisch realisiert wird, ja sogar in vielen Berufsbereichen Konkurrenzverhältnisse verursacht und daher einen hohen Mobilitätsgrad sowohl nach unten als auch nach oben aufweist. Insofern lässt sich ein eigentümlich kombinierter Sachverhalt ablesen, dass nämlich die unterschiedlichen Berufsbildungspfade von ihrer Genese her und auch hinsichtlich der Ansprache und Aufnahme im Leistungsspektrum der Lernenden einer koordinierten Logik entsprechen, der Übertritt ins Beschäftigungssystem jedoch Merkmale eines liberalen Modells aufweist. Auch der im internationalen Vergleich frühe Zeitpunkt für eine Laufbahnentscheidung, der auch nicht unkritisiert bleibt (aktuell etwa Eder, 2018), verlangt nach Mobilitätsoptionen für die Zeit nach der Erstausbildung.

Früher Zeitpunkt einer
Laufbahnentscheidung
verlangt nach späteren
Mobilitätsoptionen

3 Planung und Steuerung beruflicher Lernprozesse

3.1 Curriculare Ziele

Der Begriff *Curriculum* bezog sich zunächst auf den Verlauf von Bildungsmaßnahmen gleich einem objektivierten Lernprozess (Beauchamp, 1968; Maccia, 1965). Im Zusammenhang mit Curriculum-Revisionsbemühungen (Robinson, 1967) oder auch allgemein didaktischer Theoriebildung (Blankertz, 1975) wurde im deutschsprachigen Raum in den 1970er und 1980er Jahren begonnen, unter diesem Begriff vermehrt Unterrichtsgegenstände und Lernziele aufzugreifen. Verbunden waren damit vielfach Auswahlfragen zu relevanten Inhalten. Zugleich wurde, losgelöst von arbeitsmarktrelevanten Berufsprofilen oder diese über-

Gesteigerte Flexibilität
und Passgenauigkeit im
Widerstreit

greifend, mit dem Konzept „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens, 1974) eine Befähigung zu höherer Flexibilität vor dem Hintergrund anhaltend technologisch-ökonomischen Wandels eingefordert. Über die Zeit folgten weitere Veränderungsschritte und Modernisierungsdiskurse, die die Entwicklungsprinzipien und Strukturkonzepte curricularer Grundlagen prägten (Frommberger, 2013). Aktuell stehen besonders Bildungsstandards und Learning Outcomes im Blickfeld der curricularen Gestaltung, schon länger tun dies Konzepte wie Kompetenzorientierung, Lernfeldansatz, Lernortkooperation, Modularisierung und Handlungsorientierung.

3.1.1 Ausbildungsordnung und Berufsschule

Oftmals stehen die genannten Konzepte in einem unbestimmten Verhältnis oder gar Widerspruch zum traditionellen „Berufskonzept“, das auf die Integration der/des Einzelnen in eine arbeitsteilig organisierte Gesellschaft abstellt. Didaktisch verhandelt wird neben dem Kanon realer beruflicher Anforderungen (Qualifikation) die darüber hinausgehende Ermächtigung zur eigenständigen Problembewältigung durch berufliche Bildung. Dieses Ringen um Balance zwischen „didaktische[r] Gewerbeförderung“ (Gruber, 1998, S. 114) mit pragmatisch-funktionalem Charakter und „berufliche[r] Fortbildung mit ... Bewusstseinsbildung“ (Gruber, 1996, S. 73) besteht hinsichtlich Beruflichkeit anhaltend, gewann jedoch durch Einführung der Fortbildungspflicht (respektive Berufsschulpflicht) vor rund 100 Jahren neue Qualität.

Berufsschulen verfügen
über einen breiten
Bildungsauftrag

Der von H. Abel in den 1960er Jahren eingeführte und in der Praxis breit verwendete Begriff der *dualen Ausbildung*, der auf die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule abstellt, hat mit der letzten Novelle des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) in Österreich nunmehr auch in das Gesetz Eingang gefunden.² Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz weist das österreichische Berufsschulwesen auch insofern eine weitere Besonderheit auf, als diesem ein erweiterter Bildungsauftrag zugestanden wird, nämlich „betriebliche oder berufspraktische Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie ... Allgemeinbildung zu erweitern“ (§ 46 Schulorganisationsgesetz [SchOG]). Damit wird jedoch noch bei Weitem nicht eingelöst, was etwa Kutscha (1992) unter dem Begriff der „Neuen Beruflichkeit“ verhandelt, wenn er in einem offeneren Berufsverständnis einen Rahmen für „[flexible] Formen subjektiver Kompetenzentwicklung“ (Kutscha, 2008, S. 8) sieht.

Die Zielbestimmung der Berufsausbildung gemäß BAG war zunächst rein formal. Im Zuge der Lehrabschlussprüfung (LAP) wäre festzustellen, „ob sich der Lehrling die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse angeeignet hat und in der Lage ist, die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen“ (§ 21 Abs. 1 BAG). Diese implizite Zielbestimmung wurde mit der Novelle 2015 zur Operationalisierung von „beruflicher Handlungskompetenz“ (§ 1a Abs. 1 BAG) festgehalten. Als explizite Ziele wurden genannt:

- auf qualifizierte berufliche Tätigkeiten vorbereiten, sodass Lehrlinge die dazu erforderlichen Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen) erwerben;
- zur Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit in Arbeits- und Lernsituationen befähigen;
- zur Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen beitragen.

² Der Ausdruck *duale Ausbildung* stammt aus einem Bericht des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1964 und geht maßgeblich auf den Berufspädagogen H. Abel zurück. Die Dualität will dabei bezeichnen, dass ein systematisches Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule, also institutionell und rechtlich getrennten Einheiten, stattfindet. Kritische Sichtweisen wollen in der weiteren Entwicklung erkennen, dass zwar der Begriff insbesondere von der Wirtschaftsseite gerne aufgenommen und als Markenzeichen etabliert wurde, jedoch die damit in Verbindung gesehenen Reformnotwendigkeiten nicht zur Kenntnis genommen wurden (Rothe, 2008, S. 221).

Die „Spannung zwischen betrieblichen Interessen und berufsfachlichen, überbetrieblichen institutionalisierten Perspektiven [ist und bleibt aber] konstitutiv für die Facharbeiterausbildung“ (Heidenreich, 1998, S. 326), was auch mit der Formulierung, dass der Beruf als Institution „Umwelt des Betriebs“ (Harney, 1985) sei, zum Ausdruck kam.

Beruf als „Umwelt
des Betriebs“

3.1.2 Berufsqualifizierende Vollzeitschulen

Berufsqualifizierende Vollzeitschulen haben gesetzlich einen ähnlichen, aber nicht identen Bildungsauftrag. So qualifizieren BMS „unmittelbar zur Ausübung eines Berufes“ (§ 52 Abs. 1 SchOG) in unterschiedlichen beruflichen Feldern, BHS für die „Ausübung eines gehobenen Berufes“ (§ 65 SchOG). Damit bildet sich ein Kontinuum ab, das im Weiteren bis zum Qualifikationsziel der österreichischen Fachhochschulen gedacht werden kann, die entsprechend § 3 Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) auf eine „wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung durch Vermittlung von Fähigkeiten zur Lösung von Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes“ (Humpl, 2009, S. 144) abstellen.

Charakteristisch für berufsbildende Vollzeitschulen ist ihre so bezeichnete *Hybrid-Qualifikation* (Aff, 2012; Deissinger, Aff, Fuller & Jørgensen, 2013) im Sinne einer Verbindung von Allgemeinbildung und berufsorientierter Bildung. BHS haben zusätzlich einen Bildungsauftrag zu höherer Bildung. Absolventinnen und Absolventen belegen durch die Reife- und Diplomprüfung, neben allgemeiner Studierfähigkeit auch jene facheinschlägigen Kompetenzen erworben zu haben, die sie „befähigen, die zunehmende Komplexität der beruflichen Umwelt ... durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles und verantwortungsvolles Handeln zu gestalten“ (Reetz & Hewlett, 2008, S. 23). Tatsächliche berufliche Handlungskompetenz ist für Schulen auf beiden Qualifikationsebenen ein zentrales Ziel, weshalb die Lehrpläne zyklisch neu- bzw. weiterentwickelt werden.

Berufsbildende
Vollzeitschulen vermitteln
eine Hybrid-Qualifikation

3.1.3 Gegenüberstellung curricularer Grobstrukturen

Die obigen Ausführungen zeigen die Differenzen in den curricularen Zielen von BHS, BMS und Lehre, denen unterschiedliche Berufskonzeptionen zugrunde liegen. Vor dem Hintergrund des Anspruchs der hybriden Qualifikation der berufsbildenden Schulen und der Spannung zwischen betrieblichen, beruflichen und überfachlichen Ansprüchen in der Lehrausbildung stellt sich die Frage, ob und in welchem Verhältnis sich diese in den Steuerungsinstrumenten des beruflichen Lernens abbilden und ob Unterschiede in den beruflichen Ausbildungsformen, aber auch zwischen fachlichen Schwerpunkten sichtbar werden. Transparente Darstellungen der gegenwärtigen curricularen Strukturen in der beruflichen Bildung sind bisher nur punktuell verfügbar³ bzw. sind veraltet (Schermaier, 2001).

Die österreichische Schulgesetzgebung definiert neben den Aufgaben der berufsbildenden Schulen auch Grundelemente der (Rahmen-)Lehrpläne. Die Schulgesetze selbst sehen Kategorien für Pflichtgegenstände und schulformspezifische Ausgestaltungen vor. Die Festlegung der Pflichtgegenstände im SchOG mit unterschiedlichen Bezeichnungen der einzelnen Gegenstände klärt aber noch nicht die Frage nach allgemeinbildenden und berufsbildenden Fächern und auch nicht das Theorie-Praxis-Verhältnis derselben. Die Ausbildungsvorschriften der Lehrausbildung wiederum beschreiben in einem ganzheitlichen Anspruch Berufsprofil und Berufsbild, Letzteres durch Aufzählung von Kenntnis- und Fertigungspositionen auf Einzelberufsebene. Hier ist aber auch die Forderung des SchOG (§ 46) nicht zu übersehen,

3 Bei Aff (2012, S. II) ergeben sich beispielsweise für die BHS 50 % Allgemeinbildung, 30 % berufsbildende Theoriefächer und 20 % Praxisfächer. Eder (2018, S. 55) hebt hervor, dass den berufsbildenden Schulen ein Mix von 50 % Allgemeinbildung und 50 % berufsbildenden Fächern zugeschrieben wird. Nach der offiziellen Broschüre des ehemaligen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF; 2014, S. 5) über die Lehre erfolgen 20 % der Ausbildung in der Berufsschule und 80 % der Ausbildung im Lehrbetrieb.

Verschränkung von
allgemeinbildendem
und fachtheoretischem
Unterricht bleibt
unbestimmt

demgemäß es Auftrag der Berufsschule ist, die berufspraktische Ausbildung der Lehrlinge zu fördern bzw. die betrieblichen Teile zu ergänzen und auch die Allgemeinbildung zu erweitern.

Die Beschreibung bzw. Charakterisierung insbesondere der allgemeinbildenden Fächer gestaltet sich aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Referenzen (z. B. J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, W. v. Humboldt, E. Spranger) schwierig, zu unterschiedlich sind die Vorstellungen und Zugänge (Schermaier, 2001). Trotz dieser Herausforderungen wird in Anknüpfung an Aff (2012, S. II) zwischen folgenden Kategorien in den Curricula differenziert: allgemeinbildender Unterricht, fachtheoretischer Unterricht, fachpraktischer Unterricht (Werkstätte, Übungsfirma etc.) und arbeitsintegriertes Lernen (Lernen im Prozess der Arbeit, Betriebspraktika etc.). Diese Kategorisierung kann als grobe Zuordnung verstanden werden, wiewohl deren Grenzen in der unterrichtlichen Realisierung verschwimmen.⁴ Bei aktuellen curricularen Konzepten beruflichen Lernens, wie beispielsweise dem Lernfeldansatz (z. B. Buschfeld, 2011; Sloane, 2003; Tramm, 2011), wird oftmals eine Verschränkung zwischen allgemeinbildendem und fachtheoretischem Unterricht angestrebt, um Ansprüchen künftiger Berufstätigkeiten bzw. Berufsfelder und beruflicher Lernprozesse genügen zu können.

Tabelle 7.1 zeigt auf Basis der aktuellen Curricula (berufsbildende Schulen) bzw. Ausbildungsordnungen (Lehre) eine Gegenüberstellung der curricularen Strukturen dreier ausgewählter, bedeutsamer Berufsbereiche (technisch, kaufmännisch und touristisch) jeweils für Lehre, BMS und BHS.

Tab. 7.1: Curriculare Strukturen in unterschiedlichen Fachbereichen bezogen auf unterschiedliche berufliche Ausbildungen

Kategorien curriculärer Strukturen	Lehre – Metalltechnik	BMS – Maschinenbau	BHS – Maschinenbau	Lehre – Bürokauf-frau/-mann	BMS – HAS	BHS – HAK	Lehre – Gastronomie-fachfrau/-mann	BMS – Tourismus-fachschule	BHS – Tourismus
Allgemeinbildender Unterricht	4 %	33 %	41 %	5 %	44 %	50 %	6 %	35 %	37 %
Fachtheoretischer Unterricht	13 %	25 %	36 %	16 %	19 %	33 %	9 %	35 %	21 %
Fachpraktischer Unterricht	7 %	31 %	18 %	4 %	33 %	11 %	8 %	15 %	25 %
Arbeitsintegriertes Lernen	76 %	11 %	4 %	75 %	4 %	5 %	77 %	15 %	17 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Gesamtstunden	5.956	4.701	6.931	5.105	3.479	5.956	7.072	4.399	7.545
Ausbildungsdauer in Jahren	3,5	3,5	5	3	3	5	4	3	5
Ausbildungsdauer in Stunden pro Jahr	1.702	1.343	1.386	1.702	1.160	1.191	1.768	1.466	1.509

Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen weichen die Summen in einzelnen Kategorien geringfügig von 100 % ab. BHS: berufsbildende höhere Schule; BMS: berufsbildende mittlere Schule; HAK: Handelsakademie; HAS: Handelsschule.

Quelle: Schlögl, Stock & Mayerl (2019b). Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis der aktuellen Curricula (berufsbildende Schulen) bzw. Ausbildungsordnungen (Lehre).

⁴ Für die vorliegende Auswertung wurden Fächer wie Deutsch, Englisch, lebende Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften (Physik/Chemie), Geografie und Geschichte der Allgemeinbildung zugerechnet, auch wenn häufig entsprechend aktuellen curricularen Konzepten eine Fachbezogenheit im Unterricht gegeben ist. Religion und Sport wurden ebenso zur Allgemeinbildung gerechnet.

Die Ausbildungen weisen hinsichtlich ihres Gesamtumfangs eine Bandbreite von 3 bis 5 Jahren oder 3.479 bis 7.545 Stunden bzw. jährlich 1.160 bis 1.768 (Präsenz-)Stunden auf.⁵ Die Gegenüberstellung zeigt ausbildungstypische, aber auch berufstypische Besonderheiten. Es ist auffällig, dass es bei den gleichen Schultypen zwischen den Fachbereichen beachtliche Unterschiede im jährlichen Stundenausmaß gibt: So zeigt der kaufmännische Schulbereich die geringste Stundenlast pro Jahr (BMS: 1.160, BHS: 1.191) und der Tourismusbereich die höchste Stundenlast (BMS: 1.466, BHS: 1.509), Schulen aus dem technischen Fachbereich liegen dazwischen (BMS: 1.343, BHS: 1.386). Auch Abweichungen zwischen den Fachbereichen innerhalb eines Schultyps sind markant. Die Auswertung zeigt auch ein unterschiedliches Ausmaß an allgemeinbildenden Fächern in der Lehre (4 % bis 6 %) und in berufsbildenden mittleren (33 % bis 44 %) und höheren (37 % bis 50 %) Schulen. Auch innerhalb der Schultypen sind erhebliche Spannen auszumachen. So zeigt sich bei den BHS im Anteil an Allgemeinbildung eine beträchtliche Spanne nach Fachbereichen: 37 % im Bereich Tourismus, 41 % im Bereich Maschinenbau und 50 % in der Handelsakademie.

Große Unterschiede in
curricularen Komponenten
der verschiedenen
Berufsfelder

Bei technischen und kaufmännischen Schulen ist das Verhältnis zwischen Fachtheorie und Fachpraxis erwartbar. So liegt bei den BMS das Hauptaugenmerk im fachlichen Unterricht auf der Fachpraxis und bei den BHS auf der Fachtheorie. Einzig im Tourismus zeigt sich ein umgekehrtes Bild. Für die Arbeitspraxis ist bei allen BMHS ein sehr geringer Anteil vorgesehen. In Tourismusschulen – hier liegt der Anteil der Arbeitspraxis bei 15 % bis 17 % – ist dieser noch vergleichsweise hoch. Insgesamt hat die Lehre erwartungsgemäß – unabhängig vom Berufsfeld – den höchsten Arbeitspraxisanteil mit 75 % bis 77 %.⁶

Institutionelle Divergenzen stellen sich durch die jeweiligen curricularen Strukturen der verschiedenen Formen beruflicher Bildung in einem breiten Spektrum dar: An einem Ende steht die Lehre, die durch einen hohen Anteil an arbeitsintegriertem Lernen und einen kleineren Anteil schulischen Lernens charakterisiert ist und dort wiederum mit niedrigem Anteil an allgemeinbildenden Inhalten. Am anderen Ende steht die BHS mit ihrem ausgewogeneren Verhältnis zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Unterricht mit einem geringen Anteil an Arbeitspraxis.

Insofern sollte eine Diskussion angestoßen werden, ob in der Lehrausbildung angesichts des bei Lehrabsolventinnen und -absolventen im Vergleich vorhandenen niedrigeren Niveaus an Basiskompetenzen und deren niedrigerer Beteiligung an lebenslangem Lernen die Rolle allgemeinbildender Inhalte respektive die (Weiter-)Entwicklung von Basiskompetenzen gestärkt werden sollte. Es kann in Frage gestellt werden, ob das traditionelle Verständnis der Strukturierung der berufsbildenden Arrangements in einem dynamischen Arbeitsumfeld noch angemessen ist. Bei der Erneuerung curricularer Modelle und Strukturen ist gerade im berufsbildenden Vollzeitschulwesen ein deutlich höherer Innovationsgrad gegeben (Beispiel: die Einführung einer verpflichtenden Arbeitspraxis im Lehrplan der Handelsschule und Handelsakademie im Jahr 2014, Kompetenzorientierung und Neustrukturierung der Lehrpläne, Exzellenzausrichtung). In dieser Diskussion stellt sich auch die Frage, wodurch der Unterschied im Stundenausmaß zwischen den Typen der BMHS gerechtfertigt bzw. argumentiert

Lebenslanges Lernen
erfordert mehr
allgemeinbildende Inhalte

5 Wobei bei den Vollzeitschulformen die außerschulische Lernzeit in der Berechnung keine Berücksichtigung gefunden hat. Für die Arbeitspraxis wurden in der Berechnung kollektivvertragliche Wochenarbeitszeiten zugrunde gelegt. Für Detaildarstellungen siehe Schlögl, Stock und Mayerl (2019b).

6 Für die ÜBA lässt sich das Verhältnis nach diesem Schema aufgrund der unterschiedlichen Konzeption nur schwer zuordnen. Zudem gibt es in der Umsetzung Unterschiede, etwa wenn die gesamte Ausbildung in einer Ausbildungseinrichtung absolviert wird (ÜBA 1) oder die Ausbildung über Praktika mit Kooperationsbetrieben (ÜBA 2) erfolgt. Zudem bestehen Unterschiede zwischen Bundesländern und Einrichtungsträgern. Die Gesamtausbildungszeit der ÜBA entspricht aber der Gesamtausbildungszeit einer betrieblichen Ausbildung in einem entsprechenden Lehrberuf, ebenso die Berufsschulzeit von ÜBA-Lehrlingen denen von Lehrlingen in betrieblicher Ausbildung. Ausbildungsbegleitende Maßnahmen wie Bewerbungstrainings, Lehrstellensuche, Berufsschulvor- und -nachbereitung, Förderunterricht, EDV-Grundschulungen, Schulung von Schlüsselqualifikationen etc. sowie sozialpädagogische Betreuung werden im Gesamtrahmen integriert. Insofern werden die Werte nahe an jenen der Berufslehre sein, aber nicht ident.

werden kann, denn die Unterschiede sind beachtlich. Ebenso sind die unterschiedlichen Verhältnisse zwischen Allgemeinbildung, Fachtheorie und Fachpraxis sowie Arbeitspraxis kritisch zu diskutieren, insbesondere unter Berücksichtigung der generell hohen sozialen Selektivität des österreichischen Bildungssystems. Denn nur in jenen Bildungswegen, die von sozial und leistungsmäßig Stärkeren ergriffen werden, finden sich höhere Anteile von Allgemeinbildung. Kompensierende Effekte hinsichtlich allfälliger Schwächen bei Schriftsprachkompetenz und anderen Grundkompetenzen sind dadurch nicht zu erzielen.

3.2 Lehrerbildung und Ausbilderqualifikation

Unterschiedlichkeit prägt
das Feld der Lehrenden

Die Lehrerbildung ist in Österreich unterschiedlich ausgestaltet – sowohl in struktureller, inhaltlicher als auch methodischer Hinsicht –, ebenso verhält es sich mit der Ausbilderqualifizierung. Weder Lehrerbildung noch Ausbilderqualifikation sind zudem einheitlich, gemeinsam abgestimmt oder koordiniert. Zwar ist Letztere gesetzlich geregelt, die Umsetzung und vor allem die Möglichkeiten, die Ausbilderqualifikation zu erlangen bzw. durch andere Leistungen zu kompensieren, sind jedoch vielfältig. Die Qualifizierung der Lehrenden in der beruflichen Bildung stellt sich damit genauso divers dar wie der Sektor selbst, dennoch lassen sich Strategien und Umsetzungsvarianten erkennen.

Seit 1999 ist die Lehrerbildung in Österreich im Umbruch. So wurde die Ausbildung für alle Pflichtschullehrer/innen und Berufsschullehrer/innen (für diese erstmals) mit dem Hochschulgesetz (HG) 2005 durch die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen (PH) in den tertiären Sektor und zugleich in die Bologna-Studienarchitektur eingegliedert. Auch die Fort- und Weiterbildung für alle Lehrkräfte, auch für die universitär qualifizierten, ist seit 2007 Aufgabe der PHs. Die Umsetzung ist aber bundesweit nicht einheitlich gestaltet. In regionalen Entwicklungsverbünden aus PHs und Universitäten, die unterschiedlich zusammengesetzt sind, wurden und werden abgestimmte und auch gemeinsame Studienprogramme entwickelt. Für die Lehramtsstudien „Sekundarstufe Berufsbildung“ geschieht dies differenziert nach unterschiedlichen Fachbereichen (duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe, Information und Kommunikation, Ernährung, Soziales etc.). Bis zur Einrichtung der PHs war die Lehrerbildung für das Lehramt an Berufsschulen (anders als etwa in Deutschland oder der Schweiz) kein hochschulisches Studienprogramm, sondern eine berufsbegleitende Qualifizierung von bereits im Schuldienst stehenden Lehrkräften mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen je nach Unterrichtsgegenstand (allgemeinbildender und betriebswirtschaftlicher, fachtheoretischer und praktischer Unterricht). Für die unterschiedlichen Fachgruppen bestehen auch aktuell verschiedene Zulassungsvoraussetzungen, etwa der Nachweis der Studienberechtigung (Reifeprüfung/Studienberechtigungsprüfung, anerkannter Diplomabschluss einer facheinschlägigen Ausbildung oder Meisterbrief) sowie der Nachweis über die facheinschlägige Berufspraxis in der jeweils vorgeschriebenen Dauer (etwa über Dienstzeugnisse). In sogenannten *Mangelfächern* werden zeitweise oder dauerhaft auch Personen eingesetzt, die zwar über die fachliche Expertise verfügen, aber keine formale Lehrbefugnis besitzen. Zu Ausmaß und Fachbereichen liegen aber keine Daten vor. Das Studium der Wirtschaftspädagogik nimmt in der Lehrerbildung eine Sonderstellung ein. Es ist als sozial- und wirtschaftswissenschaftliches Studium polyvalent ausgerichtet und umfasst u. a. auch die Berechtigung für das Unterrichten wirtschaftlicher Fächer in der Berufsbildung der Sekundarstufe II – insbesondere an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Wirtschaftspädagogik ist eines der wenigen Fachstudien in Österreich mit einem integrierten Lehramt, das ausschließlich an Universitäten angeboten wird.

Anforderung und
Qualifikation klaffen bei
Ausbildenden erheblich
auseinander

Für die Ausbilderqualifikation ist anzumerken, dass lehrberechtigte Unternehmen an rechtliche sowie betriebliche Voraussetzungen gebunden sind, um Lehrlinge ausbilden zu können (§ 3 BAG). Unter anderem müssen sie über ausreichend fachlich wie auch pädagogisch ausgebildete bzw. geeignete Ausbilder/innen verfügen. Zur Sicherung einer sachgemäßen Ausbildung sind sogenannte *Verhältniszahlen* einzuhalten, d. h. das Verhältnis der Zahl der Lehrlinge zur

Anzahl der im Betrieb beschäftigten, fachlich einschlägig ausgebildeten Personen (§ 12 BAG) muss stimmen. Die Ausbilder/innen selbst müssen für ihre Aufgabe die Ausbilderqualifikation nachweisen (durch die Ausbilderprüfung, eine Meisterprüfung oder einen entsprechenden Kurs gemäß Ausbilderprüfungsordnung i. d. F. v. BGBl. II Nr. 490/2001). Zentrale Inhalte der entsprechenden Kurse sind: Leitidee und Ziele der dualen Lehrlingsausbildung, Auftrag und Aufgaben der Ausbilder/innen, Ausbildungsplanung, Lernpsychologie, Ausbildungsmethoden, Gesprächsführung, Entwicklungs- und Jugendpsychologie, Konfliktmanagement, Lehrlingsmediation, Lehrlingscoaching sowie Berufsausbildungs-, Kinder- und Jugendschutzgesetz. Der Umfang von 40 Stunden zeigt an, in welcher fachlichen Tiefe die vielfältigen Inhalte bearbeitet werden können. Hinzu kommt, dass für die tatsächliche Unterweisung von Lehrlingen in das betriebliche Geschehen nicht ausschließlich die Ausbilderin/der Ausbilder zuständig ist, sondern jeweils fachlich geeignete Mitarbeiter/innen, die diese Ausbilderqualifikation nicht vorweisen müssen. Weiters kann die Ausbilderprüfung durch vielfältige, nicht zwangsläufig pädagogisch qualifizierende Abschlüsse ersetzt werden, wie etwa durch eine Notariatsprüfung, Rechtsanwaltsprüfung, die Prüfung für den Apothekerberuf, die Unternehmerprüfung, Dienstprüfung für Beamte des Bundes u. a. Anders als für die Lehrkräfte des Schulwesens besteht auch keine Weiterbildungsverpflichtung zur Aufrechterhaltung der Ausbilderqualifikation. Dennoch gibt es in unterschiedlicher Form Weiterbildungsangebote, die von seminaristischen Vortragsreihen bis hin zu „Stammtischen“ reichen.

Ausbilderprüfung vielfältig
ersetzbar – auch fachfremd

Resümierend kann festgehalten werden, dass mit Umgestaltung der Lehramtsausbildung (PädagogInnenbildung NEU) zwar Kooperationen zwischen Universitäten und PHs realisiert wurden, das Grundproblem einer fehlenden, gemeinsam abgestimmten, zielgerichteten Kooperation bzw. einer fehlenden Ausrichtung auf eine gemeinsame, aufeinander abgestimmte Lehrerbildung jedoch ein offenes Feld bleibt. Gleiches gilt für die Ausbilderqualifikation mit entsprechender Qualitätssicherung. Auch wenn der Fokus zunehmend auf dem Output liegt, d. h. auf den Lernergebnissen der Schüler/innen, darf vom Befund „Teachers Matter“ (Hattie, 2009) nicht Abstand genommen werden.

7

3.3 Qualität zwischen institutioneller Qualitätsfähigkeit und Output-Kontrolle

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Akteurskonstellationen und Steuerungsmechanismen in Lehrausbildung, Schule und dem Sonderfall ÜBA lassen sich jeweils eigene Strategien bzw. Praxen erkennen, Qualität zu sichern und zu entwickeln sowie Output zu kontrollieren. In Lehrausbildung wie Schule kam es zu einer normativen Verankerung des Qualitätsbegriffs, die Entwicklungen im Schulkontext lassen jedoch eine systematischere Institutionalisierung erkennen. Auffällig ist ferner, dass in beiden Bereichen eine zunehmende Fokussierung auf die abschließenden Prüfungen auszumachen ist.

Strategien bzw. Praxen der
Qualitätssicherung weichen
klar voneinander ab

3.3.1 Berufliche Schulen

Das österreichische Schulwesen hat sich im europäischen Vergleich schon früh mit Qualitätsfragen, vor allem in der beruflichen Erstausbildung befasst (Gramlinger, Nimac & Jonach, 2010). In den 1990er Jahren wurden Überlegungen angestellt, schulische Handlungsspielräume zu erweitern und die Entscheidungsfreiheit in Schulen zu steigern, damit Flexibilität geschaffen werden konnte, um auf lokale Veränderungen besser reagieren zu können (Altrichter & Heinrich, 2007). 1995 wurde das *Qualitätsnetzwerk für Berufsbildung* (QN) eingerichtet (Horschinegg, 1999) und darauf aufbauend die Qualitätsinitiative *Qualität in Schulen* (Q.I.S.) mit der Absicht gestartet, ein Modell zu schaffen, bei dem die Selbstevaluation von Schulen im Vordergrund steht. Eine weitere Implementierungsetappe, die *Qualitäts-Initiative BerufsBildung* (QIBB; www.qibb.at), verfolgte das Ziel „systematische[r] Sicherung und Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität und der Qualität der Verwaltungsleistungen auf den Steuerungsebenen Bund, Land und Schule“ (Babel & Spitzbart, 2014, S. 7). Seit 2005 besteht für Schulen generell verfassungsrechtlich die Verpflichtung,

„unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ (Art. 14 Abs. 5a Bundes-Verfassungsgesetz) sicherzustellen. Die Steuerung, Strukturierung und Unterstützung des Verbesserungsprozesses erfolgt über spezifische Qualitätsmanagement-Instrumente (Leitbild, Qualitätszielematrix u. a.). Ebenso werden bundesweite Qualitätsschwerpunkte wie z. B. die Individualisierung des Unterrichts vereinbart (Babel & Spitzbart, 2014). In Bezug auf Zielsetzung, Schwerpunktsetzungen, Strukturen und Leitprinzipien erhebt das Konzept auch den Anspruch, mit dem Europäischen Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung kompatibel zu sein (Babel & Spitzbart, 2014, S. 7).

Qualitätszugang der
Schulen rückgebunden an
europäische Entwicklungen

Im Rahmen europäischer Kooperationsprojekte wurde Peer-Review, das im Hochschulwesen bereits etabliert war, als Methode externer Qualitätssicherung für die berufliche Erstausbildung angepasst und verstetigt (Gutknecht-Gmeiner, 2007, 2008). Verbunden mit weiteren Inhalten und Kompetenzprofilen (Irmer & Wieser, 2012) wurde das Peer-Review-Verfahren letztlich für verschiedene Funktionsträger/innen in ein Weiterbildungsprogramm (QUALI-QIBB) überführt, das seitdem von der Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (Austrian Reference Point for Quality Assurance in Vocational Education and Training [ARQA-VET]; siehe <https://arqa-vet.at/>) in Kooperation mit PHs durchgeführt wird. ARQA-VET wurde im Oktober 2007 vom damaligen Bildungsministerium als Netzwerknoten im Europäischen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) mit dem Auftrag eingerichtet, Anlaufstelle und Serviceeinrichtung für Akteurinnen und Akteure sowie Institutionen der beruflichen Bildung in Österreich zu sein.

Guter Entwicklungsstand
bei QIBB-Implementierung

Eine vor kurzem abgeschlossene Evaluation der QIBB-Implementierung (Prozesse und Instrumente) zeigte, dass alle Ebenen einen guten Entwicklungsstand erreicht haben (Wilbers, 2017). Als positive Folgen der Umsetzung wurden u. a. genannt: gestiegenes Qualitätsbewusstsein, hohes und breit gestreutes Engagement, Stärkung der schulischen Kooperation, Schaffung von Strukturen zur Qualitätsverbesserung in den Schulen, schrittweise Entfaltung einer Unterstützungsstruktur. Gewünscht werden künftig die Verbreiterung der Feedbackformen (Ausbau der qualitativen Elemente des Systemfeedbacks und des Individualfeedbacks), die Sicherung des laufenden Betriebs des Qualitätsmanagements durch ausreichende Ressourcen sowie das Einbinden guter Beispiele in den Weiterentwicklungsprozess (Wilbers, 2017). Seit Herbst 2018 wird das Qualitätsmanagement für den gesamten Schulbereich neu sowie zugleich schulartenübergreifend aufgesetzt. Diese Entwicklungen stehen jedoch erst am Anfang und die tatsächliche Ausgestaltung ist auch in Verbindung mit der Etablierung der Bildungsdirektionen noch nicht abschließend beschreibbar.

Zeitverzögert zu den institutionellen Qualitätssicherungsbemühungen und weitgehend unabhängig von diesen wurden die Abschlussprüfungen an den höheren Schulen neu geregelt. Dies ist deshalb von großer Bedeutung, als seit Mitte der 1990er Jahre infolge der Expansion der BHS mehr Reifeprüfungen im beruflichen Schulwesen abgelegt werden als in der Allgemeinbildung (mit Stand 2017: 57 % an BHS, 43 % an AHS). Die 1849 in den österreichischen Kronländern eingeführten Maturitätsprüfungen, die verbindliche Examen vorschrieben, um die Hochschulreife der Kandidatinnen und Kandidaten, nicht die Kenntnisse der einzelnen Schulfächer, zu prüfen (Grimm, 2018), wurden nach einzelnen Anpassungen (Einführung schriftlicher Hausarbeiten in den 1930er Jahren oder fakultativer Fachbereichsarbeiten in den 1990ern; Engelbrecht, 2015) damit erstmals substanziell verändert. Erste Konzepte zur Einführung einer zentralen Maturitätsprüfung an den Mittelschulen bereits gegen Ende der Habsburgermonarchie hatten sich nicht durchgesetzt (Grimm, 2018). Rund 100 Jahre später wurde eine standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung (Zentralmatura) mit gegenstandsbezogenen Einzelprüfungen an den AHS gesetzlich geregelt. Damit rückt man insgesamt vom historisch nie eingelösten Anspruch einer Maturitätsprüfung weiter ab. Um ein

Jahr versetzt trat die neue Reife- und Diplomprüfung an den BHS in Kraft.⁷ Um dem hohen Spezialisierungsgrad (bis hin zu Unikatsschulen) gerecht zu werden, gibt es nichtzentrale Fachklausuren und Prüfungselemente zu schulartenspezifischen Qualifikationen.

3.3.2 Lehrausbildung

Der in der wissenschaftlichen Diskussion verbreitete Ansatz, Bildungsqualität aus einer prozessualen Perspektive heraus zu betrachten und zwischen Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität zu unterscheiden, bildet sich in der nationalen Diskussion und in Initiativen der Lehrausbildung nur partiell ab. Die traditionell stark im Fokus stehenden Inputfaktoren werden zwar zunehmend aus dem Blickwinkel der Ergebnisse betrachtet, dies ist in der gegebenen Form aber zweifach zu problematisieren. Zunächst weil, wie Weiß (2010) darauf hinweist, Aussagen über die Qualität der Berufsausbildung Transparenz über Ziele und auch Indikatoren für die Zielerreichung erfordern. Es wäre demzufolge zu definieren, was unter (angestrebter) Qualität zu verstehen ist. In der Praxis bleiben Qualitätsziele zumeist unbestimmt und kontrovers, da zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren (Betrieb, Schule, Interessenvertretungen) per se kein Konsens darüber besteht, was Qualität bestimmt bzw. welche Ziele prioritär erreicht werden sollen (Euler, 2005). In der Tat hat eine Befragung von Expertinnen und Experten im österreichischen Berufsbildungssystem ergeben, dass es zwar Konsens über die Notwendigkeit von Qualitätssicherung gibt, jedoch gleichzeitig divergierende Verständnisse von *Qualität* und der damit verbundenen Maßnahmen bestehen (Schlögl & Mayerl, 2012). Unterschiedliche Positionen sind die Folge verschiedener Definitionen, Zugänge und Interessen sowie unterschiedlicher Wahrnehmungen und Wertungen. Ein entsprechender konsensualer Rahmen fehlt für die Lehrausbildung bisher. Erste Ansätze dafür finden sich in einer Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (Schlögl & Mayerl, 2016), stehen aber erst am Beginn einer Implementierung.

Qualitätsziele unbestimmt
und kontrovers

Des Weiteren ist zu problematisieren, dass durch die starke Bipolarität von Input und Outcome der berufliche Qualifizierungsprozess selbst nicht in den Fokus gerückt wird. Dies mag darin begründet sein, dass im Bereich der Prozessqualität eine Verständigung auf angemessene Indikatoren zusätzlich schwierig ist und geringere Steuerungsmöglichkeiten (der Politik) bestehen als bei Inputfaktoren. Somit bleibt der betriebliche Ausbildungsprozess eine „Black-box“. Es zeigt sich jedoch, dass jene Lehrlinge, die vergleichsweise gute Ausbildungsbedingungen vorfinden, sich gut auf ihre zukünftigen Facharbeitertätigkeiten vorbereitet fühlen, ihre berufliche Zukunft zuversichtlicher einschätzen und ihr Interesse am jeweiligen Beruf weiter gestärkt wird. Zudem fühlen sie sich deutlich besser auf die LAP vorbereitet und auch die Absicht des Verbleibs im erlernten Beruf wird erhöht (Lachmayr & Mayerl, 2017), was im Lichte des wiederkehrend proklamierten Fachkräftemangels von Bedeutung erscheint. Diese Befunde stammen aus einem für Österreich neuen Weg: Seit 2015 finden in Form des *Österreichischen Lehrlingsmonitors* nunmehr auch hierzulande die in Deutschland schon länger durchgeführten Erhebungen (Hannack, 2013) periodisch statt. Ziel der Befragung ist, zusätzliches Wissen für die Steuerung und Weiterentwicklung des Lehrausbildungssystems zu erhalten. Zentrale Fragestellung ist, wie Lehrlinge ihre Ausbildungssituation und ihren Ausbildungsverlauf bewerten (Lachmayr & Mayerl, 2015, 2017). Hintergrund dieser Initiative war einerseits ein Positionspapier („Bildungsfundamente“) der Sozialpartner Österreich (2013, S. 8 f.), andererseits das Regierungsprogramm der Legislaturperiode 2013–2018 (Bundeskanzleramt, 2013).

Im Lehrlingswesen wurden zuletzt aber auch strukturelle Qualitätsinitiativen gesetzt – und zwar durch die Novellierung des BAG (2015). Die Novelle greift zentrale Themen der berufsbildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre auf, zum Teil auch bereits früher ein-

Strukturelle Bedingungen
verbessert

⁷ Verbunden mit dem Haupttermin 2014/15 mit den gesetzlichen Grundlagen einer Novelle zum Schulunterrichtsgesetz BGBl. Nr. 52/2010 und einer Verordnung über die abschließenden Prüfungen (BGBl. II Nr. 160/2015 vom 22. Juni 2015).

Qualitätsausschuss mit
besonderer Stellung im
Prozess

geleitete Entwicklungen in der Schweiz und in Deutschland. Konkret sind das die Schaffung eines Zielparagraphen und die Aufnahme neuer Schlüsselbegriffe (Kompetenz, duale Ausbildung, Qualität), die Schaffung eines Qualitätsausschusses, die Befristung der Ausbildungsberechtigung von Betrieben unter bestimmten Bedingungen sowie die Modernisierung der Bestimmungen zur LAP. An prominenter Stelle des BAG (§ 1a) wurde ein vollständig neuer Abschnitt hinzugefügt, der mit „Ziele der Berufsausbildung – Qualitätsmanagement“ überschrieben explizit und implizit Bezug auf berufsbildungspolitische „Hot-spots“ (Schlögl, 2015) nimmt. So werden dort die Begriffe Kompetenz, berufliche Handlungskompetenz, Qualitätssicherung und -entwicklung, Attraktivität der Berufsausbildung, Durchlässigkeit, Internationalisierung sowie duale Ausbildung neu eingeführt, wenngleich auch nicht näher ausgeführt. Besonders sticht der Qualitätsausschuss hervor. Dieser ist beim Bundesberufsausbildungsbeirat (dem zentralen Vorschlags- und Beratungsgremium des Wirtschaftsministers/der Wirtschaftsministerin in Belangen der Berufsausbildung) eingerichtet, der wesentlich von den Sozialpartnerorganisationen beschickt wird. Diesem Ausschuss wird die Aufgabe zugewiesen, über Instrumente und Maßnahmen zu Qualitätssicherung und -entwicklung zu beraten und solche zu entwickeln. Dazu zählen laut Gesetz insbesondere:

- Ausarbeitung systematischer Konzepte für die Lehrlingsausbildung;
- Beratung und Erstattung von Vorschlägen zu innovativen Projekten an den Förderausschuss (§ 31b BAG) und zu Modellprojekten an das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (aktuell: Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort);
- Monitoring der Erfolgs- und Antrittsquoten im Zusammenhang mit der LAP unter Einbeziehung statistischer Daten über Erfolgsquoten in den Berufsschulen;
- Erarbeitung von Angeboten, Programmen und Projekten, um Lehrlinge und Lehrbetriebe und sonstige Ausbildungsträger bei einer erfolgreichen Ausbildung zu unterstützen;
- Abstimmung mit den Landes-Berufsausbildungsbeiräten zur Konzeption und Vorbereitung regionaler und branchenbezogener Angebote, Programme und Projekte.

Damit werden einerseits bisher erfolgte Initiativen systematisiert, andererseits wird auch eine neuartige Monitoringfunktion etabliert, die anhand bestimmter Outcome-orientierter Merkmale (Erfolgsquoten) beabsichtigt, die Leistungsfähigkeit des Systems zu beobachten und all-fällige Bedarfe der Intervention zu identifizieren (BAG). Angestoßen wurde dies nicht zuletzt dadurch, dass in den letzten Jahren das Phänomen des Nichtantritts sowie des Nichterfolgs bei den LAP als dringlich identifiziert wurde und sich die Datenlage diesbezüglich verbessert hat (Dornmayr & Löffler, 2018; Schlögl & Mayerl, 2013). Folglich kristallisieren sich für die Arbeit des Qualitätsausschusses die Daten zur LAP als Dreh- und Angelpunkt heraus. Dazu werden Lehrlings- und LAP-Statistiken verschnitten und in einem Datenbericht zugänglich gemacht. Der Bericht der Lehrlingsstellen an das BMDW präsentiert Lehrabbruchs- und Erfolgsquoten bei der LAP für 2016 auf Basis der Lehrlingsstatistik 2017.

Tab. 7.2: Auswertungen für das Qualitätsmanagement in der Lehrlingsausbildung (2011–2016)

Jahr	Lehre beendet (absolut)	davon Lehr-abbrecher/innen (in %)	Lehre abgeschlossen (absolut)	Anteil LAP negativ	Anteil LAP nicht angetreten	Anteil LAP positiv
2016	37.835	16,0 %	31.791	5,1 %	4,1 %	90,8 %
2015	39.487	15,7 %	33.288	4,9 %	4,2 %	90,8 %
2014	40.553	15,5 %	34.270	4,7 %	4,8 %	90,5 %
2013	41.399	16,3 %	34.671	5,0 %	4,9 %	90,2 %
2012	43.237	16,2 %	36.226	5,3 %	5,0 %	89,7 %
2011	43.539	15,9 %	36.617	5,0 %	5,7 %	89,3 %

Anmerkung: LAP: Lehrabschlussprüfung.

Quelle: Wirtschaftskammer Österreich (2018).

Tabelle 7.2 zeigt, dass über die kurze Zeitreihe hinweg ein recht konstant großer Anteil von 10 % der Lehrlinge die Ausbildung trotz erfüllter Lehrzeit nicht mit positiver Prüfung abschließt (negativ und Nichtantritt). Werden die Abbrecher/innen einer Lehre in die Betrachtung miteinbezogen, beendet etwa ein Viertel die begonnene Ausbildung nicht mit einem Abschluss. Insofern ist nachvollziehbar, warum dieses Monitoring initiiert wurde. Ergänzt wird die Monitoringfunktion durch Entwicklungsarbeiten der sogenannten *Clearingstelle* des Wirtschaftsministeriums (aktuell: BMDW), die Prüfungsfragen für die LAP entwickelt und standardisiert, sowie durch ein 2013 neu eingeführtes System der Zertifizierung von LAP-Prüferinnen und -Prüfern (www.qualitaet-lehre.at). Anzumerken ist, dass diese bundesweiten Daten nicht die hohe Varianz der Werte zwischen den Sparten und Berufen zeigen. So finden sich neben Berufen mit zu 100 % positiv abgelegten LAPs auch Berufe (oftmals mit kleinen Fallzahlen), die nur zu 50 % positiv abgelegte Prüfungen aufweisen. Insofern sind regionale und berufs-(gruppen-)spezifische Beratungen und Interventionen angezeigt. Dies hat sich der Ausschuss zur Aufgabe gemacht. In ausgewählten Fällen wird dies auch mit vertiefenden Analysen verbunden (z. B. für den Friseurberuf siehe Löffler & Winkler, 2015).

Output wird mehr
betrachtet als Lernprozesse

Hohe Varianz bei LAP

Während etwa im Schulbereich, aber auch im Hochschulbereich oder der Erwachsenenbildung der institutionellen Qualität, der Qualitätsfähigkeit von Einrichtungen, hohe Priorität zugemessen wird, scheint dies für betriebliches Ausbildungsgeschehen nicht so zu gelten. Dies mag mit der Sorge um die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe begründet sein, die bei rigideren Vorgaben und Rechenschaftspflichten zurückgehen könnte; es könnte aber auch durch eine konzeptive Schwäche des Qualitätsverständnisses begründet sein, welches darauf baut, dass normative Vorgaben oder finanzielle Förderung allein qualitätsvolles Handeln induzieren würden und die allgemeine Systemqualität sich an Prüfungserfolgen ablesen ließe. Die neue Praxis, zumindest in den stärker besetzten Ausbildungsberufen Servicematerialien bereitzustellen, ist durchaus vergleichbar mit dem Auftrag an paritätische Ausschüsse im deutschen Berufsbildungsrecht (seit 2005 dort verankert), demzufolge es „auf eine stete Entwicklung der Qualität der beruflichen Berufsbildung hinzuwirken“ (§ 79 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz [BBiG] Deutschland) gilt. Damit unterscheidet sich der österreichische und deutsche Zugang klar vom schweizerischen Berufsbildungsrecht, das die Sicherstellung der Qualitätsentwicklung explizit den Anbietern der Berufsbildung (insbesondere den Lehrbetrieben) abverlangt (Bliem, Schmid & Petanovitsch, 2014). Auf der operativen Ebene wird dies durch Angebote für eine systematische Selbstevaluierung der Ausbildungspraxis, etwa mit dem Instrument *Quali-Card*, befördert (Schlögl, Proinger & Wieser, 2010).

7

3.3.3 Überbetriebliche Lehrausbildung

Im Zusammenhang mit der ÜBA findet sich, der Finanzierungslogik über Arbeitsmarktmittel folgend, ein grundsätzlich anderer Zugang zum Thema Qualität, welcher auf die gängige Praxis für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen rekurriert. So wurde jüngst festgestellt: „Die Arbeitsmarktpolitik ist einer der am besten evaluierten Politikbereiche in Österreich“ (Auer, Weinberger & Wilk, 2018, S. 1). Dementsprechend liegen bundesweite und auch regionale Evaluierungsberichte vor (Bergmann et al., 2011; Friedl-Schafferhans & Hausegger, 2013; Lenger, Löffler & Dornmayr, 2010; Löffler & Helling, 2011). Die dabei betrachteten Ziele oder der Grad der Zielerreichung sind jedoch in jedem Evaluationsvorhaben in unterschiedlicher Weise ausgeprägt und operationalisiert. Dies auch, da die beiden Modelle (ÜBA 1 und ÜBA 2) zwar beide einen Übertritt in ein betriebliches Lehrverhältnis zulassen und befördern, aber die regionalen (Rahmen-)Bedingungen dafür doch erheblich variieren und zudem durch die Option einer Teilqualifizierung oder einer verlängerten Lehrzeit auch noch individuelle Varianten möglich machen. Eine systematische Zusammenschau, auch mit anderen in der Zwischenzeit breit ausgebauten Instrumenten der beruflichen Vorbildung (wie etwa den Produktionsschulen), würde sich lohnen, steht aber noch aus.

Arbeitsmarktpolitik ist eines
der am besten evaluierten
Politikfelder

3.3.4 Qualitätsverständnisse bisher nur sektorspezifisch

Über die Teilsektoren beruflicher Bildung hinweg existiert kein einheitliches Qualitätsverständnis. Auf der einen Seite werden im Schulwesen etablierte Instrumente des Qualitätsmanagements eingesetzt, die auf die Qualitätsfähigkeit pädagogischer Einrichtungen und deren kontinuierliche Verbesserung abstellen. Auf der anderen Seite erfolgt für die gesetzlich geregelten Ausbildungsberufe eine Überprüfung anhand des Monitorings der summativen Leistungsfeststellungen der LAP-Kandidatinnen und -Kandidaten bzw. des arbeitsmarktlichen Outcomes (Eintritt in betriebliche Ausbildung, andere Ausbildung oder Beschäftigung) für die Lehre, aber auch die ÜBA. Es wird nicht nur auf einen Anspruch auf Evaluierung der beruflichen Lernprozesse verzichtet, sondern es wird auch kein Rahmen für eine verbindliche Selbstevaluierung vorgegeben. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass ein gesetzestkonformer Ablauf und die betriebliche Selbstregulierung der Investitionen in Ausbildung die geforderte Qualität herstellen würden.

Unterschiedliche
Qualitätsverständnisse
einer erhöhten
Durchlässigkeit nicht
zuträglich

Diese unterschiedlichen Qualitätsverständnisse sind einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Sektoren, die wesentlich auf Transparenz und wechselseitigem Vertrauen beruhen, nicht zuträglich. Zugleich fehlt ein verbindlicher Anspruch auf eine systematische Entwicklung der betriebsbasierten Lehrausbildung, der ausgehend von Befunden auf der Systemebene auf die Gestaltung beruflicher Lernprozesse einwirkt. Die brüchige Basis berufs- und betriebspädagogischer Expertise im breiten Feld der vielen tausend Ausbildungsbetriebe lässt eine verlässliche und nachhaltige Qualitätshebung nicht erwarten.

4 Ausgewählte Entwicklungs- und Diskursfelder

Nachfolgend werden Modellprojekte einer kompetenzorientierten Herangehensweise an eine Berufsbildentwicklung vorgestellt, die bisher noch nicht einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich waren, und es wird die „Akademisierung“ diskutiert, welche die berufliche Bildung in ihrer Gesamtheit betrifft. Neue Daten zur Ausbildungsbereitschaft von Betrieben sind bei Schlögl, Stock und Mayerl (2019a) nachzulesen.

4.1 Modellversuche: Kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung in der Lehrausbildung

Das Konzept der Kompetenzorientierung hat in den letzten Jahren zu teilweise tiefgreifenden Veränderungen im Schulwesen geführt. So basieren etwa die Testungen der standardisierten Reifeprüfung und der Bildungsstandards auf eingeschriebenen Kompetenzmodellen. Curricula werden nach kompetenzorientierten Prinzipien gestaltet (seit 2016 auch alle Rahmenlehrpläne der Berufsschulen), entsprechend kompetenzorientiertes Unterrichten wurde eingeleitet (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017b; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012) und im Qualitätsmanagement verankert. Im BAG wurde der Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ (§ 1a Abs. 1 BAG) als Ziel der beruflichen Ausbildung eingeführt. Zudem findet sich dort die Passage, dass auf die „Aktualität und Arbeitsmarktrelevanz der Berufsbilder der einzelnen Lehrberufe hinzuwirken“ (§ 1a Abs. 1 BAG) ist. Das Gesamtvorhaben der kompetenzorientierten Berufsentwicklung kann damit auch als Versuch betrachtet werden, ein gemeinsames Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz und zugleich die Aktualität von Ausbildungsordnungen sicherzustellen.

In betriebsbasierter
Lehrausbildung ist
Kompetenzorientierung
kaum etabliert

Im Vergleich zur Schule konnte sich in der betriebsbasierten Lehrausbildung die Kompetenzorientierung bisher kaum etablieren. Dafür lassen sich zwei Gründe nennen: (1) Vielfach wird das Argument angeführt, dass die Lehrausbildung aufgrund ihres immanent marktförmigen Prinzips bereits grundlegend an die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet sei (Bliem et al., 2014). (2) Die Steuerung der Lehrausbildung wird von den Sozialpartnern

bestimmt und unterscheidet sich damit von den Steuerungsstrukturen in anderen Bildungsbereichen. Eine tiefgreifende Umsetzung der Kompetenzorientierung trifft teilweise auf starke Vorbehalte: Vonseiten der Arbeitnehmervertretung wird etwa eine Verschiebung der Verantwortung zur Erreichung der Lernziele von den Ausbildungsbetrieben auf die Lehrlinge befürchtet sowie eine Entstandardisierung der Ausbildungsinhalte zugunsten der Ausrichtung an betriebsspezifischen Erfordernissen. Die Widerstände der Arbeitgebervertretung richten sich wiederum gegen eine stärkere, detailhafte Regulierung und gegen einen steuernden Zugriff auf die Prozesse der betrieblichen Ausbildungspraxis.

2014 wurde in Österreich – im Zuge internationaler Entwicklungen (Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens, kompetenzorientierte Berufsbildentwicklung in der Schweiz [Maurer & Pieneck, 2013] und Deutschland [Lorig, Schreiber, Brings, Padur & Schwarz, 2012]) – ein Modellprojekt zur *kompetenzorientierten Berufsentwicklung* vom damaligen BMFWF veranlasst (Laufzeit bis Ende 2015). Ziel des Projekts war die Entwicklung eines Verfahrens und zugleich dessen inhaltliche Pilotierung anhand des bisherigen Schwerpunktlehrberufs Medienfachfrau/Medienfachmann (Schlögl, Irmer, Mayerl, Wallner & Stöhr, 2015). Daran anschließend wurde ein weiteres Projekt durchgeführt, diesmal mit dem Ziel, die bestehenden Lehrberufe Restaurantfachfrau/Restaurantfachmann und Köchin/Koch nach kompetenzorientierten Prinzipien neu zu gestalten (Wallner, Schlögl, Mayerl & Stöhr, 2018).

Evidenzbasierte
Berufsbildentwicklung
als Modellprojekt

Die Verfahren zur Berufs-(bild-)entwicklung waren bis zu diesem Zeitpunkt nicht theoretisch begründet, sondern waren vielmehr nach pragmatischen Aspekten gestaltet worden (Mayerl & Schlögl, 2015). Kern der neuen Verfahren zur Berufs-(bild-)entwicklung war die inhaltliche Ordnungsarbeit, die sich an das Kompetenzen-Ressourcen-Modell (kurz: CoRe nach Ghisla, 2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008) anlehnte, jedoch legislative Abläufe unberührt ließ. Die Entwicklung der Berufsinhalte sollte auf Basis eines methodisch gesicherten Verfahrens transparent und nachvollziehbar gemacht werden. Ein innovatives Kernstück zur Entwicklung der kompetenzorientierten Berufsbilder lag in der frühen Einbeziehung von Berufspraktikerinnen und -praktikern in die Ausarbeitung empirisch fundierter Kompetenzprofile, die Basis für eine kompetenzorientierte Ausbildungsordnung wurden (für weitere Informationen siehe Schlögl et al., 2015). Die Erfahrungen zeigten, dass die sozialpartnerschaftlichen Akteurinnen und Akteure in den Steuerungsgremien nur langsam Vertrauen in das Entwicklungsverfahren gewannen. Die Sorge vor Kontrollverlust bei der inhaltlichen Entwicklung durch die vorgängige Einbeziehung beruflicher Praktiker/innen war gegeben. Bildungspolitische Aushandlungen zwischen den Sozialparteien, die erst am Ende des Entwicklungsprozesses vorgesehen waren, blieben das vorherrschende Gestaltungsprinzip, wenngleich durchaus eine Rationalisierung der Verhandlungen aufgrund der Evidenzbasierung zu beobachten war. Zuletzt wurde auch ein Strukturvorschlag für die Ausarbeitung zusätzlicher Unterstützungsmaterialien erstellt, damit sich die Umsetzung der kompetenzorientierten Berufsbilder nicht nur in einer semantischen Umformulierung der Ausbildungsinhalte erschöpft, sondern auch im Ausbildungsprozess verankert wird. So sollen verpflichtend zur Ausbildungsordnung ein Ausbildungsleitfaden (zur Unterstützung der Ausbildungspraxis), ein Informationsleitfaden (als Material für das Zulassungsverfahren der Ausbildungsbetriebe nach § 3a BAG), ein Prüferleitfaden (zur Unterstützung kompetenzorientierten Prüfungshandelns bei der LAP) und eine Ausbildungsdokumentation (zur systematischen Reflexion der Ausbildung) vorgeschlagen werden (Wallner et al., 2018). Ob eine Realisierung dieser Materialien auch tatsächlich erfolgt und in welchem Grad der Verbindlichkeit, bleibt abzuwarten.

4.2 Akademisierung vs. Renaissance der Berufsbildung

In der Wissensgesellschaft
sahen Berufsbildung
zunächst ein Auslaufmodell
zu sein

Academic vs.
Vocational Drift

Als „Academic Drift“ (Riesman, 1956) wird mittlerweile der global feststellbare Trend hin zu hochschulischer Bildung bezeichnet.⁸ In diesem Zusammenhang ist der provokante Titel „Deadman Talking: Anmerkungen zur Akademisierung der Berufsbildung“ zu verstehen, unter dem Münk (2012) einen Leitartikel für ein Themenheft verfasste. Der Artikel stellt darauf ab, dass über viele Jahre hinweg insbesondere transnationale Organisationen, vorneweg die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), die Hochschulabsolventenquote als bestimmenden Indikator für die Bewältigung wissensgesellschaftlicher Herausforderungen heranzogen und das handwerklich oder industriell geprägte Berufsbildungskonzept als Auslaufmodell ansahen. Dass in der Fokussierung auf Hochschulquoten jene Länder, die über eine betriebsbasierte Berufsausbildung verfügen, zu vermeintlich „Bildungsrückständigen“ mutierten, hat auf nationaler Ebene eine legitimierende Rhetorik wie auch politische Initiativen ausgelöst, jedenfalls aber das Bildungswahlverhalten junger Menschen in Österreich beeinflusst. Neben generell rückwärtsgewandten Positionen, die den Trend zu höheren, sprich hochschulischen Abschlüssen gebremst sehen wollen und von „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin, 2014) oder „Akademisierungsfalle“ (Strahm, 2014) sprachen, wurde im Nachgang der Finanz- und Wirtschaftskrise, die Europa seit 2008 erfasst hatte, nach politischen Gegenstrategien gesucht, um die ökonomischen und sozialen Folgen einer Massenarbeitslosigkeit bei Personen unter 25 Jahren zu bekämpfen. Jenen Ländern, die ein Berufsausbildungssystem einschließlich einer dualen Ausbildung besitzen (Österreich, Deutschland, Schweiz, Niederlande, Luxemburg und Dänemark) wurde, ohne den Zusammenhang abschließend aufzuklären, bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit eine Vorbildrolle zugeschrieben. Daraus entstand, gerahmt durch die Programmatik einer Jugendgarantie der Europäischen Union (Europäischer Rat, 2013), die Europäische Ausbildungsallianz (European Alliance for Apprenticeship [EAA]), die mit dem Aufruf an die Regierungen, Sozialpartner und Berufsbildungsanbieter/innen verbunden ist, das Lernen am Arbeitsplatz in allen Formen, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrlingsausbildung, zu fördern. So wurde der fachliche Austausch zwischen den Ländern intensiviert und es wurden bilaterale Verträge mit dem Ziel des Bildungsexports des betriebsbasierten Lehrlingsmodells realisiert. Mittlerweile wird, wenn auch mit ironischem Unterton, von einer „Renaissance der Berufsbildung“ gesprochen (Schlögl, Stock, Moser, Schmid & Gramlinger, 2017).

Debatten um
Akademisierung begrifflich
und konzeptiv wenig
strukturiert

Ungeachtet dieser neuen Wertschätzung für die arbeitsplatznahe Qualifizierung, bei der duale Ausbildungen eine bedeutsame Umsetzungsvariante darstellen, zeigt sich, dass sich die Thematisierungen selten auf ein „Entweder-Oder“ beruflicher und hochschulischer Bildung reduzieren lassen. Die Debatte und Initiativen rund um „Akademisierung“ und berufliche Bildung sind vielfältig, aber begrifflich und konzeptiv noch wenig strukturiert. So wird etwa die Frage der zunehmenden Verwissenschaftlichung unterschiedlicher Berufsfelder oftmals unter dem unpräzisen Begriff der „Wissensgesellschaft“ verhandelt, zuweilen etwas differenzierter mit Bezug zu Wissensarbeit und Wissensökonomie (Haberfellner & Sturm, 2014). Wobei hier nicht allein die objektive Wissensvermehrung im Vordergrund steht, sondern das Wissen als entscheidender Produktionsfaktor und zentrale Schlüsselressource für wirtschaftliches Wachstum und globale Wettbewerbsfähigkeit angesehen wird. Aber auch die Tertiärisierung berufsqualifizierender Bildung wird darunter verstanden, also die Überführung beruflicher Qualifizierung von der Sekundarstufe oder postsekundären Ausbildungen in das tertiäre Bildungssegment. Wenn zuweilen von einem „Upgrading“ der Ausbildungen gesprochen wird, zeigt sich, dass – für Österreich betrachtet – diese Entwicklungen Ausbildungsprogramme betreffen, die in anderen europäischen Ländern schon länger tertiär qualifiziert werden, wie die gehobenen Gesundheitsberufe, pädagogischen Berufe sowie die soziale Arbeit. Auffällig ist, dass es sich dabei um überwiegend öffentlich finanzierte Beschäftigungsfelder mit hohem Frauenanteil handelt. Die hierfür erforderlichen curricularen Veränderungen wurden sektor-

⁸ Zunächst wurde er als ein prestigegetriebener Prozess zwischen verschiedenen US-amerikanischen Collegetypen eingeführt.

intern und politisch intensiv diskutiert, aber bisher noch nicht systematisch analysiert. Eine besondere strukturelle Herausforderung solcher Reformprozesse ist jedenfalls, dass diese Akademisierung durch Lehrpersonal erfolgt und getragen werden muss, welches selbst keine hochschulische Berufsqualifizierung durchlaufen hat. Institutionell vollziehen sich diese Entwicklungen in „jungen“ hochschulischen Strukturen wie den Fachhochschulen und den PHs.

International vergleichende Forschungen weisen zudem auf zunehmend geringer werdende Abgrenzungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung hin, und zwar horizontal wie vertikal (siehe Dunkel & Le Mouillour, 2013; OECD, 2012). Für Österreich kann dies bis zu einem gewissen Grad bestätigt werden, wenngleich wohl nicht davon gesprochen werden kann, dass Grenzen zunehmend verschwimmen würden (Mayr & Schmid, 2014), denn die Schnittstelle zwischen dem berufsbildenden Schulwesen und dem Tertiärsektor ist mit einer Ausnahme⁹ nicht anders geregelt als in der gymnasialen Allgemeinbildung, nämlich über die Reifeprüfung. Nach der Zulassung zum Studium ist es möglich, sich Prüfungsleistungen, die bereits in anderen Bildungseinrichtungen erbracht wurden, lehrveranstaltungsbezogen anrechnen zu lassen, sofern diese der fachlichen Ausrichtung entsprechen und hinsichtlich des Anforderungsniveaus den Fächern im betreffenden Curriculum gleichwertig sind. Darüber sowie über das Ausmaß an Anrechnungen wird somit in einem individuellen Anrechnungsverfahren entschieden (Birke & Hanft, 2016, S. 34 f.). Dass dies bei Absolventinnen und Absolventen der BMHS wiederkehrend stattfindet, haben Erhebungen für die größten Schultypen (v. a. für die Fachhochschulen) aufgezeigt, was durchaus auch zu Studienzeitverkürzungen führen kann (Heffeter & Burmann, 2014; Lachmayr & Mayerl, 2014; Schmid, Gruber & Nowak, 2014). Dennoch wird seitens der Hochschulen nicht von der Praxis der Einzelbeurteilung abgegangen und auf pauschale Anerkennungen umgestellt. Der Vorschlag, innerhalb der BHS bereits eine Etappe eines Short-Cycle-Modells zu realisieren (Aff, 2013) und damit einen verkürzten Weg zu einer Graduierung gemäß Bologna-Architektur anzubieten, zeigt sich bisher nicht konkretisiert. Allerdings ist mit der nationalen Umsetzung der seit 2011 in Kraft getretenen internationalen Bildungsklassifikation (ISCED-2011) durchaus eine – man ist geneigt, von statistischer Tertiärisierung zu sprechen – Eingruppierung der BHS-Abschlüsse (bzw. deren 4. und 5. Jahrgänge) in die Stufe 5B gelungen (Pauli, 2016). Damit finden sie sich in der gleichen Kategorie wie die traditionsreichen Elemente der formalen beruflichen Höherqualifizierung (Meisterprüfung, Werkmeisterausbildung) sowie auf derselben Niveaustufe wie viele Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung.

Anerkennung und
Anrechnung erfolgt
nicht systematisch

Zeitversetzt und schmaler ausgebaut begann in Österreich die Umsetzung sogenannter *dualer Studienprogramme*. Während sich diese in Deutschland bereits zu Beginn der 1970er Jahre als Ausbildungs- und Studienmodell (Berufsakademien) etablierten (aktuell ist von über 1.000 derartigen Studienprogrammen auszugehen), stellen in Österreich diese Studienangebote, abgesehen von einem langjährigen Einzelangebot (das 2002 startete), eine Neuerung dar. Die Bezeichnung „dual“ beschreibt, dass es sich um eine Ausbildung an zwei Lernorten handelt, d. h., zusätzlich zu einem Studium an einer Fachhochschule wird eine Ausbildung oder ein Langzeitpraktikum in einem Unternehmen absolviert. Die 2014 etablierte „Plattform Duales Studium Österreich“ (www.dualstudieren.at) hat 2016 eine eigenständige Definition erarbeitet, die sich von der deutschen Praxis abhebt. Hinzu kommt, dass im Rahmen eines Anstellungsverhältnisses, das idealerweise über mindestens zwei Drittel der Studiendauer durchgängig aufrecht ist, Verbindlichkeit für alle drei Parteien (Hochschule, Unternehmen und Studierende) hergestellt wird. Ein Abschluss in einem gesetzlichen Ausbildungsberuf wird, wie bei der ausbildungsintegrierten Variante in Deutschland, nicht erworben. Im Studienjahr 2017/18 wurden bundesweit sechs entsprechende Studienprogramme angeboten.

Neue hochschuldidaktische
Modelle verschränken
bisher Getrenntes

Abschließend ist auf ein heterogenes Feld von Initiativen rund um die Schaffung und Verankerung höherer beruflicher Abschlüsse zu verweisen, die einen Bereich beruflicher Tertiär-

⁹ Ausnahme ist die (quantitativ schmal realisierte) Zulassung zu einem Fachhochschulstudium mit einschlägiger beruflicher Qualifikation.

bildung in Österreich zu etablieren versuchen (Mayr & Schmid, 2014). Dabei versucht man argumentativ an die Entwicklungen in der Schweiz anzuschließen, wo unter der Bezeichnung *höhere Berufsbildung* eine Konsolidierung unterschiedlicher eidgenössischer Prüfungen (Berufsprüfung und höhere Fachprüfung) und Bildungsgänge an höheren Fachschulen (HF) gelungen ist, die auf der beruflichen Erstausbildung (eidgenössisches Berufsattest und eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) aufbauen und sich als praktisch ausgerichteter Teil der Tertiärstufe verstehen (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2011). Im Rahmen einer seit 2007 laufenden öffentlichkeitswirksamen Dachkampagne der Schweizer Berufsbildung – von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt getragen – wird auch die Neuordnung der höheren Berufsbildung kommuniziert. Verbunden ist dies mit dem seit 2014 in der Schweiz implementierten Qualifikationsrahmen (Schweizer Bundesrat, 2014), in dem die einzelnen Abschlüsse im Antragsverfahren zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang ist auch für Österreich auf eine strukturelle Neuerung hinzuweisen. Denn nach gesetzlicher Verankerung der Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR; Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen [NQR-Gesetz] 2016) können auch hier Qualifikationen in den Stufen 6 bis 8 eingruppiert werden, ohne hochschulische Abschlüsse zu sein. Vor dem Hintergrund der Niveau-Deskriptoren und den Gegebenheiten des Zuordnungsverfahrens wurde die Qualifikation der österreichischen Ingenieurinnen und Ingenieure für die Zuordnung zum NQR neu konzipiert. Nach Inkrafttreten des entsprechenden Gesetzes (Ingenieurgesetz 2017) wurde der Vorschlag auf Zuordnung zu Niveau 6 bei den NQR-Gremien eingebracht und positiv behandelt. Ebenso erfolgte dies für die Meisterqualifikationen auf Niveau 6. Bis dato sind diese Qualifikationen, abgesehen von den Bologna-Studienabschlüssen, die am höchsten eingestuften beruflichen Qualifikationen und auf derselben Stufe wie Bachelorabschlüsse und eine Niveaustufe über den Abschlüssen der berufsbildenden höheren Schulen. Aktuell wird auch für die kaufmännischen und humanberuflichen Schulen an äquivalenten Qualifikationsmodellen gearbeitet, die jedoch (noch) nicht auf den seit Jahrzehnten auf dem Arbeitsmarkt gut etablierten Ingenieurtitel zurückgreifen können.

7
Berufsfeldorientierte
Studienprogramme als
tatsächliche Innovation

Abschließend ist festzuhalten, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses berufsqualifizierende Studiengänge eine bestimmende Leitidee der rezenten Hochschulentwicklungsplanung darstellen (Rauner, 2012). Dies schlägt sich auch in den hochschulgesetzlichen Aufgabenbestimmungen in Österreich nieder. Studiengänge an Fachhochschulen haben demzufolge die qualifikatorische Aufgabe, eine wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung anzubieten, konkreter: eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau sowie die Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfelds entsprechend dem Stand der Wissenschaft und den aktuellen und zukünftigen Anforderungen der Praxis zu lösen (§ 3 Abs. 1 Z 1–2 FHStG). Weniger präsent ist, dass das Universitätsgesetz (UG) hinsichtlich der Aufgaben öffentlicher Universitäten neben der wissenschaftlichen Berufsvorbildung auch von der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, spricht (§ 3 Abs. 3 UG 2002), wobei sich die Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten auf Bachelorstudien bezieht (§ 51 Abs. 4 UG 2002). Insofern kann der Einschätzung gefolgt werden, dass sich „widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme“ (Rauner, 2012, S. 1) abbilden und zugleich von einem „Vocational Drift“ in der Hochschulbildung gesprochen werden kann.

5 Bildungspolitische Handlungsoptionen und Forschungsbedarfe

Stärkere Verzahnung
statt ungekoppelter
Entwicklungen

Aus der hier vorgestellten Perspektive ergeben sich Folgerungen und Empfehlungen für die Entwicklung der für Österreich so bedeutsamen beruflichen Bildung. Diese stellen neben ganz abstrakten Hinweisen zur stärkeren Verzahnung bisher ungekoppelter Entwicklungen und strategischer Empfehlungen auch auf einzelne konkrete Umsetzungsoptionen ab. Schon in den vorhergehenden Nationalen Bildungsberichten oder auch in anderen einschlägigen Veröffentlichungen wurden immer wieder Handlungsoptionen zur Gestaltung beruflicher Bildung in Österreich aufgezeigt. Diese werden den hier abgeleiteten vergleichend zur Seite gestellt. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Forschungsbedarfe.

5.1 Für Verzahnung und Kooperation fehlt ein verbindlicher Rahmen

Die Daten des Beschäftigungssystems zeigen, dass Absolventinnen und Absolventen der unterschiedlichen beruflichen Qualifizierungswege nicht strikt segmentierte Beschäftigungsoptionen vorfinden, sondern dass – wenngleich in unterschiedlichem Verhältnis – in jedem Berufssegment Absolventinnen und Absolventen aller Abschlüsse zu finden sind. Dessen ungeachtet verbleiben die einzelnen Teilsegmente der beruflichen Qualifizierung hinsichtlich ihrer Planungs- und Verwaltungsstrukturen und auch ihrer Zugänge zur Qualifizierung der Lehrenden aktuell ohne systematische wechselseitige Bezugnahme oder übergreifende Handlungskoordination.

Im Rahmen einer unausgesprochenen Rollenteilung stehen die beiden großen Teilsegmente beruflicher Qualifizierung – betriebliche Lehre und vollschulische Ausbildung – ungekoppelt nebeneinander. Dies begrenzt die Möglichkeiten struktureller Verzahnung und Durchlässigkeit. Diese werden aber immer dringlicher, denn, wie Lassnigg (2012) bereits im Nationalen Bildungsbericht 2012 moniert hat, der deutliche Rückgang an Jugendlichen durch demografische Veränderungen erfordert „sinnvoll abgestimmte Lösungen anstelle einer gegenseitigen Abwertungsdynamik“ (S. 340).

Unausgesprochene
Rollenteilung der
Teilsegmente

Auch wenn man sich nicht der Illusion hingeben soll, alle Herausforderungen guter Bildung strukturell lösen zu können – vieles ist strukturell nicht lösbar, sondern vielmehr eine Frage der konkreten Interaktionspraxis der Akteurinnen und Akteure (Eder, 2018, S. 73) –, müsste zumindest eine Praxis etabliert werden, um zugrundeliegende Verständnisse über Ziele, inhaltliche Ansprüche und Kriterien gelungener beruflicher Bildung abzustimmen und sodann sektorspezifisch zu verfolgen. Zwei grundlegende Prinzipien sind hierfür vorstellbar:

Rahmenbedingungen und Curricula könnten künftig so entwickelt werden, dass die berufliche Einmündung zunehmend stärker an die berufliche Ausbildungsform gekoppelt wird. Dies würde private und/oder öffentliche Fehlinvestitionen in Bildung durch Über- oder Unterqualifikation reduzieren helfen. So ließe sich ein Rückbau der BHS durch mangelnde direkte Verwertung auf dem Arbeitsmarkt (siehe dazu z. B. auch Eder, 2018) argumentieren. Allerdings würde eine starke Koppelung von beruflicher Bildung und beruflicher Einmündung zu unflexiblen Arbeitsmärkten und Berufsbildungsangeboten führen, wodurch auf Dynamiken (aktuell etwa Digitalisierung) nur eingeschränkt und zeitverzögert reagiert werden kann. Dieser Zugang erfordert jedenfalls eine sorgfältige und vorausblickende Planung und Steuerung der zugrundeliegenden Lehr-Lern-Prozesse und birgt erhebliche Risiken aufgrund von Prognoseunsicherheiten.

Gegenteilig würde eine Offenheit in der Stratifizierung – als alternatives Prinzip – andere berufliche Lernziele erfordern, um eine entsprechende Mobilität zwischen den Teilen des beruflichen Bildungssystems und bei der Einmündung ins Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Damit könnte der hohen Prognoseunsicherheit in Bezug auf die zukünftigen Veränderungen in den beruflichen Anforderungen begegnet werden. Der Fokus wird dann auf die Entwicklung jener Kompetenzen gelegt, die Absolventinnen und Absolventen befähigen, unter Bedingungen hoher Dynamik in Gesellschaft und Arbeitswelt beschäftigungsfähig zu sein und zu bleiben. Das doch schon über vier Jahrzehnte zurückliegend vorgelegte Modell von Schlüsselqualifikationen, wie es Mertens (1974) zu dieser Problematik entwickelt hatte, scheint auch heute aktuell zu sein.

Es wird deutlich, dass in Österreich eine entsprechende Arena für eine solche Verhandlung gar nicht gegeben ist. Es fehlt eine sektorenübergreifende Plattform des systematischen Informationsaustauschs und eine Plattform für die Steuerung. Taugliche Ansätze wie eine Berichterstattung ans Parlament verbleiben, wo diese vorliegen, in den bestehenden Verwaltungszuständigkeiten (wie etwa der Bericht zur Berufsbildung und Jugendbeschäftigung des Wirtschaftsressorts). Entsprechende strukturbildende Ansätze, wie ein Bundesinstitut für berufliche Bildung, wären auszuloten und zu prüfen. Internationale Beispiele dafür bestehen in Ansätzen, jedoch nicht für ein so differenziertes oder fragmentiertes System wie das österreichische.

Plattform für übergreifende
Handlungskoordination
fehlt

5.2 Übergang unter Förderperspektive und nicht unter Matching-Gesichtspunkten gestalten

Oft wird an der österreichischen Berufsbildung, im internationalen Vergleich und besonders im Vergleich mit Deutschland kritisiert, dass Jugendliche sich, sofern nicht weiterführende Schulen besucht werden, schon sehr früh für enge berufliche Profile entscheiden müssen (Eder, 2018). Dadurch ergibt sich die ungünstige Konstellation, dass mit dem frühen Verlassen der Schule fragile Schriftsprachkompetenzen und gering vorhandene mathematische Grundlagen in einem tendenziell wenig bildungsaffinen privaten und beruflichen Umfeld auf ein vergleichsweise geringes allgemeinbildendes Angebot in der Berufslehre stoßen. Hinzu kommt, wie Lassnigg bereits 2012 darauf hingewiesen hat, dass in den Pflichtschulen nicht verlässlich ausreichende Grundkompetenzen erworben werden und zusätzlich die Lehrausbildung in vielen Fällen „die Jugendlichen aus der unteren Hälfte des Leistungsspektrums“ (Lassnigg, 2012, S. 339) übernimmt.

Der schmale Umfang des berufsschulischen Unterrichts ist demzufolge insgesamt kritisch zu bewerten, einmal mehr, als er einen erheblichen Anteil berufspraktischer Lehr- und Lernaufgaben umfasst. Inwiefern eine Ausweitung an der Berufsschule selbst oder durch eine systematische Einbeziehung eines dritten Bildungspartners (Lehrwerkstätte, freier Bildungsträger o. a.) zu bewerkstelligen ist, müsste insbesondere hinsichtlich der Finanzierungsverantwortung verhandelt und bezüglich der Effektivität erprobt werden. Die Erfahrungen mit der BMS, der ÜBA und mit anderen Modellen (wie den Produktionsschulen) sollten in einer solchen Modellentwicklung aufgegriffen werden, ebenso wie international etablierte Umsetzungen (etwa die überbetrieblichen Kurse der schweizerischen Berufslehre).

Seit den schulgesetzlichen Regelungen der 1960er Jahre ist der Übergang nach der 8. Schulstufe durch unklare Strukturen geprägt (Eder, 2018, S. 72). Die seit den 1990er Jahren intensivierte Bemühungen um Bildungs- und Berufsorientierung in der unteren Sekundarstufe und die Implementierung von Überleitungssystemen (Jugendcoaching) sowie die jüngst eingeführte Ausbildungspflicht bis 18 lösen das Problem nicht, dass frühe Entscheidungen zu treffen sind, die vielfach in (sozial- und genderspezifisch) traditionellen Mustern und auf einer brüchigen Informationsbasis erfolgen. Denn einerseits sind in Phasen der zunehmenden Dynamisierung von Anforderungsprofilen des Beschäftigungssystems antizipatorische Aussagen für immer kürzere Zeiträume verlässlich, andererseits fokussieren die etablierten Methodologien der Interessen- und Eignungsdiagnostik auf vermeintliche Matching-Prozesse von Persönlichkeitsmerkmalen und Qualifikationsanforderungen. Sie stellen nicht, wie aktuellere Prinzipien, auf die Entwicklung von „Career Management Skills“ (Krötzl, 2010) oder „berufsbiografische Gestaltungskompetenzen“ (Savickas, 2005) ab, die junge Menschen auch zu späteren Zeitpunkten ihrer Berufs- oder Bildungslaufbahn ermächtigen, informierte Entscheidungen zu treffen.

Der umfassende Auftrag der polytechnischen Schule (Berufsvorbildung, Berufs- und Bildungswegorientierung und allgemeinbildende Inhalte) sollte entsprechend in allen Bildungswegen verankert werden und nicht in einer Vorstufe der betriebsbasierten Berufsausbildung auf die Funktion der Berufsüberleitung reduziert werden. Entsprechende Strukturüberlegungen zur Reform der 9. Schulstufe (siehe dazu beispielsweise auch Lassnigg, 2012, und Eder, 2018) und entsprechende Konsequenzen für die weiterführenden Ausbildungsformen liegen von verschiedener Seite vor, sind aber bisher nicht über Konzeptstadien hinausgekommen.

5.3 Qualität übergreifend gestalten und Professionalisierung vorantreiben

In die Steuerung der Teilsegmente der beruflichen Qualifizierung sind unterschiedliche Qualitätsphilosophien eingeschrieben. Dies ist einer kongruenten Entwicklung der unterschiedlichen Typen von Bildungsprogrammen und der Steigerung des wechselseitigen Vertrauens nicht förderlich. Die Nachteile daraus haben, neben der systemischen Ineffizienz, insbesondere die Lernenden und Absolventinnen und Absolventen zu tragen. Weitere Konsequenzen sind mangelnde Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit von Lernergebnissen, unklare Akzeptanz von Abschlüssen und daraus resultierende Laufbahnverluste, die Notwendigkeit persönlicher Investitionen in zusätzliche Zertifikate und Zugangsprobleme zu qualifizierter Arbeit oder Höherqualifizierung.

Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit leiden unter mangelndem wechselseitigen Vertrauen

Mögen auch auf der Mikroebene, auf Grundlage von Kooperationen, einzelne gelungene Beispiele für sektorenübergreifende Praxis fachlichen Austausches und wechselseitigen Lernens vorliegen, so folgten daraus aber keine Bottom-up-Initiativen zum Abbau struktureller Barrieren. Insofern dienen diese kleinräumigen Erfahrungen nicht der Erprobung neuer Praxis, die bei erfolgreicher Umsetzung strukturell etabliert werden kann. So bleiben entsprechende Initiativen oftmals wenig nachhaltig und sind vom Engagement von Einzelpersonen abhängig.

Eine systematische Beobachtung, geschweige denn ein Masterplan zur Sicherung der Ergebnisse und Analysen für ein „Scaling-up“ liegen nicht vor. Die in Deutschland etablierte Praxis von Modellprojekten, die systematisch wissenschaftlich begleitet werden und zum Teil in systemrelevanten Innovationsfeldern angestoßen und finanziert werden, fehlt in Österreich gänzlich. Betrachtet man jene Einrichtungen, die in Deutschland diese Begleitung und Prozesssteuerung übernehmen, sind dies die Lehrerbildungseinrichtungen, zentral die Universitäten. Dies führt zu einem weiteren bedeutsamen Aspekt, nämlich der Professionalisierung innerhalb der beruflichen Bildung.

Anderorts etablierte Praxis von Modellprojekten mit wissenschaftlicher Begleitung fehlt

Die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften der Konzeption, Umsetzung und Evaluierung von beruflichen Lernprozessen ist in Österreich fragmentiert und im Umbruch. Während die an Universitäten verankerte Berufsschullehrerausbildung in Deutschland über relevante Forschungskapazitäten verfügt, ist dies in Österreich nicht so oder zumindest nur sehr schmal etabliert. Einerseits weil die PHs auf Gesamtebene dazu noch nicht ausreichend entwickelt sind, andererseits weil die berufspädagogische Forschung (mit Ausnahme der Wirtschaftspädagogik) nicht in der Lehrerbildung für fachtheoretischen oder fachpraktischen Unterricht involviert ist und somit kein Handlungsfeld österreichischer Universitäten darstellt. Anzeichen für eine Veränderung an den Universitäten sind nicht erkennbar. Einzelne eingeleitete Entwicklungen oder engagierte Einzelpersonen an manchen PH-Standorten sind noch keine tragfähige Basis für eine systemische Verankerung. Die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder/innen und des betrieblichen Fachpersonals, das in die Unterweisung eingebunden ist, ist hier oftmals ganz unberücksichtigt, obwohl die Zeit im Betrieb hinsichtlich der Kontaktzeit mit den Lehrlingen das Vierfache des Berufsschulunterrichts ausmacht.

Dieser unbefriedigenden Situation könnte wohl nur dahingehend begegnet werden, dass in konzertierten Vorhaben systematisch die Lehrerbildungseinrichtungen sowie universitäre und spezialisierte außeruniversitäre Forschungseinrichtungen berufsbildungspolitische Innovationen begleiten sowie eine Aufwertung der Fachdidaktiken durch die Einrichtung zusätzlicher Professuren vorgenommen und eine Stimulierung der fachdidaktischen Forschung durch Forschungsanreize versucht wird (Mayr & Neuweg, 2009, S. 111 f.). Erste Entwicklungsschritte wurden an Universitäten gesetzt (z. B. facheinschlägige Doktoratsstudien oder ein österreichweites Habilitationsforum für Fachdidaktik, dies allerdings nicht mit Bezug zur Berufsbildung). Beginnende Forschungsvorhaben zur Lehrerbildungsforschung zum berufsbildenden Unterricht sollten über das Feld der Wirtschaftspädagogik (siehe etwa Helm, 2017) hinaus auf die anderen fachlichen Domänen ausgeweitet werden (siehe dazu auch z. B. Krainer et al., 2012, S. 176; Lassnigg, 2012).

Starke Verankerung berufspädagogischer Expertise an Hochschulen erforderlich

5.4 Durchlässigkeit

Die Anrechnung von Ausbildungsteilen und die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen sind schon lange ein Thema der nationalen und europäischen Berufsbildungspolitik. Die Transparenzinstrumente (European Credit System for Vocational Education and Training [ECVET], European Qualifications Framework [EQF], Europass u. a.) versuchen hier zu unterstützen. Und auch die in Entwicklung begriffene nationale Validierungsstrategie nimmt darauf Bezug (BMB, 2017c). Die hohe internationale Reputation der österreichischen Berufsbildung sollte sich jedenfalls auch im wechselseitigen Vertrauen der nationalen Akteurinnen und Akteure der einzelnen Berufsbildungssektoren (aus Politik, Verwaltung und Praxis) widerspiegeln und so ein praktikables und dennoch verlässliches wechselseitiges Anerkennen von Kompetenzen ermöglichen und befördern (BMB, 2017a).

Positive Erfahrungen
mit Anerkennung
und Anrechnung in
Erwachsenenbildung

Zwischen den beiden großen Ausbildungssegmenten Lehre und berufsbildendes Vollzeitschulwesen besteht – seit dem Entfall gesetzlicher Gleichhaltungen von Abschlüssen (den früheren Regelungen des § 28 BAG) – nicht einmal mehr eine geregelte Praxis für die wechselseitige Anerkennung der Gesamtabschlüsse. Für die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzbereichen oder Qualifikationsteilen stellt sich dies noch schwieriger dar, da keine geregelten Verfahren vorliegen. In der Erwachsenenbildung gibt es hier durchaus positive Erfahrungen (etwa „Du kannst was“, Arbeitsstiftungen, „Kompetenz mit System“) und es wäre zu prüfen, inwiefern mit wenig Entwicklungsaufwand hiervon auch Regelausbildungen profitieren könnten. Hinsichtlich der Erstausbildung scheint kein Konsens zu bestehen, vom Berufskonzept in enger Verbindung mit geschlossenen Ausbildungsprogrammen abzugehen, aber für den Transfer erzielter Kompetenzen zwischen den Berufsbildungssektoren sowie die faire Bewertung von Vorwissen und Können bei Quereinstiegen und Wechslerinnen und Wechsler wären folglich Modelle angezeigt. Dies erscheint neben dem wesentlichen Nutzen für die Lernenden (geringere Laufbahnverluste und Kosten) noch aus einem zweiten Blickwinkel erstrebenswert. Aus unterschiedlichen Gründen können die Ausbildungseinrichtungen und das gesamte Qualifizierungssystem von einer besseren Verzahnung der Anbieter/innen und Angebote profitieren:

1. Die begonnenen Innovationen zur Weiterentwicklung der LAP (Prüferqualifizierung, Clearing von Prüfungsaufgaben, kompetenzorientiertes Prüfungshandeln u. v. m.) könnten wesentlich durch die Erfahrungen und das Wissen aus dem beruflichen Schulwesen befördert werden (Rothe, 2007, S. 42). Denkbar sind verstärkte Kooperationen, etwa bei gemeinsam durchgeführten Abschlussprüfungen von Lehre und berufsbildender mittlerer Schule in verwandten Fachbereichen. Die breiten fach- und prüfungsdidaktischen Erfahrungen der Schulen könnten mit den gut eingeführten berufspraktischen Prüfungssettings der LAP durch wechselseitiges Lernen weiterentwickelt werden. Damit könnte auch partiell problematischen Situationen bei der wechselseitigen Anrechnung von beruflichen und schulischen Abschlüssen begegnet werden.
2. Bei demografisch bedingt rückläufigen Zahlen von Jugendlichen geraten unterschiedliche Angebotsstrukturen in Konkurrenz (Ausbildungsbetriebe und Schulen, Schulen untereinander). Neue gesetzliche Möglichkeiten (Bildungsreformgesetz 2017, Autonomiepaket) bieten eine Grundlage für Clusterverbünde, die eine Plattform für alle Bildungseinrichtungen zur Koordination innerhalb einer Region darstellen können. Aber schon vor dieser Möglichkeit haben sich in ausgewählten Regionen Verbundmodelle mit unterschiedlichen Partnereinrichtungen (mittlere Schulen, Ausbildungsbetriebe, Berufsschulen, Praktikumsbetriebe, Weiterbildungseinrichtungen) etabliert, die ihr gemeinsames Ziel in der qualitätsorientierten Qualifizierung von Fachkräften sehen (z. B. Werkraumschule Bregenzerwald, Firmenausbildungsverbund Oberösterreich, Qualifizierungsagentur Oststeiermark GmbH u. a.) und für ihre Region anbieten. Dadurch wird eine aktive Nutzung unterschiedlicher fachlicher, didaktischer und infrastruktureller Stärken hinsichtlich Arbeits- und Lernarrangements zwischen Verbundpartnereinrichtungen ermöglicht. Nebenbei würde die Reduktion der ohnehin oft nur oberflächlichen Differenzierungen der „Versäulung“ von Berufen in der dualen Ausbildung entgegenwirken.

Regionale Koordination
durch Clusterverbünde
möglich

5.5 Zukunftsfähigkeit – Innovationsfähigkeit – Reaktivität

Bemühungen, moderne Ausbildungsinhalte und Methoden rascher und professioneller in die Ausbildungspraxis umzusetzen, wie dies aktuell bei der Digitalisierung und „Industrie 4.0“ angezeigt ist, lassen sich durch Kooperation und eine Bündelung von Lehrkapazitäten unterstützen. Auch die Entwicklung und Wartung relevanter, praxisorientierter und qualitätsgesicherter Lehr-Lern-Materialien, wie etwa Pools an frei verfügbaren und anpassbaren Lernressourcen (für Lehrende wie auch Lernende), würden eine sektorenübergreifende Zusammenarbeit erleichtern. Die im Schulwesen eingeleitete Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0. – jetzt wird's digital“ (www.schule40.at) könnte auf diesem Wege auch für die Lehrausbildung nutzbar gemacht werden.

Sektorenübergreifende
Zusammenarbeit
erforderlich

Auf der Gesamtebene zeigt sich, dass die Qualitätsinitiativen im Schulsystem vollständiger und tiefgreifender implementiert sind. Dies mag an den klareren Steuerungsoptionen im Schulwesen liegen, tatsächlich ist aber auch herauszustreichen, dass dort die Lehr-Lern-Ebene systematisch eingebunden wurde und wird. Insofern wäre der Qualitätsdiskurs berufsqualifizierender Prozesse sektorenübergreifend voranzutreiben, auch um die fragmentierten Ansätze in der Lehre zu systematisieren. Dies könnte auch als ein Element der Professionalisierung des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals sowie der Prüfer/innen der LAP angesehen werden. Denn die an den PHs sich etablierenden Studienprogramme für Lehrkräfte an Berufsschulen, die Weiterbildung aller Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen und die – wenn auch noch bescheidenen – berufspädagogischen Forschungsinitiativen sollten für das gesamte Feld genutzt werden. Die Aufwertung und Intensivierung der Qualifizierung betrieblichen Ausbildungspersonals könnte die Innovations- und Zukunftsfähigkeit der betriebsbasierten Lehrausbildung positiv beeinflussen. Dies insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmend sozialisationsbedingten und kulturellen Unterschiede bei jungen Menschen, die in die unterschiedlichen Teilsysteme beruflicher Bildung einmünden.

Betriebliches Aus- und
Weiterbildungspersonal
für Innovations- und
Zukunftsfähigkeit
bedeutsam

5.6 Forschungsbedarfe und Strukturen

Ruft man sich die in der Einleitung angeführten Perspektiven auf Curricula vor Augen, so lassen sich auf allen drei genannten Ebenen Forschungsbedarfe ausmachen: für die Perspektive der in ordnungspolitischer Absicht festgelegten Ausbildungsvorschriften (Intended Curriculum) die Curriculumforschung, auf Ebene des Lehr-Lern-Geschehens (Taught Curriculum) die Unterrichtsforschung und hinsichtlich der erzielten Ergebnisse (Achieved Curriculum) die Kompetenzforschung.

Eine Stärkung der hochschulischen und außeruniversitären Forschungskapazitäten im berufspädagogischen Zusammenhang scheint für Österreich wesentlich, um die aktuell stärker soziologisch und wirtschaftswissenschaftlich orientierte Forschung, die vielfach aus Arbeitsmarktperspektive erfolgt, zu ergänzen und zu erweitern. Die Entwicklungsarbeiten an einzelnen PH-Standorten und die aktuell in Vorbereitung befindliche Stiftungsprofessur für Berufsbildungsforschung (Professur für Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufsbildungsforschung) an der Universität Innsbruck weisen in die Richtung einer Kapazitätsentwicklung, können aber nur ein Anfang sein. Bedeutungsvolle Felder wie die technische Kompetenzentwicklung und Ingenieurpädagogik oder die Professionalisierung der Qualifizierung für Dienstleistungsberufe liegen bisher brach. Gerade mit der zunehmenden Digitalisierung wären aber ein Anlass und auch die entsprechende Sensibilität gegeben, einen Ansatz für eine systematische, forschungsgestützte fachdidaktische Professionalisierung einzuleiten. Wie bereits ausgeführt, ist die Forderung nach einem Ausbau der Fachdidaktik im berufsbildenden Bereich dringlich, um dem gesellschaftlich und quantitativ so bedeutsamen Bereich der beruflichen Bildung ein tragfähiges pädagogisches Fundament zu geben.

Fachdidaktische
Professionalisierung
benötigt mehr
Forschungskapazitäten

Literatur

Aff, J. (2012). Stärken und Herausforderungen für die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich. *Wissenplus*, 11/12 (2), I–VII.

Aff, J. (2013). Strategische Weiterentwicklung der Handelsakademien (BHS) durch eine ergänzende akademische „Short Cycle Ausbildung“. Plädoyer für eine Strategie der optionalen Tertiärisierung sowie realistischen Einordnung in die Bologna- und ISCED Architektur. *Wissenplus*, 12/13 (5), 12–20.

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. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3

Auer, E., Weinberger, F. & Wilk, M. (2018). „Die Arbeitsmarktpolitik ist einer der am besten evaluierten Politikbereiche in Österreich“, so Dr. Helmut Mahringer vom Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung. *AMS Spezialthema zum Arbeitsmarkt*, 1–5. Verfügbar unter <https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12570&sid=66133556&look=2&jahr=2018>

Babel, H. & Spitzbart, G. (2014). *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2010–2012 und den Planungszeitraum 2012–2014. Bericht der QIBB Steuergruppe*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/BBS-Bundes-Q-Bericht_2010-12_QIBB-STG_FINAL.pdf

Bacher, J. & Leitgöb, H. (2009). Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 195–206). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/pisa/pisa-2006/>

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012). Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analyse der PISA-2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 432–548). Münster: Waxmann.

Bamberg, W. (2015). *70 Jahre Jugend am Werk 2015. Festschrift*. Wien: Jugend am Werk. Verfügbar unter https://www.jaw.at/media/file/18_70Jahre_JaW_Festschrift_kl.pdf

Beauchamp, G. A. (1968). *Curriculum Theory* (2. Auflage). Wilmette, Ill.: Kagg Press.

Bergmann, N., Lechner, F., Matt, I., Riesenfelder, A., Schelepa, S. & Willsberger, B. (2011). *Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich*. Bericht erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Wien: L&R Sozialforschung. Verfügbar unter http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf

Bertelsmann Stiftung & Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.). (2011). *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Bonn: BIBB. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6613>

Birke, B. & Hanft, A. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: Facultas.

Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9., neubearbeitete und erweiterte Auflage). München: Juventa.

Bliem, W., Schmid, K. & Petanovitsch, A. (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten* (ibw-Forschungsbericht, Nr. 177). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Verfügbar unter <https://www.ibw.at/bibliothek/id/259/>

Bönisch, M. & Reif, M. (2014). Niedrige Lesekompetenz in Österreich. In Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PLAAC-Erhebung 2011/12* (S. 226–255). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_schlüsselkompetenzen.pdf?61ede7

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (Hrsg.). (2011). *Die höhere Berufsbildung. Fakten und Zahlen*. Bern: Herausgeber.

Bundeskanzleramt. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Verfügbar unter <https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c94848642cc5e0d0142fac7f7b9019a.de.0/regprogramm.pdf>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017a). *Ergebnisbericht der interministeriellen Arbeitsgruppe „Arbeitsgruppe Neupositionierung der Fachkräfteausbildung in Lehre und BMS im Bildungssystem“*. Unveröffentlichtes Arbeitsdokument.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2017b). *Leitfaden zur Umsetzung der lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne an Berufsschulen*. Wien: Herausgeber.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2017c). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.pdf?6fa5oh>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.). (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier* (Stand: Juli 2012, 5. Auflage). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) (Hrsg.). (2014). *Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft* (13. überarbeitete Auflage). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/bildungslehre/HP_Kern_Die-Lehre_2014_311.pdf

Buschfeld, D. (2011). Wollten wir, was daraus wurde? – Eine rückblickende Einschätzung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1–15. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe20/buschfeld_bwpat20.pdf

Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The political economy of collective skill formation* (S. 3–38). Oxford: University Press.

Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.

Deissinger, T., Aff, J., Fuller, A. & Jørgensen, C. H. (2013). *Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET Policy* (Studies in Vocational and Continuing Education). Bern: Peter Lang.

Dlabáč, F. & Gelcich, E. (1910). *Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich*. Wien: Hölder.

Dorninger, C. & Horschinegg, J. (2009). Berufsbildende Schulen: Lern-Vielfalt seit 250 Jahren. *Wissenplus*, 08/09 (1), 11–14.

Dornmayr, H. (2016). *Nach der Lehre: Ausbildungserfolg und Erwerbskarrieren der LehrabgängerInnen 2008–2013 in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wissenschaft (ibw). Verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/LehrabsolventInnenmonitoring_Endbericht_ibw_neu.pdf

Dornmayr, H. & Löffler, R. (2018). *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2016–2017*. Forschungsbericht des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). Wien. Verfügbar unter <https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Seiten/BerichtzurJugendbeschaeftigungundLehrlingsausbildung.aspx>

Dornmayr, H., Petanovitsch, A. & Winkler, B. (2016). *Kontext- und Implementationsanalyse der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG). Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wissenschaft (ibw). Verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/Implementationsanalyse_Endbericht_ibw_neu.pdf

Dunkel, T. & Le Mouillour, I. (2013). Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 13, S. 143–168). Bielefeld: Bertelsmann.

Eder, F. (2018). Die Sekundarstufe II. Schule und/oder/statt Beruf? In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 54–75). Münster: Waxmann.

Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien: new academic press.

Euler, D. (2005). *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf>

Europäischer Rat. (2013). Empfehlung des Rates vom 22. April 2013 zur Einführung einer Jugendgarantie (2013/C 120/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 26.04.2013, Nr. C 120*, 1–6. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=PL)

Friedl-Schafferhans, M. & Hausegger, T. (2013). *Begleitende Evaluation der Überbetrieblichen Berufsausbildung 2 in Wien. Endbericht*. Im Auftrag des Arbeitsmarktservice Wien. Wien: Prospect Unternehmensberatung GmbH. Verfügbar unter http://www.prospectgmbh.at/wp/wp-content/uploads/2015/02/Endbericht_UeBA2.pdf

Frommberger, D. (2013). Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 24, 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf

Ghisla, G. (2007). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. Lugano: Istituto Universario Federale per la Formazione Professionale.

Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2008). CoRe-Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104 (3), 431–466.

Graf, L., Lassnigg, L. & Powell, J. W. (2012). Austrian corporatism and institutional change in the relationship between apprenticeship training and school-based VET. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The political economy of collective skill formation* (S. 150–178). Oxford: University Press.

Gramlinger, F., Nimac, G. & Jonach, M. (2010). Qualität in der beruflichen Erstausbildung: europäische Politik und österreichische Umsetzungsstrategien. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 180–193). Bielefeld: transcript.

Grimm, G. (2018). Das Modell einer „Zentralmatura“: Ein Novum im österreichischen Bildungswesen? In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 151–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruber, E. (1996). Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. Eine erste Annäherung. In W. Filla, E. Gruber & J. Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Aufklärung* (S. 66–78). Wien: Promedia.

Gruber, E. (1998). Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. Zwischen 1848 und der Jahrhundertwende. In W. Filla, E. Gruber & J. Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900* (S. 107–131). Innsbruck: StudienVerlag.

Gutknecht-Gmeiner, M. (Hrsg.). (2007). *Europäisches Peer Review Handbuch für die berufliche Erstausbildung*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter <http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php?id=12385>

Gutknecht-Gmeiner, M. (2008). *Externe Evaluierung durch Peer Review. Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91178-6>

Haberfellner, R. & Sturm, R. (2014). *Zur Akademisierung der Berufswelt. Europäische und österreichische Entwicklungen im Kontext von Wissensgesellschaft, Wissensarbeit und Wissensökonomie* (AMS Report, Nr. 106). Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_106.pdf

Hannack, E. (2013). *Ausbildungsreport 2013*. Berlin: Deutscher Gewerkschaftsbund (DBG) Bundesvorstand.

Harney, K. (1985). Der Beruf als Umwelt des Betriebs: Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In Verbände der Lehrer an Berufsbildenden Schulen in NRW (Hrsg.), *Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung* (S. 118–130). Krefeld: Acken.

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

Heffeter, B. & Burmann, C. (2014). *Erleichtern ECVET und Bildungsstandards in der Berufsbildung die Durchlässigkeit an der Schnittstelle HAK – weiterführende Ausbildung, insbesondere im tertiären Sektor?* Verfügbar unter https://www.hak.cc/files/attachments/service_attachments/Endbericht%20DLP_HAK.pdf

Heidenreich, M. (1998). Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissenschaftsgesellschaftlicher Herausforderung. *Zeitschrift für Soziologie*, 27 (5), 321–340. <http://doi.org/10.1515/zfsoz-1998-0501>

Helm, C. (2017). Wie wirkt das fachdidaktische Wissen von Rechnungswesenlehrkräften auf die Entwicklung der fachlichen Schülerkompetenzen? In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung* (S. 75–86). Münster: Waxmann.

Horschinegg, J. (1999). Qualitätsmanagement und Schule? Stehen die beiden notwendigerweise im Widerspruch zueinander? In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen* (Vorwort). Innsbruck: StudienVerlag.

Humpl, S. (2009). Fachhochschulen und Arbeitsmarkt. In H. Holzinger & W. Jungwirth (Hrsg.), *15 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Eine Standortbestimmung* (S. 144–155). Wien: Facultas.

Irmer, M. & Wieser, R. (2012). *Konzept zur Entwicklung von Kompetenzprofilen und Umsetzungsergebnisse*. Wien: ARQA-VET in der OeAD-GmbH. Verfügbar unter https://arqa-vet.at/fileadmin/Dokumente/arqa-vet.at/VET-CERT_Entwicklungskonzept_Kompetenzprofile.pdf

Kastner, M. & Schlögl, P. (2014). Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (S. 256–279). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_schlüsselkompetenzen.pdf?61edi7

Kerschensteiner, G. (1926). *Theorie der Bildung*. Leipzig: Teubner.

Krainer, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. H. et al. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 143–187). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-4>

Krötzl, G. (2010). „Career Management Skills“ – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 9. Verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_08_kroetzl.pdf

Kutscha, G. (1992). „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88 (7), 535–548. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1593/pdf/Kutscha_Guenter_Entberuflichung_und_Neue_Beruflichkeit_D.pdf

Kutscha, G. (2008). Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 14, 1–12. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf

Lachmayr, N. & Mayerl, M. (2014). *Anrechnungspraxis und -potenziale von Lernergebnissen aus humanberuflichen höheren Schulen im hochschulischen Sektor* (Endbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=15114>

Lachmayr, N. & Mayerl, M. (2015). 1. *Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr* (Projektabschlussbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=15309>

Lachmayr, N. & Mayerl, M. (2017). 2. *Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr*. (Projektabschlussbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=15416>

Lassnigg, L. (2011). The „duality“ of VET in Austria: Institutional competition between school and apprenticeship. *Journal of Vocational Education and Training*, 63 (3), 417–438.

Lassnigg, L. (2012). Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 313–354). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-8>

Lenger, B., Löffler, R. & Dornmayr, H. (2010). *Jugendliche in der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA). Eine begleitende Evaluierung* (Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft). Wien: Arbeitsmarktservice Österreich & Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ams_ak_ibw_oebf_Endbericht_ueba_.pdf

Löffler, R. & Helling, K. (2011). *Überbetriebliche Lehrausbildung in Tirol. Evaluierung des Maßnahmenzeitraums 2009/2010* (Projektabschlussbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter https://amg.tsn.at/sites/amg.tsn.at/files/documents/2011_Evaluierung_%C3%BCberbetrieblicheLehrausbildungen.pdf

Löffler, R. & Winkler, B. (2015). *Lehrabbrüche im Lehrberuf „FriseurIn und PerückenmacherIn“: Ursachen – Konsequenzen – Handlungsempfehlungen*. Unveröffentlichter Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Lorig, B., Schreiber, D., Brings, C., Padur, T. & Schwarz, H. (2012). *Weiterentwicklung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen* (Abschlussbericht). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42376.pdf

Maccia, A. S. (1965). *Methodological considerations in curriculum theory building* (Commission on Curriculum Theory, Chicago). Chicago.

Maurer, M. & Pieneck, S. (2013). Die Reform von Berufsbildern als ständige Auseinandersetzung über Form und Inhalt. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 81–100). Bern: hep.

Mayerl, M. (2017). *Über das Missverhältnis von Qualifikationen und Anforderungen am Arbeitsplatz – Eine theoretische Reflexion und empirische Untersuchung zu Qualifikations- und Skills-Mismatch am österreichischen Arbeitsmarkt*. Dissertation, Universität Wien. Verfügbar unter <https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12562>

Mayerl, M. & Schlögl, P. (2015). Berufsentwicklung in Österreich. Alte und neue Herausforderungen durch Kompetenzorientierung. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1–19. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl_schloegl_bwpat29.pdf

Mayr, J. & Neuweg, G. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A5>

Mayr, T. & Schmid, K. (2014). Berufliche Tertiärbildung. Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 21. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/09_mayr_schmid.pdf

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7 (1), 36–43.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011. Assessment Frameworks*. Amsterdam: International Organisation of the Evaluation of Achievement (IEA). Verfügbar unter https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Frameworks.pdf

Münk, D. (2012). Deadman Talking: Anmerkungen zur Akademisierung der Berufsbildung. In H. Jersak & U. Faßhauer (Hrsg.), *Akademisierung der Berufsbildung [Themenheft]*. *Berufsbildung*, 66 (136), 2–4.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Post-secondary vocational education and training. Pathways and partnerships* (Higher education in regional and city development). Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/22183140>

Pauli, W. (2016). *ISCED 2011 und ISCED-F Implementierung und Auswirkungen für Österreich* (Folienvortrag). Verfügbar unter http://www.osg.or.at/download/files/%7B9B24E8D9-F872-429F-BA13-77C7780FD31F%7D/Vortrag_OESG_20160310_Pauli.pdf

Peneder, M., Bock-Schappelwein, J., Firgo, M., Fritz, O. & Streicher, G. (Hrsg.). (2016). *Österreich im Wandel der Digitalisierung*. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO). Verfügbar unter https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=58979&mime_type=application/pdf

Rauner, F. (2012). Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23, 1–19. Verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf

Reetz, L. & Hewlett, C. (2008). *Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung*. Hamburg: B+R.

Riesman, D. (1956). *Constraint and variety in American education*. Lincoln: University of Nebraska.

Robinsohn, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.

Rothe, G. (2007). *Die Lehrlingsprüfung im Handwerk als Bindeglied zwischen Meisterlehre und Schule: Unter besonderer Berücksichtigung ihrer Entwicklung in Württemberg* (Reprint aus 1952). Karlsruhe: Universitätsverlag.

Rothe, G. (2008). *Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm „Lissabon 2000“ als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen* (Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik der Projektgruppe Vergleichende Berufspädagogik Universität Karlsruhe, Band 14). Karlsruhe: Universitätsverlag. Verfügbar unter <https://www.ksp.kit.edu/9783866442580>

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. T. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.

Schermaier, J. (1999). *Wirtschaftsförderung durch zentralstaatliche Bildungsmaßnahmen im Vielvölkerstaat Österreich. Zentralanstalten und Staatsgewerbeschulen. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Unterrichts in Österreich*. Frankfurt/Main: Lang.

Schermaier, J. (2001). Die Berufsbildenden Vollzeitschulen – ein bedeutender Bildungsfaktor im österreichischen Bildungswesen. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 63–85.

Schlögl, P. (2000). Maßnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt. *Erziehung und Unterricht*, 150 (9–10), 1116–1122.

Schlögl, P. (2015). Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes – Business as usual? W&B Wirtschaft und Beruf. *Zeitschrift für Corporate Learning*, 67 (2–3), 113–115.

Schlögl, P., Irmer, M., Mayerl, M., Wallner, J. & Stöhr, P. (2015). *Kompetenzorientierte Berufsentwicklung für den Beruf Medienfachmann/-frau* (Endbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) & Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht_Kompetenzorientierung_ibw_%C3%B6ibf_final.pdf

Schlögl, P. & Mayerl, M. (2012). *Neue Wege beruflicher Bildung zur Sicherung lebensbegleitender Beschäftigungsfähigkeit. Ein österreichisches Berufsbildungsdelphi* (Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft, Band 14). Wien: LIT.

Schlögl, P. & Mayerl, M. (2013). *Die Antrittswahrscheinlichkeit zur Lehrabschlussprüfung. Angaben zu Vorbereitungsgrad, Risikogruppen und Unterstützungswünschen von Lehrlingen im letzten Ausbildungsjahr. Bericht an das BMUKK* (Projektabschlussbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).

Schlögl, P. & Mayerl, M. (2016). *Wirkungsmodellierung des Systems der betrieblichen Lehrstellenförderung. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß 19c BAG)“*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/endbericht_wirkungsmodell_oeibf.pdf

Schlögl, P., Proinger, J. & Wieser, R. (2010). *Qualität der Lehrlingsausbildung. Expertise zur Definition von Qualitätsdimensionen, Recherche von internationalen Good Practice-Beispielen sowie der Erarbeitung von Handlungsansätzen*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Verfügbar unter https://emedien.arbeiterkammer.at/viewer!/metadata/AC12113965/29/LOG_0000/

Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019a). *Aktuelle Befunde zur betrieblichen Ausbildungsbereitschaft* (Onlinedokument zum Beitrag „Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7-2>

Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019b). *Berechnungen zu curricularen Strukturen in unterschiedlichen Fachbereichen* (Onlinedatensatz zum Beitrag „Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7-1>

Schlögl, P., Stock, M., Moser, D., Schmid, K. & Gramlinger, F. (Hrsg.). (2017). *Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ...* Bielefeld: wbv. <http://doi.org/10.3278/6004552w>

Schmid, K., Gruber, B. & Nowak, S. (2014). *Anerkennung an der Schnittstelle HTL/HLFS – tertiärer Sektor* (ibw-Forschungsbericht, Nr. 181). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Verfügbar unter <https://www.ibw.at/bibliothek/id/263/>

Schmid, K., Mayerl, M. & Schlögl, P. (2014). Kompetenz und Qualifikation – Eine Outcome-Betrachtung der österreichischen Berufsbildungswege der Sekundarstufe II. In Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (S. 30–45). Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_schlüsselkompetenzen.pdf?61ede7

Schweizer Bundesrat. (2014). *Verordnung über den nationalen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung (V-NQR-BB) vom 27. August 2014 (Stand am 1. Oktober 2014)*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20140910/201410010000/412.105.1.pdf>

Sloane, P. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4, 1–23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf

Sozialpartner Österreich. (2013). *Bildungsfundamente. Ziele und Maßnahmen für eine zukunftsorientierte Bildungsreform*. Verfügbar unter <http://wko.at/mk/bildungsreform2013/Fundamente.pdf>

Statistik Austria. (2017a). *Mikrozensus 2017* (Jahresdaten; Erwerbstätigkeit nach ILO-Konzept) [Datensatz]. Wien: Autor.

Statistik Austria. (2017b). *Statistisches Jahrbuch Österreichs 2017*. Wien: Verlag Österreich.

Steiner, P. M., Schuster, J. & Vogtenhuber, S. (2007). *Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005* (Endbericht). Kooperationsstudie des Instituts für Höhere Studien (IHS) mit Statistik Austria im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter http://www.equi.at/dateien/Bildungsrendite_IHS-STATA-05.pdf

Strahm, R. H. (2014). *Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist*. Bern: hep.

Tafner, G., Stock, M. & Slepcevic-Zach, P. (2013). Die Wirtschaftspädagogik als Disziplin. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (S. 1–118). Graz: Unipress.

Tramm, T. (2011). Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1–22. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe20/tramm_bwpat20.pdf

Wallner, J., Schlögl, P., Mayerl, M. & Stöhr, P. (2018). *Entwicklung einer Umsetzungsform der Darstellung und Verordnung kompetenzorientierter Berufsbilder: für die Berufe Restaurantfachmann/frau und Koch/Köchin*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) & Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw).

Wanek-Zajic, B., Klapfer, K., Gatterbauer, M., Tamler, P., Auer, E. & Bösch, V. (2015). *Nach der Ausbildung ... Ergebnisse aus dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMASK und AMS für die Schuljahre 2008/09 bis 2010/11*. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BibEr_Bericht_2015.pdf

Weiß, R. (2010). Qualität der Berufsbildung aus unterschiedlichen Perspektiven: Indikatoren und Bewertungen. In G. Niedermair (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Ansprüche und Realitäten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 3, S. 15–32). Linz: Trauner.

Wilbers, K. (2017). *QIBB Meta-Analyse. Bericht zur Evaluation des Standes der Implementierung der QualitätsInitiative BerufsBildung (QIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wien*. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/Abschlussbericht_QIBB_Meta-Analyse.pdf

Wirtschaftskammer Österreich. (2018). *Daten zum QML – Qualitätsmanagement in der Lehrlingsausbildung. Bericht an das BMFWF über Lehrabbruchquoten und Erfolgsquoten bei Lehrabschlussprüfungen für 2016 auf Basis der Lehrlingsstatistik 2017*. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Daten_zum_QML____Qualitaetsmanagement_in_der_Lehrlingsausb.html

Wößmann, L. (2008). Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. *Erziehung und Unterricht*, 158 (7–8), 509–517.

Bildung im Zeitalter der Digitalisierung

Gerhard Brandhofer, Peter Baumgartner, Martin Ebner, Nina Köberer, Christine Trültzsch-Wijnen & Christian Wiesner

Einführung und Problemanalyse

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie sich Bildung unter den Bedingungen der Digitalität verändert. Der Fokus liegt dabei auf der Leitfrage, welche Kompetenzen Schüler/innen im Laufe ihrer Schulbildung erwerben sollen, um in einer Gesellschaft, die sich unter dem Einfluss von Prozessen der Digitalisierung kontinuierlich verändert, selbstbestimmt mündig agieren und diese aktiv mitgestalten zu können. Damit verbunden sind Fragen der (Neu-) Organisation des Unterrichts mit Blick auf den Fächerkanon, den Einsatz digitaler Medien, das Lernen mit und über digitale Medien im Unterricht und Fragen der Steuerung von Projekten zur Schulentwicklung.

Im Nationalen Bildungsbericht 2015 widmete sich ein Beitrag der Förderung der Medienkompetenz (Baumgartner, Brandhofer, Ebner, Gradinger & Korte, 2016) mit Fokus auf den Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit digitalen Medien. Daher stellt dieser Beitrag die Kompetenzen der Schüler/innen in den Mittelpunkt. Mit der Etablierung der digitalen Kompetenzmodelle für Schüler/innen, der Einführung der verbindlichen Übung *Digitale Grundbildung* in der Sekundarstufe I, der Neueinrichtung des Schulnetzwerks *eEducation Austria* und der Formulierung der Initiative *Schule 4.0* (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017) fanden und finden maßgebliche Änderungen in der österreichischen Schullandschaft statt, mit denen wir uns genauer auseinandersetzen werden. Obwohl digitale Bildung in immer stärkerem Maß auch informelles Lernen und den gesamten Bildungssektor betrifft, werden wir diese Aspekte durch den gewählten Fokus und die Vorgaben für diesen Band im vorliegenden Beitrag nicht berücksichtigen können.

Nachdem wir in Abschnitt 1 eine Klärung der zentralen Begriffe vornehmen, folgt in Abschnitt 2 die Situationsanalyse. Neben einer Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen in Österreich werfen wir dabei auch einen Blick über die Grenzen und erörtern beispielhaft vergleichbare Entwicklungen in anderen Ländern. Im Rahmen der Initiative Schule 4.0 legte das damalige BMB ein umfangreiches Konzept vor, das neben der digitalen Grundbildung und den digitalen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen auch die Infrastruktur und digitale Inhalte umfasst (BMB, 2017). Zu dieser Initiative gehört auch das Schulnetzwerk eEducation Austria.¹ Dieses wurde unter Berücksichtigung der Kritik an der Fragmentarisierung der Schulnetzwerke im Nationalen Bildungsbericht 2015 (Baumgartner et al., 2016, S. 107) neu gegründet, die einzelnen Initiativen wurden zusammengeführt und neu ausgerichtet. Da die Entwicklungen dieses Netzwerks zu einem wesentlichen Teil das Projekt Schule 4.0 bestimmen, widmen wir uns eEducation Austria genauer.

Mit diesem Fundament wenden wir uns den beiden zentralen Fragen zu, die sich im Feld der Bildung unter den Bedingungen der Digitalität stellen. Die erste Frage, die im Rahmen eines überlieferten Verständnisses von Bildung beantwortet werden soll, ist folgende: Welche Kompetenzen benötigen unsere Schüler/innen, um sich in einer zunehmend komplexen, digitalisierten Welt und in Anbetracht absehbarer globaler, ökologischer sowie sozialer Umwälzungen zurechtzufinden? Es ist zu klären, was davon Teil des Unterrichts sein soll (Abschnitt 3).

Leitfragen: Kompetenzen und Veränderungen

¹ Siehe <https://eeducation.at/>.

Die zweite Frage, die sich stellt, ist jene, wie sich Schulen im Zeitalter der Digitalisierung an sich verändern (sollen). Diese Frage erörtern wir ausführlich in Abschnitt 4. Dabei betrachten wir zuerst strukturorientierte Veränderungen. Es stellt sich unter anderem die Frage der Organisation des Lerninhalts im Rahmen des Fächerkanons, vereinfacht ausgedrückt: Ist digitale Bildung integrativ vorzusehen, bedarf es dafür eines eigenen Fachs oder sind andere organisatorische Varianten zielführend? Weiters gehen wir auf produkt- und prozessorientierte Veränderungen ein, um anschließend zu erläutern, inwiefern die Medienethik als normatives Fundament der Medienbildung hinsichtlich der darzustellenden Umgestaltungen sinnvoll zu verankern ist.

1 Begriffliche Grundlagen und Definitionen

Ziel der nachfolgenden begrifflichen Auseinandersetzung und für die folgenden Abschnitte ist es, mehr Klarheit bezüglich der Begriffe und deren Bedeutung für die Digitalisierung zu schaffen.

Medienkompetenz und Medienbildung

Seit der Einführung der Begriffe *Medienbildung* und *Medienkompetenz* werden diese wie auch die Begriffe *digitale Bildung* und *digitale Kompetenz* und auch deren Bezüge zueinander umfangreich diskutiert und kritisiert. Der Terminus Medienkompetenz ist vielschichtig und es wird ein intensiver wissenschaftlicher Diskurs über die Abgrenzung der Begriffe Medienkompetenz, Medienbildung und Medienerziehung geführt bzw. darüber, welche Modelle durch die Verwendung der jeweiligen Begriffe zum Tragen kommen. Während die einen propagieren, dass Medienbildung über das Konzept der Medienkompetenz hinausgehe, weil Medienbildung nicht auf die Beziehung Mensch–Medien, sondern auf jene von Mensch–Welt gerichtet sei (Pietraß, 2005, S. 44), sehen andere eher die Gemeinsamkeiten und weniger die Gegensätze zwischen den beiden Begriffen. Schorb (2009, S. 55) betont, dass sich Medienbildung und Medienkompetenz nicht ausschließen müssen, wenn Medienbildung als Ziel des medienpädagogischen Handelns betrachtet wird, zu dessen Erreichen Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden muss. Den Begriff der *Medienbildung* (siehe Abbildung 8.2) verstehen wir im Sinne Spanhels (2002) als einen

Aspekt der Persönlichkeitsbildung als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien. Medienbildung ist ein Prozess, in dem der Heranwachsende und der Erwachsene sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt. (S. 4 f.)

Der Begriff der Medienkompetenz geht auf Dieter Baacke (1973) zurück und wurde zunächst aus der „kommunikative[n] Kompetenz“ (Baacke, 1996a, S. 118; siehe auch Habermas, 1995) heraus begründet. Der Begriff hat seit den frühen 1990er Jahren zunehmend Bedeutung in bildungspolitischen Debatten erlangt und ist bis heute aktuell und häufig in Verwendung (Schiefer-Rohs, 2012, S. 67; D. Süß, C. Lampert & C. W. Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 109 ff.; C. W. Trültzsch-Wijnen, 2017), während andere medienpädagogische Termini wie etwa *Medienmündigkeit* an Bedeutung verloren haben. Der Begriff spielt nach wie vor eine zentrale Rolle in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. Differenzen in der Definition von Medienkompetenz zeigen sich zumeist im Hinblick auf deren Operationalisierung (Gapski, 2006; Sowka, Klimmt, Hefner, Mergel & Possler, 2015; Treumann, Burkatzki, Strotmann & Wegener, 2004; Treumann et al., 2007; Wahl, Klimmt & Sowka, 2014). Medienkompetenz wird oftmals – aus dem angloamerikanischen Raum kommend – mit einer begrifflichen Unschärfe als *Media Literacy* übersetzt. Aufgrund der technologischen Entwicklung wurde jedoch das Konzept der Literarität (*literacy*, lateinisch *littera* für Buchstabe, Brief und Schriftlichkeit), das ursprünglich lediglich auf den Umgang mit gedruckten Texten und Sprache ausgerichtet war, international zunehmend breiter definiert. So wurden aufkommende Kulturtechniken, wie der Umgang mit audiovisuellen und darauffolgend mit digitalen Medien oder die sozialen Funktionslogiken des Mitteilens, integriert (McLuhan, 1995).

Die Erweiterung des ursprünglichen Literacy-Begriffs führte, neben der Definition zahlreicher weiterer und spezieller Kombinationen (z. B. *Visual Literacy*), vor allem zur Einführung der beiden Termini *Information Literacy* und *Media Literacy* (Livingstone, van Couvering & Thumin, 2008, S. 104). Der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen ist in disziplinären Differenzen begründet: Während der Zugang zu und die Verarbeitung von Informationen den Kern der Information Literacy darstellt, ist die Media Literacy auf das Verständnis von und den kritischen Umgang mit Medieninhalten fokussiert. Dennoch liegt keine eindeutige Definition im Hinblick auf den Terminus Media Literacy vor bzw. ist eine willkürliche Verwendung festzustellen (C. W. Trültzsch-Wijnen, M. F. Murru & T. Papaioannou, 2017). Auf internationaler Ebene wird gegenwärtig auf die „Paris Declaration of Media and Information Literacy“ (Frau-Meigs et al., 2014) der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) verwiesen. Diese Definition ist eine dezidiert wissenschaftliche Definition. Sie ist das Ergebnis des wissenschaftlichen Diskurses innerhalb des COST²-Forschungsnetzwerks „Transforming Audiences. Transforming Societies“ und des internationalen Forschungsprojekts „TRANSLIT“ und enthält ein sehr umfassendes Verständnis von Media und Information Literacy, basierend auf einer Bandbreite von Kompetenzen, die sowohl auf aktuelle Entwicklungen der Digitalisierung ausgerichtet sind als auch alle (analogen und digitalen) Umgangsformen mit Medien einschließen:

Media and information literacy comprises all media (digital and non-digital) ... and means the ability of sourcing, assessing, contributing to, and combining different kinds of media and information and using different media and information in different contexts/for different purposes. ... [It] entails the ability to combine a range of skills and competencies in order to make use of information and media, including new media developments, for achieving personal objectives. These objectives are strongly connected with individual growth (e. g. developmental tasks, identity construction, management of relationships, lifelong learning etc.) and societal challenges (organizing information, participation in public discourse, ethics and human rights, privacy, etc.). (Frau-Meigs et al., 2014, S. 6)

Mit der Definition der UNESCO „wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass Literalität [literacy] keine singuläre Kompetenz im engeren Sinne darstellt, sondern als kulturell eingebettete, gesellschaftlich ausgehandelte, soziale Handlungspraxis“ (Kerres, 2017b, S. 85) sowie als ein Bündel von Kompetenzen (siehe Abbildung 8.2) zu verstehen ist (Grotlüschen & Linde, 2006).

Auf bildungspolitischer Ebene agieren sowohl die Europäische Union (EU) als auch die UNESCO als treibende Institutionen hinsichtlich einer flächendeckenden Förderung von Media Literacy.³ Die einzelnen Nationalstaaten versuchen, diese Vorgaben in die jeweils nationalen Bildungspläne und Curricula zu integrieren (C. W. Trültzsch-Wijnen et al., 2017). Medienkompetenz ist in diesem Zusammenhang auf die Förderung des lebenslangen Lernens, auf kulturelle Selbstbestimmung und persönliche Erfüllung ausgerichtet (Livingstone et al., 2008, S. 105), wobei sich der Fokus in der europäischen Bildungspolitik zunehmend von der allgemeinen Medienkompetenz hin zur Förderung digitaler Kompetenzen verschiebt (C. W. Trültzsch-Wijnen et al., 2017, S. 110 ff.). In weiterer Folge werden Medienbildung und die Förderung der Medienkompetenz die zentralen Begriffe der vorliegenden Abhandlung sein.

Der Terminus Digitalisierung durchzieht sowohl die öffentliche als auch die fachbezogene Diskussion. Anstelle von Medienkompetenz wird mittlerweile immer öfter (synonym) von *digitaler Kompetenz* gesprochen (siehe Abbildung 8.2), dennoch bezeichnet der Begriff der Medienkompetenz umfassender sowohl digitale als auch analoge Fähigkeiten und Fertig-

Digitale Kompetenz

2 COST: European Cooperation in Science and Technology.

3 Im internationalen und nationalen Diskurs werden die beiden Begriffe *Medienkompetenz* und *Media Literacy* oftmals trotz der theoretischen Differenz und der unterschiedlichen Herkunft synonym verwendet.

keiten. Nach Herzig (2017) meint Digitalisierung im engeren Sinn „den technischen Prozess der Wandlung von analogen in digitale Signale mit dem Zweck der Speicherung und (Weiter-) Verarbeitung“ (S. 25; siehe auch Müller, 2015). In einem weit gefassten Kontext fungiert Digitalisierung ähnlich der breiteren Verwendung des Begriffs der Literarität als Sammelbezeichnung und meint einen weitreichenden Wandel besonders in der Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung). Wir schließen an den Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2015 (Baumgartner et al., 2016) an und verwenden den nunmehr von der EU favorisierten Begriff der digitalen Kompetenz entsprechend folgender Definition:

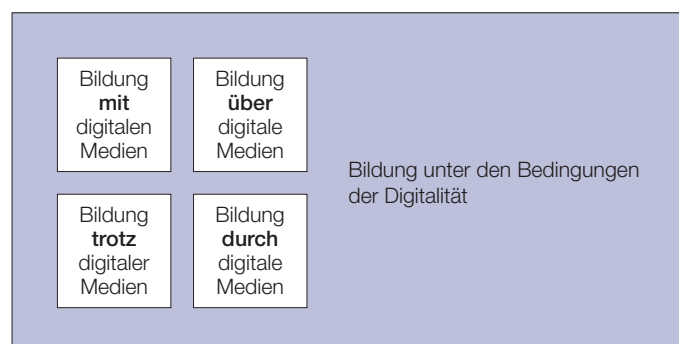
Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment. (Ferrari, 2012, S. 3 f.)

Digitale Bildung

Der Begriff *digitale Bildung* wird mittlerweile ebenso häufig verwendet, jedoch gibt es dazu keine einheitliche Definition, die auf breite Akzeptanz stößt. Beispielsweise vertritt Pietraß (2017, S. 19) die Ansicht, dass unter digitaler Bildung das Ergebnis eines Lernens mit digitalen Medien verstanden werden kann. Lehren und Lernen *mit* digitalen Medien ist allerdings nur ein Fragment, das im Rahmen formeller Bildung berücksichtigt werden sollte (siehe Abbildung 8.1). Die Perspektive erweitert sich mit dem Aspekt des Lehrens und Lernens *über* digitale Medien (Döbeli Honegger, 2016, S. 43). Darunter wären Medienbildung und informatische Bildung zu verstehen, eine Auseinandersetzung mit dem Gesamtphänomen der digitalisierten Welt und die umfassende Aneignung von – auch reflexiver – Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien und Inhalten. Digitale Medien können im Unterricht folglich Werkzeug und Thema sein. Zusätzlich kann Lehren und Lernen *durch* digitale Medien betrachtet werden. Schließlich sind digitale Medien aber auch Ablenkung (Lehren und Lernen *trotz* digitaler Medien; Döbeli Honegger, 2016, S. 76).

Unter dem Blickwinkel der Leitmedientransformation (siehe dazu Brandhofer, 2018; Döbeli Honegger, 2016, S. 16; Erdmann, 2011; Erdmann & Rückriem, 2010, S. 18) sind auch diese unterschiedlichen Aspekte (mit – über – durch – trotz) nicht ausreichend. Anstelle von digitaler Bildung sollten wir eher von Bildung unter den Bedingungen und Kontexten der Digitalität sprechen (vgl. Abbildung 8.1). Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmisierung sind in diesem Zusammenhang die formalen Eigenheiten, die alle kulturellen Prozesse unter den Bedingungen der Digitalität kennzeichnen (Meder, 2004, S. 46; Stalder, 2016, S. 95; siehe Abschnitt 5.5 in diesem Beitrag).

Abb. 8.1: Bildung im Zeitalter der Digitalisierung



Quellen: Eigene Darstellung adaptiert nach Brandhofer (2015, S. 19), Döbeli Honegger (2016, S. 76), Schorb (2010, S. 240 ff.).

Es muss darauf hingewiesen werden, dass es sowohl verschiedene Begriffe von Bildung gibt als auch jener der Digitalisierung nicht klar in seiner Bedeutung ist (Manovich, 2002, S. 42; Raunig & Höfler, 2018). Legt man ein Verständnis von Bildung zugrunde, bei dem Bildung in einem umfassenden Sinn als „Person-Bildung“ (z. B. bei Kant, Humboldt, Klafki) verstanden wird, ist die Zieldimension des Bildungsprozesses ein mündiger Mensch, der zum autonomen Denken und Handeln befähigt ist (Rath & Köberer, 2014). Bildung schließt dabei immer auch die aktive und kritische Auseinandersetzung mit Werten ein (Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018).

Box 8.1:

Der Begriff *Neue Medien* wird vielfach verwendet, um die Abgrenzung zu tradierten Medien zu betonen (Fischer, 2008, S. 85). Der Begriff der Neuen Medien hat eine gewisse Unschärfe und ihm ist ein fortlaufender Bedeutungswandel eigen; der Begriff der digitalen Medien beruht zumindest auf einem einheitlichen Format der Datenspeicherung und des Datenaustauschs (Brandhofer, 2017b). Bergmann (2009) ist der Meinung, dass die Unterscheidung zwischen alten und neuen Medien längst überholt sei, „da eine über 20 Jahre alte Technik wie das Internet nicht mehr als ‚neu‘ bezeichnet werden kann. Daher setzt sich immer mehr der Begriff der digitalen Medien durch“ (S. 9).

Der digitale Code trifft auch auf den Taschenrechner zu, der bereits ab den 1970er Jahren kommerziell vertrieben wurde und seit den 1990er Jahren auch das digitale Integralrechnen beherrscht, hingegen keine weltweite Anbindung an ein Netzwerk aufweist. In diesem Sinn muss zwischen neuen, digitalen Medien wie dem Taschenrechner, einer einfachen Digitalisierung eines Schulbuchs (z. B. als Portable Document Format) und einem Beamer sowie neuen, digital-vernetzten Medien wie Computer, Laptops, Tablets, interaktive Whiteboards oder digital-interaktive bzw. adaptiv-multimediale Lehrbücher bzw. Schulbücher unterschieden werden (Herzig, 2017).

Sowohl der Terminus digitale Medien oder *computerbasierte Medien* als auch jener der Neuen Medien stehen zurzeit jedenfalls für die gleiche Gruppe von Geräten, da aktuell keine analogen Medien unter dem Begriff subsumiert werden. Diese Begriffsüberdeckung wird sich allerdings in den nächsten Jahren auflösen müssen, denn es kann nicht mehr allen digitalen Medien das Attribut der Neuartigkeit anhaften. Zudem werden analytische Unterscheidungsmerkmale benötigt, um Produkte bzw. Produktgruppen und deren Einsatz und Wirkung im Unterricht tatsächlich beschreiben und erklären zu können.

Neue Medien und
digitale Medien

8

Ein weiterer Begriff, der für diesen Beitrag von Bedeutung ist, ist *E-Learning* (siehe Abbildung 8.2). Dieser Terminus wurde ursprünglich als Kurzform von *Electronic Learning* eingeführt und es wurden darunter Szenarien der technikgestützten Fernlehre verstanden. Aktuell wird zumeist Lernen mit digitalen Medien unter dieser Bezeichnung zusammengefasst (Zawacki-Richter, 2013, S. 70). Wir halten uns daher bei der Nutzung des Begriffs an folgende umfassende Festlegung: „Der Begriff E-Learning ist im weitestgehenden Sinne zu verstehen. Er umfasst alle Lehr- und Lernaktivitäten unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien, sowohl im Kontext von Präsenzveranstaltungen als auch in der Fernlehre bzw. der Kombination von beiden (Blended Learning)“ (Bratengeyer et al., 2016, S. 75).

E-Learning und
informatische Bildung

Die *informatische Bildung* ist zunächst einer der wenigen Termini im Themenkomplex, bei dessen Bedeutung im deutschen Sprachraum weitgehend Einigkeit herrscht: „Informatische Bildung ist das Ergebnis von Lernprozessen, in denen Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Arbeitsweisen und die gesellschaftliche Bedeutung von Informatiksystemen erschlossen werden“ (Gesellschaft für Informatik, 2000, S. 1). Wir schließen uns dieser Definition der Gesellschaft für Informatik an (wie zum Beispiel auch Humbert, 2006, S. 9;

Schelhowe, 2007, S. 91; Stechert, 2009, S. 104) und argumentieren, dass die informatische Bildung aus dem Blickwinkel der Informatik selbst zu betrachten ist. Dabei werden auch die Auswirkungen auf die Gesellschaft mitgedacht.

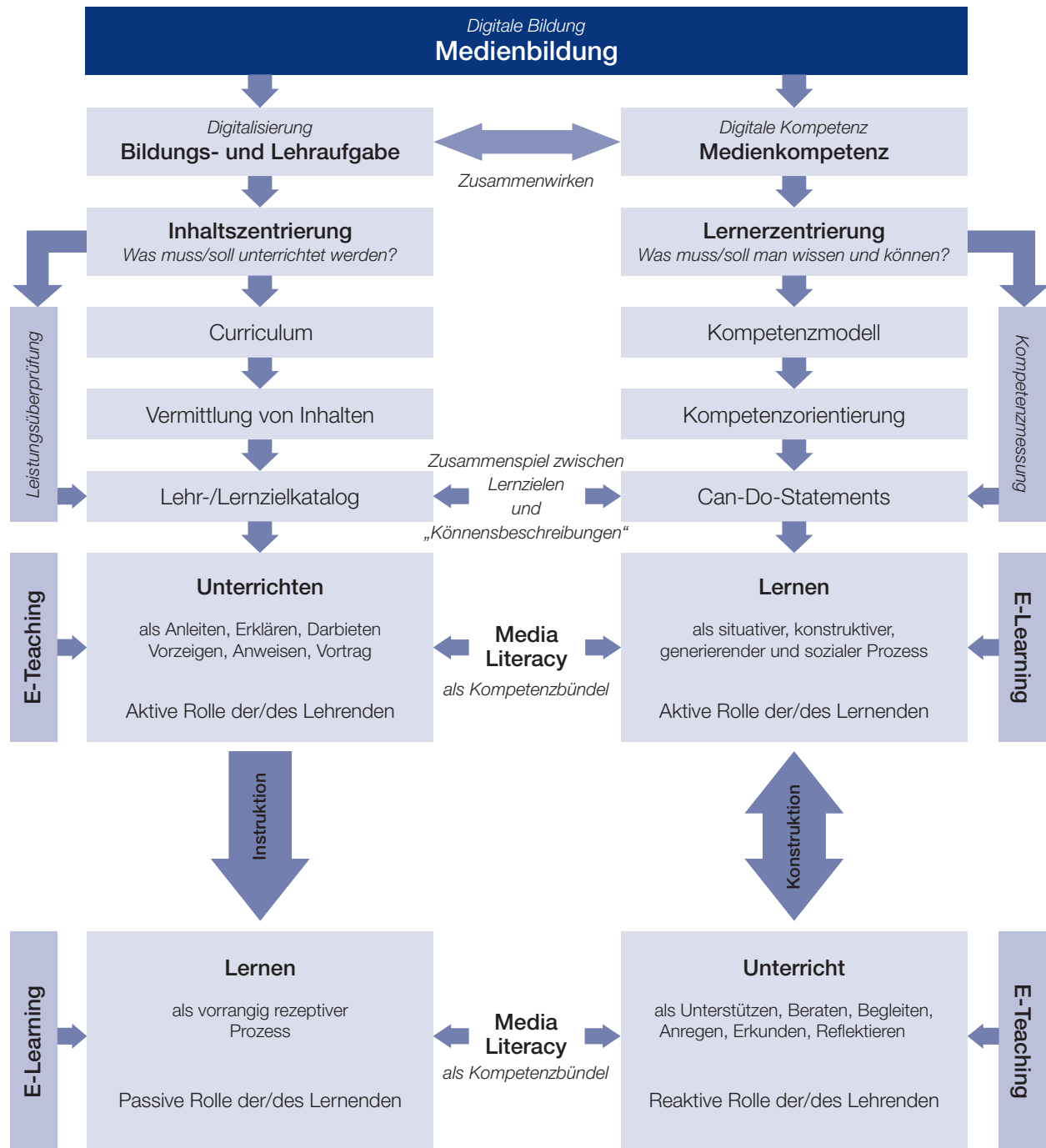
Medienethik

An dieser Stelle lässt sich auch der Anschluss an die Medienethik konkretisieren. Der Medienethik kommt einerseits die Aufgabe ethischer Reflexion und Begründung zu, andererseits ist sie mit der praktischen Umsetzung ethischer Prinzipien in der Medienpraxis befasst (Debatin, 1999). Als angewandte Ethik folgt sie dem Anspruch, Normen und Werte für das mediale Handlungsfeld unter Rückbezug auf die allgemeine Ethik zu begründen, auf den spezifischen Gegenstands- und Handlungsbereich der Medien anzuwenden und normative Handlungsempfehlungen für die Praxis zur Verfügung zu stellen. Die Frage nach der Zuschreibung und Übernahme von Verantwortung im medienethischen Diskurs bezieht sich auf alle am Medienprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure: die Medienproduzentinnen und -produzenten, die Distributorinnen und Distributoren (Einzelpersonen sowie Unternehmen/ Institutionen) sowie die Rezipientinnen und Rezipienten (Wunden, 1999). Im Zentrum der Betrachtung steht der Mensch als aktives Wesen, als handelndes Subjekt, und sein Umgang mit Medien. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass der Mensch als mündiges Subjekt immer auch Träger von Verantwortung ist (Köberer, 2014), was mit dem Entwurf der Mündigkeit durch Kompetenz von Roth (1971) korrespondiert. Medienethische Reflexion und die Übernahme von Verantwortung sind aus ethischer Perspektive immer auf die Selbstbindung der beteiligten Protagonisten angewiesen. Verstanden als innere Steuerungsressource, kann die Medienethik nur wirksam werden, wenn alle am Mediengeschehen Beteiligten (einzelne Personen sowie Institutionen) sich zu verantwortlichem Handeln verpflichtet fühlen. Die bisherigen Ausführungen und das begriffliche Zusammenspiel werden in Abbildung 8.2 nochmals dargestellt.

Das Zusammenspiel und -wirken der Begriffe und ihrer Bedeutungen

Abbildung 8.2 verdeutlicht, worum es beim Zusammenspiel und -wirken der Begriffe und ihrer Bedeutungen für die Bildung im Zeitalter der Digitalisierung geht. Idealtypisch lassen sich dabei analytisch zwei Positionen als Pole eines Kontinuums beschreiben: die gegenstands- und inhaltszentrierten, lehrgesteuerten Prinzipien der Instruktion sowie die kompetenzorientierten, lernseitigen Prinzipien der Konstruktion und deren Beziehungen untereinander. Das Modell zeigt die Verbindung und Balance instruktiver und konstruktiver Elemente im Unterricht und die Merkmale digitaler (Medien-)Bildung (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Einerseits zeigt es die gegenstandszentrierte Abhängigkeit der Unterrichtsgestaltung von den jeweiligen Zielen und Inhalten (Curriculum, Lehr-/Lernzielkatalog) sowie von den Rahmenbedingungen und Methoden (aktive Rolle der Lehrenden), eingebettet in die Bildungs- und Lehraufgabe (Digitalisierung). Andererseits zeigt das Modell, dass Lernen immer ein aktiver Konstruktionsprozess ist, um eine digitale (Medien-)Kompetenz zu erwerben. Dabei wird die Lerner- und Kompetenzorientierung (Kompetenzmodelle, Can-Do-Statements), der Aufbau und die Entwicklung notwendiger Kompetenzbündel (Media Literacy) sowie die aktive Rolle der Lernenden/des Lernenden betont. Damit haben wir den Rahmen für diesen Beitrag abgesteckt. Es ist uns bewusst, dass wir eine subjektive Fokussierung vorgenommen haben.

Abb. 8.2: Unterrichten und Lernen in Bezug zu Medienbildung, Medienkompetenz und Media Literacy



Quellen: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ideen von Reinmann & Mandl (2006), Wiesner (2010). Siehe auch Brandhofer & Wiesner (2018, S. 4).

2 Situationsanalyse: schulische Bildung in Österreich und international

Dieser Abschnitt widmet sich der Situationsanalyse: Nach einer Darstellung von veröffentlichten Daten zur Ausstattung und Nutzung digitaler Medien an Österreichs Schulen werden im internationalen Vergleich exemplarisch die Situation in Deutschland sowie Island und weiters die Genese des Netzwerks eEducation Austria analysiert.

2.1 Ist-Stand zur schulischen Digitalisierung in Österreich⁴

Daten zum Ist-Stand

Bereits im Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 war das Thema „Digitalisierung und Computernutzung“ in der Schule ein Themenschwerpunkt der nationalen österreichischen Zusatzerhebung (Wallner-Paschon & Haider, 2002). Schon damals wurde festgestellt, dass moderne Kommunikations- und Informationstechnologien im beruflichen und privaten Alltag zunehmende Bedeutung bekommen und in der Freizeitgestaltung der Computer bei immer mehr Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt. Die Überschriften „Leserate und Computerfreak – Ein Widerspruch?“ und „Lesekompetenz als Grundbedingung für erfolgreiche Computernutzung“ (Reiter, 2002a, 2002b) im PISA-PLUS-Band (Wallner-Paschon & Haider, 2002) fassen gut zusammen, welche Fragestellungen zur Computernutzung bereits damals zentral waren.

Aus den Angaben der Schulleiter/innen in den internationalen Schulleistungsstudien (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS] 2006, Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS] 2007, PIRLS & TIMSS 2011 und PIRLS 2016) wird deutlich, dass die Computerausstattung in den Volksschulen im Zeitverlauf zugenommen hat. In der Sekundarstufe gaben 2017 ungefähr 40 % der Schulleiter/innen für die Fächer Mathematik und Englisch bzw. 35 % für das Fach Deutsch an, dass der Unterricht durch fehlende Computer beeinträchtigt wird. Auffällig ist im Längsschnittvergleich von 2012 und 2017 der steigende Anteil von Schulleiterinnen und Schulleitern, die in fehlenden Computern eine sehr starke Beeinträchtigung sehen.

Tab. 8.1: E-Learning-Umsetzung an den Schulen (2016)

E-Learning	Bundesschulen			Pflichtschulen						
	AHS	BMHS	Gesamt	VS	NMS	SO	PTS	BS ^a	Sonstige ^b	Gesamt
Umsetzung E-Learning	91,0 %	90,3 %	90,7 %	24,8 %	89,2 %	27,0 %	53,9 %	46,6 %	22,0 %	42,1 %
... davon in eigenen Notebookklassen	26,3 %	44,6 %	35,1 %	1,9 %	7,3 %	5,6 %	2,2 %	20,0 %	11,1 %	5,4 %

Anmerkungen: An den Pflichtschulen zeigt sich ein differenziertes, schulartenabhängiges Bild. 89 % der Neuen Mittelschulen, 25 % der Volksschulen und 42 % der Pflichtschulen im Schnitt. ^aOhne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen. ^bSonstige allgemeinbildende Schulen (Statute) und sonstige Bildungseinrichtungen. AHS: allgemeinbildende höhere Schulen; BMHS: berufsbildende mittlere und höhere Schulen; BS: Berufsschulen; NMS: Neue Mittelschulen; PTS: Polytechnische Schulen; SO: Sonderschulen; VS: Volksschulen.

Quelle: IKT-Infrastrukturhebung (BMB, 2016). Eigene Darstellung.

Gemäß der im Jahr 2016 vom BMB durchgeführten „IKT-Infrastrukturhebung“⁵ verfügen 72,0 % aller Bundesschulen in allen Räumlichkeiten über einen LAN-Anschluss im lokalen Netzwerk (*Local Area Network* [LAN]), an 65 % aller Bundesschulen gibt es zumindest

⁴ Wir bedanken uns sehr bei Dr. Daniel Paasch (BIFIE) für seine Mithilfe und Unterstützung im Abschnitt „Ist-Stand zur schulischen Digitalisierung in Österreich“.

⁵ IKT: Informations- und Kommunikationstechnik.

in der Hälfte der Räume ein drahtloses lokales Netzwerk (*Wireless LAN* [WLAN]) und an 99,6 % wird das Internet im Unterricht genutzt (BMB, 2016). Bei den Pflichtschulen ist das Bild differenzierter: Durchschnittlich verfügen 38,7 % der 4.851 Pflichtschulen über einen LAN-Anschluss in allen Räumen, in 46,2 % der Schulen gibt es zumindest in der Hälfte der Räume WLAN und das Internet wird an 94 % der Schulen im Unterricht genutzt. Die Volksschulen sind jene Schulen mit der schlechtesten Internetanbindung. Im Rahmen dieser Erhebung wurde auch die Umsetzung von E-Learning erhoben. Der Anteil von Schulen, die E-Learning einsetzen, reicht von 24,8 % an Volksschulen bis 91 % an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS; siehe Tabelle 8.1).

In Anbetracht der Aufgabe der Hochschulen, künftige Lehrer/innen auszubilden, zeigt sich, dass sich Medienbildung und digitale Kompetenzen nicht in den Lehramtscurricula niedergeschlagen haben (Gritsch & Ebner, 2016; Himpl-Gutermann et al., 2015). Eine Studie der Österreichischen Computer Gesellschaft (OCG) zeigt, dass die ausgewiesenen Anrechnungspunkte gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) deutlich unter den als notwendig erachteten 8 bis 12 Anrechnungspunkten liegen (an Universitäten durchschnittlich 4,7 ECTS bei großer Streuung, an Pädagogischen Hochschulen 5,8 ECTS) und diese Fächer in erster Linie Anwendungsschulungen bieten (Futschek, Bieber, Lemmel-Seedorf & Jernej, 2014, S. 70 ff.). Eine weitere Studie weist nach, dass das Ziel, Medienkompetenz als Querschnittsmaterie im Zuge der PädagogInnenbildung NEU zu berücksichtigen, nicht erreicht wurde (Swertz, 2015, S. 14; siehe Abschnitt 5.7 in diesem Beitrag).

Die österreichische
E-Learning-Studie

In Bezug auf das Lernen *mit* digitalen Medien an den Hochschulen wurde eine österreichweite Studie (Bratengeyer et al., 2016) zum Ist-Stand durchgeführt. Insbesondere wurde neben der verfügbaren Infrastruktur auch erhoben, inwieweit bereits innovative mediendidaktische Konzepte umgesetzt werden bzw. welche Schulungsangebote bestehen und genutzt werden. Die Studie basierte auf einer Literaturrecherche, einer Online-Umfrage und der Gegenüberstellung von bestehenden Entwicklungsplänen, Leistungsvereinbarungen und Wissensbilanzen. Abschließend wurden Interviews mit ausgewählten Vertreterinnen und Vertretern geführt, um das Bild des österreichischen Hochschulsektors gut wiederzugeben. Vorab kann zwar festgehalten werden, dass „alle Hochschulen ... heute bereits E-Learning ein[setzen], wiewohl die Intensität als auch das Angebot an sich noch stark schwanken“ (Bratengeyer et al., 2016, S. 13). Besonders kleinere Hochschulen erweisen sich aber als weniger gut aufgestellt. Sowohl die notwendige Infrastruktur als auch die Supportstrukturen sind an kleineren Hochschulen deutlich schlechter als an großen. Zudem wird in der Studie aufgezeigt, dass es generell noch an den strategischen Ausrichtungen und flächendeckenden Bekenntnissen in Bezug auf die Digitalisierung der Lehre fehlt.

Die erwähnten internationalen Erhebungen zeichnet ein technokratischer Zugang aus, wobei es primär um die Ausstattung und Nutzung geht. Diese Fragestellungen sind durchaus von Interesse. Wenn es um die Frage geht, welche Kompetenzen Schüler/innen im Laufe ihrer Schulbildung erwerben sollen, um eine Gesellschaft, die sich unter dem Einfluss von Prozessen der Digitalisierung kontinuierlich verändert, aktiv mitgestalten und in dieser selbstbestimmt mündig agieren zu können, sind zusätzliche Daten erforderlich, wie sie z. B. in der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2013 (Bos et al., 2014) und 2018 erhoben wurden; allerdings nahm Österreich an dieser Erhebung nicht teil. Die erwähnte IKT-Infrastrukturhebung des BMB umfasste allgemeine Schuldaten, Ausstattung mit Hard- und Software, die Nutzung von Cloud-Services und Open-Source-Software, Internetanbindung und Schulnetzwerke, Schulverwaltungssoftware, Internet und E-Learning. Von den erhobenen Daten ist allerdings nur der dargestellte Teil veröffentlicht worden (siehe Abschnitt 5.9 in diesem Beitrag).

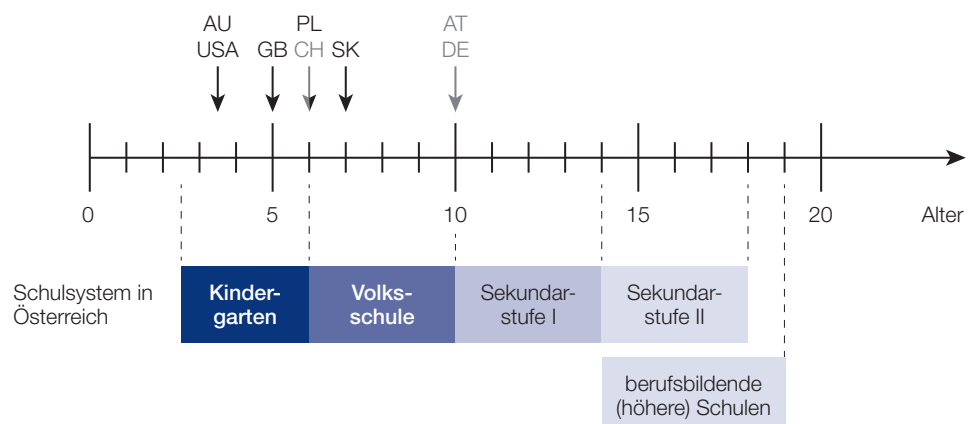
2.2 Medienkompetenz und Media Literacy in Europa

Auf bildungspolitischer Ebene zeigen sich viele Gemeinsamkeiten zwischen den EU-Mitgliedsstaaten (C. W. Trültzsch-Wijnen, S. Trültzsch-Wijnen & K. Ólafsson, in Druck), wobei sich nationale Ansätze und Diskurse aus dem bildungspolitischen Bereich häufig auf die EU-Mitteilung „A European approach to media literacy in the digital environment“ (European Commission, 2007) beziehen. Dieses Papier der Europäischen Kommission kann als umfassendes Konzept verstanden werden, um die wesentlichen Bereiche unterschiedlicher nationaler Ansätze zu integrieren. Es umfasst sowohl technische Fertigkeiten als auch kognitive Fähigkeiten des Medienumgangs. Es lassen sich aber dennoch Unterschiede in der Umsetzung auf nationaler Ebene feststellen (C. W. Trültzsch-Wijnen et al., 2017; C. W. Trültzsch-Wijnen et al., in Druck). Einerseits können Ansätze, die auf die reine Vermittlung von Fertigkeiten ausgerichtet sind, von ganzheitlichen Ansätzen unterschieden werden, andererseits finden sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen – z. B. im Hinblick auf die Rolle digitaler Medien innerhalb des Lehrens und Lernens. Zudem ergeben sich Differenzen hinsichtlich der Frage, was von medienkompetenten Individuen tatsächlich erwartet wird sowie in Bezug auf die sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Ziele, die in den einzelnen Ländern mit Medienkompetenz sowie digitalen Kompetenzen verbunden werden (Donoso & Wijnen, 2012, S. 2 ff.; Uusitalo, 2010). Laut dem Report zur European Media Literacy Education Study (EMEDUS; Hartai 2014, S. 57) werden digitale Kompetenzen bzw. Medienkompetenz in 64 % der nationalen Curricula der EU-Mitgliedsstaaten genannt. Es existieren jedoch kaum eigene Schulfächer, in denen Medienbildung vermittelt wird und wenn doch, dann sind diese in der Regel nicht verpflichtend. Lediglich in Finnland und Dänemark existiert eine ausführliche und konkrete Verankerung vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II (Grandío, Dilli & O'Neill, 2017, S. 123 ff.).

Informatische Bildung im deutschsprachigen Raum

Im Bereich der informatischen Bildung ergibt sich ein ähnliches Bild. Während Australien, die USA und Großbritannien beginnen, diese bereits sehr früh zu verankern, ist der mitteleuropäische deutsche Sprachraum deutlich zurückhaltender (siehe Abbildung 8.3).

Abb. 8.3: Informatische Bildung im Ländervergleich



Anmerkungen: AT: Österreich; AU: Australien; CH: Schweiz; DE: Deutschland; GB: Großbritannien; PL: Polen; SK: Slowakei; USA: Vereinigte Staaten von Amerika.

Quelle: Grandl & Ebner (2017).

Bemerkenswert ist, dass in Europa nicht nur im Hinblick auf die Verankerung von Medienbildung in Kindergarten und Schule, sondern auch in Bezug auf die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern Nachholbedarf besteht. McDougall, Türkoğlu und Kanižaj (2017, S. 130 ff.) stellen jedoch fest, dass es keine Zusammenhänge zwischen dem Stand der Implementierung der Förderung von Medienkompetenz und digitaler Kompetenzen in den

Schulcurricula und der Ausbildung von Lehrpersonen gibt. Hartai (2014, S. 64) bemängelt, dass es in den EU-Mitgliedsstaaten zu wenige Vorgaben zur Qualifikation von Lehrenden im Hinblick auf digitale und medienpädagogische Kompetenzen gibt. Er identifiziert am Beispiel jener Länder, in denen spezielle Ausbildungen für Lehrer/innen im Bereich Medienpädagogik existieren (z. B. Schweden, Frankreich, Italien, Slowenien, Slowakei, Großbritannien), neben einer universitären Lehramtsausbildung, einer Dezentralisierung der Schulverwaltung und einer fruchtbaren Koexistenz öffentlicher und privater Bildungsanbieter vor allem den Willen der Lehrenden als zentralen Faktor für eine gewinnbringende Umsetzung informatischer Bildung und Medienbildung in der Schule (siehe Abschnitt 5.1). McDougall et al. (2017, S. 133 ff.) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis und erklären den Willen und das persönliche Engagement der Lehrenden zum zentralen Erfolgsfaktor für gute pädagogische Praxis, die auch zu messbaren Ergebnissen in der Förderung von Medienkompetenz und digitalen Kompetenzen unabhängig von schwammigen Vorgaben in den jeweiligen Curricula führt. Allerdings stellen sie ebenso fest, dass in den europäischen Ländern wenige Strategien zur Motivation von Lehrerinnen und Lehrern existieren.

Im Folgenden sollen Island und Deutschland als Beispiele für verschiedene Ansätze einer Förderung von Medienbildung dienen. Deutschland wurde zum einen aufgrund der geographischen Nähe zu Österreich ausgewählt, zum anderen, weil sich in Deutschland und Österreich die Medienpädagogik historisch ähnlich entwickelt hat. Als Kontrastbeispiel wird Island hervorgehoben. Die Gründe für diese Auswahl liegen darin, dass an diesem Beispiel die Bedeutung der Motivation und des persönlichen Engagements der Lehrer/innen für eine erfolgreiche Umsetzung von Medienbildung besonders deutlich wird (C. W. Trültzsch-Wijnen et al., in Druck).

Deutschland und Island –
ein exemplarischer
Vergleich

Deutschland verfügt über eine lange Tradition der Medienerziehung bzw. Medienkompetenzvermittlung, wobei man sich zumeist auf Baacke (1996a, 1996b, 1998; siehe Ausführungen in Abschnitt 1) beruft (Süss et al., 2018, S. 113 ff.). Auf bildungspolitischer Ebene verlangen sowohl die Enquete-Kommission „Internet und Digitale Gesellschaft“ (Deutscher Bundestag, 2011, S. 6; siehe auch Süss et al., 2018, S. 131 ff.) als auch die Kultusministerkonferenz (2016, S. 12 f.; siehe auch Kammerl & Hasebrink, 2013) nach einer fächerübergreifenden Förderung digitaler Kompetenzen ab der Primarstufe. In diesen Forderungen umfasst der Rahmen die sechs Kompetenzbereiche „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Schützen und sicher Agieren“, „Problemlösen und Handeln“ sowie „Analysieren und Reflektieren“ (Kultusministerkonferenz, 2016, S. 15 ff.; siehe Abschnitt 3.1); die konkrete Umsetzung obliegt allerdings den einzelnen Bundesländern. Neuß (2013) stellt in Deutschland erhebliche regionale Unterschiede in der Implementierung von Medienbildung fest, die von ersten Schritten bis zu einer vollständigen Integration von Medienbildung und informatischer Bildung in den Unterricht reichen. Dies bestätigen auch Kammerl und Hasebrink (2013, S. 9 ff.), welche darüber hinaus betonen, dass die tatsächliche Integration und Förderung von Medienkompetenz im Unterricht von den einzelnen Lehrpersonen, deren persönlichem Interesse, deren Motivation und Willen abhängen. Zumeist sind es einzelne, engagierte Lehrer/innen, welche die Medienbildung und informatische Bildung vorantreiben, viele jedoch stehen Medien generell eher kritisch gegenüber (siehe Abschnitt 5.1).

Deutschland

Island ist kein EU-Mitglied, teilt aber mit den skandinavischen Ländern einen besonderen Enthusiasmus in Bezug auf neue Technologien; seit Mitte der 1990er Jahre gehören diese Länder zu den Vorreitern hinsichtlich der Integration digitaler Medien in den Unterricht (Henten & Kristensen, 2000; Ólafsson, 2011). In Island fanden digitale Technologien schon früh eine hohe Verbreitung innerhalb der Bevölkerung (Samgönguráðuneytið, 1991, S. 67) und ein Großteil der Bevölkerung steht diesen im Allgemeinen sehr positiv gegenüber (Ólafsson, 2011). Bereits in den 1980er Jahren wurde auf die Förderung einer flächendeckenden informatischen Bildung in allen Pflichtschulen gesetzt und seit 1989 ist Informatik Bestandteil des Primarstufencurriculums (Wilde, 2011). Diese bildungspolitische Strategie

Island

wurde von den Lehrenden stark vorangetrieben und es wurde eine noch stärkere politische Förderung der Medienbildung und informatischen Bildung gefordert, bis 1996 eine entsprechende nationale Strategie formuliert wurde (International Business Machines [IBM] Consulting, 2002; Menntamálaráðuneytið, 1996), die darauf abzielte, den Umgang mit IKT nicht nur als eigenständiges Schulfach einzuführen, sondern auch fächerübergreifend in den Schulunterricht zu integrieren. Es wurde festgelegt, dass Kindergärten allen Kindern einen Zugang zu Computern ermöglichen und diese im Erwerb digitaler Kompetenzen unterstützen müssen (Menntamálaráðuneytið, 1999a). Für die Primarstufe wurden konkrete digitale Kompetenzen definiert (Menntamálaráðuneytið, 1999b) und die Förderung digitaler Kompetenzen gehörte in den darauffolgenden Jahren zum Alltag im Kindergarten und in der Schule (Menntamálaráðuneytið, 2005). Mit der Finanzkrise 2008 erfuhren diese Ansätze allerdings ein jähes Ende. Mit dem sogenannten *Back-to-Basics Approach* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014) wurden alle bildungspolitischen Strategien zur Förderung digitaler Kompetenzen eingestellt und digitale Technologien fanden in den neuen Curricula (sowohl in Bezug auf Kindergärten als auch auf Volksschulen) keine Erwähnung mehr. Auch im Hinblick auf die technische Ausstattung wurden Schulen und Kindergärten von öffentlicher Seite nun nicht mehr unterstützt, was ebenfalls als Ergebnis des Staatsbankrotts anzusehen ist. Dies wurde allerdings von Eltern und Lehrenden nicht hingenommen und es wurden gemeinsam mit den Kommunen alternative Wege zur Ausstattung der Schüler/innen mit den neuesten technologischen Entwicklungen gefunden. Auch ohne Festschreibung in den neuen Curricula werden digitale Technologien intensiv im Unterricht eingesetzt, da ein Großteil der Pädagoginnen und Pädagogen von der Notwendigkeit einer Förderung digitaler Kompetenzen ab dem Kindergarten überzeugt ist (siehe Abschnitt 5.1).

Motivation und
Engagement der
Lehrer/innen bedeutend

Das Beispiel aus Island zeigt deutliche Unterschiede zur Situation in Deutschland und Österreich. Während man in Deutschland – ähnlich wie in Österreich – darum bemüht ist, die Medienbildung und informatische Bildung auszubauen und besser in allgemeine Lehrpläne zu integrieren, ist in Island eine gegenteilige Entwicklung feststellbar. Von größerer Bedeutung als rechtliche Vorgaben erweisen sich jedoch die Motivation und das Engagement der Lehrenden, ohne die eine flächendeckende Förderung digitaler Kompetenzen sowie allgemeiner Medienkompetenzen über alle Altersstufen hinweg nicht umgesetzt werden kann (C. W. Trültzsch-Wijnen et al., in Druck). In Deutschland wie auch in Österreich sind es oft einzelne Lehrpersonen oder auch Schulen, die mit großem Engagement die Medienbildung vorantreiben, während andere den Medien trotz bildungspolitischer Vorgaben eher kritisch gegenüberstehen (Kammerl & Hasebrink, 2013; Neuß, 2013). Hartai (2014, S. 64) sowie McDougall et al. (2017, S. 133 ff.) stellen dies auch in anderen europäischen Ländern fest. In Island jedoch ist die Motivation unter den Lehrenden sehr hoch und ein Großteil der Bevölkerung steht digitalen Medien und neuen Technologien sehr positiv gegenüber (Ólafsson, 2011); dies führt zu einem großen Engagement für die Integration von Medienbildung in den Schulunterricht, unabhängig davon, dass auf bildungspolitischer Ebene derzeit wenig Unterstützung erfolgt (C. W. Trültzsch-Wijnen et al., in Druck).

2.3 eEducation Austria

2.3.1 Nationaler Bildungsbericht 2015: Lesson learned

Im Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde von Baumgartner et al. (2016, S. 105 ff.) kritisch angemerkt, dass die verschiedenen, sich teilweise überlappenden schulischen Netzwerkinitiativen und Projekte zur Ausbildung digitaler Medienkompetenz weder effektiv noch effizient seien. Das damals festgestellte Manko hatte sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Seite:

- **Quantitativ:** Die quantitative Analyse im Nationalen Bildungsbericht 2015 zeigt, dass (alle Initiativen zusammengefasst) erst etwa 4 % der Schulen in Bezug auf digitale Innovation aktiv geworden sind. Auf der Folie des Phasenmodells von Rogers (2003) ent-

spricht dies der kleinen Gruppe von *Innovators* (2–3 %), die bloß experimentell und ohne nachhaltige Veränderungen bildungstechnologische Neuerungen und mediendidaktisch durchdachte Lehr- und Lernmethoden in den Schulen umsetzen.

- *Qualitativ:* Auf der inhaltlichen Ebene stellt der Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2015 eine Schieflage bei den verschiedenen Dimensionen der Medienkompetenz fest. Die Nutzung neuer Hardware (Notebooks, Netbooks, Tablets, z. T. Smartphones, Whiteboard, WLAN etc.) überwiegt gegenüber der reflexiven Diskussion zur Gestaltung didaktischer Szenarien zur Verbesserung der Bildungsqualität. Dieses ungleiche Diskursverhältnis zwischen pragmatischem Hardwareeinsatz und bildungstechnologisch wie auch mediendidaktisch sinnvoll unterstützten Lehr- und Lernarrangements wird auch durch politische (Wahl-)Aussagen und die durch die Presse gesetzten Schwerpunkte in der öffentlichen Wahrnehmung verstärkt.

2.3.2 Die Antwort: eEducation Austria – eine nationale Initiative⁶

Unabhängig von den konkreten Aussagen des Nationalen Bildungsberichts 2015 wurden die oben angeführten Mängel seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) bereits seit längerem wahrgenommen. Auch wenn es an konkreten Zahlen fehlte, war klar, dass die vielen unterschiedlichen Netzwerke sich teilweise überlappen, auf einzelne Schultypen konzentriert waren und keine zusammenführende nationale Initiative darstellten. Die Ausführungen im Bildungsbericht waren daher zwar nicht die Ursache für eEducation Austria, bestärkten jedoch die ministeriellen Akteurinnen und Akteure in ihren Vorbereitungen und der operativen Umsetzung für dieses neue, großangelegte Projekt.

eEducation Austria ist daher in gewisser Weise die politische Antwort auf die oben angeführten Mängel:

Eckpunkte des Projekts
eEducation Austria

1. Im Herbst 2016 nahm das Bundes- und Koordinationszentrum eEducation Austria an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Auftrag des BMB (nunmehr Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) seine Arbeit auf und startete das Projekt.
2. Die verschiedenen zersplitterten Initiativen wurden zu einem nationalen Projekt zusammengeführt. So wurden u. a. die Netzwerke *E-Learning im Schulalltag* (eLSA), *eLearning Cluster Schulen* (eLC) und die E-Learning-Begleitung der Neuen Mittelschulen in das neue Projekt eEducation Austria überführt.
3. Unter dem Motto „Digitale Bildung für alle!“ hat die Initiative eEducation Austria ein einheitliches Ziel für alle Schulen in Österreich ausgegeben: Es sollen digitale und informatische Kompetenzen in alle Klassenzimmer Österreichs getragen werden – von der Volksschule bis zur Reife- und Diplomprüfung.⁷
4. Die Ausrichtung auf digitale Kompetenzen wird in diesem Projekt in mehrfacher Hinsicht deutlich: Es werden sowohl die digitalen Kompetenzen der Schüler/innen aller Schulstufen (*digi.komp4*, *digi.komp8* und *digi.komp12*) als auch die der Lehrpersonen (*digi.kompP*) adressiert. Weiters werden die Entwicklung eines eEducation-Schulkonzepts und Aktivitäten zur Umsetzung der eEducation-Strategie am eigenen Schulstandort sowie deren Dokumentation forciert. Durch die geförderte Entwicklung und freie Weitergabe („sharing“) von kleinen E-Learning-Szenarien (sogenannte *eTapas*) soll der mediendidaktische Fokus deutlich hervorgehoben werden. Im Jänner 2019 waren bereits 843 eTapas online.
5. Durch einen „Mitnahme“-Effekt von Schulen, die bereits in einem Innovationsnetzwerk tätig waren und zertifiziert sind (sogenannte *Expert-Schulen*), sollen weitere

⁶ Offenlegung: Einer der Ko-Autoren des gegenständlichen Beitrags hat einige Monate lang die Initiative „eEducation Austria“ wissenschaftlich begleitet.

⁷ Siehe <https://eeducation.at/>.

Schulen für das nationale Netzwerk gewonnen werden. Damit soll die im Nationalen Bildungsbericht 2015 kritisierte fehlende Breitenwirkung erreicht werden. Zurzeit gibt es 1.216 Member- und 818 Expert-Schulen. Insgesamt sind also über 2.285 Schulen in diesem Netzwerk organisiert (Stand 02.01.2019); das ist bereits mehr als ein Drittel der 5.833 Schulen in Österreich (Statistik Austria, 2017).

6. Um den Erwerb digitaler Kompetenzen gezielt zu fördern, wurde einheitlich für alle Schultypen eine umfassende Liste von derzeit 43 Aktivitäten zusammengestellt, deren Durchführung mit dem Erwerb von Punkten und der Vergabe von *digitalen Badges* verknüpft wurde. Um den Status *Expert-Schule* zu erhalten, muss eine Schule eine vorgegebene Punktezahl, die ihr – gemäß ihrer Größe – zugewiesen wurde, erreichen. Dazu muss sie eine entsprechende Anzahl dieser Aktivitäten durchführen.

2.3.3 „Professional Learning Community“ und „Community of Practice“

Die zentrale Idee der Initiative eEducation Austria besteht in der Bildung einer nationalen Community zum Aufbau digitaler Kompetenzen. Um die Bedeutung dieses Ansatzes würdigen zu können, aber auch um etwaige Verbesserungsmöglichkeiten auszuloten, ist es zweckmäßig, die theoretischen Grundlagen dieser Konzeption näher zu betrachten und mit der Realisierung in eEducation Austria zu vergleichen (siehe Abschnitt 2.3.4).

Gemeinschaftliches Lernen

Anfang der 1990er Jahre wurde der Gedanke des gemeinschaftlichen Lernens beruflich organisierter Gruppen in zweifacher Ausprägung formuliert. Die beiden Konzepte werden aktuell im Rahmen der evidenzorientierten Schulentwicklung (siehe Tabelle 8.2; Wiesner, Schreiner et al., 2018) zusammengeführt:

- Einerseits von der Seite des organisatorischen Wandels von Institutionen: Im Gefolge des einflussreichen Buchs „The fifth discipline“ von Peter Senge (1990) wurde nachfolgend zum Begriff der *lernenden Organisation* auch das Konzept der *Professional Learning Community* (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005; Stoll & Seashore, 2007) eingeführt und von pädagogischer Seite speziell für das gemeinschaftliche Lernen im Lehrberuf verwendet (C. B. Myers & L. K. Myers, 1995).
- Andererseits haben Jean Lave und Etienne Wenger (1991) in ihrem Buch „Situated learning“ das Konzept der *Community of Practice* lanciert, das später durch Wenger (2000; auch Wenger, McDermott & Snyder, 2002) erweitert und konkretisiert wurde. Es ist vor allem die erweiterte Variante des kollaborativen Lernens, die in Europa im didaktisch-pädagogischen Kontext rezipiert wurde und auf die wir uns im Nachfolgenden beziehen.

Tab. 8.2: Die Konzepte *Communities of Practice* und *Professional Learning Communities*

	Konzept	Zweck	Gemeinschaft	Kooperation
Communities of Practice	Wenger, 2000; Wenger, McDermott & Snyder, 2002	Wissen schaffen, erweitern, austauschen, reflektieren und personale Kompetenzen entwickeln.	durch Fachwissen und Leidenschaft für ein Thema.	durch Leidenschaft, Engagement, Verbindlichkeit, Identifikation mit der Gruppe und ihrer gemeinsamen Expertise.
Professional Learning Communities	Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005; Stoll & Seashore, 2007	Gemeinsame Werte und Visionen reflektieren, teilen, erweitern, entwickeln.	durch Fokussierung auf das Lernen (personal als in Gruppen) und gegenseitige Vernetzung, Unterstützung und Partnerschaft.	durch kollektive Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen, gegenseitige Offenheit und Vertrauen.

Quelle: Wiesner, Schreiner, Breit & George (2018).

In „Situating learning“ (Lave & Wenger, 1991) wird nicht nur die praktische Relevanz in jeweils konkreten Settings betont, sondern auch der kommunikative Austausch der daran beteiligten und handelnden Personen. Damit wurde nicht nur der soziale Aspekt von Lernprozessen hervorgehoben, sondern auch die unterschiedlichen Rollen und Teilhaben an der Verantwortung der Mitglieder der Lerngemeinschaft. Ein hierarchisches Lernmodell, das auf die Verteilung von Information von „oben“ nach „unten“ abzielt, wurde damit zwar kritisiert, aber Personen mit höherer praktischer Erfahrung trotzdem mehr Verantwortung bzw. Autorität im Gesamtprozess zugestanden. Im Zuge der gemeinsamen Problemlösung lernen Neulinge durch eigene Erfahrungen und werden durch Personen mit mehr Praxis und höherer Verantwortung gezielt gecoacht. In diesem wechselseitigen Lernprozess ist es daher legitim, dass unerfahrene Mitglieder (noch) weniger Verantwortung tragen und erst schrittweise an die volle Partizipation gemeinsamer Entscheidungen herangeführt werden. Diese Idee wird durch den Untertitel „Legitimierte periphere Partizipation“ („Legitimate peripheral participation“) charakterisiert.

Situating Learning

Die Grundidee, dass Neulinge nicht die volle Verantwortung tragen und erst schrittweise ausgebildet werden müssen, war nicht neu – der soziale Aspekt, dass alle (sowohl Expertinnen und Experten als auch Anfänger/innen) Mitglieder einer gemeinsamen Lernsituation sind und sich vor allem durch die unterschiedliche Teilhabe am Entscheidungsprozess unterscheiden, jedoch schon. Pädagogisch-didaktische Konzepte wie „Cognitive apprenticeship“ (Collins, 2006; Collins, Brown & Newman, 1986) oder „The reflective practitioner“ (Schön, 1984, 1990) wurden verstärkt in der beruflichen Ausbildung mithilfe von Tutoring- bzw. Mentoringmodellen in kollaborativen Lernprozessen zur gemeinsamen Problemlösung eingesetzt (z. B. Baumgartner & Welte, 2002).

Pädagogisch-didaktische
Konzepte zur gemeinsamen
Problemlösung

Diese Idee wurde insbesondere im Rahmen von Online-Plattformen aufgegriffen (Palloff & Pratt, 1999). Mitglieder dieser Online-Communities arbeiten an gemeinsamen Problemen und bewerten ihre Performance gegenseitig. Positiv bewertete Partizipation wird nicht nur durch Punkte und/oder Badges gratifiziert, sondern häufig auch mit einem höheren Verantwortungsgrad, indem den erfahrenen Mitgliedern mehr Rechte in dieser Lerngemeinschaft zugestanden werden.

2.3.4 eEducation Austria – vom Netzwerk zur Schulentwicklung zu einer Community of Practice

Gegenüber dem theoretischen Konzept der Community of Practice und der Realisierung in eEducation Austria gibt es eine Reihe von Unterschieden. Der Grund liegt darin, dass das Netzwerk eEducation Austria als Unterstützung für Schulen bzw. Schulleiter/innen bei der Schulentwicklung und noch nicht als professionelle Lerngemeinschaft geplant wurde. Die nachfolgenden Anmerkungen zu den Unterschieden sind daher nicht als Kritik an dem bestehenden Netzwerk zu sehen, sondern als eine empfohlene Weiterentwicklung zu verstehen.

Unterschiede zwischen
eEducation Austria
und professioneller
Lerngemeinschaft

Erstens werden die Leistungen (Punkte, Badges) nicht einzelnen Personen zugeordnet, sondern Schulen. Damit stellt sich die Frage, inwieweit sie als Nachweis der individuellen Qualifizierung und als Reputationsgewinn für die einzelnen Akteurinnen und Akteure dienen können. Die Zuordnung von Reputation ist aber entscheidend dafür, ein abgestuftes System des Vertrauens für die Partizipationsrechte aufzubauen. Die ausschließliche Zuweisung von Punkten und Badges an Schulen ist auch insofern problematisch, weil Kompetenzen immer an Personen gebunden sind und durch Personalveränderungen daher auch (ab)wandern können. Eine Plattform, die ausschließlich Schulen als Reputationsträger ansieht, kann einerseits diese Veränderungen nicht widerspiegeln und nutzt andererseits die motivationalen Möglichkeiten individueller Reputation nicht zur Gänze.

Zweitens gibt es keine ausreichende Anzahl an unterschiedlichen Niveaus, die fortgeschrittene Akteurinnen und Akteure nach vermehrter Expertise streben lassen, um damit weiterhin den Aufbau der Community zu betreiben. Das ist aber für eine nachhaltige Entwicklung einer professionellen Gemeinschaft wesentlich, weil es sonst keine (neuen) Anreize mehr gibt und das System der Kompetenzentwicklung ins Stocken gerät.

Drittens ist nicht klar ersichtlich, inwieweit ein Austausch innerhalb der Community funktioniert, weil die zu erwerbenden Punkte nur in Einzelfällen auf Kooperation beruhen. Nur 4 der 43 Aktivitäten beinhalten schulübergreifende Aktivitäten (Badges). Gerade der Austausch der Erfahrungen und Expertise ist aber eines der zentralen Kennzeichen einer Community of Practice.

Viertens – und das ist ebenfalls für eine Community of Practice konstituierend – eröffnet der Erwerb von Punkten und Badges nur in sehr eingeschränktem Ausmaß mehr Rechte/Reputation innerhalb der Community (z. B. Recht auf finanzierte Projektanträge). Für den Aufbau eines Systems der legitimierten, peripheren Partizipation ist es entscheidend, dass Punkte und Badges mit höheren Rechten innerhalb des Systems einhergehen. Ist dies nicht der Fall, wirken Punkte und Badges überwiegend als extrinsische Belohnung, anstatt die intrinsische Motivation durch höheres Empowerment – und die damit besseren Lernmöglichkeiten – innerhalb der Community of Practice zu fördern.

2.3.5 Vorläufige Würdigung der eEducation-Austria-Initiative

Zwischenstand zu eEducation Austria

Wenn es auch vielleicht noch zu früh ist, diese Initiative in ihrer Gesamtheit und abschließend zu bewerten, lassen sich bereits jetzt zu einigen Aspekten klare Aussagen machen. Die nachfolgenden Anmerkungen beziehen sich dabei nicht auf die empfohlene Weiterentwicklung zu einer Community of Practice, sondern auf das tatsächlich vorhandene – und so auch intendierte – Unterstützungsnetzwerk für Schulleitungen zur Schulentwicklung.

- a. Im Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde moniert, dass es an einer zentralen Lenkung der verschiedenen Initiativen fehlt. Mit der Gründung des Bundes- und Koordinationszentrums eEducation Austria an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung mit der Zusammenführung und Koordinierung der Initiativen beauftragt wurde, ist dieses Manko inzwischen behoben.
- b. Obwohl es zu Beginn Vorbehalte zur neuen, gemeinsamen Initiative gab, kann die Zusammenführung inzwischen als gelungen und abgeschlossen betrachtet werden. In einer Vollerhebung am 18. und 19.11.2017, an der 34 Koordinatorinnen und Koordinatoren aller Schultypen und Bundesländer teilnahmen, die zum großen Teil die Hauptakteurinnen und -akteure der früheren verschiedenen Netzwerke waren, wurde deutlich, dass – trotz anfänglicher Skepsis – die Zusammenführung der verschiedenen Initiativen positiv gesehen wird. Das ist nicht selbstverständlich, weil jedes Netzwerk seinen eigenen Werdegang hatte, der sich zu einer spezifischen Kultur mit dem jeweilig adäquaten Führungspersonal entwickelt und verfestigt hatte.
- c. Trotz der intendierten Ausrichtung der digitalen Kompetenzen auf Schüler/innen sind die meisten über die Plattform ausgewerteten Daten Aktivitäten von Schulen bzw. von Lehrenden. Es lässt sich damit nur sehr indirekt bewerten, inwieweit diese Initiative tatsächlich flächendeckend bei den Schülerinnen und Schülern ankommt. Bezogen auf die Verteilung von Lehrenden lässt sich jedoch feststellen, dass es signifikante Unterschiede in der Durchdringung digitaler Kompetenzen zwischen Bundesländern und Schultypen gibt (eEducation-Team & Baumgartner, 2017, S. 18 f.).
- d. Es besteht kein Zweifel, dass durch eEducation Austria bereits wesentlich mehr Schulen in den Prozess des Aufbaus digitaler Kompetenzen einbezogen worden sind und noch einbezogen werden. Allerdings sind auch hier die Zahlen vorsichtig zu interpretieren: Die Anzahl der Member-Schulen sagt beispielsweise wenig aus, weil lediglich eine verbindliche Zusage der Schulleitung für diesen Status notwendig ist. Es genügt die Inte-

ressenäußerung der Schule an der Vermittlung digitaler Kompetenzen, ohne dass dieser Absichtserklärung auch tatsächlich Aktivitäten folgen müssen. Wie eine Datenauswertung zeigt, ist die bloße Anmeldung ohne nachfolgende Aktivitäten ein häufiges Muster (eEducation-Team & Baumgartner, 2017, S. 16).

- e. Das System der Punkte- und Badgevergabe knüpft an Bewertungs- und Gamifizierungsansätze an, die (nicht nur) innerhalb der Bildungswissenschaften in den letzten Jahren angeregt diskutiert wurden (Gibson, Coleman & Irving, 2016; Gibson, Ostashevski, Flintoff, Grant & Knight, 2015; Muilenburg & Berge, 2016). In der Literatur wird jedoch kritisch festgehalten: „Gamification is not just about adding points, levels and badges to an eLearning program, but about fundamentally rethinking learning design“ (Gronstedt, n. d., in Bezug auf Kapp, 2012). Den Koordinatorinnen und Koordinatoren fielen Mängel im Punkte- und Badgedesign der Bundesländer bereits ein Jahr nach Projektstart auf: Manche Badges sind zu einfach erreichbar und/oder mit einer zu hohen Punktezahl verknüpft, sie sind für viele Schulen (v. a. im Expert-Status) „unnötiges Beiwerk“ und haben wenig mit Qualität zu tun. Weiters benötigt der Gamification-Ansatz eine weitaus höhere Anzahl an „Levels“ (derzeit bloß zwei: Member- und Expert-Schule) und ist durch die Zuerkennung von Badges und Punkten an Schulen nur bedingt aussagekräftig, weil diese Badges unter Umständen durch wenige aktive Lehrkräfte erzielt wurden.

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass der innovative und bisher durchaus erfolgreiche Ansatz einer Nachbesserung bedarf: Es sollte das Unterstützungsnetzwerk für Schulleitungen schrittweise in eine Community of Practice überführt werden, damit Zuwächse an Kompetenzen sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schulen und letztlich bei den Schülerinnen und Schülern langfristig und nachhaltig sichergestellt werden können (siehe Abschnitt 5.6).

3 Kompetenzmodelle zur digitalen Bildung

In diesem Abschnitt wenden wir uns der ersten Leitfrage zu und widmen uns den Kompetenzmodellen zur digitalen Bildung. Die Einführung, Entwicklung und Optimierung der Medienbildung in der Schule als Bildungs- und Lehraufgabe (Digitalisierung) und als Medienkompetenz der Schüler/innen (digitale Kompetenz) benötigt systematisierende Kompetenzmodelle und Orientierungsrahmen in Verbindung mit systemischen Denkansätzen (Dörner, 1989, S. 156 f.; Merten, 1974, S. 149; Ossimitz, 1996, S. 281 f., 2000, S. 2 f.) vor allem, um heuristische und prognostische Funktionen organisiert aufzuzeigen sowie Zusammenhänge deutlicher zu machen. Kompetenzmodelle sind „prozessorientierte Modellvorstellungen über den Erwerb von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen“ (§ 2 Abs. 4 BGBl. II Nr. 1/2009) und stützen sich sowohl auf fachdidaktische, fachsystematische als auch lerntheoretische Gesichtspunkte. Für die Digitalisierung der schulischen Bildung liegen mehrere Kompetenzmodelle für Lernende vor, die meisten davon sind jedoch eher nicht als Modelle, sondern als Aufzählungslisten, Tabellen oder Kompetenzkataloge zu betrachten. Auch für Lehrende wurden Kompetenzmodelle und -kataloge erstellt (Brandhofer, Kohl, Miglbauer & Nárosy, 2016; Brandhofer, Kohl, Miglbauer, Nárosy et al., 2016; Redecker, 2017). Nachfolgend präsentieren wir Kompetenzmodelle für Schüler/innen und stellen ein integratives Rahmenmodell für die digitale Kompetenz der Lernenden vor.

3.1 Kompetenzmodelle für Schüler/innen

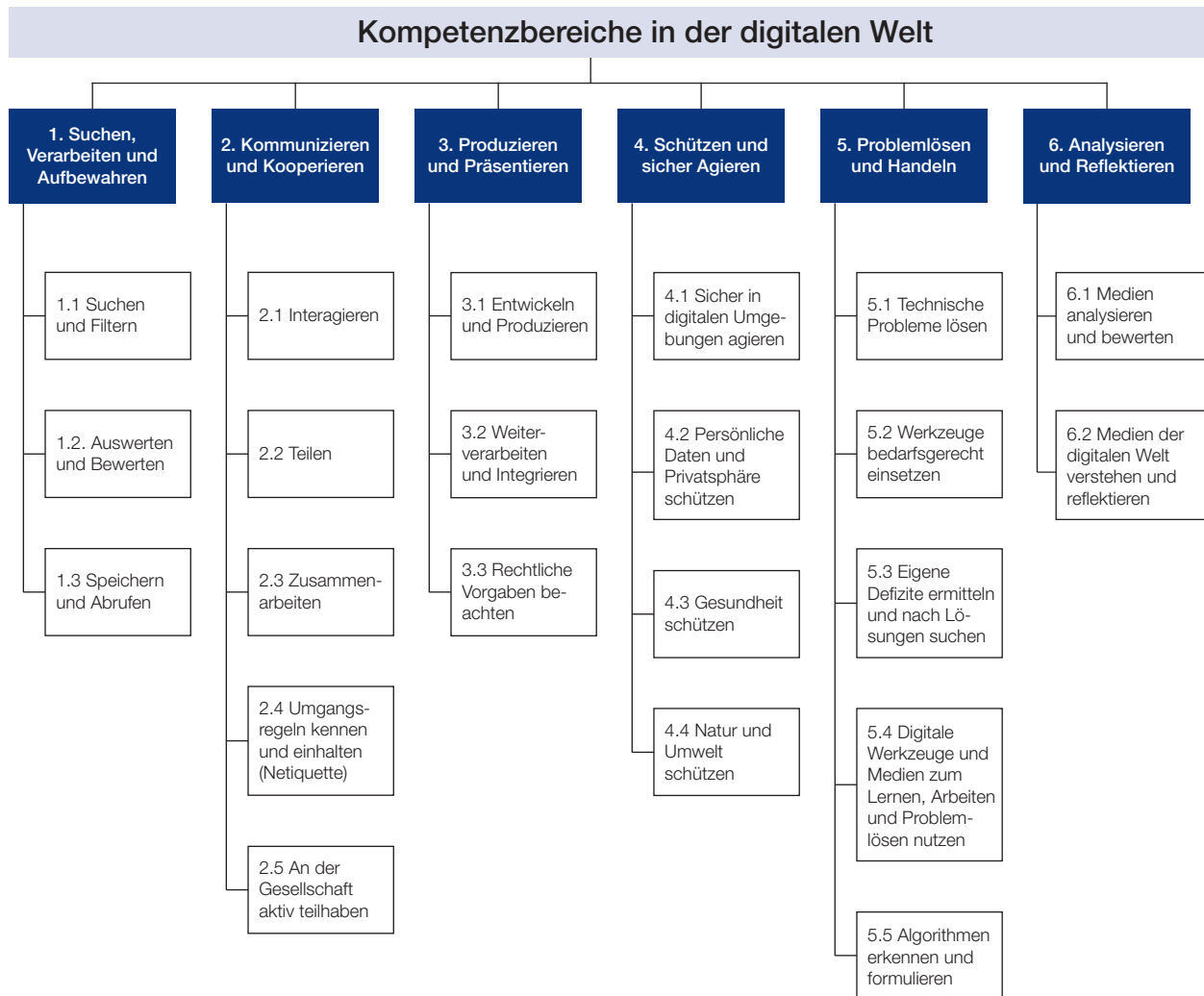
Das *DigComp-Modell* (Ferrari, 2013) hat das Ziel, eine gemeinsame Sprache für die Identifizierung und Beschreibung der Schlüsselbereiche der digitalen Kompetenz anzubieten. Das DigComp-Framework wurde 2013 von der Europäischen Kommission erstmalig veröffentlicht. Es wurden fünf Bereiche digitaler Kompetenz abgesteckt: Information, Kommunikation, Inhalt, Sicherheit und Problemlösung (Ferrari, 2013). Mittlerweile wurde DigComp

DigComp 2.1 und
digi.komp

überarbeitet und liegt in der Version 2.1 vor (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). DigComp, DigComp 2.0 und 2.1 sind beispielhafte Auflistungen von Kompetenzen, die in Kategorien und Dimensionen gegliedert wurden, ein zugrundeliegendes Kompetenzmodell zur Strukturierung der fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen ist allerdings nicht vorhanden.

Eine österreichische Variante liegt mit *digi.komp* für die 4., 8. und 12. Schulstufe vor.⁸ Die beispielhaften Auflistungen von digitalen Kompetenzen als „Can-Do-Statements“ (Könnensbeschreibungen)⁹ orientieren sich an der Logik der Bildungsstandards in Österreich.

Abb. 8.4: Kompetenzen in der digitalen Welt



Quelle: Kultusministerkonferenz (2016).

⁸ Siehe <http://digikomp.at/>.

⁹ Unter dem Bereich „Informationstechnologie, Mensch und Gesellschaft“ und dem Aspekt „Bedeutung von IT in der Lebenswelt der Kinder“ lautet ein Aufzählungspunkt als Can-Do-Statement z. B. „Ich kann Bereiche nennen, in denen Computer Menschen nicht ersetzen können“ (siehe <https://digikomp.at/index.php?id=542&L=0>). Es liegt kein Kompetenzmodell vor, um das Statement innerhalb einer Struktur nach fachdidaktischen, fachsystematischen und auch nach lerntheoretischen Gesichtspunkten zuordnen zu können.

Der Kompetenzrahmen der deutschen Kultusministerkonferenz „Kompetenzen in der digitalen Welt“ basiert in seiner inhaltlichen Zusammenstellung auf drei Kompetenzrahmen (Eickelmann, 2018, S. 14; Kultusministerkonferenz, 2016, S. 15): dem europäischen Kompetenzrahmen DigComp 2.1 (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017; Vuorikari, Punie, Carretero & van den Brande, 2016), dem kompetenzorientierten Konzept für die schulische Medienbildung (Länderkonferenz MedienBildung, 2015) und dem Kompetenzmodell der internationalen Vergleichsstudie ICILS 2013 (Bos et al., 2014). Die Kompetenzbereiche für Lernende sind als Auflistung von sechs Kernbereichen mit weiteren Unterpunkten konzipiert: (1) Wissen aneignen durch *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren*, (2) *Kommunizieren und Kooperieren* unter Nutzung digitaler Systeme, (3) *Produzieren und Präsentieren* mit digitalen Werkzeugen, (4) *Schützen und sicher Agieren* und bedarfsgerechter Einsatz digitaler Werkzeuge und Systeme, (5) *Problemlösen und angemessenes Handeln* und Verhalten gegenüber schutzwürdigen Belangen sowie (6) *Analysieren und Reflektieren* von digitalen Medien in der Gesellschaft und Wirtschaft (Middendorf, 2017). Die Kompetenzbereiche sind in Abbildung 8.4 als Mindmap dargestellt.

Kompetenzen in der digitalen Welt für Schüler/innen

Das von der Gesellschaft für Informatik im Rahmen der *Dagstuhl-Erklärung* 2016 erarbeitete Modell enthält drei Perspektiven der digitalen Bildung und Erscheinungsformen für die Schule (Gesellschaft für Informatik, 2016, S. 2 f.; siehe Abbildung 8.5). Expertinnen und Experten aus der Informatik, Didaktik, Medienpädagogik, Schulpraxis und Wirtschaft plädieren bei der Dagstuhl-Erklärung 2016 für einen eigenständigen Lernbereich (Middendorf, 2017), der explizit in schulischen Curricula ausgewiesen werden sollte und betonen zugleich die übergreifende Aufgabe in allen Fächern, fachliche Bezüge zur digitalen Bildung und Medienkompetenz herzustellen (Döbeli Honegger, 2016; siehe Abschnitt 5.5). Neben der Beherrschung von digitalen Grundtechniken und technischen Systemen geht es insbesondere um das Verstehen von digitaler Technik (Kerres, 2017b, S. 89), um den Zugang zu Wissen und um die Teilhabe an der Gesellschaft.

Dagstuhl-Dreieck für Lernende

Abb. 8.5: Das Dagstuhl-Dreieck



Quelle: Gesellschaft für Informatik (2016).

Die technologische Perspektive des Modells hinterfragt („Wie funktioniert das?“) und bewertet die Funktionsweise der Systeme und digitalen Produkte, die „die digitale vernetzte Welt ausmachen“ (Gesellschaft für Informatik, 2016, S. 3; siehe Abbildung 8.5). Im Alltag finden sich viele Missverständnisse über das Funktionieren von digitaler Technik, was wesentliche Auswirkungen auf die Nutzung hat (Kerres, 2017b), wie z. B. ein zu wenig

vorhandenes Wissen über Vorgänge und die Ablage von Daten („Cloud Computing“). Die Wechselwirkungen der digital vernetzten Welt mit Individuen und der Gesellschaft stehen bei der gesellschaftlich-kulturellen Perspektive mit der Frage „Wie wirkt das?“ im Vordergrund. Hier schließt auch die medienethische Betrachtung an, denn im Rahmen normativer Fragen hinsichtlich technologischer Entwicklungen und medialen Handelns geht es immer auch um die Reflexion (möglicher) Auswirkungen auf den Einzelnen und die Gesellschaft. Die zielgerichtete Auswahl von Systemen bestimmt die anwendungsbezogene Perspektive, welche auf die effektive wie auch effiziente Nutzung zur Umsetzung individueller und kooperativer Vorhaben („Wie nutze ich das?“) fokussiert. In dieser Perspektive wird auch das Gegensatzpaar Informationsmangel und Informationsfülle thematisiert (Heinen, 2017). Das Dagstuhl-Modell beantwortet jedoch nicht die Frage, wie Kompetenzen hinsichtlich der drei genannten Perspektiven durch Lernen erworben werden bzw. „welche Voraussetzungen erfüllt sein sollten“, damit Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern „lernwirksam“ unterstützt werden können (Heinen, 2017, S. 121).

3.2 Die Inhaltsfrage

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche inhaltlichen Bereiche in der Auseinandersetzung mit dem Digitalen in der Schule abgedeckt werden sollen. In Bezugnahme auf das Dagstuhl-Dreieck lassen sich drei Schwerpunkte bestimmen, die eine jeweils unterschiedlich starke Betonung erfahren können. Nachfolgend wird die Verankerung dieser drei Perspektiven in den österreichischen Erlässen und Verordnungen skizziert. Zu betonen ist, dass diese drei Aspekte analytisch, aber nicht vollständig inhaltlich trennbar sind, es gibt Überschneidungen und sie stehen in Beziehung zueinander.

Die technologische Perspektive

Die erste Perspektive ist die technologische. Die digitale Transformation stellt uns vor neue Herausforderungen in der Berufswelt, schon jetzt ist informatische Bildung im engeren Sinne unmittelbare Voraussetzung für eine Vielzahl von Berufen (European Commission, 2016, 2017; Vuorikari et al., 2016). So stieg die Anzahl der IKT-Spezialistinnen und -Spezialisten in Europa in der letzten Dekade um 2 Millionen (European Commission, 2017, S. 53). Ein Vordringen in die fundamentalen Ideen der Informatik wie Algorithmisierung, strukturierte Zerlegung und Sprache kann wichtige Beiträge zu den für das 21. Jahrhundert geforderten Kompetenzen liefern (Ferrari, 2013; Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, 2011; Vuorikari et al., 2016; World Economic Forum, 2016). Döbeli Honegger (2016, S. 91) widmet sich ausführlich der Frage, warum Informatik Teil der Allgemeinbildung sein sollte und erläutert neun Begründungen hierfür, die sich in einem Raster zwischen Didaktik, Überfachlichem, Studien- und Berufsvorbereitung und Welterklärung einordnen lassen.

Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive

Die zweite Perspektive ist die gesellschaftlich-kulturelle, im übertragenen Sinne und vereinfachend gesagt die Sichtweise der Medienpädagogik. Das Ziel ist es, eine frühzeitige kritisch-reflexive Aneignung von Medien anzuregen. Diese befähigt sowohl zur Orientierung, zu einer begründeten Auswahl und Meinungsbildung als auch zur gesellschaftlichen Teilhabe im Sinn einer selbsttätigen Einmischung und Mitgestaltung. Aus medienethischer Perspektive ist nach Rath & Köberer (2014) daher der Erwerb von Kritik und Selbstkritik sowie die Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit und Werturteilskompetenz eine Kernaufgabe von digitaler Kompetenz.

Die anwendungsbezogene Perspektive

Die dritte Perspektive ist schließlich die anwendungsbezogene. Anwendungen wie Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Grafikprogramme werden in der Schule und zu Hause genutzt. IKT als Werkzeug für den Alltag findet im Unterricht meist gebührend Platz (Hawle & Lehner, 2011, S. 6; Lehner, 2017, S. 26). Eine Dokumentenanalyse und ergänzende Interviews ergaben, dass bei bisherigen schulautonomen Ausgestaltungen eines Fachs von den Lehrenden vor allem die anwendungsbezogene Perspektive thematisiert wurde (Brandhofer,

2017a, S. 630). Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn die Wünsche der Eltern an die Schule betrachtet werden. Auch hier stehen Anwendungskenntnisse im Vordergrund: Umgang mit häufig genutzten Programmen, Internetrecherche, Präsentationen, Software (Vodafone Institut für Gesellschaft und Kommunikation, 2014, S. 21; siehe Abschnitte 5.2 und 5.3).

Im Zuge der Etablierung des Fachs Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe I stellt sich von Neuem die Frage, in welcher Form und mit welcher Gewichtung diese drei Perspektiven digitaler Kompetenz im Unterricht berücksichtigt werden sollten. Der Lehrplan für das Fach Digitale Grundbildung umfasst nach eigener Beschreibung „digitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen“ (BGBl. II Nr. 71/2018). Die im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen sind in acht Kategorien gegliedert, neben den verpflichtenden Inhalten ist auch der schulautonome Vertiefungslehrstoff dargestellt. Mit 105 Can-Do-Statements ist die Darstellung der Inhalte sehr fein granuliert, üblicherweise beschränkt sich der Lehrplan für die Fächer in Österreich auf eine überblickshafte deskriptive Darstellung. Der Lehrplan ist umfassend und berücksichtigt mit unterschiedlicher Gewichtung die drei zuvor beschriebenen Inhaltsbereiche. Grundlage bei der Entwicklung waren DigComp 2.0 und digi.komp8.

Lehrplan Digitale
Grundbildung

Neben dem Lehrplan zum Fach bestehen weiterhin die Bildungsstandards: Im sogenannten digi.komp-Konzept wurden die digitalen Kompetenzen in Österreich nach Nárosy (2017, S. 6) systematisch und strukturiert formuliert und sind international anschlussfähig. Digi.komp4, digi.komp8 und digi.komp12 sind Aufzählungslisten in Form von Can-Do-Statements (Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017) ohne Einordnung in ein Kompetenzmodell. Bei der Entwicklung wurde eine pragmatische Herangehensweise gewählt. Im digi.komp-Modell sind die anwendungsbezogene sowie die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive gut repräsentiert.

digi.komp

Schließlich hat der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2014) neben Lehrplan und digi.komp weiterhin Bestand. Medienbildung widmet sich demzufolge den etablierten Medienkulturen und reflektiert die sich verändernden Medienwelten (BMBWF, 2018b). Als Zielsetzung der Medienbildung und des medienpädagogischen Bemühens werden vor allem die Kompetenzen der „Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit“ (BMBF, 2014, S. 2), das Erkennen und die Reflexion von Bedürfnissen in Bezug zu neuen, computerbasierten digitalen Medien benannt. Das Unterrichtsprinzip Medienerziehung gilt für alle Fächer. Kritisches und kreatives Denken und Handeln werden dabei besonders hervorgehoben, jedoch bleibt das inhaltsbezogene Denken (Wissen) als dritte Komponente des komplexen Denkens neben dem kritischen und kreativen Denken unerwähnt (Astleitner, 1998; Bastos & Ramos, 2012; Jonassen, 2000; Slangen & Sloep, 2005; Wiesner, 2010), wodurch auch eine umfängliche Anbindung an die Kompetenzorientierung (Wissen, Können und Wollen) verloren geht. Das Unterrichtsprinzip gilt für alle Schularten, der Lehrplan für die Sekundarstufe I und digi.komp jeweils für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und II.

Unterrichtsprinzip
Medienerziehung

Das Zusammenspiel dieser drei Papiere erschließt sich aktuell noch schwer. Der Lehrplan deckt die Inhalte des Fachs Digitale Grundbildung ab, digi.komp8 die digitalen Kompetenzen, die Schulabgänger/innen aufweisen sollten, der Grundsatzterlass die integrative Verankerung der Medienerziehung in allen Fächern in allen Schularten und Schulstufen (siehe Abschnitt 5.4). Nicht nur für Berufseinsteiger/innen wie Lehramtsstudierende ist dieses Gefüge nicht leicht nachvollziehbar.

3.3 Ein integratives Rahmenmodell für die digitale Kompetenz der Lernenden

Das Konzept des integrativen Rahmenmodells

Das Rahmenmodell zu den digitalen Kompetenzen der Schüler/innen von Brandhofer und Wiesner (2018) versucht die fachdidaktischen, fachsystematischen wie auch lerntheoretischen Gesichtspunkte in einem Modell zu strukturieren und speist sich dabei inhaltlich aus dem Grundsatzterlass zur Medienerziehung des damaligen BMBF (2014), den beispielhaften Auflistungen der digitalen Kompetenzen durch digi.komp4, digi.komp8 und digi.komp12 sowie aus den Änderungen in der Verordnung über die Lehrpläne zur Digitalen Bildung vom 19.04.2018 (BGBl. II Nr. 71/2018.). Der Ausgangspunkt des mehrdimensionalen Kompetenzmodells für Schüler/innen integriert das Dagstuhl-Dreieck (Gesellschaft für Informatik, 2016), die Trias von Wissen, Können und Wollen aus der Kompetenzdefinition nach Weinert (2001) und die Erweiterung von Anderson, Krathwohl und Bloom (2000; Anderson et al., 2013) der kognitiven Taxonomie von Bloom (1956; Baumgartner, 2014; Cullinane, 2009). Die Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) gliedert sich zunächst in sechs Prozessdimensionen,¹⁰ wobei nur für die ersten vier Ebenen durch empirische Daten eine tatsächliche kognitive Hierarchie belegbar ist (Baumgartner, 2014), sowie in vier Wissensdimensionen¹¹ und fünf Dimensionen des Computational Thinking als spezifische digitale Kompetenzen (Abbildung 8.6; siehe Abschnitt 4.3). Die traditionellen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens werden durch die Dimensionen des Computational Thinking durchdrungen, diese Veränderung „zieht sich durch alle Fachgebiete und Themenbereiche des Lernens“ (Kerres, 2017b, S. 90). Groeben und Hurrelmann (2002) nennen als besonderen Aspekt der Medienkompetenz das (jeweilige) Wissen über Medien sowie die Fähigkeit, sich mit Medien und deren Inhalten kritisch auseinanderzusetzen und sich aktiv über Medien in Diskurse einbringen zu können. Das Modell verbindet diesen besonderen Aspekt durch die Kombinationen der Prozess- und Wissensdimensionen. Kerres (2017b, S. 94) unterscheidet vier grundlegende Kompetenzfelder, die in dem integrativen Rahmenmodell Berücksichtigung finden: a) Information und Wissen (einer Kultur) und der Zugang dazu, b) digitale Wirklichkeit und produktives (selbstständiges) Handeln mit Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt, c) Kommunikation und Kooperation als Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs sowie d) ein integrierendes Feld aus der Orientierung und der Entwicklung der Persönlichkeit und der eigenen Identität durch ein „Sich-ins-Verhältnis-Setzen zur Welt“. Alle von Kerres (2017b) genannten Kompetenzfelder sind im integrativen Modell durch ein Arrangement von Prozess- und Wissensdimensionen sowie Computational Thinking umsetzbar. Digitale Bildung versteht sich damit als „reflektiertes Verhältnis des Menschen zu den Dingen“, zu „den Anderen“ und „zu sich“ (Kerres, 2017b, S. 94; siehe auch Marotzki, 1990; Meder, 2007).

Zuordnung zu Dimensionen und Themenfeldern

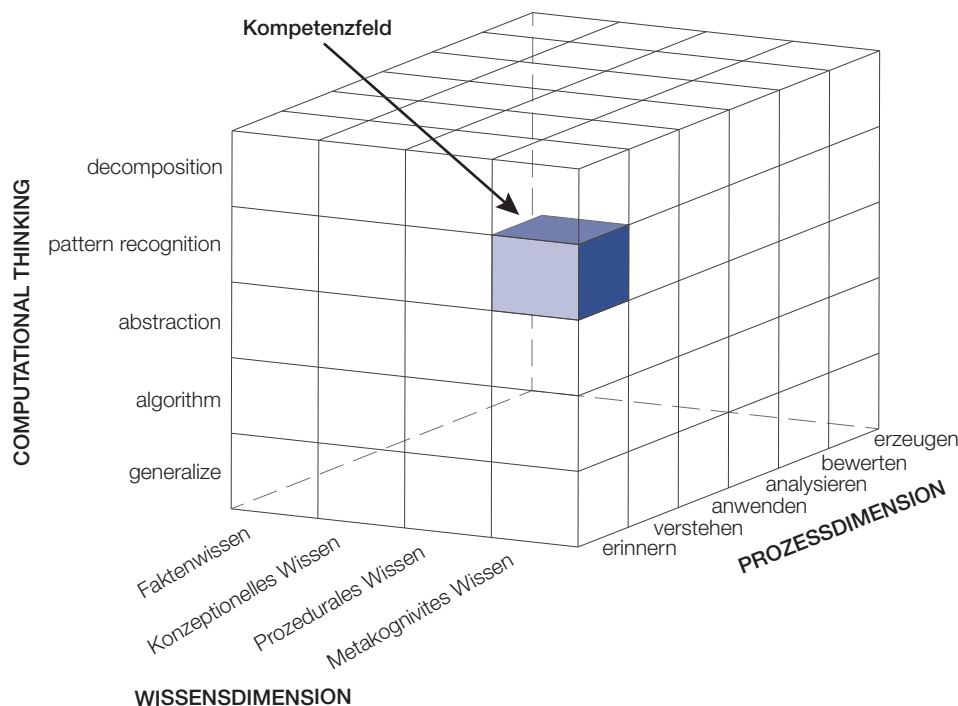
Die angestrebten Prozesse werden beim Lernen sowohl den drei genannten Dimensionen (Wissens- und Prozessdimension, Computational Thinking) als auch den Themenfeldern (Abbildung 8.6) und deren Beziehungen zueinander zugeordnet. Jedes Kompetenzfeld der Taxonomie kann durch Can-Do-Statements befüllt und geordnet werden und auch dazugehörige Lernziele in Katalogen sind zuordenbar (Abbildung 8.7: A, B, C). Beispielsweise können Unterschiede von Betriebssystemen benannt werden (Prozessdimension: Erinnern) und deren jeweiliges Einsatzgebiet (Prozessdimension: Verstehen, Anwenden) beschrieben

10 Die Prozessdimensionen beinhalten Erinnern (Wiedererkennen), Verstehen (Erklären), Anwenden (Ausführen), Analysieren (Differenzieren), Bewerten (Evaluieren) und Erzeugen (Verändern), wodurch eine mögliche Matrix von Lernzielen und Kompetenzen entsteht.

11 *Faktenwissen* meint das Basiswissen, um mit der Fachdisziplin und den Terminologien, Details und Elementen vertraut zu sein (factual knowledge). *Konzeptionelles Wissen* beschreibt die Beziehungen der einzelnen Elemente des Basiswissens innerhalb eines größeren Zusammenhangs und beinhaltet Kategorien, Strukturen, Modelle, Ansätze, Theorien und Verallgemeinerungen (conceptual knowledge). *Prozedurales Wissen* meint das Wissen über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Anwendungen bestimmter Modelle, Ansätze und Theorien in Bezug zu „wie“ etwas getan wird (knowledge of how). *Metakognitives Wissen* meint z. B. das Wissen über das eigene Lernen und über (Lern-)Strategien.

werden, wodurch zunächst das Faktenwissen und das konzeptionelle Wissen abgefragt und z. B. eine „abstraction“ als ein Entwickeln von grundlegenden Konzepten von Betriebssystemen und deren jeweiligen Vorteilen und Anwendungsbereichen gefördert wird (siehe Abbildung 8.6). Diese Herangehensweise verbindet die Bereiche „Produkte & Technologie“ und „Konzepte & Anwendungen“ (siehe Abbildung 8.7). Mit dem integrativen Modell lassen sich somit die durch die Digitalisierung grundlegenden „Implikationen für die gesellschaftliche Konstruktion von Wissen“, die durch neue „soziale Praxen der Wissenerschließung und -kommunikation“ (Kerres, 2017b, S. 89) durch digitale Medien entstehen, beschreiben, analysieren und bewerten.

Abb. 8.6: Mehrdimensionaler Rahmen für ein Kompetenzmodell des digitalen Lernens



Quelle: Brandhofer & Wiesner (2018, S. 12). Eigene Darstellung.

Im Feld der Produkte, Systeme und Technologien gehören dazu zunächst folgende (als Auflistung nicht umfassende) digitale Kompetenzen unter Berücksichtigung der Prozess- und Wissensdimension und des Computational Thinking (siehe Abbildungen 8.6 und 8.7):

Das Feld Produkte,
Systeme und Technologien

- a) Technologien, Betriebssysteme und Standardanwendungen kennen, verstehen und reflektieren sowie technische Problemlösungen identifizieren können, da sie Wissen über Bestandteile, Komponenten und Funktionen von digitalen Medien haben und somit
- b) Daten, Informationen und Wissen zielgerichtet suchen, finden, organisieren und teilen können, und
- c) eigene Medienarbeiten (z. B. Textverarbeitung, Kalkulationen, Präsentationen) und netzwerk-basierte Medienprojekte aktiv und kreativ erarbeiten und gestalten können und
- d) diese praktischen Tätigkeiten und Herstellungsprozesse (Prozessreflexion) wie auch Produkte (Produktreflexion) kritisch reflektieren, vergleichen und bewerten können sowie
- e) mit digitaler Kommunikation und Social Media interagieren und kommunizieren können, wie auch einen Datenaustausch in Netzwerken verstehen und anwenden können und
- f) in Bezug zu Computational Thinking ein Wissen, Können und Wollen beim Suchen von Mustern und dem Zerlegen von Einheiten, dem Gestalten von Lösungsstrukturen und dem Entwickeln von Konzepten erlangen, um Muster und Modelle generalisieren zu können.

Schüler/innen sollen durch ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von gesellschaftlichen Aspekten von Medienwandel und Digitalisierung

- g) sowohl ein aktives Wissen über die Bedeutung von Technologien und Anwendungsgebieten als auch eine aktive Teilnahme an digitalen Informations- und Kommunikationsnetzen und eine bewusste und verantwortliche Teilhabe am demokratischen, gesellschaftlichen und bürgerschaftlichen Leben erlangen,
- h) vor allem durch den Zugang zu und die Verarbeitung von Daten, Informationen und Wissen wie auch durch das Erkennen, Analysieren, Verstehen und Beurteilen von Risiken und Gefahren durch digitale Medien und von personenbezogenen Daten.

Stärkung von
Lernenden in ihren
Handlungskompetenzen

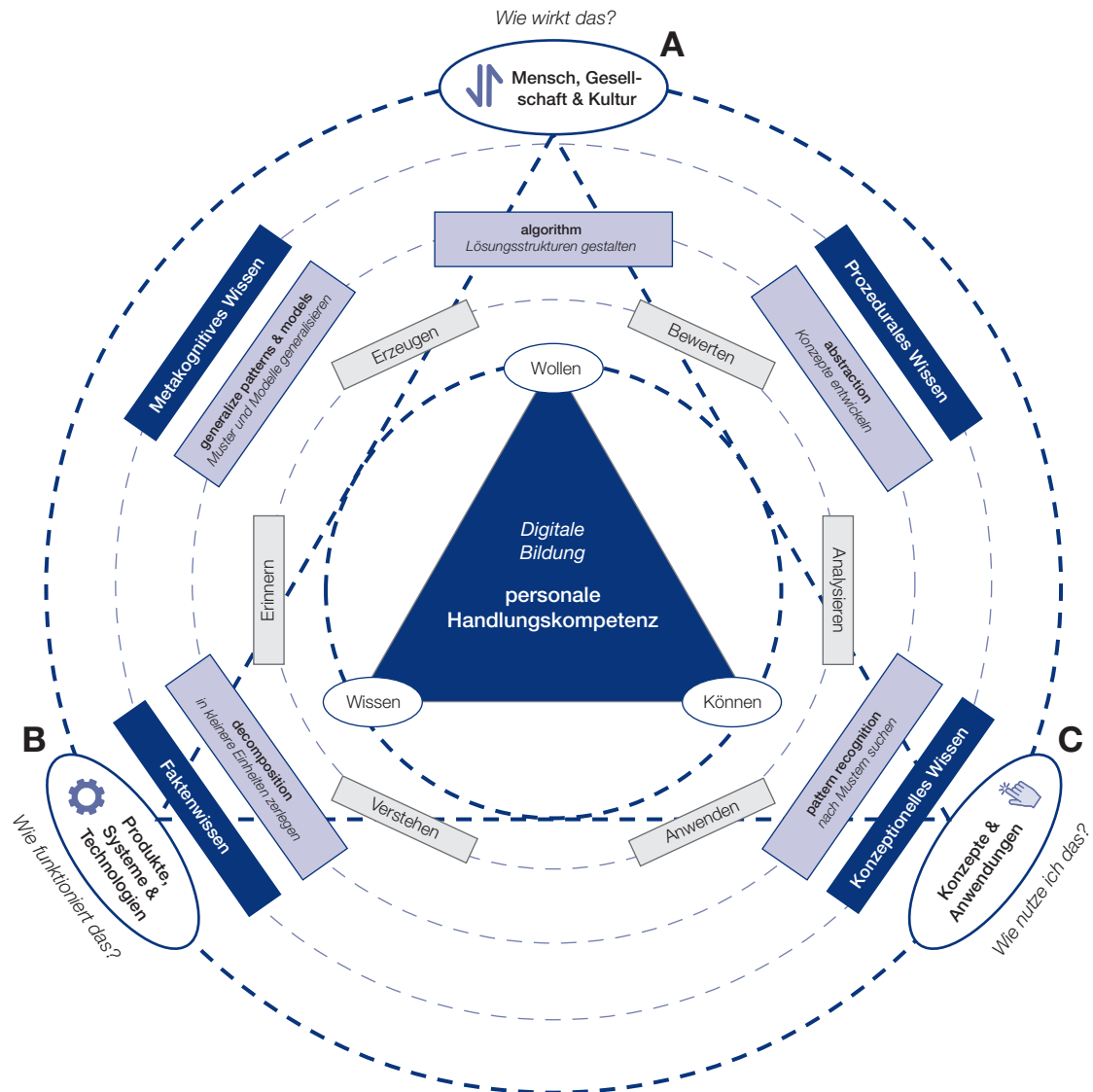
Lernende sollen gestärkt werden in ihren Handlungskompetenzen

- i) durch Erfahrungslernen und das Ausweiten des Erkennens und Verstehens von Strukturen, Gestaltungsmitteln und Wirklichkeitsmöglichkeiten von einzelnen Medienarten und
- j) bei ihren analytischen und beurteilenden Fähigkeiten ein Verständnis im Hinblick auf die Meinungsfreiheit, Wertevielfalt und Demokratie entwickeln, um sich
- k) eine kritische Einsicht in technische, ideologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Kommunikationsphänomene und ein kritisches Wissen sowie eine aktive Urteilsbildung im Umgang mit Medieninhalten mit Bezug auf personale, soziale, gesellschaftlich-kulturelle, kognitive, affektive und motivationale Aspekte aneignen zu können, um
- l) die Begriffe (Medienkompetenz, digitale Kompetenz usw.) infolge der Medienbildung und Digitalisierung verstehen und reflektieren zu können, um
- m) dadurch ein bewusstes, selbst- bzw. mitbestimmtes Medienhandeln, ein Erkennen und Verstehen von Manipulationen durch Technologien und Medien wie auch ein kritisches Überdenken der eigenen Rollenerwartung (Selbstreflexion) zu erlangen,
- n) mit dem Ziel der aktiven Beteiligung am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben, dem Wissen von beruflichen Perspektiven ausgehend vom Bereich der Produkte, Systeme und Technologien und um
- o) den Dialog und die Polylogie der Medien zwischen den Gruppen der Gesellschaft (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Sozialbereich, Sport usw.) unter der Heranziehung von Begriffen wie *Unabhängigkeit, Objektivität, Glaubwürdigkeit, Meinungsvielfalt, Manipulation* kritisch durchleuchten zu können.

Zuordnung von
Can-Do-Statements
und Verbindung
mit Computational
Thinking, Prozess- und
Wissensdimensionen

Schüler/innen sollen durch die Verbindung der drei Schlüsselfelder personal verfügbare oder erlernbare Medienkompetenz in Form von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten und die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten durch digitale Bildung entwickeln, um bestimmte Aufgaben und Probleme zu lösen und um die Lösungen und Möglichkeiten in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Die Can-Do-Statements der digi.komp-Modelle können in diesem Rahmenmodell eindeutig zugeordnet und mit dem Computational Thinking sowie der Prozess- und Wissensdimension verbunden werden (Brandhofer & Wiesner, 2018; siehe Abschnitte 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 und 5.7).

Abb. 8.7: Kompetenzmodell des digitalen Lernens



A Mensch, Gesellschaft & Kultur

- Geschichte der digitalen Medien
- Bedeutung digitaler Medien
- Chancen und Grenzen
- Digitalisierung im Alltag und Medienbiographie
- Wechselwirkung Natur, Technik, Gesellschaft
- Verantwortliche und sinnvolle Nutzung
- Datenschutz und Datensicherheit
- Wohlbefinden und Gesundheit
- Entwicklung beruflicher Perspektiven und Teilhabe

B Produkte, Systeme & Technologien

- Technische Bestandteile
- Komponenten digitaler Medien
- Funktion der Systeme & Produkte
- Gestaltungselemente
- Betriebssysteme und Dateimanagement
- Netzwerke
- Mensch-Maschine-Schnittstelle

C Konzepte & Anwendungen

- Suche, Auswahl, Organisation & Verarbeitung
- Darstellung und Strukturierung
- Berechnung & Visualisierung
- Dokumentation, Publikation & Präsentation
- Datenaustausch in (sozialen) Netzwerken
- Kommunikation & Kooperation
- Gestaltung und Produktion
- Handlungsanweisungen automatisieren
- Koordination von Abläufen

Quelle: Brandhofer & Wiesner (2018, S. 10).

4 Wie verändert sich Schule unter den Bedingungen der Digitalität?

In diesem Abschnitt wenden wir uns der zweiten Leitfrage dieses Beitrags zu: Wie verändert sich Schule im Zeitalter der Digitalisierung? Das Digitale in der Schule und im Unterricht ist seit Beginn der Diskussion und praxisnahen Einführungen und Umsetzungen mit Hoffnungen, Zielen und Erwartungen verbunden. Die Digitalisierung der Schule und des Unterrichts wird als Prozess betrachtet, in dem digitale Medien, Verfahren und Werkzeuge verstärkt an die Stelle analoger Medien, Verfahren und Werkzeuge treten und diese ablösen, aber auch neue Perspektiven und Lösungen schaffen. Damit eröffnen sich neue Problemstellungen in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen und es werden neue Fragestellungen aufgeworfen – z. B. zum Schutz der Privatsphäre, zum möglichen desorientierenden Einfluss von digitalen Medien auf Schüler/innen oder zur ziel- und ergebnisorientierten Verwendung von digitalen Medien für und in Bildungsprozesse(n) (Günther & Hüffel, 1999, S. 59; Reich, Sehnbruch & Wild, 2005, S. 67; Treumann, Baacke, Heitland, Hugger & Vollbrecht, 2002, S. 16).

In der Reflexion der bisherigen Entwicklungen im Bereich der neuen, computerbasierten und digitalen Medien und im Zuge der Digitalisierung von schulischer Bildung ist festzustellen, dass es treibende Kräfte gibt, welche die schulische und unterrichtliche Nutzung von neuen, computerbasierten und digitalen Medien bestimmen (Eickelmann, 2018, S. 13): (1) die technologischen Entwicklungen und in der Folge die technischen Produkte, die immer neue, veränderte Möglichkeiten und Ausgangslagen für das Lehren und Lernen auf didaktischer, lerntheoretischer und methodischer Ebene eröffnen; (2) der gesellschaftliche Wandel und die Veränderung und Digitalisierung aller Lebenswelten, die eine Erneuerung des schulischen Bildungsauftrags notwendig machen bzw. diesen kritisch und in Bezug auf digitale Medien hinterfragen; (3) bildungspolitische Entscheidungen bezüglich des kompetenten Umgangs mit neuen, computerbasierten und digitalen Technologien sowie mit digitalen Daten, Informationen und (aktivem) Wissen (siehe Beitrag „Evidenzorientierte Schulentwicklung“ in diesem Band: Schratz et al., 2019) in (neuen) Lehrplänen und die Fachfrage; (4) bildungspolitische Entscheidungen hinsichtlich der Grundvoraussetzungen in Bezug auf geeignete schulische IT-Infrastruktur, die flächendeckend zur Verfügung gestellt werden müsste, um eine Kompetenzaneignung auf hohem Niveau sicherzustellen.

Die Neuerungen und Veränderungen im Zuge der Digitalisierung von schulischer Bildung sind abhängig von struktur-, ergebnis- und prozessorientierten Neuerungen und deren Umsetzungen in der Praxis (Reinmann-Rothmeier, 2003). Neuerungen und Änderungen gliedern wir demnach in (1) *strukturorientierte* Veränderungen und organisatorische Lösungen (Unterrichts- und Schulorganisation), (2) Produktveränderungen als neue, veränderte *technische* Lösungen und Problemfelder im Unterricht und in der Schule sowie (3) prozessorientierte Neuerungen im Bereich des Unterrichtens. Die Förderung des nachhaltigen Erwerbs von *digitalen Kompetenzen* steht bei allen drei Ansätzen im Mittelpunkt.

4.1 Strukturorientierte Neuerungen und Änderungen

Die Fachfrage:
Medienbildung und
informatische Bildung

Es steht keineswegs fest, ob die Auseinandersetzung mit digitalen Medien besser als eigener Gegenstand in den Fächerkanon aufgenommen werden oder ob es sich dabei um ein überfachliches Unterrichtsprinzip handeln sollte. Die Meinungen dazu gehen sowohl bei Lehrenden wie Forschenden auseinander. Fachdidaktiker/innen der Informatik plädieren weitgehend für ein eigenständiges Fach, ebenso Medienpädagoginnen und Medienpädagogen wie Christian Swertz (2017): „Die Fähigkeit zur Willensbildung angesichts widersprüchlicher und heterogener Wahrheitsansprüche sollte durch die Vermittlung von Reflexions- und Anwendungssprachen im Blick auf Medien in der Schule durch ein Schulfach Medienbildung als Pflichtgegenstand gefördert werden“ (S. 81). Die Eigenständigkeit des Fachs stärkt die

Inhaltszentrierung und ermöglicht einen breiten, thematischen Zugang, der eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien innerhalb eines Gegenstands vertieft. Zu erwähnen ist auch, dass neben diesen beiden Optionen viele weitere denkbare Varianten der Umsetzung möglich sind (siehe BMBWF, 2018c). Die Diskussion betrifft in Österreich ausschließlich die Sekundarstufe I – in der Primarstufe herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Thema integrativ behandelt werden sollte. In der Sekundarstufe II ist an den allgemeinbildenden höheren Schulen das Fach Informatik Teil des Fächerkanons, in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen besteht ein Bündel an Fächern.¹²

Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 wurde vom Nationalrat die Einführung der verbindlichen Übung *Digitale Grundbildung* in der Sekundarstufe I beschlossen. Die Schulen haben im Rahmen der Schulautonomie Gestaltungsmöglichkeit beim Umfang (von 2 bis 4 Jahreswochenstunden innerhalb von 4 Jahren), bei den Schulstufen, in denen die Übung angeboten wird, und bei der Form des Unterrichts. Das Fach kann als eigener Gegenstand geführt, integrativ im Fachunterricht verankert werden oder es wird eine Mischform gewählt. Die Schule kann beispielsweise beschließen, dass in der 5. Schulstufe ein definiertes Fach mit einer Wochenstunde in den Kanon aufgenommen wird und von der 6. bis zur 8. Schulstufe die Vermittlung der Lehrplaninhalte integrativ im Umfang von jeweils einer Wochenstunde in den Fächern Mathematik, Physik und Geografie erfolgt. Eine begleitende externe Evaluierung des Fachs sollte durchgeführt werden, allerdings sind durch die stufenweise Einführung aussagekräftige Ergebnisse erst nach einem Gesamtdurchlauf von 4 Jahren zu erwarten. Als Maßnahmen zur Begleitung der Einführung stehen *digi.folio*, *eEducation Austria* und die Beispielsammlung zu *digi.komp8* zur Verfügung (BMBWF, 2018a; BMBWF, 2018c).

Digitale Grundbildung

Die Gesamtstundenanzahl in der Sekundarstufe I ist in Österreich im Vergleich mit anderen Ländern relativ hoch (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017, S. 438), zusätzliche Stunden für eine verbindliche Übung schienen daher nicht gerechtfertigt, auch die budgetären Gegebenheiten setzen Schranken. Die Entscheidung, wie das Fach eingeführt wird und was im Gegenzug zu kürzen ist, ist an den Schulen zu fällen. Viele Schulen bieten bereits ein Fach *Informatik* oder *Medienbildung* an und die notwendigen Anpassungen sind gering, an anderen Schulen entsteht jedoch beträchtlicher Handlungsbedarf.

Die Form der Einführung in Österreich durch das Bildungsreformgesetz 2017 hat aktuell auch Nachteile. In der Schweiz wurde mit der Erstellung des Lehrplans 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2015) festgelegt, was Teil des integrativen Unterrichts (Anwendungen) und was Teil eines Fachs (Medien, Informatik) ist. Somit ist die Aufteilung klar festgelegt, die „Gewöhnung an die Maschine“ macht der Medienbildung und der Informatik das Zeitgefäß im Fach nicht streitig. Das ist in dieser Form bei der in Österreich gewählten Strategie – der schulautonomen Ausgestaltung – nicht so transparent. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich durch die unterschiedlichen Schulstufen, in denen das Fach durchgeführt werden kann. Vor allem die Festschreibung medienethischer Inhalte, deren Thematisierung sehr stark altersabhängig ist, ist dabei anspruchsvoll. Es darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass durch die integrative Denkweise das ausgebildete Fachpersonal so nicht zum Zug kommt und die digitale Grundbildung von sehr vielen Lehrenden zu tragen ist. Für die Unterrichtsgestaltung ist fundiertes Fachwissen nötig; vor allem im informatischen Bereich des Fachs besteht die Gefahr, dass grundsätzliche inhaltliche Fehler passieren (Bollin & Micheuz, 2018; siehe Abschnitte 5.2, 5.3, 5.4 und 5.7).

Herausforderungen
bei der Einführung der
verbindlichen Übung
Digitale Grundbildung

12 Siehe Lehrpläne in berufsbildenden Schulen unter <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/>. Siehe auch Verordnung über Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen i. d. F. v. 01.09.2017: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01>.

Die Leitmedien-
transformation
betrifft alle Fächer

Digitale Bildung ist aber auch Querschnittsmaterie. Die Leitmedientransformation wirkt auf die Inhalte *aller* Fächer, Fachinhalte ändern sich im Zeitalter der Digitalisierung. Dieser Aspekt sollte von der Diskussion um das Fach nicht verdeckt werden. Geoinformationssysteme im Geografieunterricht, die Arbeit mit digitalen Messgeräten in den Naturwissenschaften, Spracherwerb und sprachliche Kreativität im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht mithilfe von Software, Bewegungsanalyse mit digitalen Devices im Sportunterricht, die Erarbeitung und das Sichtbarmachen mathematischer Zusammenhänge mithilfe von Apps sollen hier nur beispielhaft angeführt werden. Initiativen wie *Medienbildung jetzt* fordern daher u. a. neben der Einführung der Digitalen Grundbildung die Förderung handlungsorientierter Medienarbeit (Swertz, 2018; siehe Abschnitt 5.5).

4.2 Produktorientierte Neuerungen und Änderungen

Neu entwickelte Hard- und Software findet Eingang in die Schule. Die produktorientierte Herangehensweise zielt hinsichtlich der Digitalisierung der schulischen Bildung und neuer Medien auf die Vermittlung von Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien im Sinne von „learn to use it“ (Eickelmann, 2018, S. 15). Die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen wie das Bedienen von Programmen auf Anwendungsebene mit deutlichem und direktem Produktbezug gehört seit Jahrzehnten zur Aufgabe der Schule und des Unterrichts (Lehner, 2017, S. 26; Micheuz, 2008, S. 175). Die Hoffnung, dass Schüler/innen die Kompetenzen auf Produkt- und Anwendungsebene aufgrund ihres Aufwachsens in und mit einer digitalen Welt bereits mitbringen, wurde bisher weder auf der Erfahrungsebene von Schulen noch in Studien bestätigt (Bos et al., 2014).

Die Neuerungen und Veränderungen in diesem Bereich sind umfangreich. Schwierig ist eine Einschätzung, welche Entwicklungen nachhaltig Bestand haben und welche nur kurz von Belang sind. Bei einigen Entwicklungen fehlt auch eine Begleitforschung, welche die Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen und die Unterrichtsgestaltung beleuchtet. Uns ist es nur möglich, hier exemplarisch Beispiele anzuführen. Diese wurden aufgrund ihrer breiten Rezeption ausgewählt. Es werden daher nachfolgend das Mobile Learning und das damit in Verbindung stehende digitale Schulbuch sowie Augmented Reality, E-Portfolio, Mind- und Concept-Maps, Gamification sowie Game-based Learning, Educational Robotics und die Cloud-Dienste in Schulen in Bezug auf die Förderung der digitalen Kompetenz kurz erläutert.

8

Mobile Learning mit
Notebooks und Tablets

Seit Beginn des neuen Jahrtausends wird bei Notebook-Klassen von *m-Learning* (mobiles Lernen) gesprochen, wobei der vernetzte Computer die Lernenden sowohl in der Schule als auch außerhalb des Unterrichts begleitet (Dorninger & Horschinnegg, 2001). Der Lernprozess in Notebook-Klassen gestaltet sich multimedial, arbeitsteilig, kommunikativ, kooperativ, selbstorganisiert und problemlösend. Die ersten Pionierschulen starteten in Österreich im Jahr 2000 an 33 Standorten. Im Schuljahr 2003/04 gab es 378 Notebook-Klassen mit ca. 8.300 Schülerinnen und Schülern (Sattler, 2004). Bereits 2003 gab es eine erste Evaluierung des österreichischen Modellversuchs von e-Learning und e-Teaching mit Schüler-Notebooks (Spiel & Popper, 2003; Popper & Spiel, 2010) im Auftrag des damaligen BMBWK mit Handlungsempfehlungen. Notebook-Schüler/innen wiesen bei dieser Evaluierung im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Notebook „ein besseres Informationsmanagement auf“, sie waren „organisierter an die Lösung von Aufgaben“ herangegangen, kannten „mehr relevante Kriterien für Teamarbeit“ und hatten „eine höhere Kompetenzüberzeugung“ (Spiel & Popper, 2003, S. 69), die Schulnoten verschlechterten sich entgegen den Befürchtungen bei den evaluierten Notebook-Klassen nicht; allerdings wurde entgegen den Erwartungen keine höhere Lernmotivation festgestellt.

Smartphones und Tablets haben die Bedeutung des mobilen Lernens im letzten Jahrzehnt neu definiert (Grimus & Ebner, 2013). Tablets haben neben der Mobilität die Vorteile, dass sie mit einem sehr effizienten Energiemanagement leichter als Laptops und weniger anfällig

für Softwareprobleme sind (Ludwig, Mayrberger & Weidmann, 2011). Das Potenzial von mobilen, miniaturisierten Geräten wie Tablets und Smartphones als „selbstverständliche Kulturressource“ (Bachmair, Risch, Friedrich & Mayer, 2011, S. 1) besteht nach Meinung von Schön, Ebner und Kothmeier (2012) sowie Welling (2017) vor allem im situierten und kooperativen Lernen (siehe dazu Brüning & Saum, 2011; Sung, Yang & Lee, 2017). Aktuell variiert die schulische Verbreitung von Tablets noch erheblich (Welling, 2017). Die Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen, dass flächendeckende Ausstattungsinitiativen mit Laptops oder Tablets nicht immer erfolgreich waren (Beutelsbacher, 2018; Popp, 2007; Schwan, 2014; siehe Abschnitt 5.8).

Die Neuheit bzw. Andersartigkeit ist beim *digitalen Schulbuch* – wie bei vielen digitalen Devices – nicht im Produkt selbst, sondern im Nutzungszusammenhang zu suchen. Wenn digitale Schulbücher bloß die 1 : 1-Version des gedruckten Schulbuchs darstellen, können ihre didaktischen Potenziale nicht genutzt werden. Grob eingeteilt, lassen sich mit digitalen Schulbüchern grundsätzlich drei unterschiedliche Arten von Interaktionen individualisiert realisieren:

Das digitale Schulbuch

- a) Interaktionen, die das digitale Pendant des gedruckten Buchs darstellen: Markieren, Kommentieren, Lesezeichen setzen etc.;
- b) Interaktionen, die eine neue didaktische Möglichkeit ausschöpfen: Bild vergrößern, 3D-Darstellung, Sprachausgabe etc.;
- c) Interaktionen, die über einen Server Aufgabenstellungen individuell oder auch kooperativ vorgeben und auswerten.

Die unter b) und c) zusammengefassten Möglichkeiten erfordern ein neues didaktisches Konzept, das in der bisherigen Buchform nicht vorgesehen, weil nicht realisierbar war. Bei den Interaktionen unter c) stellt sich zusätzlich die Datenschutz-Problematik. Die Machbarkeitsstudie zu Schulbüchern als Open Educational Resources (OER; Schön, Kreissl, Dobusch & Ebner, 2017) beschreibt in diesem Zusammenhang verschiedene Ausprägungen von OER-Schulbüchern.

Lerntheoretisch könnten digitale Schulbücher beispielsweise mit *Augmented-Reality-Umgebungen* als lernförderliche Potenziale (Herzig, 2017), d. h. mit der Anreicherung von animierten Modellen ausgestattet und insbesondere mit der Theorie des multimedialen Lernens (Astleitner & Wiesner, 2004; Mayer, 2001; Niegemann et al., 2004; Wiesner, 2008) verbunden werden. Augmented Reality ermöglicht es, authentische, flexible und mobile Lernkontexte zu kreieren und dabei individuelle Erfordernisse zu beachten. Vor allem in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern wurden in Einzelstudien positive Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung nachgewiesen (Buchner, 2017; El Sayed, Zayed & Sharawy, 2011; Mathews, 2010). Für die Darstellung waren bis vor einiger Zeit noch spezielle Brillen nötig, mittlerweile reicht dafür ein Smartphone mit Kamera und der spezifischen Applikation. Augmented-Reality-Inhalte können von Lernenden selbst erstellt werden.

Augmented Reality

8

Gegenüber dem klassischen (Papier-)Portfolio bietet das *elektronische Portfolio* (Bauer & Baumgartner, 2012, S. 9) didaktisch neue Möglichkeiten. Abgesehen davon, dass mit der Produktion digitaler Artefakte für das E-Portfolio nebenbei der Aufbau digitaler Kompetenzen gefördert wird, sind die erstellten Lernprodukte leichter einer kritischen Fremd- und Selbstreflexion zugänglich. Schüler/innen können nicht nur bewusst steuern, wer in welcher Phase des Arbeitsprozesses Zugang zu den Materialien hat, sondern entsprechende Anmerkungen und Hinweise auch rasch umsetzen. Dem Konzept des E-Portfolios können nach Petersen (2009) bzw. Belz und Siegrist (2000) auch die Kompetenzbereiche Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz sowie die Handlungskompetenz als deren Schnittmenge als Ordnungsraster zugrunde gelegt werden. Entwicklungsprozesse, Lernpfade und Wachstum können nach Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer und Schaffert (2007) durch E-Portfolios als Lernbelege mit allen Multimedia-Ausdrucksformen (z. B. Texte, Bilder, Videos, Animati-

E-Portfolio

onen usw.) und über eine bestimmte Zeitspanne hinweg präsentiert und verbunden werden. Duplizierung und Speicherung sind sichergestellt. Eine Verknüpfung zwischen den Lernzielen, Bewertungskriterien und Inhalten der E-Portfolios kann hergestellt werden und ist ein Konzept für eine alternative Form der Bewertung von Kompetenzen und Leistungen (Bauer & Baumgartner, 2012; Münte-Goussar, 2014). E-Portfolios könnten demzufolge ebenso unter prozessorientierten Neuerungen angeführt werden (siehe Abschnitte 5.5 und 5.8).

Mind- und Concept-Maps

Concept-Maps als Begriffs- und Konzeptlandkarten stellen eine besondere Verbindung zur Kompetenzorientierung dar, da sie ähnlich wie *Mind-Maps* der Strukturierung von Wissen sowie der Veranschaulichung komplexer und zusammenhängender Sachverhalte dienen. Als formatives Diagnoseverfahren können Concept-Maps von Schülerinnen und Schülern für das Verstehen der Wissensstrukturen und Wissensdimensionen sowie deren Verbindungen verwendet werden (Novak, 1990; Novak & Gowin, 1984). In der einfachsten Form werden Konzepte und Begriffe netzartig und/oder hierarchisch angeordnet und mit Pfeilen verbunden, wobei jeder Pfeil nur zwei Begriffe verbinden darf und den Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen aufzeigen soll (Haugwitz, 2009; Stracke, 2004). Ein wesentlicher Vorteil von Concept-Maps ist die Darstellung von korrespondierenden Konzeptvorstellungen und Wissensstrukturen von Lernenden, die als Diagnose der Erfassung der Schülervorstellung für die weitere Unterrichtsentwicklung und -planung genutzt werden können (Stracke, 2004). Concept-Maps als Lernstrategie (Renkl & Nückles, 2006) lassen sich durch digitale Medien abbilden und stellen eine kompetenzorientierte Alternative zu traditionellen Diagnoseverfahren dar.

Gamification, Game-based Learning, Educational Robotics und Maker Education

Gamification bezeichnet die Anwendung von spieltypischen Elementen auf spielfremde Kontexte und Aktivitäten. Diese Anreicherung soll vor allem bei komplexen oder monotonen Tätigkeiten motivationssteigernd wirken (Gabriel, 2013, S. 261). *Game-based Learning* betont den Zusammenhang zwischen Lernen und Spiel, das Motivations- und Lernpotenzial digitaler Spiele soll dabei ausgeschöpft werden. Gute digitale Spiele zeichnet nach Gabriel (2013, S. 260) aus, dass sie konstruktiv, kreativ, komplex und kollaborativ sind.

Lernen durch Begreifen: Auch *Educational Robotics* (Roboter zur Lernunterstützung) nutzt einen spielerischen Zugang. Damit soll Computational Thinking gefördert werden. Mit ersten einfachen Übungen wird das komplexe Thema verständlich aufbereitet (Romero, Lopez & Hernandez, 2012). *Educational Robotics* setzt ähnlich wie die *Maker Education* (Gappmaier, 2018, S. 4) auf dem Konstruktivismus von Papert (1980) auf. Ansätze dazu finden sich u. a. in Österreich bei den Makerdays (Schön, Ebner & Reip, 2016) und dem Projekt „Denken lernen – Probleme lösen“ (siehe Praxisbeispiel 8.1).

Praxisbeispiel 8.1:

Am Projekt „Denken lernen – Probleme lösen“ nehmen 100 Volksschulen und 13 Pädagogische Hochschulen in Österreich teil. Das Projektziel ist, unter Berücksichtigung der Aspekte des Problemlösens und des Umgangs mit neuen Aufgabenstellungen, mit einfachen Programmiersprachen und Robotern den Schülerinnen und Schülern algorithmisches Denken näher zu bringen. Dafür wurden vom BMB Unterrichtsmittel zur Verfügung gestellt und im Rahmen des Projekts Materialien entwickelt, Fortbildungen organisiert und eine Community of Practice aufgebaut (Himpsl-Gutermann, Brandhofer, Bachinger, Steiner & Gawin, 2017).

Die Cloud in der Schule

Cloud-Services gewinnen in der Berufswelt und im Schulalltag zunehmend an Bedeutung. Lernplattformen werden um Cloud-Dienste erweitert. Um die Möglichkeiten des kollaborativen und kooperativen Lernens auszuschöpfen, sind Cloud-Services in der Schule sinnvoll. Allerdings sind die datenschutzrechtlichen Bestimmungen bei der Benutzung von Cloud-Services zu beachten.

Nicht bei allen produktorientierten Neuerungen und Änderungen steht bereits mit der Einführung fest, ob und wie sie den Unterricht verändern. Die Bildung von Communities of Practice und begleitende Evaluierungen bei Initiativprojekten sind wichtige Faktoren, um erfolgversprechende Neuerungen und Änderungen auszumachen und im System zu verankern (siehe Abschnitte 5.5 und 5.9).

4.3 Prozessorientierte Neuerungen und Änderungen

Die prozessorientierte Herangehensweise zielt in Bezug auf die Digitalisierung der schulischen Bildung auf die Nutzung digitaler Medien zur Entwicklung und Optimierung des fachlichen Lernens im Sinne von „use to learn“ sowie auf die Umsetzung neuer Formen des Unterrichtens mit digitalen Medien als „use to teach“ ab (Eickelmann, 2018, S. 15). Wie auch im vorangegangenen Abschnitt werden hier die – unseres Erachtens – wesentlichen Linien der Diskussion skizziert: Lernerfolg, Methodenvielfalt, Neugierde, Motivation, Freude und selbstbestimmte Lernprozesse, Inklusion und Barrierefreiheit, neue Kooperationsformen und soziales „Miteinander“-Lernen, Computational Thinking, Learning Analytics und adaptive Lernprogramme.

Dass digitale Medien und ihre Nutzung im Unterricht möglicherweise Vorteile bringen (Baumgartner & Herber, 2013, S. 328), ist nur eines von mehreren Argumenten – und gerade dieses gilt nicht bedingungslos. Erst im Kontext mit einer kritischen Sichtweise und einer lerntheoretisch sowie fachdidaktisch fundierten Unterrichtsgestaltung ist Lehren mit digitalen Medien ertragreich. „Der durchschnittliche Lernerfolg ist relativ unabhängig von dem gewählten Mediensystem und der eingesetzten Technologie. Die Effekte sind vergleichsweise schwach“, resümiert Kerres (2012, S. 71). Das Lernerfolgsargument bzw. die Veränderung des Lehrens und Lernens ist demzufolge keines, das den Einsatz digitaler Medien im Unterricht ausreichend legitimieren kann:

Lernerfolg

Auf der Grundlage vorliegender Erfahrungen erscheint es sogar eher plausibel, dass digitale Medien und Werkzeuge in einem Klassenraum zunächst *keinen* Effekt darauf haben, wie der Unterricht von Lehrpersonen organisiert und gestaltet wird. Ebenfalls können wir davon ausgehen, dass die Medien auch *keinen* direkten Effekt auf die Lernintensität oder den Lernerfolg haben. Diese ernüchternde Feststellung lässt sich aus den vielen vorliegenden wissenschaftlichen Studien zu den jeweils „neuen“ digitalen Medien der letzten Jahrzehnte ableiten. Wir müssen feststellen: Digitale Medien machen das Lehren und Lernen nicht *a priori* besser. (Hervorhebungen v. Verf.; Kerres, 2017a; siehe auch Schulz-Zander, 2005, S. 126)

Auch Hatties Metaanalyse kommt zu diesem Ergebnis: Der Einfluss des Computereinsatzes auf den Lernerfolg ist gering (Hattie, 2014, S. 260). Wenn Medien allerdings zur Unterstützung qualitativ hochwertiger Lernaktivitäten genutzt werden, können große Effekte erzielt werden (Cheung & Slavin, 2013; Clark, Tanner-Smith & Killingsworth, 2016; Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012; Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek, 2013).

Neben dem Lernerfolg sind aber auch andere Argumente für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht von Bedeutung. Ein wesentliches Argument der digitalen Bildung ist zunächst die Erweiterung der unterrichtlichen Methodenvielfalt, um unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessen von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf Differenzierung, Individualisierung und Personalisierung zu entsprechen (Brandhofer, 2017b; Bray & McClaskey, 2017; Meyer, 2005; Wiesner, 2015). Die Ergebnisse eines Selbsteinschätzungstests, den mehr als 6.000 österreichische Lehrpersonen beantworteten, zeigen, dass die Anwendungskenntnisse und technischen Kenntnisse von Lehrkräften höher eingeschätzt werden als die pädagogischen Kenntnisse in Zusammenhang mit digitalen Medien (Brandhofer, 2015,

Methodenvielfalt

S. 196). Es liegt als Schlussfolgerung nahe, dass es vermutlich nicht an mangelnden Anwendungskenntnissen der Lehrpersonen liegt, sondern eher an einem Mangel an Kompetenz, Ideen bzw. Konzepten für didaktische Szenarien, dass digitale bzw. digital-interaktive Medien nicht so intensiv im Unterricht eingesetzt werden wie für die Unterrichtsvorbereitung (siehe Abschnitt 5.7).

Neugierde,
Motivation, Freude
und selbstbestimmte
Lernprozesse

Studien zeigen, dass Lernen mit digitalen Medien durch vielfältige und auch spielerische Zugänge die Freude am Lernprozess als solchen fördert (Schelhowe, 2007, S. 124; siehe auch Belland, Walker, Ju Kim & Lefler, 2016; Chen, Wang, Kirschner & Tsai, 2018). Lernen wird zunehmend als eigen- und selbstverantwortlicher Prozess erlebt (Astleitner, 2006; Hofmann, 2000), bei dem motivationale und emotionale Aspekte maßgeblich zu berücksichtigen sind (Astleitner, 2000; Astleitner & Leutner, 2000; Astleitner & Wiesner, 2004; Keller, 1983; Moreno & Mayer, 2007; Wiesner, 2008). Digitale Medien tragen einen Aufforderungscharakter in sich, der traditionelle Lehrformen in Frage stellt; sie bewirken nicht ursächlich Neuerungen, aber unterstützen solche (Eickelmann, 2010, S. 68; Schelhowe, 2007, S. 107). Untersuchungen von Brandhofer (2015, S. 226) zeigen auf, dass die Verwendung digitaler Medien im Unterricht mit einer eher konstruktivistischen Sichtweise signifikant korreliert. Ein gerichteter Kausalzusammenhang kann aktuell daraus nicht abgeleitet werden. Nach Meinung von Grünberger (2017) wird aber durch das Schulsystem das Neu-Denken von Unterricht erschwert: „Lehrerinnen und Lehrern wird der Anspruch der neuen pädagogischen Rolle und der neuen Unterrichtsgestaltung zugeschrieben, während strukturelle und strukturelle Vorgaben es eher nahelegen, in üblicher Form weiter zu unterrichten“ (S. 17; siehe Abschnitt 5.5).

Inklusion, Barrierefreiheit
und die Vorbildwirkung der
Lehrperson

Medien sind Basis der Kommunikation und Träger der Information. Digitale Medien sind in diesem Zusammenhang revolutionär, weil ihre abstrakte/virtuelle Beschreibung und Fassung lebensweltlicher Prozesse zu einer nutzerzentrierten und lebenspraktischen Verwendung auffordert. Sie können damit einen wesentlichen Beitrag zur Inklusion leisten. Es gibt heute eine große Vielfalt von assistierenden Technologien, die es Menschen mit Behinderungen ermöglichen, den Computer, die Mensch-Maschine-Schnittstelle, zu bedienen. Multimedialität, Multimodalität, Einfachheit und Konstanz sowie Universalität und Standardisierung sind entscheidende Qualitäten der digitalen Medien. Diese inklusiven Qualitäten können nur genutzt werden, wenn Grundprinzipien der Barrierefreiheit bei der Erstellung von Inhalten berücksichtigt werden. Dann ist es möglich, dass sich die Medien an die Bedürfnisse der Nutzer/innen anpassen und sich nicht mehr die Nutzer/innen an die Medien anpassen müssen (Miesenberger, Bühler, Niesyto, Schluchter & Bosse, 2012, S. 27).

Neue Kooperationsformen
und soziales
„Miteinander“-Lernen

Neue Kooperationsformen im Unterricht sind beispielsweise Praxislerngruppen von Lernenden im Sinne von *Student Communities of Practice*. Diese können ihr Wissen über digitale Medien kooperativ austauschen, erweitern, reflektieren und personale Kompetenzen gemeinsam entwickeln (Wenger, 2000). In wertorientierten Schülerlerngruppen im Sinne von *Professional Student Learning Communities* können die Schüler/innen über einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien diskutieren, reflektieren und das digitale Lernen thematisieren (Stoll & Seashore, 2007). Besonders die Reflexion und Kritik gegenüber der digitalisierten Lebenswelt, das „Bewusst-machen“ des alltäglichen Lernens durch digitale Medien, die Entwicklung von Utopien, die aktive, bewusste und verantwortliche Nutzung von digitalen Medien sowie die Beeinflussung durch das Mediengeschehen sind elementare Unterrichtsinhalte (Brandhofer, 2017b, S. 51; Schelhowe, 2007, S. 180; siehe Praxisbeispiel 8.2).

Praxisbeispiel 8.2:

Digitales Deutsch als Zweitsprache

In peripheren steirischen Regionen können der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und der muttersprachliche Unterricht nicht im erforderlichen Ausmaß durchgeführt werden. Viele Schulen haben nur einzelne Lernende, die dieses Angebot benötigen, aber keine eigenen Lehrkräfte dafür. Als Beitrag zur Chancengleichheit hat die Pädagogische Hochschule Steiermark in Kooperation mit dem Land Steiermark und dem Landesschulrat für Steiermark daher das Projekt *digi.DaZ* initiiert. Volksschüler/innen werden in Deutsch als Zweitsprache online unterrichtet und die Abläufe des Klassenzimmers werden im virtuellen Raum nachgebildet. Via Webkonferenzsoftware arbeitet ein Lehrender mit Kindern mehrerer Schulen gleichzeitig. Damit konnte ein Angebot geschaffen werden, mit dem ein individualisierter Sprachunterricht auch in ruralen Gegenden bei zu geringer Mindestschülerzahl durchgeführt werden kann (Teufel, 2018).

Mit *Computational Thinking* ist eine prozessorientierte Neuerung zu nennen, die sich von den bisher vorgestellten Aspekten deutlich unterscheidet. Computational Thinking als analytisches, abstraktes und präzises Denken ist ein Konzept des Lehrens und Lernens, das bewusst auf (digitales) Problemlösen und Denkstrategien allgemeiner Relevanz fokussiert, um den Zusammenhang zwischen sequenziellen und parallelen Prozessen zu verstehen. Der Begriff bezieht sich „auf die individuelle Fähigkeit einer Person, eine Problemstellung zu identifizieren und abstrakt zu modellieren, sie dabei in Teilprobleme oder -schritte zu zerlegen, Lösungsstrategien zu entwerfen und auszuarbeiten und diese formalisiert so darzustellen, dass sie von einem Menschen oder auch einem Computer verstanden und ausgeführt werden können“ (Eickelmann, 2018, S. 20). Erstmals realisierte die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) im Rahmen von ICILS 2018 als Zusatzoption für die vergleichende Studie zur Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern der teilnehmenden Länder ein Modul für die Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Computational Thinking besteht für Lernende aus einem Konglomerat vielfältiger Kompetenzen mit direktem Bezug zu digitalen Medien, mit verschiedenen Subkompetenzen, Techniken und Strategien. Das Lernen ist nicht primär die Digitalisierung von Prozessen, sondern eine individuelle problemlösende Handlungs- und Entscheidungskompetenz – auch unabhängig von technischen Geräten –, die ein eigenes, sehr spezifisches Zugehen auf Welt und Umwelt impliziert. Dieses ist durch folgende didaktische Gestaltungselemente geprägt: (1) *Decomposition* – komplexe Probleme in kleinere Teile logisch gliedern, (2) *Pattern Recognition* – Muster erkennen und beschreiben, (3) *Algorithm Design* – logisch-analytische Anweisungen und das Gestalten von Lösungsstrukturen, (4) *Abstraction* – das abstrakte Entwickeln von Konzepten sowie (5) *Generalize (Patterns and Models)* als ein Erkennen und Verstehen verallgemeinernder Muster und Modelle, um diese für unterschiedliche Handlungskontexte nutzbar zu machen (British Broadcasting Corporation [BBC] Bitesize, 2017; Brandhofer & Wiesner, 2018; Digital Technologies Hub, 2017; Himpsl-Gutermann et al., 2017; siehe Abschnitte 5.2 und 5.5).

Computational Thinking

Der Einsatz von *Learning Analytics* wird zurzeit sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich diskutiert. Leitner und Ebner (2017) definieren Learning Analytics als „die Messung, Erfassung, Auswertung und Übermittlung von Daten über Lernende und ihre Zusammenhänge, um das Lernen und das Umfeld des Lernens zu verstehen und zu optimieren“ (S. 371). Die Hochschulen unterliegen einem starken sozialen und ökonomischen Wandel, der einen Wandel in den Fähigkeiten der Studierenden erfordert (Johnson et al., 2016). Dadurch rücken zunehmend Systeme in den Bereichen der Analyse, der Beratung, der Prüfung von individuellen Lernerfolgen und die Visualisierung von durchgehend verfügbaren, aggregierten Informationen in Dashboards in das Zentrum der Betrachtung. Der Schulsektor ist bei Learning Analytics noch etwas skeptischer, doch es sind bereits erste vielversprechende Beispiele zu finden. So berichten Ebner und Ebner (2018) von erfolgreichen Einsätzen im

Learning Analytics

Bereich eines intelligenten Schreibtrainers für den Deutschunterricht oder Großböck und Ebner (2018) von ersten Einsätzen des Einmaleins-Trainers in der Primarstufe.

Adaptive Lernprogramme

Adaptive Lernprogramme setzen auf Learning Analytics auf. Das sind Datenbanksysteme, die den Lernfortschritt des Lernenden dokumentieren und auf der Grundlage dieser Daten die nächsten Lerneinheiten planen. Sie sollen helfen, Lernen effizienter zu machen, den Notendurchschnitt von Studierendengruppen zu verbessern und die Drop-out-Quote zu verringern:

Adaptive Lernprogramme passen sich kontinuierlich dem individuellen Wissensstand und der Leistungsfähigkeit eines Lernenden an. Sie registrieren die Arbeiten der Lernenden, speichern Daten über das Vorwissen, Wissen, die Fehler und den Lernweg. Aus den gewonnenen Daten werden Rückschlüsse gezogen. Schwierigkeit und Grösse *[sic]* der Lernaufgabe, Lernhilfen und Wiederholungen sowie der Zeitpunkt zu einem neuen Thema oder Teilgebiet werden entsprechend angepasst. (Schrackmann & Petko, 2008, S. 114)

Weil aber die Analyse des Lernfortschritts und die daraus folgende Erstellung des weiteren Lernpfads äußerst komplex sind, haben sich derartige Systeme bisher kaum durchgesetzt (Döbeli Honegger, 2016, S. 66). Zahlreiche zu klärende Fragen des Datenschutzes und der Medienethik kommen als Herausforderung hinzu (siehe Abschnitte 5.5 und 5.8).

4.4 Medienethik im Rahmen struktur-, produkt- und prozessorientierter Veränderungen

Die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – komplexe Metaprozesse wie *Media-tisierung*, *Ökonomisierung*, *Globalisierung*, *Konvergenz* und vor allem *Digitalisierung* – stellen eine Struktur dar, in der sich mediales Handeln verändert und sowohl der Einzelne als auch die Gesellschaft vor neue Herausforderungen gestellt sind. Digitale Medien erweitern unsere natürlichen Grenzen hinsichtlich Wahrnehmung, Erfahrung, Kommunikation, Informationsbereitstellung und Teilhabe. Auch Schlagwörter wie *Big Data*, *Industrie 4.0*, *Internet der Dinge* oder *Augmented Reality* verweisen beispielhaft auf diese Veränderungen, die reflexiv in den Blick genommen werden sollten. In diesem Kontext sind Fragen nach der Macht einzelner Akteure wie auch mögliche dahinterstehende Interessen – staatlicher wie auch wirtschaftlicher Natur – kritisch zu beleuchten. Durch die Einführung digitaler Technologien bzw. der darauf aufbauenden Anwendungssysteme findet unter anderem ein Wandel der Informationsbereitstellung und -steuerung statt. Im Zuge der Digitalisierung sind neuartige Kommunikationsräume und -möglichkeiten sozialer Vernetzung entstanden, sodass heute jeder an der partizipativen (Netz-)Kommunikation teilhaben kann (Benkler, 2006). Verbunden mit der Möglichkeit, im Internet als Nutzer/in selbst aktiv (partizipativ) zu sein, Informationen zu streuen und Themen zu setzen, findet ein Wandel der Informationsbereitstellung und -steuerung statt. Die ehemals „nur“ passiven Rezipientinnen und Rezipienten sind heute (inter-)aktive Nutzer/innen, mit den Worten von Axel Bruns (2006) gesprochen: „Produser.“ Sie produzieren inzwischen vielfach selbst Nachrichten und stellen Informationen zur Verfügung.

Wandel bei den Aufgabenbereichen der Medienbildung

Die strukturellen Veränderungen medialen Handelns erweitern damit auch die Aufgabenfelder der Medienbildung. Es ist wichtig, dass insbesondere jugendliche Produser/innen einen kompetenten Umgang mit dem Web 2.0 erlernen, der einerseits auf die Ausbildung einer medienkritischen Rezeptionshaltung und andererseits auf eine kritische Haltung bei der Gestaltung und Produktion von Medieninhalten abzielt (Köberer, 2011). Medien können dazu dienen, ein kritisches Reflexionsvermögen und eine werturteilende Argumentationskompetenz auszubilden. Die Ausbildung von Werturteilskompetenz im Sinne einer kognitiven Kompetenz setzt voraus, dass Sachverhalte analysiert und bewertet werden und Urteile argumentativ vertreten werden können. Differenziertes Urteilen und Handeln orientieren

sich an Norm- und Wertvorstellungen, die nolens volens über Medien vermittelt werden, aber auch explizit im Unterricht möglichst vieler Fächer thematisiert werden sollten (Rath & Köberer, 2014; siehe Abschnitt 5.5).

Mit Blick auf die Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit und Werturteilskompetenz ist es besonders wichtig, bei den jugendlichen Nutzungspräferenzen anzusetzen und z. B. neue Möglichkeiten und Formen der Meinungsäußerung und Beteiligung im Internet zu thematisieren. Ebenso eignen sich neue Formen der Informationsvermittlung, wie etwa YouTube-Angebote, um komplexe politische Zusammenhänge bzw. Nachrichteninhalte für Jugendliche plastisch, kompetent, aber auch provokativ aufzubereiten. Auf diese Weise kann in der schulischen Praxis der Umgang mit dem eigenen Informationsverhalten und beispielsweise einseitigen Kommunikationskanälen reflektiert werden. Es sollte ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass z. B. die umfassende Informationsbereitstellung und die Überprüfung der Quellen wichtige Aspekte sind, da die Vertrauenswürdigkeit von Nachrichtenquellen und Inhalten nicht immer gegeben ist. „Quellenkritik“ ist keine neue Aufgabe für die Schule und in der Schule, allerdings finden sich unter Bedingungen der Digitalität Erscheinungsformen wie „Fake News“ – quasi alter Wein in neuen Schläuchen. Mit der digitalen Informationsflut wird es immer schwieriger, Informationen zu filtern und deren Wahrheitsgehalt sowie die Relevanz zu erkennen. Dazu bedarf es einer Sensibilisierung hinsichtlich der Herkunft und Glaubwürdigkeit von Informationen und auch der Kenntnis von „Filterblasen“ und Algorithmen, die Themen selektieren und setzen. Ein kritischer Umgang mit Informationen (auch im Sinn einer Quellenkritik) zählt damit (weiterhin) zu den Kernaufgaben von Medienbildung.

Reflexionsfähigkeit und
Werturteilskompetenz

Es gilt, Medienangebote nicht nur in ihrer weltvermittelnden Bedeutung zu erfassen und zu verstehen, sondern sie auch im Hinblick auf ihre Inhalte, ihre Funktionen und Wirkungsweisen *beurteilen* zu können. Die Förderung von Medienkritik gehört damit zu den zentralen Zielen schulischer Medienbildung. Hierbei kommt man nicht umhin, die Ethik, speziell die Medienethik, als Bezugsdisziplin und als *normatives* Fundament einer *Grundbildung Medien* zu formulieren (Rath & Köberer, 2013). Hinsichtlich der Entwicklungen in der Gesellschaft, die sich unter dem Einfluss von Prozessen der Digitalisierung kontinuierlich verändert, und mit Blick auf die Frage, wie wir als Einzelne/Einzelter und auch als Gesellschaft künftig leben wollen, sind aus (medien-)ethischer Perspektive u. a. folgende Fragen zu stellen:

Förderung von Medienkritik

- Wie strukturieren Technologien den menschlichen Handlungs- und Entscheidungsspielraum?
- Wie viel Freiheit wollen wir für Komfort und Sicherheit (und Überwachung) aufgeben?
- Welchen Stellenwert hat der Schutz von Privatsphäre und Transparenz?
- Welche (Entscheidungs-)Kompetenzen benötigt der Mensch in der digitalen Gesellschaft?

Vor diesem Hintergrund werden die Abschätzung der Folgen der Technologieentwicklung und die Analyse der gesellschaftlichen Funktionen, z. B. der Informations- und Kommunikationstechnologien, zu einem zentralen Handlungsfeld der Medienbildung (siehe Abschnitt 5.3).

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die folgenden Schlussfolgerungen und Empfehlungen, die sich aus Situationsanalyse und Fragenbehandlung ergeben, wurden thematisch gegliedert. Der Verweis auf die betreffenden Abschnitte ist angeführt.

5.1 Motivation der Lehrenden als wichtiger Faktor

Beispiel Island:
Motivation der Lehrenden
wichtiger Faktor

Bildung im Zeitalter der Digitalisierung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe: Sie muss digitale und analoge Medien nicht nur einschließen, sondern gleichermaßen wertschätzen. Dies ist besonders wichtig, da es um mehr geht als einen Grundsatzterlass zur Medienerziehung, überarbeitete Curricula oder die Testung der digitalen Kompetenzen von Lehrenden. Aus den Entwicklungen in anderen europäischen Ländern (siehe Abschnitt 2.2) – besonders illustrativ anhand des Kontrasts zwischen Deutschland und Island zu sehen – lässt sich erkennen, dass ein politischer Wille allein zu wenig ist. Am Beispiel Island lässt sich anschaulich nachvollziehen, wie wichtig die Motivation der Lehrenden bei der Umsetzung von Initiativen im Schulbereich ist. Verpflichtende Fortbildungen des Lehrpersonals führen zwar zu einem Kompetenzzuwachs, werden allerdings nur wenig an festgefahrenen (medienpessimistischen) Überzeugungen ändern können. Der internationale Vergleich zeigt, dass bildungspolitische Initiativen vor allem dann wirksam sind, wenn die persönliche Motivation der Lehrenden im Umgang mit neuen Technologien gesteigert werden kann. Wenn Lehrer/innen von der Bedeutung digitaler Medien überzeugt sind, diese im Unterricht einsetzen wollen und motiviert sind, die digitalen Kompetenzen ihrer Schüler/innen zu fördern, kann eine Digitalisierungsstrategie für alle Beteiligten erfolgreich sein. Dazu ist es aber nötig, innerhalb der österreichischen Gesellschaft ein positives Bild des Lehrberufs sowie der digitalen Grundbildung und der (über die informatische Bildung hinausgehenden) Medienbildung insgesamt zu erzeugen.

5.2 Stärkung der informatischen Bildung

8

Einführung des Fachs
Digitale Grundbildung

Wie angesprochen ist durch die Einführung des Fachs Digitale Grundbildung ein wichtiger und überfälliger Schritt erfolgt (siehe Abschnitte 3.2, 3.3, 4.1 und 4.3). Die Aneignung informatischer Kompetenzen ist eine Aufgabe des Fachs. Computational Thinking, Grundlagen der Programmierung als Ausgangsbasis für die Nutzung von Anwendungen und medienpädagogischer Reflexion benötigen ausreichend Raum. Einige Schulen führten bereits vor der Ausarbeitung des Fachs Digitale Grundbildung ein Fach Informatik ein. Es darf jedoch keineswegs in der Verantwortung der Schule selbst liegen, für eine informatische Grundkompetenz zu sorgen. Die Arbeits- und Lebenswelt verändert sich unter den Bedingungen der Digitalität (siehe Abschnitt 1) sehr stark, eine aktive Teilhabe und die Ausschöpfung der Möglichkeiten der Digitalisierung setzen ein Verständnis der informatischen Prinzipien voraus. Es ist schlüssig, dass es einfacher ist, die Anwendung zu verstehen, wenn die zugrundeliegenden Prinzipien verstanden werden. Daher ist es notwendig, dass informatische Bildung an sich im Umfang erhöht wird.

5.3 Medienethik fördern

(Medien-)ethische Reflexion
und Ausbildung kritischer
Reflexionsfähigkeit

Schule ist gefordert, sich den gesellschaftlichen Veränderungen nicht kritiklos anzupassen, sondern sie in ihrem Rahmen gestaltend zu begleiten (siehe Abschnitte 3.2, 3.3, 4.1 und 4.4). Eine (medien-)ethische Reflexion und die Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit sollten als Aufgabe aller Fächer verstanden werden. Der Unterricht soll daher den Zugang zu ethisch relevanten Problemfeldern eröffnen und zur Aneignung der dazu erforderlichen Sachkenntnis verhelfen, so dass die Schüler/innen von undifferenzierten Stellungnahmen zu eigenständigen, begründeten Urteilen gelangen können. Sie sollen dazu angeleitet werden,

das Ergebnis ihrer Reflexion zu vertreten und eine entsprechende Handlungsbereitschaft zu entwickeln. Digital mündige Bürger, die sowohl die Hintergründe als auch ein medienethisches Grundverständnis besitzen, sind eine wesentliche Bedingung für die aktive Teilhabe und Mitgestaltung von Gesellschaft im Zeitalter der Digitalisierung. Um dies leisten zu können, gilt es einerseits, hierzu Fortbildungsangebote für Lehrkräfte anzubieten, andererseits sollte die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Medien(-inhalten) und den möglichen gesellschaftlichen Auswirkungen bereits in der Ausbildung für angehende Lehrkräfte verankert sein. Dabei sind informatische Kompetenzen und medienethische Reflexion immer auch gemeinsam zu denken, damit die Wechselwirkungen und (möglichen) Auswirkungen technologischer Entwicklungen auf die Einzelne/den Einzelnen und die Gesellschaft verstanden und beurteilt werden können.

5.4 Weiterentwicklung des Fachs Digitale Grundbildung

Wie in den Abschnitten 5.2 und 5.3 dargestellt, sind die Förderung der informatischen Bildung und der Medienethik in der Schule von großer Bedeutung für Individuum und Gesellschaft. Dafür bedarf es garantierter Zeitgefäße in der Unterrichtsorganisation (siehe auch Abschnitte 3.2, 3.3 und 4.1). Damit die Einführung der verbindlichen Übung dauerhaft und gewinnbringend erfolgt, erachten wir es als notwendig, dass weitere Schritte gesetzt werden. Es sollte (1.) sichergestellt werden, dass im Fach nicht ausschließlich auf Anwendungskenntnisse Wert gelegt wird, sondern Informatik und Medienbildung in ausreichendem Maße implementiert werden. Dafür ist (2.) eine adäquate Aus- und Weiterbildung der Lehrenden notwendig. Es sollte (3.) geklärt sein, welche Qualifikationen die Lehrenden des Fachs mitbringen müssen. Es wird (4.) eine Aufnahme des Terminus *Medienpädagogik* in § 38 Abs. 2a Hochschulgesetz empfohlen. Weiters ist (5.) die angekündigte begleitende Evaluierung von großer Bedeutung, um bei möglichen Fehlentwicklungen gegensteuern zu können. Kritisch sehen wir beispielsweise die Möglichkeit, dass die Inhalte integrativ behandelt werden können. Eine Gleichstellung des Fachs mit den anderen Fächern sollte das Ziel sein. Zudem sollte (6.) die Abstimmung von Fachlehrplan, Unterrichtsprinzip und Kompetenzaufzählung verbessert werden. Hier wäre in einem ersten Schritt zu klären, in welcher Beziehung diese Dokumente zueinanderstehen. Anschließend wäre es sinnvoll, diese drei Dokumente weiterzuentwickeln und aufeinander abzustimmen.

Garantierte Zeitgefäße in
der Unterrichtsorganisation

5.5 Innovative Lehr- und Lernformen an Schulen gezielt fördern

Wie wir in Abschnitt 1 ausführlich dargestellt haben, betrifft eine Bildung im Zeitalter der Digitalisierung nicht nur ein Fach oder eine Methode, sie ist integrativer Bestandteil *aller* Fächer und Inhalte (siehe Abschnitte 1, 3.1, 3.3, 4.2, 4.3 und 4.4). Die Etablierung eines Fachs schließt den integrativen Einsatz nicht aus. Es sollte geklärt sein, wie sich beides zueinander verhält. Darüber hinaus besteht der Bedarf, die Lehrplaninhalte aller Fächer den veränderten Gegebenheiten durch die Leitmedientransformation anzupassen – Beispiele wurden in Abschnitt 4.1 genannt.

Digitalisierung als
Bestandteil aller Fächer
und Inhalte

Darüber hinaus geht es in Bezug auf die produkt- wie prozessorientierten Neuerungen und Änderungen darum, dass wir abrücken von ausschließlich traditionellen Formen, neue didaktische Formate zulassen, neue Inhalte verwenden (OER-Inhalte), mit Kindern selbstorganisiertes Lernen üben – also grundsätzlich nicht die Digitalisierung verwenden, um das Jetzige digital zu machen, sondern die Stärken und neuen Möglichkeiten der digitalen Medien gezielt nutzen. Exemplarische Beispiele haben wir hierzu in Abschnitt 4 angeführt. Zu bedenken sind dabei die Verhältnismäßigkeit bei der Nutzung digitaler Medien und die Synergieeffekte mit anderen thematischen Schwerpunkten. Um ineffektive von effektiven Konzepten der schulischen Praxis unterscheiden zu können, sind ein Reflexions- und Evaluationsmechanismus sowie die Etablierung von Communities of Practice von Belang.

5.6 eEducation Austria

eEducation Austria: bisher ein erfolgreiches Projekt

Die bisherige Durchführung der eEducation-Initiative ist als Erfolg zu betrachten (siehe Abschnitt 2.3). Dennoch sollten im Design der Regelungen Verbesserungen vorgenommen werden, die noch stärker den Aufbau einer professionellen Community fördern. Dazu gehört vor allem, dass die Lehrer/innen in ihren Aktivitäten besser sichtbar werden. Bisher sind alle Leistungen lediglich unter dem Gesichtspunkt der Schulentwicklung subsumiert. So richtig diese generelle Ausrichtung auch ist, sollten die individuellen Leistungen der Lehrenden ebenfalls sichtbar und honoriert werden. Das würde nicht nur die Motivation erhöhen, sondern auch das Kompetenzprofil der aktiven Lehrpersonen schärfen. Wenn derzeit beispielsweise aktive Lehrer/innen die Schule wechseln, wandert die zugehörige eEducation-Kompetenz mit. Das wird jedoch im derzeitigen Regelsystem nicht dargestellt. Wir schlagen daher eine Erweiterung des bisherigen Regelungssystems in folgende Richtungen vor:

- Stärkere Sichtbarkeit der Akteure, indem Punkte/Badges zwischen Lehrenden und Schule aufgeteilt werden.
- Stärkere Anreize zum gemeinsamen Aufbau einer professionellen Community, indem der Austausch, die gegenseitige Hilfe und die Kooperation stärker gefördert und durch Punkte/Badges sichtbar gemacht werden. Das bedeutet, dass (zusätzlich) ein Bewertungssystem implementiert wird, das aus der Community heraus funktioniert und durch die Wertschätzung der Community gesteuert wird.
- Schrittweise Übergabe von administrativen Plattformrechten an Mitglieder, die sich innerhalb der Community bereits bewährt und entsprechendes Vertrauen gewonnen haben. Das ist eine wichtige Strategie, um die intrinsische Motivation zu erhöhen: helfen, um noch besser helfen zu können.

5.7 Verankerung in der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden

Verankerung der in digi.kompP gelisteten Kompetenzen

Entsprechend den bisherigen Empfehlungen (siehe Abschnitte 2.1, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 5.2, 5.3 und 5.4) ergibt sich für die Lehramtsstudien zweierlei: Wenn Medien integrativer Bestandteil aller Fächer in allen Schularten sind, dann bedeutet das, dass *alle* Lehrenden über entsprechende Fähigkeiten verfügen müssen, um mit digitalen Medien und über digitale Medien lehren zu können. Dies ist entsprechend in der Ausbildung zu verankern, was derzeit in den jeweiligen Curricula der Entwicklungsverbünde nicht gegeben ist (siehe Abschnitt 2.1). Unter Berücksichtigung der langen Vorlaufzeiten zur Änderung dieser und der entsprechenden Ausbildungszeiten ist dringend anzuraten, eine sofortige Verankerung der in digi.kompP gelisteten Kompetenzen anzustreben (Brandhofer, Kohl, Miglbauer & Nárosy, 2016; Brandhofer, Kohl, Miglbauer, Nárosy et al., 2016). Wobei neben einem theoretischen Unterricht vor allem die Anwendung in der Praxis wesentlich erscheint und damit neben der Medienpädagogik den Fachbereichen Mediendidaktik, Medienethik und Bildungsinformatik ein spezieller Schwerpunkt zukommt. Zweitens ist für das Fach Digitale Grundbildung zu klären, welche Qualifikationen von Lehrenden erwartet werden, die den Gegenstand unterrichten. Ein Fachstudium in der Ausbildung und dementsprechende Lehrgänge in der Weiterbildung sollten flächendeckend verfügbar sein.

5.8 Infrastruktur: Zuständigkeiten klären, zentrale Dienste weiter etablieren

Zentrale Services

Die vom BMBWF zur Verfügung gestellten Services bei den Lernplattformen (siehe Abschnitte 2.1, 4.2 und 3.3) führten zu einer großen administrativen Entlastung der Schulen. Erst dadurch wurde es möglich, mit Lernmanagementsystemen an den Schulen zu arbeiten. Ähnliche Initiativen sind generell zu forcieren und auszuloten, wie z. B. die Stärkung zentraler offener lizenzierter Lehr- und Lernunterlagen, weiterer zentraler Systeme (z. B. E-Portfolio-Software), zentral unterstützter digitaler Lernapplikationen (z. B. Apps, Learning-Analytics-Software)

und zentral unterstützter Hardware. Neben den Möglichkeiten der produktorientierten Neuerungen und Veränderungen durch digitale Medien könnten auch offene datenschutzrechtliche Fragen auf Schulebene bei der Nutzung von derartigen Services verringert werden.

Zur Förderung der Medienkompetenz ist eine adäquate Ausstattung der Schulen vonnöten. Die unterschiedlichen Zuständigkeiten bei den Schultypen stellen dabei eine große Hürde dar. Die Konditionen bei der Anschaffung sind für kleine Gemeinden ungleich schlechter und der Aufwand der Ausschreibung ungleich höher. Ob man am Schulstandort eher selbst die Geräte anschafft, diese zentral für die Schüler/innen bestellt oder auf „Bring your own Device“ setzt, ist weniger technisch bedingt, als soziokulturell begründet. Bei zentralen Beschaffungen ist zu bedenken, ob die Devise „ein Gerät für alle“ den Ansprüchen der Individualisierung und Inklusion gerecht wird und die Motivation der Lehrenden zum Einsatz fördern würde. Lehrende sollten in anstehende Entscheidungsprozesse jedenfalls eingebunden werden (siehe Abschnitt 5.1).

Schulinfrastruktur

5.9 Forschungsbegleitprozess

Aufgrund der vorhandenen Daten und der auf Schiene gebrachten Initiativen (siehe Abschnitte 2.1 und 4.2) ist anzunehmen, dass Österreich im internationalen Vergleich relativ gut dasteht, allerdings lässt sich diese Aussage nur schwer festmachen, da zu wenig vergleichende Studien existieren. Daher wäre es empfehlenswert, dass sich Österreich noch aktiver an internationalen Studien wie z. B. ICILS beteiligt und im Bildungsbereich vermehrt Forschungskooperationen auf internationaler Ebene eingeht (Erasmus+, COST, Horizon 2020), um bessere Vergleiche auf europäischer und internationaler Ebene zu erhalten. Darüber hinaus ist zu empfehlen, dass die Implementierung einer Digitalisierungsstrategie stärker wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird. Daher wird vorgeschlagen, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen Medienpädagogik, Mediendidaktik und Bildungsinformatik gezielt zu forcieren.

Forschungskooperationen
auf internationaler Ebene

Zusammenfassend ergibt sich aus den Schlussfolgerungen und Empfehlungen – trotz der vorgenommenen Einschränkung auf schulische Bildung – ein komplexes und weitverzweigtes Gefüge. Die Handlungsoptionen betreffen mehrere Ministerien, viele Bildungs- und Forschungseinrichtungen, Medien und weitere Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft. Um Nachhaltigkeit von Digitalisierungsstrategien zu garantieren, ist jedenfalls eine umfassende Herangehensweise vonnöten. Bei all diesen Bemühungen ist es wichtig, dass soziale Ungleichheit nicht verstärkt wird. Durch die zielgerichtete Förderung von Medienkompetenz können wir dazu beitragen, dass die digitale Kluft in der Gesellschaft nicht weiter aufgeht, alle an den Vorteilen der Digitalisierung teilhaben und die damit verbundenen Risiken abschätzen können.

Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. et al. (2013). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Pearson New International Edition, gekürzte Ausgabe). Harlow: Pearson.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Bloom, B. S. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (2. Auflage). New York: Langenscheidt ELT.
- Astleitner, H. (1998). *Kritisches Denken. Basisqualifikation für Lehrer und Ausbildner*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28 (3), 169–198. <http://doi.org/10.1023/A:1003893915778>
- Astleitner, H. (2006). Standard-basiertes E-Lehren und selbstreguliertes E-Lernen. Selbst-reguliertes Lernen als Voraussetzung für Qualitätsinnovation im E-Learning. In A. Sindler, C. Bremer, U. Dittler, P. Hennecke, C. Sengstag & J. Wedekind (Hrsg.), *Qualitätssicherung im E-Learning* (Medien in der Wissenschaft, Band 36, S. 21–31). München: Waxmann.
- Astleitner, H. & Leutner, D. (2000). Designing instructional technology from an emotional perspective. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (4), 497–510. <http://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782294>
- Astleitner, H. & Wiesner, C. (2004). An integrated model of multimedia learning and motivation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 3–21.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1996a). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1996b). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 20 (2), 4–10.
- Baacke, D. (1998). Medienkompetenz: Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In H. Kubicek et al. (Hrsg.), *Lernort Multimedia* (S. 22–27). Heidelberg: Decker.
- Bachmair, B., Risch, M., Friedrich, K. & Mayer, K. (2011). Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens. Operationalisierung im Rahmen eines Schulversuchs. In N. Pachler, B. Bachmair & J. Cook (Hrsg.), *Mobile learning in widening contexts: Concepts and cases* [Themenheft]. *MedienPädagogik*, 19, 1–38. <http://doi.org/10.21240/mpaed/19/2011.03.11.X>
- Bastos, M. d. A. A. & Ramos, M. A. S. (2012). Critical Thinking. *Journal of Modern Education Review*, 2 (3), 151–158.
- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.

Baumgartner, P. (2014). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt* (2., aktualisierte und korrigierte Auflage). Münster: Waxmann.

Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradingner, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. 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. 95–132). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-3>

Baumgartner, P. & Herber, E. (2013). Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? – Eine kritische Reflexion. *Erziehung und Unterricht*, 163 (3–4), 327–335.

Baumgartner, P. & Welte, H. (2002). *Reflektierendes Lernen – Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag.

Belland, B. R., Walker, A. E., Ju Kim, N. & Lefler, M. (2016). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87 (2), 309–344. <http://doi.org/10.3102/0034654316670999>

Belz, H. & Siegrist, M. (2000). *Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Ein Trainingsprogramm* (2., erweiterte Auflage). Freiburg: Lambertus.

Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven: Yale University Press.

Bergmann, R. (2009). *Medienkompetenz. Digitale Medien in Theorie und Praxis für sozialpädagogische Berufe*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Beutelsbacher, S. (2018, 28. März). Neues iPad: Mit günstigeren Preisen will Apple die Klassenzimmer erobern. *Die Welt Onlineausgabe*. Verfügbar unter <https://www.welt.de/wirtschaft/webwelt/article174969169/Neues-iPad-Mit-guenstigeren-Preisen-will-Apple-die-Klassenzimmer-erobern.html>

Bloom, B. (Hrsg.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report, 637). Bristol: University. Verfügbar unter <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

Bollin, A. & Micheuz, P. (2018, Juni). *Computational thinking on the way to a cultural technique*. Vortrag gehalten auf der Open Conference on Computers in Education (OCCE) 2018 „Empowering Learners for Life in the Digital Age“, Austrian Computer Society, Linz.

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K. et al. (Hrsg.). (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Brandhofer, G. (2015). *Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln*. Dissertation, Technische Universität Dresden. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-190208>

Brandhofer, G. (2017a). Coding und Robotik im Unterricht. *Erziehung und Unterricht*, 167 (7–8), 630–637.

Brandhofer, G. (2017b). Das Digitale in der Schule. Mehrwert oder ein Wert an sich? In N. Grünberger, K. Himpsl-Gutermann, P. Szucsich, G. Brandhofer, E. Huditz & M. Steiner (Hrsg.), *Schule neu denken und medial gestalten* (S. 47–62). Glückstadt: Hülsbusch.

Brandhofer, G. (2018). Leitmedientransformation und digitaler Dogmatismus. Manuskript eingereicht zur Publikation in *Jahrbuch Medienpädagogik*.

Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M. & Nárosy, T. (2016). digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. *R&E-Source*, 6, 38–51. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/305>

Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M., Nárosy, T., Buchner, J., Großböck, P. et al. (2016). *Das digi.kompP Kompetenzmodell*. Verfügbar unter http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/01/digi.kompP-Langversion_Final.pdf

Brandhofer, G. & Wiesner, C. (2018). Medienbildung im Kontext der Digitalisierung: Ein integratives Modell für digitale Kompetenzen. *R&E-Source*, 10, 1–15. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/574>

Bratengeyer, E., Steinbacher, H.-P., Friesenbichler, M., Neuböck, K., Kopp, M., Gröbinger, O. et al. (2016). *Die österreichische Hochschul-E-Learning-Landschaft. Studie zur Erfassung des Status quo der E-Learning-Landschaft im tertiären Bildungsbereich hinsichtlich Strategie, Ressourcen, Organisation und Erfahrungen* (epub). Norderstedt: Books on Demand. Verfügbar unter https://www.fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Studie/E-Learning-Studie_2016.pdf

Bray, B. & McClaskey, K. (2017). *How to personalize learning*. London: Corwin.

British Broadcasting Corporation (BBC) Bitesize. (2017). *Introduction to computational thinking*. Verfügbar unter <http://www.bbc.co.uk/education/guides/zp92mp3/revision>

Brüning, L. & Saum, T. (2011). Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Frischer Wind in den Köpfen: schüleraktivierendes Lehren und kooperatives Lernen* (S. 5–13). Bochum: Herausgeber.

Bruns, A. (2006). Towards produsage: Futures for user-led content production. In F. Sudweeks, H. Hrachovec & C. Ess (Hrsg.), *Proceedings: Cultural attitudes towards communication and technology* (S. 275–284). Perth: Murdoch University.

Buchner, J. (2017). Offener Unterricht mit Augmented Reality. *Erziehung und Unterricht*, 167 (7–8), 68–73.

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2016). *IKT Infrastrukturerhebung 2016*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/iktie.html>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017). *Schule 4.0. – jetzt wird's digital*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hrsg.). (2014). *Unterrichtsprinzip Medien-erziehung – Grundsatz-erlass*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018a). *Information betreffend Einführung der Verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“ in der Sekundarstufe 1 im Schuljahr 2018/19*. Wien: Autor. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/vue_dgb_info.pdf?6f0wc7

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *Medienkompetenzen Medienbildung*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018c). *Verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“. Umsetzung am Schulstandort*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/vue_dgb_umsetzung.pdf?6fae05

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/38842>

Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. & Tsai, C.-C. (2018). The role collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88 (6), 799–843. <http://doi.org/10.3102/0034654318791584>

Cheung, A. C. & Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88–113. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E. & Killingsworth, S. (2016). Digital games for learning: a systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86 (1), 79–122.

Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In R. K. Saywer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (S. 47–60). Cambridge, MA: University Press. Verfügbar unter <http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/9/9a/Collins2006.pdf>

Collins, A., Brown, J. & Newman, S. E. (1986). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. Technical report*. Cambridge, MA: BBN Laboratories Inc.

Cullinane, A. (2009). Bloom's taxonomy and its use in classroom assessment. *National Centre for Excellence in Mathematics and Science Teaching and Learning, Resource & Research Guides*, 1 (13), 1–4.

Debatin, B. (1999). Medienethik als Steuerungsinstrument? Zum Verhältnis von individueller und korporativer Verantwortung in der Massenkommunikation. In A. Holderegger (Hrsg.), *Kommunikations- und Medienethik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 39–53). Freiburg: Herder.

Deutscher Bundestag. (2011). *Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“*. Medienkompetenz. Verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/17/072/1707286.pdf>

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Lehrplan 21. Überblick*. Verfügbar unter https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Ueberblick.pdf

Digital Technologies Hub. (2017). *Education Services Australia. Computational thinking*. Verfügbar unter <https://www.digitaltechnologieshub.edu.au/teachers/topics/computational-thinking>

Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1* (1. Auflage). Bern: hep.

Donoso, V. & Wijnen, C. W. (2012). Media education and literacy in Latin America. In D. Meister, F. von Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Medienpädagogik* (S. 1–27). Weinheim: Beltz. <http://doi.org/10.3262/EEO18120263>

Dörner, D. (1989). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.

Dorninger, C. & Horschinegg, J. (2001). *e-Learning und e-Teaching an Österreichs Schulen. Ein Modellprojekt mit SchülernotebookPCs*. Publikation 1 zur Notebook-Didaktik, Wien. Verfügbar unter http://grg3.homeip.net/schule/proj/2004/nbamsuess/notebookdidaktik_bmbwk.doc

Ebner, M. & Ebner, M. (2018). Learning Analytics an Schulen – Hintergrund und Beispiele. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 1, 1–16. Verfügbar unter <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1190?navi=1>

eEducation-Team & Baumgartner, P. (2017). *Digitale Bildung für alle! Zur Wirkung der eEducation Initiative*. Verfügbar unter <https://eeducation.at/fileadmin/downloads/Keynote-Salzburg.pdf>

Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 19). Münster: Waxmann.

Eickelmann, B. (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Entwicklung, Befunde und Perspektiven für die Schulentwicklung und die Bildungsforschung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen* (IFS-Bildungsdialoge, Band 2, S. 11–26). Münster: Waxmann.

El Sayed, N. A. M., Zayed, H. H. & Sharawy, M. I. (2011). ARSC: augmented reality student card – an augmented reality solution for the education field. *Computers & Education*, 56 (4), 1045–1061. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.019>

Erdmann, J. W. (2011). *Didaktische Konzepte aus dem Hut zaubern?* Habilitationsvortrag an der Universität der Künste Berlin.

Erdmann, J. W. & Rückriem, G. (2010). Lernkultur oder Lernkulturen – was ist neu an der „Kultur des Lernens“? Von einer modernisierungstheoretischen zu einer „transformationstheoretischen“ Sicht. In H. Giest & G. Rückriem (Hrsg.), *Tätigkeitstheorie und (Wissens-) Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis* (International Cultural-historical Human Sciences, Band 32, S. 15–52). Berlin: Lehmanns.

European Commission. (2007). *A European approach to media literacy in the digital environment* (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions). Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52007DC0833>

European Commission. (2016). *The Digital Skills and Jobs Coalition Members Charter*. Verfügbar unter https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/digital_skills_and_jobs_coalition_members_charter_0.pdf

European Commission. (2017). *Europe's Digital Progress Report 2017* (Commission staff working document). Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europes-digital-progress-report-2017>

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks* (Joint Research Centre [JRC] Technical Reports). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2791/82116>

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2788/52966>

Fischer, T. (2008). *Handlungsmuster von Physiklehrkräften beim Einsatz neuer Medien. Fallstudien zur Unterrichtspraxis* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Band 182). Berlin: Logos.

Frau-Meigs, D., Arnoldi, P., Berger, G., Bevort, E., Bruillard, E., Celot, P. et al. (2014). *Paris Declaration of Media and Information Literacy*. Im Auftrag der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Verfügbar unter http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf

Futschek, G., Bieber, R., Lemmel-Seedorf, R. & Jernej, A. (2014). *IKT/Informatik-Inhalte in den Lehramtsstudien an PHs und Universitäten Österreichs* (Endbericht der Studie). Wien: Österreichische Computer Gesellschaft. Verfügbar unter https://www.ocg.at/sites/ocg.at/files/medien/pdfs/IKT-Informatik-in-Lehramtsstudien_Endbericht.pdf

Gabriel, S. (2013). Was Schule von digitalen Spielen lernen kann. In P. Micheuz, A. Reiter, G. Brandhofer, M. Ebner & B. Sabitzer (Hrsg.), *Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013* (Digitale Schule Österreich, Band 297, S. 259–264). Wien: Österreichische Computer Gesellschaft.

Gappmaier, L. (2018). *Maker Days for Kids. Analyse und Konzepterstellung*. Norderstedt: Books on Demand.

Gapski, H. (Hrsg.). (2006). *Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. München: kopaed.

Gesellschaft für Informatik. (2000). *Empfehlungen für ein Gesamtkonzept zur informatischen Bildung an allgemein bildenden Schulen* (Erarbeitet vom Fachausschuss 7.3. „Informatische Bildung in Schulen“). Verfügbar unter <http://fa-ibs.gi.de/fileadmin/gliederungen/fb-iad/fa-ibs/Empfehlungen/gesamtkonzept.htm>

Gesellschaft für Informatik. (2016). *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. Verfügbar unter <https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt.html>

Gibson, D., Coleman, K. & Irving, L. (2016). Learning journeys in higher education: Designing digital pathways badges for learning, motivation and assessment. In D. Ifenthaler, N. Bellin-Mularski & D.-K. Mah (Hrsg.), *Foundation of digital badges and micro-credentials. Demonstrating and recognizing knowledge and competencies* (S. 115–138). Cham: Springer International. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-15425-1>

Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S. & Knight, E. (2015). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20 (2), 403–410. <http://doi.org/10.1007/s10639-013-9291-7>

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 879–896.

Grandío, M.-d.-M., Dilli, S. & O'Neill, B. (2017). Legal frameworks for media and information literacy. In D. Frau-Meigs, I. Velez & J. F. Michel (Hrsg.), *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons* (S. 116–129). London: Routledge.

Grandl, M. & Ebner, M. (2017). Informatische Grundbildung – ein Ländervergleich. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 2, 1–9. Verfügbar unter <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1069>

Grimus, M. & Ebner, M. (2013). Bildung im Kontext mobiler Technologien. In P. Micheuz, A. Reiter, G. Brandhofer, M. Ebner & B. Sabitzer (Hrsg.), *Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013* (Digitale Schule Österreich, Band 297, S. 305–312). Wien: Österreichische Computer Gesellschaft.

Gritsch, B. & Ebner, M. (2016). Lehramtsstudium „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ im Verbund – ein Pilotprojekt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 39–55. Verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/886>

Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2002). *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. München: Juventa.

Groißböck, P. & Ebner, M. (2018). Potenziale von Learning Analytics in der Grundschule. Ein Forschungsprojekt über die Wirksamkeit von Learning Analytics im Mathematikunterricht der dritten Klasse Volksschule. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 1, 1–10. Verfügbar unter <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1189>

Gronstedt, A. (n. d.). *Praise for ‚The Gamification of Learning and Instruction‘* [Rezension zum Werk „The Gamification of Learning and Instruction“ von K. M. Kapp, 2012]. Verfügbar unter <https://www.wiley.com/en-us/The+Gamification+of+Learning+and+Instruction%3A+Game+based+Methods+and+Strategies+for+Training+and+Education-p-9781118096345>

Grotlüschen, A. & Linde, A. (2006). Literalität nach der Schulzeit. Kooperation von Primarstufe, Lehrerbildung und den Grundbildungsangeboten der Erwachsenenbildung. In A. Grotlüschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (1. Auflage, S. 48–56). Münster: Waxmann.

Grünberger, N. (2017). Schule neu denken? – Einführende Überlegungen zur Publikation Schule neu denken und medial gestalten. In N. Grünberger, K. Himpsl-Gutermann, P. Szucsich, G. Brandhofer, E. Huditz & M. Steiner (Hrsg.), *Schule neu denken und medial gestalten* (S. 13–28). Glückstadt: Hülsbusch.

Günther, J. & Hüffel, C. (1999). *Die Massenmedien in unserer Gesellschaft. Zahlen – Daten – Fakten*. Krems: Donau-Universität.

Habermas, J. (1995). Vorlesungen zu einer sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie (1970/71). In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (1. Auflage, S. 11–126). Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch.

Hartai, L. (2014). *Report on Formal Media Education in Europe*. Im Auftrag des European Media Literacy Education Study (EMEDUS), durchgeführt vom Hungarian Institute for Education Research and Development (OFI). Verfügbar unter <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider.

Haugwitz, M. (2009). *Kontextorientiertes Lernen und Concept Mapping im Fach Biologie*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-23401/Dissertation_Haugwitz.pdf

Hawle, R. & Lehner, K. (2011). *Austria. Country report on ICT in education*. Brüssel: European Schoolnet.

Heinen, R. (2017). BYOD@School. Potenziale privater mobiler Endgeräte für Schulentwicklung nutzbar machen. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 33, S. 117–130). Münster: Waxmann.

Henten, A. & Kristensen, T. M. (2000). Information society visions in the Nordic countries. *Telematics and Informatics*, 17 (1–2), 77–103.

Herzig, B. (2017). Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 33, S. 25–58). Münster: Waxmann.

Himpsl-Gutermann, K., Berger, E., Brandhofer, G., Harrich, P., Maurek, J., Nárosy, T. et al. (2015). Wie „zukunftsreich“ ist das neue Lehramtsstudium? Bestandsaufnahme zu Medienbildung und digitalen Kompetenzen in den Curriculaentwürfen der Sekundarstufe der PädagogInnenbildung_NEU. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 4, 1–16. Verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/868?navi=1>

Himpsl-Gutermann, K., Brandhofer, G., Bachinger, A., Steiner, M. & Gawin, A. (2017). Das Projekt „Denken lernen – Probleme lösen (DLPL)“. Etablierung von Education Innovation Studios (EIS) in Österreich zur Stärkung der informatischen Grundbildung mit Schwerpunkt Primarstufe. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 2, 1–12. Verfügbar unter <https://www.medienimpulse.at/articles/view/1092>

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

Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S. (2007). *Vorstudie zu didaktischen, organisatorischen und technologischen Grundlagen und internationalen Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an der Hochschule*. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft.

Humbert, L. (2006). *Didaktik der Informatik mit praxiserprobtem Unterrichtsmaterial* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Teubner.

Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute (Hrsg.). (2011). *Future Work Skills 2020*. Palo Alto, CA: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

International Business Machines (IBM) Consulting. (2002). *Úttekt á verkefni um íslenska upplýsingasamfélagið*. Reykjavík: Forsætisráðuneytið.

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Verfügbar unter <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Columbus, OH: Prentice-Hall.

Kammerl, R. & Hasebrink, U. (2013). *Media and information literacy policies in Germany*. Verfügbar unter http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/GERMANY_2014.pdf

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Hrsg.), *Instructional-design theories and models. An overview of their current status* (S. 383–434). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.

Kerres, M. (2017a). *Digitale Bildungsrevolution? Ein Plädoyer für die Gestaltung des digitalen Wandels*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/epale/de/blog/digitale-bildungsrevolution-ein-plaedoyer-fuer-die-gestaltung-des-digitalen-wandels>

Kerres, M. (2017b). Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt.“ In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 33, S. 85–104). Münster: Waxmann.

Köberer, N. (2011). Medienproduktion 2.0 als neues Aufgabenfeld der Medienbildung im konvergenten Mediengefüge. Medienethische Beschreibung und didaktische Konsequenzen. In G. Marci-Boehncke & M. Rath (Hrsg.), *Medienkonvergenz im Deutschunterricht* (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht, Band 10, S. 119–132). München: kopaed.

Köberer, N. (2014). *Advertorials in Jugendprintmedien. Ein medienethischer Zugang*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-06031-2>

Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

Länderkonferenz MedienBildung (LKM). (2015). *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung* (LKM-Positionspapier). Verfügbar unter https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Lehner, K. (2017). *Austria. Country report on ICT in education*. Brüssel: European Schoolnet.

Leitner, P. & Ebner, M. (2017). Learning Analytics in Hochschulen. In J. Erpenbeck & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt* (S. 371–384). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Livingstone, S., van Couvering, N. & Thumin, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies. Disciplinary, critical, and methodological issues. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Hrsg.), *Handbook of research on new literacies* (S. 103–132). New York: Routledge.

Ludwig, L., Mayrberger, K. & Weidmann, A. (2011). Einsatz personalisierter iPads im Unterricht aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. Friedrich, A. Kienle & H.

Rohland (Hrsg.), *DeLFI 2011 – Die 9. e-Learning Fachtagung Informatik. Poster, Workshops, Kurzbeiträge* (S. 7–17). Dresden: TUDpress. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-77317>

Manovich, L. (2002). *The language of new media*. Cambridge: MIT Press.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mathews, J. M. (2010). Using a studio-based pedagogy to engage students in the design of mobile-based media. *English Teaching: Practice and Critique*, 9 (1), 87–102.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: University Press.

McDougall, J., Türkoğlu, N. & Kanižaj, I. (2017). Training and capacity-building in media and information literacy. In D. Frau-Meigs, I. Velez & J. F. Michel (Hrsg.), *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons* (S. 130–158). London: Routledge.

McLuhan, M. (1995). *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*. Bonn: Addison-Wesley.

Meder, N. (2004). *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien* (2. wesentlich erweiterte Auflage). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Meder, N. (2007). Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 55–73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_3

Mennta- og menningarmálaráðuneytið (Hrsg.). (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Reykjavík: Herausgeber.

Menntamálaráðuneytið (Hrsg.). (1996). *Í krafti upplýsinga. Tillögur menntamálaráðuneytisins um menntun, menningu og upplýsingatækni 1996–1999*. Reykjavík: Herausgeber.

Menntamálaráðuneytið (Hrsg.). (1999a). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Herausgeber.

Menntamálaráðuneytið (Hrsg.). (1999b). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Herausgeber.

Menntamálaráðuneytið (Hrsg.). (2005). *Áræði með ábyrgð. Stefna menntamálaráðuneytis um upplýsingatækni í menntun, menningu og vísindum 2005–2008*. Reykjavík: Herausgeber.

Merten, K. (1974). Vom Nutzen der Lasswell-Formel. Oder Ideologie in der Kommunikationsforschung. *Rundfunk und Fernsehen*, 22 (2), 143–165.

Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Micheuz, P. (2008). The role of ICT and informatics in Austria's secondary academic schools. In R.T. Mittermeir (Hrsg.), *From computer literacy to informatics fundamentals. International Conference on Informatics in Secondary Schools – Evolution and perspectives, ISSEP 2005, Klagenfurt, Austria, March 30–April 1, 2005, Proceedings* (S. 166–177). Berlin: Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-540-31958-0_19

- Middendorf, W. (2017). Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht – eine Einführung. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Band 33, S. 11–21). Münster: Waxmann.
- Miesenberger, K., Bühler, C., Niesyto, H., Schluchter, J.-R. & Bosse, I. (2012). Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung. In I. Bosse (Hrsg.), *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion* (S. 27–57). Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Moreno, R. & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19 (3), 309–326.
- Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2016). *Digital badges in education: Trends, issues, and cases* (1. Auflage). New York: Routledge.
- Müller, J. (2015). Digitalisierung – Die Grundlage der digitalen Gesellschaft. *LOG IN*, 35 (180), 67–76. Verfügbar unter <https://www.springerprofessional.de/digitalisierung/6119266>
- Münste-Goussar, S. (2014). (e)Portfolio – eine ambivalente Selbsttechnik. In S. Aßmann, D. M. Meister & A. Pielsticker (Hrsg.), *School's out? Informelle und formelle Medienbildung* (Schriften zur Medienpädagogik, Band 48, S. 59–72). München: kopaed.
- Myers, C. B. & Myers, L. K. (1995). *The professional educator: A new introduction to teaching and schools*. Belmont: Wadsworth.
- Nárosy, T. (2017). Ist Unterricht ohne digitale Medien und Werkzeuge noch gut genug? *Erziehung und Unterricht*, 167 (7–8), 4–11.
- Neuß, N. (2013). Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme* (S. 34–45). Berlin: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94296/9ba82610849b8d50ee3117286f96ee56/medienkompetenz-foerderung-fuer-kinder-und-jugendliche-data.pdf>
- Niegemann, H. M., Hessel, S., Deimann, M., Hochscheid-Mauel, D., Aslanski, K. & Kreuzberger, G. (2004). *Kompendium E-Learning*. Berlin: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-642-18677-6>
- Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (10), 937–949. <http://doi.org/10.1002/tea.3660271003>
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: University Press.
- Ólafsson, K. (2011). Nordic children's risks and opportunities online: The EU Kids Online survey from a Nordic perspective. *Nordicom Information*, 33 (4), 17–30.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.). (2017). *Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/eag-2017-de>
- Ossimitz, G. (1996). Stand und Perspektiven der Forschung zum systemischen Denken. In G. Kadunz, H. Kautschitsch, G. Ossimitz & E. Schneider (Hrsg.), *Trends und Perspektiven in der Mathematik* (S. 279–286). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Ossimitz, G. (2000, September). *Systemisches Denken braucht systemische Darstellungsformen*. Paper präsentiert auf der Jahrestagung der „Gesellschaft für Sozial- und Wirtschaftskybernetik“ (GWS) am 30.09.2000, Mannheim.

Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom* (1. Auflage). San Francisco: John Wiley & Sons.

Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.

Peterszen, W. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.

Pietraß, M. (2005). Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 39–50). München: kopaed.

Pietraß, M. (2017). Was ist das Neue an „digitaler Bildung“? Zum hochschuldidaktischen Potential der elektronischen Medien. *Erziehungswissenschaft*, 28 (55), 19–27.

Popp, M. (2007, 16. Mai). Web 0.0 im Klassenzimmer. *Spiegel Online*. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/laptop-bann-an-us-schulen-web-0-0-im-klassenzimmer-a-483245.html>

Popper, V. & Spiel, C. (2010). Entwicklung eines komplexen dreistufigen Evaluationsdesigns unter schwierigen Rahmenbedingungen: Die Evaluation von Notebook-Klassen. *Zeitschrift für Evaluation*, 9 (1), 7–28.

Rath, M. & Köberer, N. (2013). Medien im Ethikunterricht – Medienethik im Unterricht. In E. Keiner, W. Pfeiffer, M. L. Pirner & R. Uphues (Hrsg.), *Medienbildung in schulischen Kontexten – Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken* (Medienpädagogik interdisziplinär, Band 9, S. 321–338). München: kopaed.

Rath, M. & Köberer, N. (2014). Medien als ethisches Thema in Hochschullehre und Forschung. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (Medienpädagogik interdisziplinär, Band 10, S. 255–269). München: kopaed.

Raunig, M. & Höfler, E. (2018). Digitale Methoden? Über begriffliche Wirrungen und vermeintliche Innovationen. *Digital Classics Online*, 4 (1), 12–22. <http://doi.org/10.11588/dco.2017.0.47289>

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu* (Y. Punie, Hrsg.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/159770>

Reich, R., Sehnbruch, L. & Wild, R. (2005). *Medien und Konstruktivismus*. Münster: Waxmann.

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. vollständig überarbeitete Auflage, S. 613–658). Weinheim: Beltz.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4. Auflage, S. 601–646). Weinheim: Beltz.

Renkl, A. & Nückles, M. (2006). Lernstrategien der externen Visualisierung. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 135–150). Göttingen: Hogrefe.

Reiter, C. (2002a). Lesekompetenz als Grundbedingung für erfolgreiche Computernutzung. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA PLUS 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: StudienVerlag.

Reiter, C. (2002b). Leseratte und Computerfreak – Ein Widerspruch? In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA PLUS 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: StudienVerlag.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Auflage). New York: Free Press.

Romero, E., Lopez, A. & Hernandez, O. (2012, Juli). *A pilot study of robotics in elementary education*. Vortrag gehalten bei der 10th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Panama City, Panama.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.

Samgönguráðuneytið (Hrsg.). (1991). *Lifæðar lands og þjóðar. Samgöngur og fjarskipti á nýrri öld* [Transport and communication in a new millenium]. Reykjavík: Herausgeber.

Schelhowe, H. (2007). *Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien*. Münster: Waxmann.

Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions* (1. Auflage). San Francisco: John Wiley & Sons.

Schön, M., Ebner, M., Kothmeier, G. (2012). It's just about learning the multiplication table. In S. Buckingham Shum, D. Gasevic & R. Ferguson (Hrsg.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '12)*. (S. 73–81). New York: ACM. <http://doi.org/10.1145/2330601.2330624>

Schön, S., Ebner, M. & Reip, I. (2016). Kreative digitale Arbeit mit Kindern in einer vier-tägigen offenen Werkstatt. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 1, 1–19. Verfügbar unter <https://www.medienimpulse.at/articles/view/829?navi=1>

Schön, S., Kreissl, K., Dobusch, L. & Ebner, M. (2017). *Mögliche Wege zum Schulbuch als Open Educational Resources (OER). Eine Machbarkeitsstudie zu OER-Schulbüchern in Österreich*. Studie im Auftrag des Bundeskanzleramts Österreich und des Bundesministeriums für Bildung. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/machbarkeitsstudie_schulbuch_oer.pdf?67bjmg

Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz. Medien + Erziehung*, 53 (5), 50–56.

Schorb, B. (2010). Medienerziehung. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (5., unveränderte Auflage, S. 240–243). München: kopaed.

Schrackmann, I. & Petko, D. (Hrsg.). (2008). *Computer und Internet in der Primarschule. Theorie und Praxis von ICT im Unterricht mit 20 Videobeispielen auf zwei DVDs* (Pädagogik bei Sauerländer). Oberentfelden/Aarau: Sauerländer. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6970/pdf/Schrackmann_u.a._2008_Computer_und_Internet_in_der_Primarschule.pdf

Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. et al. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–454). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-10>

Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 125–140). München: kopaed.

Schwan, B. (2014, 27. August). Schulbehörde von Los Angeles stoppt großes iPad-Projekt. *Mac & i*. Verfügbar unter <https://www.heise.de/mac-and-i/meldung/Schulbehoerde-von-Los-Angeles-stoppt-grosses-iPad-Projekt-2302926.html>

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Broadway Business.

Slangen, L. A. M. P. & Sloep, P. B. (2005). Mind tools contributing to an ICT-rich learning environment for technology education in primary schools. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 15 (3–6), 225–239. <http://doi.org/10.1504/IJCEELL.2005.007712>

Sowka, A., Klimmt, C., Hefner, D., Mergel, F. & Possler, D. (2015). Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit“ und die Zielgruppe „Jugendliche“. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63 (1), 62–82.

Spanhel, D. (2002). Medienkompetenz als Schlüssel der Medienpädagogik? *Forum Medienethik*, 1, 4–5.

Spiel, C. & Popper, V. (2003). *Evaluierung des österreichweiten Modellversuchs „e-Learning und e-Teaching mit SchülerInnen-Notebooks“*. Abschlussbericht der Evaluierungsergebnisse und Maßnahmenkatalog mit Handlungsempfehlungen zur Implementierung von Notebook-Klassen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Verfügbar unter http://www.borg-birkfeld.at/infobase/upload/articlepics/34/evaluierung_endbericht.pdf

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Originalausgabe). Berlin: Suhrkamp.

Statistik Austria. (2017). *Schulen, Schulbesuch*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

Stechert, P. (2009). *Fachdidaktische Diskussion von Informatiksystemen und der Kompetenzentwicklung im Informatikunterricht*. Potsdam: Universitätsverlag.

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

Stracke, I. (2004). *Einsatz computerbasierter Concept Maps zur Wissensdiagnose in der Chemie. Empirische Untersuchungen am Beispiel des Chemischen Gleichgewichts*. Münster: Waxmann.

Sung, Y.-T., Yang, J.-M. & Lee, H.-Y. (2017). The effects of mobile-computer-supported collaborative learning: Meta-analysis and critical synthesis. *Review of Educational Research*, 87 (4), 768–805. <http://doi.org/10.3102/0034654317704307>

Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>

Swertz, C. (2015). Medien im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe in Österreich. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 4, 1–64. Verfügbar unter <https://www.medienimpulse.at/articles/view/890>

Swertz, C. (2017). Medienkompetenz und digitale Bildung aus medienpädagogischer Perspektive. Bericht für das Grünbuch „Digitalisierung und Politik“ des Zukunfts- und Verfassungsausschusses des österreichischen Bundesrates. In Parlamentsdirektion (Hrsg.), *Grünbuch Digitalisierung und Demokratie* (S. 75–84). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/Gruenbuch_Digitalisierung_und_Demokratie_ACC.pdf

Swertz, C. (2018). *Offener Brief „Medienbildung im Regierungsprogramm“*, 29.1.2018. Salzburg: Bundesverband Medienbildung. Verfügbar unter <http://bundesverband-medienbildung.at/Stellungnahme%20Regierungserkl%C3%A4rung-3.pdf>

Teufel, M. (2018, März). *Digi.DaZ*. Präsentation im Rahmen der Pressekonferenz an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Graz. Informationen verfügbar unter <https://www.phst.at/schnellzugriff/aktuelles/detailinformation-zur-nachrichten/article/digidaz-praesentation/>

Treumann, K. P., Baacke, D., Heitland, K., Hugger K. U. & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Wiesbaden: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-663-10774-3>

Treumann, K. P., Burkatzki, E., Strotmann, M. & Wegener, C. (2004). Das Bielefelder Medienkompetenz-Modell. Clusteranalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher. In H. Bonfadelli, P. Buchner, I. Paus-Hasebrink & D. Süss (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung* (S. 35–52). Zürich: Pestalozzianum.

Treumann, K. P., Meister, D. M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M. et al. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-90509-9>

Trültzsch-Wijnen, C. W. (2017). Ein Recht auf Medienkompetenz? *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 1, 1–15. Verfügbar unter <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1037?navi=1>

Trültzsch-Wijnen, C. W., Murru, M. F. & Papaioannou, T. (2017). Definitions and values of media and information literacy in a historical context. In D. Frau-Meigs, I. Velez & J. F. Michel (Hrsg.), *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons* (S. 91–115). London: Routledge.

Trültzsch-Wijnen, C. W., Trültzsch-Wijnen, S. & Ólafsson, K. (in Druck). Teacher's attitudes as critical success factor for digital and media literacy policies? In O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer & I. Pereira (Hrsg.), *The Routledge Handbook of digital literacies in early childhood*. London: Routledge.

Uusitalo, N. (2010). Constructing media literacy as a civic competence. In S. Kotilainen & S. B. Arnolds-Granlund (Hrsg.), *Media literacy education. Nordic Perspectives* (S. 69–78). Gothenburg: Nordicom.

Vodafone Institut für Gesellschaft und Kommunikation (Hrsg.). (2014). *Denk ich an morgen: Studie zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf Bildung und Beruf – Eine repräsentative Umfrage unter Eltern in Deutschland*. Verfügbar unter http://www.vodafone-institut.de/wp-content/uploads/2015/09/VFI_Allensbach_DE.pdf

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens*. Luxembourg: Publications Office. Verfügbar unter <http://dx.publications.europa.eu/10.2791/11517>

Wahl, S., Klimmt, C. & Sowka, A. (2014). Außerschulische Medienkompetenzarbeit. Akteure, Prioritäten, erlebte Herausforderungen. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 62 (2), 236–256.

Wallner-Paschon, C. & Haider, G. (Hrsg.). (2002). *PISA PLUS 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: StudienVerlag.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Welling, S. (2017). Methodisch-methodologische Perspektive für die Forschung zum Lernen und Lehren mit Tablets. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien* (S. 15–36). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7>

Wenger, E. (2000). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wiesner, C. (2008). Die Bedeutung der Emotionen in der Medienpädagogik. In E. Blaschitz & M. Seibt (Hrsg.), *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis* (S. 216–228). Wien: LIT.

Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medienjournal*, 34 (1), 4–19. <http://doi.org/10.24989/medienjournal.v34i1.198>

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., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung (Evidence-oriented development of schools and teaching: Preflectioning as a requirement for development). In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *transfer Forschung ↔ Schule Heft 4 – Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Pacher, K. (2017). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht>

Wilde, M. A. G. (2011). *Tölvu- og netvæðing menntakerfisins. Frá upphafi til aldamóta* (M.A. thesis in history). Reykjavík: University of Iceland.

World Economic Forum (Hrsg.). (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. Genf: Herausgeber. Verfügbar unter http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 249–265. <http://doi.org/10.1037/a0031311>

Wunden, W. (1999). Freiheitliche Medienmoral. Konzept einer systematischen Medienethik. In R. Funiok, U. Schmälzle & C. H. Werth (Hrsg.), *Medienethik – Die Frage der Verantwortung* (S. 35–55). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Zawacki-Richter, O. (2013). Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Auflage, S. 65–73). Berlin: epubli.

Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen

Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Herbert Altrichter, Markus Juranek & Dana Tegge

Einführung

In den Bildungssystemen zahlreicher Länder sind seit den 1990er Jahren sogenannte *Neue Steuerungsstrukturen* auf den Weg gebracht worden, die u. a. den Konzepten des New Public Managements, Theorieansätzen der Public-Choice-Forschung sowie der Neuen Institutionenökonomie entlehnt sind (Altrichter, Bacher, Beham, Nagy & Wetzelhütter, 2011; Brüsemeister & Eubel, 2003; Weiß, 2006). Ein verbindendes Merkmal aller Modelle, die dieser neuen Steuerungsphilosophie verpflichtet sind, ist die Prämisse, dass die bestehende Inputsteuerung die notwendige Leistungsfähigkeit nicht mehr gewährleisten kann. Vielmehr muss ein Zusammenwirken struktureller Maßnahmen dazu beitragen, dass Erfolge und Fehlentwicklungen gleichermaßen routinemäßig festgestellt und dadurch Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systemisch verankert werden (Brauckmann et al., 2010). Die Debatten um neue Steuerungsstrukturen, deren Trend weg von der Regelsteuerung hin zur Zielsteuerung weist, sowie die damit einhergehenden Steuerungsinstrumente (z. B. Ausweitung der einzelschulischen Handlungsspielräume, Einführung nationaler Bildungsstandards, Teilnahme an nationalen und internationalen Schulleistungstests oder die Verstärkung der internen und externen Evaluation) streben nach einer Effizienz- und Qualitätssteigerung durch die zentrale Vorgabe strategischer Ziele sowohl für das Gesamtsystem als auch für seine Teilsysteme (Ackeren, Brauckmann & Klein, 2016; Böttcher, Bos, Döbert & Holtappels, 2008; Kemethofer, Wiesner, George, Schreiner & Breit, 2018). Im Allgemeinen erfolgt eine Steuerung des Bildungssystems durch die Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsadministration teils direkt (Rürup, 2007), teils indirekt durch Setzung von Rahmenbedingungen (Berkemeyer, 2010; Fickermann & Maritzen, 2014).

Neue Steuerungsstrukturen

Ferner sind lokale bzw. regionale Bildungslandschaften inzwischen zu einem weiteren Leitbild der neuen Steuerung im Bildungsbereich avanciert (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016; Bleckmann & Durdel, 2009; Otto & Berkemeyer, 2015; Schmidt, 2012). Dabei werden stärker miteinander verzahnte Bildungsangebote als Teil einer übergreifenden regionalen Entwicklungsstrategie (Döbert & Weishaupt, 2015) und zunehmend als zentraler Ausgangspunkt für die bereichsübergreifende Koordination von Bildungsangeboten, Bildungseinrichtungen und der am Bildungsprozess beteiligten Akteure verstanden (Rößler & Kemethofer, 2018). Die Einzelschule wird dadurch in einem regionalen Bildungskontext verortet, der überdies nonformale wie auch informelle Bildungsangebote inkludiert. Wurde in der Vergangenheit die Steuerung von Angeboten überwiegend als Fachämter-interner Planungsprozess (beispielsweise Schulentwicklungsplanung) realisiert (Bogumil, Fahlbusch & Kuhn, 2016), fokussieren demgegenüber regionale Bildungsnetzwerke stärker auf den Gedanken einer staatlich-lokalen Verantwortungsgemeinschaft (Järvinen, Sendzik, Sartory & Otto, 2015), in der horizontale Koordinierungsprozesse (z. B. zwischen Einzelschulen) wie auch vertikale Koordinierungsprozesse (z. B. zwischen Bildungseinrichtungen und regionaler Schulbehörde) gleichermaßen umgesetzt werden (Rößler & Schratz, 2018; siehe auch Hangartner & Svaton, 2016; Otto, Sendzik, Järvinen, Berkemeyer & Bos, 2015). Vielerorts werden gegenwärtig neue Instrumente und Organisationsformen erprobt, in denen die lokale Ebene verstärkt als Schnittstelle für die Koordination von Bildungsangeboten und individuellen Bildungsverläufen dient.

Lokal-regionale
Bildungslandschaften

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-9>

Zielstellung des Beitrags

Veränderungen in
schulischer Governance
durch Bildung von
Schulclustern

Vor diesem Hintergrund wird am Beispiel der Schulcluster ausschnitthaft über die veränderten Rollen- und Funktionszuschreibungen für die Schulaufsicht und die Schulleiter/innen als Akteurinnen und Akteure schulischer Governance nachgedacht und es wird die Praxis auf der regionalen Ebene, soweit bereits vorhanden, beschrieben. Der Beitrag möchte in diesem Zusammenhang den Anspruch einer stärker ganzheitlich geprägten wie auch kohärenten Qualitätsverbesserung des regionalen Bildungswesens erläutern. Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass die intendierte Qualitätsverbesserung entscheidend von der Wahl und der Kombination verschiedener Steuerungsinstrumente und den dieser Kombination zugrundeliegenden Steuerungsstrategien abhängt (Klieme & Sroka, 2005; Wöbmann, Lüdemann, Schütz & West, 2013). Das erkenntnisleitende Interesse besteht folglich in der Klärung etwaiger Potenzen und Vorzüge einer mit den vorgesehenen Schulclustern implizit angesprochenen regionalen Steuerung, verbunden mit der Frage, auf welche Weise etwaige Potenzen produktiv gemacht werden können. Mit der mehrperspektivischen Anlage des Beitrags soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Steuerungsakteure und -prozesse im Mehrebenensystem Schule nicht mehr ausschließlich in den statischen Kategorien von Zuständigkeit und Strukturen beschrieben werden.

Aufbau des Beitrags

Regional bedingte
Steuerung und Führung

Einen ersten inhaltlichen Schwerpunkt der Arbeit stellt die Beschreibung des Bildungsreformpakets 2017 und der damit verbundenen bildungspolitischen Erwartungshaltungen dar, wobei wir uns anhand der Schulcluster einer verstärkt schulübergreifenden und damit eher regional bedingten Steuerung wie Führung zuwenden. Dieser Schwerpunkt schließt die Beschreibung der in Planung befindlichen Schulcluster sowie die zukünftige Rolle der Schulaufsicht mit ein.

In der Folge sollen in einem zweiten Schritt die auf Aushandlungsprozesse ausgerichteten neuen Steuerungskonzepte governancetheoretisch verortet werden. Hier sind insbesondere die Governance-Konzepte angesprochen, welche auf die Effekte der Handlungskoordination dezentraler Akteure fokussieren. Die mit der Einführung von Schulclustern neu ausgerichteten Strukturen, Organisationsprinzipien und Zuständigkeiten werden mit einem governancetheoretisch orientierten Analyseansatz inhaltlich verklammert und zugleich erweitert, um zum einen die Funktionsweise regionaler Steuerung offenzulegen und zum anderen die potenzielle Innovationsdynamik im System präzise zu analysieren.

Theoretische
Auseinandersetzung,
empirische Analyse
und praktische
Herausforderungen

Im dritten Schritt erfolgt eine Zuspitzung auf die Fragestellung, wie Strategien und Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung – in Überlagerung von Zuständigkeiten vor dem Hintergrund unterschiedlicher regionaler Standortbedingungen – als Elemente einer zeitgemäßen Steuerungsstruktur zum Tragen kommen können. Hier werden empirische Befunde aus den Erhebungen aufgrund der Interviews mit Schulleiterinnen und -leitern sowie Schulinspektorinnen und -inspektoren eingebracht.

In Übereinstimmung mit der übergeordneten Zielsetzung der Verbesserung und Sicherung der Qualität mittels der geplanten Einführung von Schulclustern wird anhand der Befunde zur Durchführung eines regionalen Bildungsmonitorings in einem vierten Schritt betrachtet, welche praktischen Herausforderungen mit dem Aufbau und dem Management von verwaltungsinternen wie verwaltungsexternen Kooperationen verbunden sind. Eine Zusammenfassung sowie Handlungsempfehlungen beschließen den Beitrag.

1 Neue Steuerungskonzepte im Rahmen des Bildungsreformgesetzes 2017 – Erwartungshaltungen der Bildungspolitik

Mit den im Bildungsreformgesetz 2017 (BGBl. I Nr. 138/2017) formulierten Grundprinzipien der neuen Steuerung wird einerseits ein erweiterter Handlungsspielraum der Einzelschule in der pädagogischen, organisatorischen und personellen Steuerung angestrebt. Andererseits geht damit auch eine Veränderung der Aufgaben- und Verantwortungsbereiche sowohl von Schulleitung als auch von Schulaufsicht und Verwaltung einher. Ziel der Reform ist die Verbesserung der Bildungsqualität und die Erhöhung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit.

Bildungsreformgesetz 2017

Das Reformpaket ist charakterisiert durch vier zentrale Bereiche:

- die Erweiterung der Schulautonomie,
- die Möglichkeit zur Bildung von Schulclustern,
- die Verbesserung des Qualitätsmanagements sowie
- die Transparenz durch Neuordnung einer gemeinsamen einheitlichen Bildungsbehörde.

Der Schule in ihrer veränderten Position mit erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten, Freiräumen, aber auch Verantwortung kommt damit verstärkt die Aufgabe zu, pädagogische Konzepte zu entwickeln, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren und dabei gleichsam die individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte, aber auch die Besonderheiten der Region einbeziehen. Jede Schule, so die Zielsetzung, wird an ihren institutionellen, aber auch regionalen Rahmenbedingungen ansetzen müssen. Schulentwicklung erfolgt damit verstärkt unter dem Gesichtspunkt der lokalen Besonderheiten, die nicht zuletzt von den Schulleitungen getragen werden. Die Schulleitungen sind damit in der Verantwortung, die Umsetzung der erweiterten Autonomie auf den verschiedenen Ebenen (wie Organisations-, Personal- oder Unterrichtsentwicklung) anzustoßen, zu begleiten und zu steuern (Juranek & Lassnigg, 2018).

Die Neuausrichtung der Schulaufsicht erfolgt künftig nach Bildungsregionen. Je nach Größe eines Bundeslands werden zwei bis fünf Bildungsregionen eingerichtet, die als regionale Koordinierungsplattform Kooperationsprozesse der an Bildung beteiligten Akteure stärken sollen. Das Aufgabenprofil umfasst dabei vier Bereiche: (1) Qualitätsmanagement und strategische Entwicklung sowie die Einrichtung von regionalen Aufsichtsteams in den einzelnen Bildungsregionen, (2) Koordination sonder- und inklusionsorientierter Maßnahmen von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Bereitstellung zusätzlicher Lehrkräfte für die Betreuung der Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf, (3) Mitarbeit am Bildungscontrolling, das sich an den Vorgaben der Geschäftsstelle für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung orientiert und (4) pädagogische Fachexpertise im Bereich der Lehrkräfteversorgung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2018c).

Neue Bildungsregionen

Mit der Stärkung der regionalen Perspektive ist der Anspruch verbunden, Bildungsangebote, Bildungskarrieren sowie Transitionsprozesse im Bildungswesen einer Region verstärkt zu steuern und zu begleiten, um die Rahmenbedingungen für die Bildungskarrieren der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 wurde folglich nicht nur das Ziel verfolgt, die Schulautonomie weiterzuentwickeln, d. h., für Schulen Rahmenbedingungen zu schaffen, die es ihnen ermöglichen, eigenständiger und selbstverantwortlich pädagogische Konzepte zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. Vielmehr erfolgte damit eine Neuausrichtung der Schulverwaltung sowie die Implementierung eines neuen regionalen Steuerungsakteurs – der Schulcluster und deren Leitung. Die erweiterte Verantwortung im Bereich der Organisations-, Unterrichts-, und Personalentwicklung zielt darauf ab, den Bedürfnissen der Lernenden, der Fort- wie Weiterbildung und Stärkung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie den Besonderheiten der Region gerecht zu werden. Die Schulaufsicht

hingegen erfährt gleichsam eine Neuausrichtung ihrer Kernaufgaben im Sinne einer strategisch beratenden Funktion der Schulen mit Blick auf die Qualitätsentwicklung. Den sich verändernden Anforderungen der regionalen Schullandschaft, wie z. B. die demografische Entwicklung oder die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems, begegnet die Reform mit der Einführung von Schulclustern. Schulqualität im Schulverbund, so die damit verbundene Zielsetzung, soll organisatorische und personelle Ressourcen insbesondere kleiner Schulstandorte verbessern.

1.1 Schulen und Schulaufsicht im Kontext regionaler Bildungslandschaften: das Beispiel Schulcluster

Schulcluster als neue lokale Steuerungsakteure

Neben der Zuständigkeit und den damit verbundenen Steuerungsfragen auf Ebene der Bundesländer wird der Blick zunehmend auch auf die Ebene regionaler und lokaler Steuerung(-sakteure) gerichtet, deren Aufgabe nicht zuletzt in der Schaffung eines wohnortnahen Schulangebots und der damit verbundenen Gestaltung eines regionalen Systems der öffentlichen Daseinsvorsorge liegt. Im Zuge des international zu beobachtenden Trends zur Dezentralisierung werden Entscheidungskompetenzen auf örtliche Ebenen oder auf die Einzelschule verlagert. Städte, Gemeinden und die einzelnen Bildungseinrichtungen sind in vielen Staaten – nicht zuletzt als Ergebnis der Diskussionen um das Programme for International Student Assessment (PISA) – in Bildungsfragen „autonom“ geworden. Diese Entwicklung trägt der Tatsache Rechnung, dass die lokale Ebene Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in verschiedenen Lebensphasen ist. Die lokale Ebene ist es, die mit ihren vielfältigen Bildungseinrichtungen (Familienzentren, Kindertagesstätten [Kindergärten, Krabbelgruppen] etc.), Schulen, Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der beruflichen Ausbildung und der Erwachsenenbildung (wie Hochschulen, Volkshochschulen) die Bildungslandschaft Österreichs prägt.

1.2 Zielstellung der Schulcluster

Im Bildungsreformpaket 2017 wird der Begriff der *Schulcluster* eingeführt, der die Zusammenführung von zwei bis maximal acht Schulen in benachbarter Lage zu Pflichtschul-, Bundes- oder Mischclustern vorsieht (siehe BMBWF, 2018a). Auf systemischer Ebene soll so den gegenwärtigen Herausforderungen der Schullandschaft im Allgemeinen und des ländlichen Raums im Besonderen Rechnung getragen werden. Auf institutioneller Ebene besteht das Ziel insbesondere darin, die Möglichkeiten einer autonomen Schulentwicklung sowie der flexiblen Nutzung von Personalkapazitäten zu erweitern. Damit sollen die Entwicklung der pädagogischen Qualität vor allem von kleinen Standorten und ein besserer Ressourceneinsatz gefördert werden.

Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schulclusterbildung

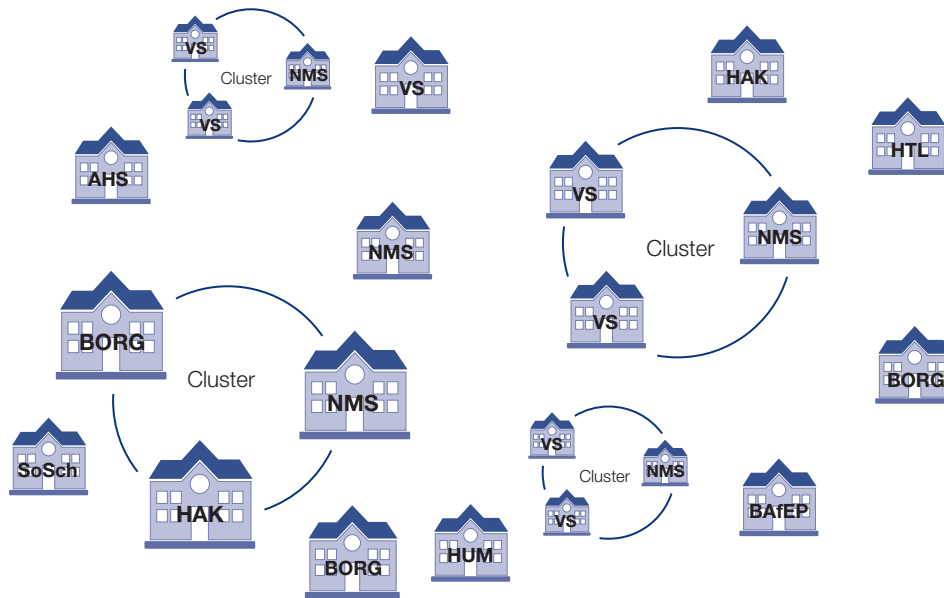
Voraussetzungen für die Clusterbildung sind:

- ein Clusterplan (dabei handelt es sich um eine Sammlung aller relevanten Analysen und Informationen, die zusammengeführt im entsprechenden Dokument die Entscheidungsgrundlage für die Bildung von Schulclustern darstellen; BMBWF, 2018b, S. 6);
- die Größe der beteiligten Schulen liegt zusammen zwischen 200 und 2.500 Schülerinnen und Schülern;
- Regelungen zur Errichtung der Cluster: kleine Schulgrößen (unter 200 Schülerinnen und Schülern bei den Bundesschulen, unter 100 Schülerinnen und Schülern bei den Pflichtschulen), Entfernung nicht weiter als 5 Kilometer, Abnahme der Schülerzahl innerhalb der letzten 3 Jahre; Cluster können auch bei Nichtvorliegen dieser Voraussetzungen von Amts wegen oder auf Anregung der Leiterin/des Leiters oder des Dienststellenausschusses einer in Betracht kommenden Schule gebildet werden, wenn die Schulkonferenz jeder der in Betracht kommenden Schulen nach Beratung mit den jeweiligen Schulgemeinschafts-

ausschüssen bzw. Schulforen zustimmt; bei Pflichtschulen ist zudem die Zustimmung des Schulerhalters der in Betracht kommenden Schulen erforderlich;

- Cluster sollen zwischen (gleichartigen) Pflichtschulen, zwischen weiterführenden Bundes-schulen oder auch zwischen Pflichtschulen und mittleren und höheren Schulen gebildet werden (siehe Abbildung 9.1; BMBWF, 2018b, S. 1 f.).

Abb. 9.1: Miteinander in der Region – Möglichkeiten der Clusterbildung



Anmerkungen: AHS: allgemeinbildende höhere Schule; BAfEP: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik; BORG: Bundesoberstufenrealgymnasium; HAK: Handelsakademie; HTL: höhere technische Lehranstalt; HUM: humanberufliche Schule; NMS: Neue Mittelschule; SoSch: Sonderschule; VS: Volksschule.

Quelle: BMBWF (2018a).

Ein umfassender Projektplan soll die Clusterbildung unterstützen, wobei mehrstufige, zumindest zwei- oder möglicherweise auch mehrjährige begleitete Entwicklungen im Zusammenspiel zwischen Bildungsdirektion, Schulaufsicht (Bildungsregion), Pädagogischen Hochschulen und betroffenen Schulen (Clusterleitung) vorgesehen sind. Das erste Jahr soll die Planungsphase (Erstellung des Clusterplans), das zweite Jahr die Errichtung des Clusters umfassen. Zunächst sollen die Schulen additiv zusammengefügt werden, am Beginn des zweiten Jahres soll über eine gemeinsame Lehrfächerverteilung eine stärkere Amalgamation unter den Schulen beginnen. Diese Prozesse sind als einvernehmliche, gut kommunizierte Entwicklungsprozesse vorgesehen, in die alle beteiligten Gruppen einbezogen werden sollen. Letztlich sollen eine bessere Verteilung der Lehrpersonen und eine bessere Ressourcenausstattung für administrative Zwecke und dadurch insgesamt eine bessere Qualität erreicht werden, ohne die kleinen Standorte aufzugeben (BMBWF, 2018b, S. 2 f.). Anstelle der bestehenden Direktionen wird eine Clusterleitung errichtet, die für alle Schulen im Cluster verantwortlich ist. In der ersten Phase soll die Schulaufsicht den Prozess leiten, die Bildungsdirektion trifft die Entscheidung über die Clusterbildung (BMBWF, 2018b, S. 4). Die praktisch-politische Frage wird zunächst sein, die Prozesse der Clusterbildung einzuleiten. Dazu sind vorbereitende Analysen zur Qualität und zur Qualitätsentwicklung vorgesehen.

Clusterbildung in Form von umfassender kooperativer Projektplanung

Zur Rolle der Clusterleitung

Die Clusterleitung ist eine Leitungsfunktion, auf die grundsätzlich die Bestimmungen über die Schulleitung anzuwenden sind. Ihr obliegen

- die Leitung des Schulclusters in
 - pädagogischer,
 - rechtlich-organisatorisch-administrativer,
 - personeller und
 - wirtschaftlicher Hinsicht sowie
- die Vertretung der im Schulcluster zusammengefassten Schulen nach außen (BMBWF, 2018b, S. 35).

Die Clusterleitung wird durch Bereichsleitungen unterstützt, die an den einzelnen Standorten angesiedelt sind und in der Übergangsphase von den bestehenden Schulleiterinnen und -leitern wahrgenommen werden. Durch die Reorganisation eingesparte bisherige Leiterstunden werden nach einem festgelegten Schlüssel in administratives Personal umgewandelt (gegebenenfalls auch in anderes Unterstützungspersonal).

Verantwortlichkeiten der Clusterleitung

Als zentral für einen wirksamen Vernetzungsprozess der Schulen wird die Funktion der Clusterleitung als Motor dieses Prozesses hervorgehoben. Die Clusterleitung soll ihre Führungsaufgaben in der Vernetzungsphase aktiv wahrnehmen, mit allen Standorten und Schulpartnern in einen intensiven Kontakt und Austausch treten. Überdies soll die Clusterleitung dafür Sorge tragen, dass die beteiligten Schulpartner erste pädagogische und organisatorische Vorteile der Clusterbildung unmittelbar erfahren, das können z. B. erste punktuelle Einsätze von Lehrerinnen und Lehrern mit spezifischen Stärken an anderen Standorten sein. Es geht also hierbei darum, dass sich die Clusterleitung mit dem Projektteam auf die Suche nach den kleinen Vorteilen im Alltag macht, die durch den Cluster ermöglicht werden (BMBWF, 2018b, S. 15). Die Clusterleitung wird ferner u. a. dafür verantwortlich sein,

- die erste gemeinsame Lehrfächerverteilung zu erstellen,
- in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Projektteam ein Konzept zum strategischen und operativen Qualitätsmanagement der Schule zu erstellen,
- einen Prozess zur Erarbeitung einer neuen Corporate Identity des Clusters zu starten,
- die lokale Stimmung zur Clusterbildung in den Standorten zu erfassen und geeignete Kommunikationsmaßnahmen zu verfolgen sowie
- im Pflichtschulbereich die Clusterbeauftragten des BMBWF regelmäßig über den Fortschritt zu informieren (BMBWF, 2018b, S. 32).

1.3 Zukünftige Rolle und Aufgaben der Schulaufsicht

Die Bildungsreform 2017 umfasst Bestimmungen zum Bildungscontrolling und zur Qualitätssicherung, die der Schulaufsicht eine wichtige Rolle zuweisen. Auch das Regierungsprogramm 2017–2022 (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017) enthält viele Vorhaben in diesem Bereich. Bis Mitte 2020 müssen die Organisation der Schulaufsicht sowie ihr Profil und die Arbeitsweise des Qualitätsmanagements neu aufgebaut sein. Im Zuge der Reform soll ein neues umfassendes Bildungscontrolling aufgesetzt werden, das von der Schulaufsicht getrennt ist und von ihr genutzt werden soll. Dabei soll die Schulaufsicht ihren Platz bei der Umsetzung der Zielvereinbarungen zur Schulentwicklung haben.

Einrichtung von Bildungsdirektionen

Im Rahmen des Bildungsreformgesetzes 2017 wird die Schulaufsicht als Teil der Bildungsdirektionen im Artikel 7 (Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz [BD-EG]) geregelt.¹ Gesetzlich ist damit bisher nur eine Struktur und Begrifflichkeit vorgegeben (§ 5 BD-EG 2017), die

¹ Der Artikel 29 des Bildungsreformgesetzes 2017 enthält gleichzeitig die Aufhebung des bisherigen Bundes-Schulaufsichtsgesetzes.

erst implementiert werden muss. Das BD-EG 2017 situiert die Schulaufsicht im 2. Abschnitt unter dem Überbegriff „Qualitätsmanagement“ (§ 5 Bildungscontrolling; § 6 Qualitätsmanagement, Schulaufsicht), wobei alle Aspekte erst durch Verordnungen zu regeln sind und inhaltlich nicht ganz klar wird, ob das Bildungscontrolling oder das Qualitätsmanagement den Überbegriff darstellen. Nach diesen gesetzlichen Vorgaben umfasst das Controlling ein Qualitätsmanagement, ein Bildungsmonitoring und ein Ressourcencontrolling. Das Gesetz bestimmt auch, dass die Bildungsministerin bzw. der Bildungsminister durch eine Verordnung die folgenden Rahmenbedingungen vorzugeben hat (die folgenden Punkte 1.–7. werden verkürzt sinngemäß aus § 5 BD-EG 2017 zusammengefasst):

1. eine Definition und Beschreibung von Schulqualität;
2. ein Bildungsmonitoring, das Schulqualität und Rahmenbedingungen (z. B. Lernergebnisse, Behaltequoten, soziales Umfeld, Schulklima, Bildungsverläufe, Ressourcen) durch regelmäßig zentral erhobene Daten und Kennzahlen beschreibt;
3. Benchmarks in den zentralen Qualitätsbereichen als Orientierungsgrößen für das Qualitätsmanagement;
4. ein Qualitätsmanagement in Form eines periodischen Planungs- und Berichtswesens (Entwicklungspläne, Qualitätsberichte, Qualitätsprogramme), inklusive Bilanzierungen und Zielvereinbarungen auf den Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen;
5. Instrumente und Expertise für die verpflichtende Selbstevaluation nach definierten Qualitätsstandards und -kriterien;
6. die periodische, standardisierte Überprüfung der Lernergebnisse (Bildungsstandardüberprüfung, standardisierte Reife- und Diplomprüfung) sowie
7. ein standardisiertes Controlling des Personal- und Ressourceneinsatzes auf allen Ebenen des Schulsystems (Ressourcencontrolling).

Diese gesetzlich erforderlichen Bedingungen sind allgemein umschrieben, müssen aber erst realisiert werden. Hierbei wird ausdrücklich auf die Rolle der Schulaufsicht verwiesen: „In diesem Zusammenhang kommt der Schulaufsicht bei der Gewinnung und Umsetzung der Zielvereinbarungen für bundesweite und regionale Zielsetzungen der Schulentwicklung eine wesentliche Rolle zu“ (§ 5 Abs. 2 Z. 4 BD-EG 2017). Im Bildungsministerium wird eine Geschäftsstelle für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mit koordinierender Funktion eingerichtet. Diese erstellt auf der Basis der Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen einen nationalen Controllingbericht als Teil des Nationalen Bildungsberichts, der alle drei Jahre dem Nationalrat vorzulegen ist (§ 5 Abs. 3 i. V. m. § 6 Abs. 2a BD-EG 2017). Diese Stelle soll eng mit der Schulaufsicht zusammenarbeiten und deren Tätigkeiten schwerpunktmäßig koordinieren, Beziehungen zu den bisherigen Instrumenten (z. B. Schulqualität Allgemeinbildung [SQA] oder QualitätsInitiative Berufsbildung [QIBB]) sind nicht spezifiziert.

Qualitätsentwicklung
und -sicherung des
Schulwesens

Die Ergebnisse des Bildungscontrollings sind den Schulen zur Kenntnis zu bringen und je nach Schulart dem Schulforum oder dem Schulgemeinschaftsausschuss bzw. dem Schulclusterbeirat zur Beratung vorzulegen. Das jeweilige Schulpartnerschaftsgremium ist auch in die verpflichtend durchzuführende Selbstevaluation einzubinden (§ 5 Abs. 2 BD-EG 2017).

Die Reform sieht eine Reorganisation der Schulaufsicht (im „Pädagogischen Dienst“) vor, die Querverbindungen zur Clusterbildung wie auch zu den Bildungsregionen hat. Die bisherige Gliederung der Schulaufsicht nach Schultypen und die individuelle Zuordnung der Beamtinnen und Beamten zu „ihren“ Schulen sollen aufgehoben werden zugunsten von regionalen Teams, welche die Entwicklung aller Schulen und Schultypen ihrer Region im Auge haben. Diese regionalen Teams sollen auch die grundlegende Organisationsstruktur des Pädagogischen Dienstes bilden und die vier grundlegenden Aufgaben des bereits erwähnten Aufgabenprofils erfüllen (§ 19 BD-EG 2017):

Neuorganisation der
Schulaufsicht

Schulaufsicht neu
in Bildungsregionen
organisiert

- Qualitätsmanagement und strategische Entwicklung,
- inklusionspädagogische Maßnahmen,
- Mitarbeit am Bildungscontrolling und
- Fachexpertise bei der Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen.

Die Strukturvorgaben für die Bildungsdirektionen unterscheiden zwischen *Pädagogischem Dienst* und *Präsidialbereich*. Der Präsidialbereich, der in die Leitung der Bildungsdirektion gesetzlich eingebunden ist, ist für Ressourcenverteilung und für rechtliche und organisatorische Belange zuständig. Die bisherige Schulaufsicht geht im Pädagogischen Dienst auf, der in seiner Substruktur nach Bildungsregionen auch das direkte Bindeglied zwischen dem Präsidialbereich, den Schulen und ihren lokalen Standorten (Gemeinden) darstellen soll. Insofern soll dieser Abteilung auch eine gewisse Mitsprache bei den Ressourcenentscheidungen zukommen.

Box 9.1:

Die Bildungsreform 2017, Grundinformationen

Siehe für die nachfolgenden Ausführungen die detaillierten Hinweise in „Die Bildungsreform 2017“ (2019), abrufbar unter www.bifie.at/nbb2018, sowie auch den Entwurf und die Materialien zum Bildungsreformgesetz 2017 unter www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00299/index.shtml.

- **Hintergrund:** Ausgehend von einer Initiative der Landeshauptleute wurde aufbauend auf dem Bericht einer verwaltungsinternen „Expert/innenarbeitsgruppe Schulverwaltung“ im September 2017 eine umfassende Reform der Schulverwaltung (Änderung von 36 Bundesgesetzen und der Bundesverfassung) beschlossen, die ab September 2018 schrittweise umgesetzt wird.
- **Eckpunkte:** Die Änderungen betreffen eine Reihe von Dimensionen auf unterschiedlichen Ebenen der Schul- und Verwaltungsstrukturen:
 - (1) ein „Autonomiepaket“ betrifft die Unterrichtsorganisation (Klassen-/Gruppengrößen, Unterrichtseinheiten, Öffnungszeiten) und die Personalauswahl und -fortbildung; die Spielräume auf Schulebene sollen erweitert werden;
 - (2) die Bildung von Schulclustern umfasst eine organisatorische Zusammenfassung von Einzelschulen und die Einrichtung von Leitungspositionen (Clusterleitung, Bereichsleitung) sowie der Schulclusterkonferenz;
 - (3) die Ressourcenzuteilung innerhalb der Bundesländer soll transparenter nach einheitlichen Kriterien und Verfahren geregelt werden, wobei das Verrechnungs- und Informationssystem der Lehrpersonen auf Bundesebene vereinheitlicht und mit materiellen Informationen verbunden wird;
 - (4) die Schulpartnerschaft wird in einigen Punkten modifiziert, es werden zusätzlich Schulclusterbeiräte eingerichtet, denen Schulforen und Schulgemeinschaftsausschüsse ihre Aufgaben übertragen können;
 - (5) eine starke Reduzierung und Änderung der Schulversuche wird vorgesehen;
 - (6) die Behördenstruktur wird neu geordnet (Einrichtung von Bildungsdirektionen inklusive Neuordnung der Schulaufsicht).
- **Schulcluster:** Schulen gleicher oder verschiedener Art können sich bei Erhaltung der einzelnen Schulstandorte zu Schulclustern als neue Form der Dienststelle zur Bündelung der vorhandenen Ressourcen (Lehrfächerverteilung, Administration) zusammenschließen. Es ist eine Clusterleitung vorgesehen, welche die Aufgaben der Schulleitung übernimmt, zusätzlich sind Bereichsleitungen (auch „Standortleitung“) geplant (die im ersten Jahr von den Schulleiterinnen und -leitern der ursprünglichen Schulen wahrgenommen werden).

Das Aufgabenprofil der Clusterleitung umfasst Schulentwicklung und Unterrichtsorganisation, Personalführung und -entwicklung sowie Managementaufgaben. Das Aufgabenprofil der Bereichsleitung umfasst pädagogischen Support, Qualitätsmanagement und -sicherung, Personaleinteilung und -einführung. Die Bildung von Clustern erfolgt freiwillig, unter bestimmten Bedingungen ist ein Zusammenschluss aber auch „anzustreben“ (geografische Nähe sowie kleine und rückläufige Schülerzahl an zumindest einer der Schulen), bei hohem Einvernehmen der beteiligten Schulen können jedenfalls Zusammenschlüsse stattfinden.

Es gibt Obergrenzen von maximal acht Schulen (2.500 Schüler/innen). Die allgemeine Untergrenze von 200 Schülerinnen und Schülern kann bei Pflichtschulclustern auch unterschritten werden, bei mehr als drei Schulen oder Größen ab 1.300 Schülerinnen und Schülern müssen die Vertretungen der betroffenen Lehrpersonen zustimmen.

- **Behördenstruktur:** Es wird eine neue Form einer gemeinsamen Bund-Länder-Behörde zur Vollziehung des Schulrechts, des Dienstrechts und des Personalvertretungsrechts geschaffen (Bildungsdirektion), die einheitlich geregelt und strukturiert zweifach weisungsgebunden ist (Bundesvollziehung: Bildungsminister/in, Landesvollziehung: Landeshauptleute, die als Präsidentinnen und Präsidenten fungieren können). Für reine Beratungsfunktionen wird ein breit besetzter Beirat eingerichtet.

Zwei Bereiche: Der *Präsidialbereich* als zentrale Geschäftsstelle ist für die rechtlichen, budgetären und organisatorischen Aufgaben, darunter für den Einsatz der Lehrpersonalressourcen und die Schulpsychologie zuständig. Die Leitung vertritt die Bildungsdirektorin/ den Bildungsdirektor.

Der *Pädagogische Dienst* nimmt als zweiter Bereich die Schulaufsicht wahr (Qualitätsmanagement, Mitwirkung am Bildungscontrolling und der Personalbewirtschaftung, inklusive Pädagogik). Die Schulaufsicht ist in regionalen Teams (Bildungsregionen) organisiert.

Die Rahmenbedingungen für das Bildungscontrolling (Definition der Schulqualität, Benchmarks, Planungs- und Berichtswesen) werden durch Ministerialverordnung festgelegt. Ein dreijähriger Schulqualitätsbericht ist dem Nationalrat vorzulegen. Im Bildungsministerium wird eine Geschäftsstelle für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eingerichtet.

- **Umsetzung:** Zwischen der parlamentarischen Beschlussfassung der Bildungsreform 2017 und ihrer Umsetzung erfolgte der Antritt einer neuen Regierung, deren bildungspolitisches Programm wesentliche Veränderungen gegenüber der vorherigen Politik ankündigte und die neue Prioritäten in den Vordergrund stellte. Aufgrund der Komplexität der Reform wurde im Frühjahr 2018 eine umfassende projektförmige, extern unterstützte Top-down-Programmorganisation aus 12 Paketen konzipiert, die auch mit einer weitgehenden Umstrukturierung des Ministeriums und dessen Arbeitsweise einhergeht. Die Umsetzung der Reform erfolgt jedoch weitgehend unter Ausschluss der Öffentlichkeit, auch die Landes- und Schulebene ist nicht informiert, jedenfalls bis zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews im Sommer 2018.

Die *Schulcluster* sollen 2018 mit Pilotprojekten starten und 2019 erweitert werden; es sind jedoch keine Informationen über den Fortgang verfügbar. Die Website des BMBWF (2018c, Abschnitt IV) enthält eine Erläuterung der Gesetzestexte und Ablaufpläne für die Clusterbildung; für die konkreten Entscheidungsprozesse wird mit 8 bis 12 Monaten gerechnet.

Die *Bildungsregionen* befinden sich in der Aufbauphase mit der Bestellung der Leitungsgremien und der Ausschreibung der weiteren Funktionen.

Quellen: BMBWF (2017); Expert/innenarbeitsgruppe Schulverwaltung (2015).

2 Die Steuerung von Bildungsregionen aus governance-theoretischer Perspektive

Zwei Modelle:
Bildungsregion vs.
Bildungslandschaft

Innerhalb der Modernisierung der Schulsysteme in den deutschsprachigen Ländern (Brüsemeister & Eubel, 2003) stellt *Regionalisierung* eine der jüngsten Veränderungsstrategien dar: Nach der Propagierung von Schulentwicklung, Schulautonomie und der stärkeren Konturierung der Einzelschule als handlungsfähiger Organisation (Stärkung der Schulleitung, „Verbetrieblichung“, Qualitätsmanagement) auf der Mesoebene und der Einführung von Elementen ergebnisorientierter Steuerung (Bildungsstandards und zentrale Tests, Schulinspektion) auf der Makroebene (Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005) scheint nun der Blick auf die intermediäre Ebene zu fallen (Emmerich, 2016, S. 385). Was aber wird mit dem Konzept *Bildungsregion* verbunden? Vielfältiges und Unterschiedliches. In einem relativ engen Verständnis (z. B. im österreichischen Reformkonzept der Schulaufsicht und der Schulcluster) wird darunter die Koordination zwischen Schulen einer Region und ein darauf ausgerichtetes Bildungsmanagement verstanden. Eine etwas weitere Konzeption würde auch andere Bildungsträger (z. B. Erwachsenenbildung, Musikschulen, Sportvereine) und regionale Unterstützungsstrukturen für die Entwicklung von Angebot und Qualität der Bildungseinrichtungen miteinbeziehen. Einem umfassenderen Modell geht es um die sektorenübergreifende „Relationierung schulischer (Einzelschule, Schulaufsicht) und außerschulischer Akteure und Akteursgruppen, die in der gesellschaftlichen Umwelt des staatlichen Schulwesens agieren“ (Emmerich, 2016, S. 389). Unter Innovationsgesichtspunkten findet das letztere, weitgehendere Modell der *Bildungslandschaft* (das in den österreichischen Diskurs bisher kaum Eingang gefunden hat) in der Literatur am meisten Beachtung; auch wir beziehen uns im Folgenden darauf, um potenzielle Veränderungen am weitestgehenden Fall einschätzen zu können.

2.1 Regionale Bildungslandschaften und neue Koordinierungsbedarfe

Auf der Ebene der *Zielbeschreibungen* werden oft die Entwicklung von Schulqualität und die Verbreiterung von Bildungsangeboten genannt. Umfassenderen Modellen geht es um die regionale Bearbeitung von Problemen im Überschneidungsbereich lokaler oder regionaler Bildungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik (Emmerich, 2016, S. 387).

Regionale
Bildungslandschaften für
bessere Koordination aller
Akteurinnen und Akteure

Aus der Perspektive der Governance-Forschung stellen regionale Bildungslandschaften eine Antwort auf Koordinationsprobleme dar, die im Zuge der eingangs skizzierten Modernisierung der Schulsteuerung entstanden sind (Altrichter, 2014; Emmerich, 2016). Jede Reform zielt darauf, dass Akteurinnen und Akteure „anders handeln“. Wenn sie dies tun, dann passen auch die eingespielten Koordinationsmuster zwischen ihnen nicht mehr. Damit erzeugt jede Reform Koordinierungsbedarf. Bestehende Bindungen und Grenzziehungen zwischen dem Inneren des Systems und seiner Umgebung werden schwächer und durchlässiger (Hoyle, 1982). Dadurch ergeben sich neue Möglichkeiten ebenso wie neue Unsicherheiten.

Die deutschsprachigen Schulsysteme sind traditionell durch eine bürokratisch-professionelle Doppelsteuerung gekennzeichnet (Brüsemeister, 2004): Eine hierarchisch-bürokratische Verwaltungsstruktur wird ergänzt durch eine relativ große Autonomie der Lehrpersonen im Kern der schulischen Tätigkeit, im Unterricht. Dieser Typ der Doppelsteuerung wurde durch die Ansätze der Schulmodernisierung teilweise verändert. Durch die Politik der Schulautonomisierung traten mindestens drei Koordinierungsbedarfe auf (Altrichter, 2014):

Koordinierungsbedarfe
aufgrund von
Schulautonomisierung

1. Wie lassen sich die Akteurinnen und Akteure auf Einzelschulebene so koordinieren, dass die „autonomere Schule“ die geforderte Schulentwicklung leisten kann?
2. Gibt es neue „vertikale“ Einflussmöglichkeiten, die der zentralen Politik und Verwaltung die Steuerung der autonomen unteren Ebenen des Schulsystems (Einzelschulen, regionale Verwaltung) erlauben?

3. Wie ist – angesichts der durch die Schulautonomisierung ermöglichten Differenzierung – „horizontale“ Koordinierung der Einzelakteurinnen und -akteure in lokalen/regionalen Kontexten möglich?

Das erste dieser Probleme, jenes der schulinternen Koordination, sollte durch die Stärkung von Rolle und Qualifikation der Schulleitungen sowie durch neue schulinterne Steuerungsinstrumente, wie Schulprogramme, Qualitätsmanagement und Selbstevaluation, ab der zweiten Hälfte der 1990er gelöst werden. Die Politik der „evidenzbasierten Steuerung“ von System- und Schulentwicklung nach dem deutschen PISA-Schock 2001² kann als Versuch der Lösung des zweiten Problems, jenes der vertikalen Koordination zwischen den strategischen und operativen Systemebenen, verstanden werden: Durch Zielvorgabe und Messung der Zielerreichung sollen die ausführenden Akteurinnen und Akteure enger an zentrale Vorstellungen gebunden werden.

Beide Problemlösungsstrategien verstärken jedoch das dritte Problem: Durch die Verbesserung der schulinternen Koordination sowie durch die Produktion von Informationen, nach denen sich benachbarte Schulen vergleichen lassen, wird potenziell die Einzelschule unterscheidbarer und in eine verstärkte Konkurrenzposition zu anderen Anbietern in der Region gesetzt; das müssen nicht nur die Nachbarschulen sein. Ein ausgearbeitetes Angebot ganztägiger Bildung setzt eine Schule in potenzielle Konkurrenz zu Musikschulen und Sportvereinen. Attraktive Schulprofile lenken die Schülerströme in einer Weise, die Auswirkungen auf Freizeit- und Sozialeinrichtungen haben kann.

Die horizontale Koordination der Schulen in den gegebenen Sozialräumen ist traditionell eine Aufgabe der Schulaufsicht. Gerade diese hatte aber während und durch die Schulmodernisierung eine Aufgaben- und Identitätskrise erlebt. Schulen sollten autonomer von vorgesetzten Behörden sein; evaluative Aufgaben wurden zum Teil durch „neue Inspektionsmodelle“ abgekoppelt (Altrichter & Kemethofer, 2016). Fachliche Aufgaben wurden von sich mehr und mehr professionalisierenden Schulentwicklerinnen und -entwicklern bzw. Unterrichtsberaterinnen und -beratern sowie von einem sich differenzierenden Fortbildungssektor übernommen. Regionale Bildungslandschaften sind ein Versuch einer alternativen Antwort auf diese Situation: Steigenden Distanzen zwischen Einzelschulen und anderen regionalen Akteuren aufgrund von Autonomisierung und Wettbewerb (Frage 3) soll durch explizite Strategien der „horizontalen“ Koordinierung der Einzelakteurinnen und -akteure in lokalen Kontexten entgegengearbeitet werden. In einem umfassenderen Modell regionaler Bildungslandschaften sind diese Strategien durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- (1) Regionale Bildungslandschaften versuchen *neue Akteure* in die Koordination im Bildungssystem miteinzubeziehen. Ansätze der Regionalisierung gehen somit über das traditionell verwaltungsorientiert definierte Feld der „Betroffenen“, also Schulträger, regionale Schulaufsicht, Einzelschulen, Vertretung der Eltern, hinaus. Die Aufgabe „Bildung“ wird – durch den genaueren Blick, der auf spezifische regionale Problemlagen und Potenziale möglich ist – *weiter* verstanden. Außerschulische Akteure, welche die Bildungstätigkeit unterstützen können, werden in das Nachdenken und Handeln hereingeholt, so z. B. Vereine, Sozialverwaltung, sozialpädagogische Institutionen, Musikschulen, Freizeiteinrichtungen, Erwachsenenbildungsinstitutionen, Stadtteilbetreuung, Einrichtungen des Arbeitsmarkts usw. Damit erfordert Regionalisierung eine *systemübergreifende* Koordinierung von gesellschaftlich (und verwaltungsmäßig) meist nicht identisch funktionierenden *sozialen Sektoren*, also nicht nur von Schule, sondern auch vom Sozialwesen, Kultur- und Freizeitsektor und Arbeitsmarkt. Damit werden auch Akteursgruppen recht unterschiedlicher Verfasstheit (Fürst, 2007, S. 356) miteinbezogen, nicht nur solche aus der staatlichen Verwaltung, sondern auch Vereine, Stiftungen, privatwirtschaftlich organisierte Firmen und oft auch Einzelpersonen (z. B. Künstler/innen).

„Horizontale“ Koordinierung
aller Einzelakteurinnen und
-akteure

Einbeziehung
außerschulischer Akteure
zur Unterstützung der
Bildungstätigkeit

2 In Österreich versuchte man im Unterschied dazu von offizieller Stelle zunächst die Situation „auszusitzen“, was mittelfristig zu vielen unproduktiven Konflikten geführt hat (Lassnigg, 2015, 2016).

Neue Koordinationsformen zur Einbeziehung der Akteure

(2) In regionalen Bildungslandschaften müssen auch tendenziell *neue Koordinationsformen* zwischen diesen Akteuren gefunden werden: Einesteils läuft die Schulmodernisierung – gemäß ihrer selbst deklarierten Intentionen – auf eine Veränderung bisheriger „bürokratischer“ Steuerungsverhältnisse hinaus. Anderenteils kann man nach dem Einbezug neuer, nichtstaatlicher Akteure nicht erwarten, dass diese sich der bürokratischen und pädagogisch-professionellen Handlungslogik voll unterwerfen. Selbst wenn sie dazu bereit wären, wäre noch immer fraglich, ob sie unter diesen Bedingungen ihre besten Leistungen erbringen würden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, zwischen relativ unabhängigen, unterschiedlich funktionierenden Akteuren Brücken zu bauen: „Bereiche partieller, das heißt issue-bezogener Anschlussfähigkeit im Modus ‚grenzüberschreitender Koordination‘“ (Emmerich, 2010, S. 359 f.). Dafür werden oft Netzwerke als Koordinationsmodelle ins Spiel gebracht (siehe Abschnitt 2.2).

Wahrscheinlich ist *regionale Abstimmung* aber zusätzlich eine Strategie zur Lösung von Frage 2, jener nach der zentralen Steuerung (Politik, Zentralverwaltung) der operativen Akteure (Schulen, andere Bildungsanbieter). Wenn es gelingt, der Vereinzelung von kompetitiven, lokalen Akteuren und ihren Interessen entgegenzuarbeiten; wenn es gelingt, Bindung und Loyalität zu den allgemeinen Zielen des Bildungswesens durch Abstimmung und „Nähe“ vor Ort sowie durch Übernahme regionaler Verantwortung zu erreichen; wenn es also gelingt, dass eine Vielzahl regionaler Akteure gleichsam mit einer Stimme spricht und klare Ansprechpartner vorhanden sind, dann ergeben sich neue *Optionen zur Sicherstellung der zentralen Steuerungsmöglichkeiten* im Bildungssystem: „Durch Stärkung der intermediären Steuerungsebene ‚Region‘ [soll] eine festere Koppelung von Makro- und Mesoebene möglich werden“ (Emmerich, 2016, S. 390).

2.2 Regionale Bildungslandschaften als Netzwerke

Kooperative Netzwerke unterschiedlicher Mitspieler

Solche Bildungslandschaften können sehr unterschiedlich strukturierte Mitspieler in Kontakt bringen, die üblicherweise selbst nach unterschiedlichen Logiken funktionieren: staatliche und städtische Behörden (z. B. Schulverwaltung, Jugend- und Sozialamt), Vereine (z. B. Sport, Soziales) und Stiftungen, die regionale Entwicklung unterstützen wollen, vielleicht sogar private Firmen, die relevante Angebote machen. Deren Kooperation muss gleichsam auf die Arbeitslogiken der verschiedenen Partner Rücksicht nehmen. Dies ist der Grund dafür, dass regionale Bildungslandschaften oft als „Netzwerke“ gedacht und aufgebaut werden: Während Koordination auf Märkten (auf denen private Anbieter normalerweise arbeiten) durch den kompetitiven Preismechanismus (Medium: Geld) und Koordination in Hierarchien (welche die staatlichen Akteure gewohnt sind) durch Weisungen und Über- bzw. Unterordnungsverhältnisse (Medium: Macht) erfolgt, sind Netzwerke durch kooperative Formen charakterisiert: „Eher kooperativ denn kompetitiv und in zeitlicher Hinsicht ziemlich stabil. Loser ‚gekoppelt‘ als in Organisation und Staat, aber enger als im Markt; vertrauensvoll, auch wenn nicht ohne Momente von Kontrolle; auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit (Reziprozität) oder Selbstverpflichtung basierend u. v. m.“ (Sydow, 2010, S. 35 f.). Netzwerkkoordination ist nicht unbedingt notwendig, wenn alle Akteure aus dem staatlichen Sektor kommen (z. B. bei den Schulclustern).

Netzwerkmanagement

Aufbau und Erhalt von Netzwerken erfordern Arbeit in Form von *Netzwerkmanagement*, welches sowohl Kompetenzen als auch freie Kapazitäten bei den beteiligten Akteuren voraussetzt. Daher bringen regionale Netzwerke oft neue Institutionalisierungen mit sich, wie z. B. regionale Bildungsbüros oder regionale Steuerkreise, die das Netzwerkmanagement erledigen sollen. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist das Management von Spannungsverhältnissen, z. B. „Autonomie/Abhängigkeit, Vertrauen/Kontrolle, Kooperation/Wettbewerb, Flexibilität/Spezifität, Vielfalt/Einheit, Formalität/Informalität und – last but not least – ökonomisches Handeln/Herrschaftssicherung“ (Sydow, 2010, S. 43). Die neuen Institutionalisierungen ersetzen jedoch typischerweise nicht die bestehenden, „sondern ergänzen sie und machen

sie geschmeidiger. Aber da sie nur intermediäre Funktionen zwischen bestehenden Government-Strukturen erfüllen, werden sie von Letzteren beeinflusst“ (Fürst, 2007, S. 361).

Gegenüber der hierarchischen Koordination werden von Netzwerken höhere Flexibilität und reduzierte Bürokratiekosten erwartet; sie erfordern aber gewisse Investitionen in soziale Beziehungspflege und multilaterale Abstimmung. Zur Ermöglichung vielfältiger Austauschbeziehungen ist eine mittlere Spezifität der Erwartungen förderlich (bei zu spezifischen Vorstellungen kommen zu selten Tauschbeziehungen zustande). Aufgrund ihrer Flexibilität müssten Netzwerke mit Umweltunsicherheit umgehen können, die jedoch ein mittleres Maß nicht übersteigen sollte, weil sonst das vorhandene Vertrauenspotenzial überstrapaziert werden könnte.

2.3 Was macht regionale Bildungslandschaften attraktiv?

Neben den schon genannten Hoffnungen auf Problemlösung kann die Attraktivität regionaler Netzwerke auch vor dem Hintergrund sich (durch Autonomisierung) verstärkender marktformiger Koordination im Bildungswesen verstanden werden: Regionale Netzwerke haben wahrscheinlich nicht selten die Funktion, den Wettbewerb zwischen den Einzelakteuren einer Region zu suspendieren oder zumindest abzdämpfen und gleichsam nach außen zu kanalisieren, indem die Wettbewerbsposition der Region gegenüber anderen Regionen verbessert wird (Zymek, Sikorski, Franke, Ragutt & Jakubik, 2006). Durch die Kooperation sollen Qualität und Sichtbarkeit einer bestimmten Region erhöht werden (z. B. durch Know-how-Transfer, gemeinsames Auftreten, Assoziation mit bekannten und starken Partnern). Die „Konkurrenz“ im Netzwerk wird dabei teilweise entschärft, indem vom Modus einseitiger kompetitiver „Beobachtung“ auf Informationsaustausch und zweiseitige „Verhandlung“ umgestiegen wird (Lange & Schimank, 2004). Regionalisierung soll helfen, den aufgrund von Steuerungstransformationen „zu befürchtenden selektiven Wettbewerb und die dysfunktionale Konkurrenz zwischen Schulstandorten zu vermeiden“ und einen „regionalen Fahrstuhleffekt auslösen, an dem alle beteiligten Akteure partizipieren und von dem sie profitieren“ (Emmerich, 2010, S. 375). Damit soll der Wettbewerb der Einzelschulen bzw. der einzelnen Bildungsanbieter in einen „Wettbewerb der Regionen“ (Emmerich, 2010, S. 375) transformiert werden.

Weniger Konkurrenz, mehr Kooperation innerhalb des Netzwerks

Attraktiv könnte das Modell der regionalen Bildungslandschaften auch sein, weil es einen Mehrwert für alle beteiligten Akteure verspricht, ohne die grundlegende Veränderung der „organisationsinterne[n] Hierarchien als auch institutionelle[r] Entscheidungsdomänen“ (Emmerich, 2016, S. 389) zu erfordern. Aktiv (und damit einer Veränderung zugänglich) sind vor allem das (meist neu eingerichtete) Projektmanagement und die Schnittstellenbeauftragten der kooperierenden Akteurinnen und Akteure, wie z. B. Schulleitungen, Bildungsbeauftragte, Stadtteilverantwortliche etc. Die interne Struktur der beteiligten Organisationen (z. B. wer ist wofür zuständig?) und das Angebot, das diese sozialen Akteure in die Kooperation einbringen, kann sich, muss sich aber nicht unbedingt ändern (beispielsweise bietet die Musikschule weiter Instrumentalunterricht in Einzel- oder Kleingruppenform an, vielleicht aber am Schulstandort oder zu mit der Schule abgestimmten Zeiten).

Mehrwert für alle Beteiligten

Das Konzept der regionalen Bildungslandschaften impliziert auch eine Abkehr vom Postulat der Einzelschulentwicklung, die das vorherrschende Paradigma der Schulentwicklung seit den 1990er Jahren war. Während Einzelschulentwicklung intraregionalen Wettbewerb mit sich gebracht hat, der nicht nur – wie ursprünglich erhofft – zur Aktivierung von Entwicklungsenergien und zu größerer lokaler Responsivität an den Einzelstandorten geführt hat, sondern auch zu einer Differenzierung und Hierarchisierung der schulischen Angebote (Altrichter et al., 2011), setzen regionale Bildungslandschaften auf die Koordination und Bündelung der lokalen Kräfte. Die neueren Analysen relativieren teilweise auch die Universalität der Netzwerkansätze und operieren mit dem Begriff von *Arenen*, die eine umfassendere soziale Realität spiegeln (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016, S. 47 ff.).

Von Einzelschulentwicklung hin zur Bündelung lokaler Kräfte

3 Gestaltungserfordernisse bei der Einführung von Schulclustern – strukturelle und personelle Voraussetzungen

3.1 Schulcluster im Kontext lokal-regionaler Schulstrukturen

Anknüpfend an die ausgeführten Veränderungen – vergrößerte Entscheidungsfreiräume für Schulen und als Gegenbewegung Zentralisierung durch präzisierte Zielvorgabe und Ergebnismessung – stellt sich nunmehr die Frage, welche Rolle (neue) Unterstützungssysteme in diesem Prozess einnehmen und wie sich diese als Instrumente des Bildungscontrollings verankern lassen. Zentral ist dabei mit Blick auf die dargestellte Neuverteilung von Verantwortung die Berücksichtigung der Fragen lokaler Schulqualität und deren Einbettung in die strukturellen Gegebenheiten und Herausforderungen der einzelnen Regionstypen (urbane Zentren vs. ländliche Umgebung) sowie der unterschiedlichen Steuerungsbedingungen. In der Debatte um Schulautonomie, Regionalisierung und Dezentralisierung findet die regionale Ebene bislang nur wenig Berücksichtigung. Gleichwohl bilden die regionalen Schulstrukturen einen zentralen Anknüpfungspunkt für Clusterbildung, ohne bislang systematisch analysiert worden zu sein.

Effizienterer
Ressourceneinsatz
durch Schulcluster

Die Einbettung des Prozesses der Clusterbildung in die besonderen Rahmenbedingungen der Schullandschaft Österreichs erscheint nicht zuletzt mit Blick auf die Zielsetzung eines besseren Ressourceneinsatzes und der pädagogischen Verbesserung vor allem von kleinen Standorten zielführend. Eine Reihe von Studien der letzten Jahre hat einige bemerkenswerte Phänomene der österreichischen Schulstruktur zutage gefördert, welche die lokal-regionale Verteilung der Mittel betreffen (Bruneforth, Chabera, Vogtenhuber & Lassnigg, 2015; Lassnigg, 2015, 2018; Lassnigg, Bruneforth & Vogtenhuber, 2016; Nusche, Radinger, Busemeyer & Theisens, 2016):

- Es gibt sehr starke, unerklärte Unterschiede in den Bildungsausgaben für vergleichbare Schulkarrieren zwischen den Bundesländern.
- Es gibt sehr starke regionale Unterschiede in der Verteilung der unterschiedlichen Schultypen in städtischen und ländlichen Gebieten: die weiterführenden Schulen konzentrieren sich stark auf städtische Gebiete, die Pflichtschulen verteilen sich stark in die ländlichen Gebiete.
- Diese Verteilung impliziert, dass es v. a. in den ländlichen Gebieten sehr viele sehr kleine Schulen gibt.
- Ein weiterer Nebeneffekt besteht darin, dass in den größeren städtischen Schulen gegenüber den kleineren ländlichen Schulen eher weniger Ressourcen pro Schüler/in vorausgibt werden, was sich auch für benachteiligte Schüler/innen ungünstig auswirkt.

Ressourcenverteilung als
Herausforderung

Da in Österreich die Ausgaben pro Schüler/in vergleichsweise hoch sind und daher die Herausforderungen in der besseren Verteilung der Mittel bestehen, ist durch alle diese Aspekte die regionale Bildungsplanung betroffen. Daher kann eine nähere Analyse dieser Verteilungen die Ausgangssituation für die regionale Bildungssteuerung gegenüber dem vorhandenen Wissensstand besser klären (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B3 zu Schulstrukturen). Ein Grundphänomen der Ressourcenverteilung besteht darin, dass die Personalressourcen in hohem Maß an die Klassenteilungen gebunden sind, die bei der Höchstzahl einen Sprung aufweisen (eine zusätzliche Klasse wird eingerichtet und die Ressourcen pro Schüler/in erhöhen sich für die Schule und auch die Gemeinde). Je mehr Schüler/innen und Klassen es gibt, desto mehr steigt die Wahrscheinlichkeit der Möglichkeit von „Auffüllungen“ von Klassen bis zur Teilungszahl; daraus ergibt sich aus dem Mechanismus die Wahrscheinlichkeit höherer Klassenschülerzahlen in stärker bevölkerten (städtischen) Gebieten.

Die öffentlichen Statistiken erlauben eine Betrachtung der Schulstrukturen nach Gemeinden (Zahl der Schulen, Klassen, Schüler/innen), welche die Schulerhalter der Pflichtschulen sind und in der Clusterbildung gehört werden müssen. Aufgrund dieser Angaben kann man nicht

nur die Schülerzahlen betrachten, sondern – mit bestimmten Unschärfen – auch den Organisationsgrad der Schulen. Wir verwenden folgende Kriterien für die Analyse: *Schulen mit weniger als vier Klassen* werden von den angenommenen Ressourcenbeschränkungen verstärkt betroffen sein (in Abbildung 9.2 werden – mit einer gewissen Unschärfe – Schulen mit weniger als 100 bzw. 50 Schülerinnen und Schülern als Approximation verwendet).

Ein zweites wichtiges Merkmal für die lokal-regionale Bildungssteuerung ist die gesamte Schulstruktur einer Gemeinde. Hier können Gemeindetypen unterschieden werden, die zwischen *Gemeinden mit nur Kleinvolksschulen* auf einem Pol und *Gemeinden mit vollausgebauter Schulstruktur* auf dem anderen Pol variieren; dazwischen wurden Gemeinden mit nur mindestens vierklassigen Volksschulen und Gemeinden mit nur Pflichtschulen der Primar- und Sekundarstufe I identifiziert.

Schließlich wird meistens implizit angenommen, dass Kleinvolksschulen vor allem in entlegenen Gebieten vorkommen. Eine Überprüfung nach einer Klassifikation der Gemeinden nach Stadtregionen zeigt jedoch, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil an Kleinvolksschulen in Stadtregionen situiert ist.

Im Zusammenhang mit der Frage nach den Ursachen der vergleichsweise hohen Ausgaben pro Schüler/in wird seit Längerem die Problematik der ländlichen Kleinschulen ins Treffen geführt, ohne dass jedoch diese als entscheidender Kostenfaktor klar identifiziert werden konnten. Ein starker Aspekt der Bildungsreform 2017 ist die geplante Clusterbildung, die im Bereich der kleinen Schulen (unter 100 Schülerinnen und Schülern im Pflichtschulbereich, unter 200 Schülerinnen und Schülern im Bereich der Bundesschulen) deutlich angeregt wird. Der Rechnungshof hat dazu einige Gutachten verfasst und empfiehlt Regelungen über Bedingungen der verbindlichen Schließung von sehr kleinen Schulen (jedenfalls unter 25 Schülerinnen und Schülern; Rechnungshof, 2015, 2018).

Kleinschulen besonders für Clusterbildung geeignet

Die Bildung von Schulclustern soll neben diesem Rationalisierungseffekt auch weitere Vorteile bringen, wie das Freiwerden von administrativen Ressourcen durch die Konzentration und Einsparung von Freistellungen für Leitungsstunden und die bessere Nutzung von Ressourcen. Wie bereits erwähnt, wird für die Clusterbildung eine Untergrenze von 200 Schülerinnen und Schülern in einem Cluster vorgesehen, die aber im Pflichtschulbereich auch unterschritten werden kann. Im Prozess der Clusterbildung sollen die beteiligten Akteurinnen und Akteure sowohl innerhalb des Schulwesens (Schulpartner, Personalvertretungen, Schulkonferenzen) wie auch die Gemeinden als Schulträger im Pflichtschulbereich entscheidend einbezogen werden. Die Verwaltung wie auch diese Akteurinnen und Akteure können den Prozess anstoßen. Ab einem Trennwert von drei Schulen oder 1.300 Schülerinnen und Schülern sind auch breite Zustimmungsverfahren erforderlich.

In der Tat sind im Pflichtschulbereich Schulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern stark verbreitet, darunter auch sehr viele Volksschulen mit weniger als 50 Schülerinnen und Schülern. Abbildung 9.2 zeigt, dass zwei Drittel der Gemeinden als Standorte von kleinen Volksschulen betroffen sind und dass auch mehr als ein Viertel der Mittelschulen unter der Größengrenze für Clusterbildungen liegt. Es sind auch zwei weitere Phänomene bemerkenswert: erstens, dass in vielen Gemeinden mehr als eine Kleinvolksschule angesiedelt ist, und zweitens, dass sich auch ein nennenswerter Teil der Kleinschulen in Gemeinden befindet, die Stadtregionen zugeordnet werden. Hier würde es sich jedenfalls um plausible Kandidaten für Clusterbildung handeln. Auch der Ansatz der Modellregionen, Schulen der 6- bis 14-Jährigen als Einheit zu betrachten, passt zum Konzept der Clusterbildung. Auch größere gemischte Cluster aus Pflichtschulen und weiterführenden Schulen könnten die Schnittstellenprobleme in Bildungslaufbahnen mildern. Es stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen für derartige Entwicklungen.

Auch Mischcluster möglich

Wenn man die österreichischen Vorstellungen mit den deutschen Diskursen um Bildungslandschaften kontrastiert, so ist hierzulande die starke Zentriertheit auf die Verwaltung auffallend. Die Bildungsregionen werden nicht von der gesellschaftlichen Seite regionaler Einheiten her definiert, sondern – überspitzt formuliert – von den Notwendigkeiten der Strukturierung der Bildungsdirektionen. Es stellen sich Zweifel ein, ob diese Form der Clusterbildung genügend gesellschaftliche Dynamik entfalten kann, um die verschiedenen Akteure in diesen Prozess hineinzuziehen. Im Prozess der Clusterbildung soll der Schulaufsicht eine wichtige unterstützende Rolle zukommen, indem sie den Prozess, wenn er einmal angestoßen ist, begleiten soll.

Neue Rolle der Schulaufsicht

Zum jetzigen Zeitpunkt verfügt die Schulaufsicht gegenüber der Schule über fach- und dienstaufsichtliche Befugnisse. Jedoch geht mit der erweiterten Selbstständigkeit oftmals eine neue Rolle der Schulaufsicht einher. Wie aus den Interviews hervorgeht, verpflichten beispielsweise einige Länder die Schulbehörden ausdrücklich dazu, die gestiegene pädagogische Eigenverantwortung der Schule nicht nur zu respektieren, sondern auch als Gestaltungsautonomie zu befördern. Das erscheint nur konsequent. Klar ist, dass Schulen, die stärker eigenverantwortlich handeln können bzw. müssen, einer veränderten staatlichen Schulaufsicht bedürfen, die sich nicht länger mit der Arbeit von Schulen allein unter dem Gesichtspunkt der Kontrolle von Regelungskompatibilität befasst (Bogumil et al., 2016). Dem entspricht es, dass der (seit jeher) vorgesehene Beratungsfunktion der (regionalen) Schulaufsichtsbehörden im Rahmen des Bildungsreformpakets größere Bedeutung beigemessen wird.

Hierfür sind wiederum Zielklärungsprozesse notwendig, die auf einer fundierten Problemanalyse fußen. Zentrale Fragen wären dabei beispielsweise: Welche Rolle nehmen die jeweiligen Akteurinnen und Akteure der Schulverwaltung, der Schulleitung oder der Schulclusterleitung ein und welche Rolle ermöglicht ihnen die gesetzliche Rahmung? Wie werden die Kooperationsprozesse gestaltet und inwieweit können regionale Steuerungsfragen beantwortet und damit eine Verbesserung der regionalen Schul- und Bildungslandschaft erreicht werden?

3.2 Die Einführung von Schulclustern aus Sicht der Schulaufsicht und Schulleitung

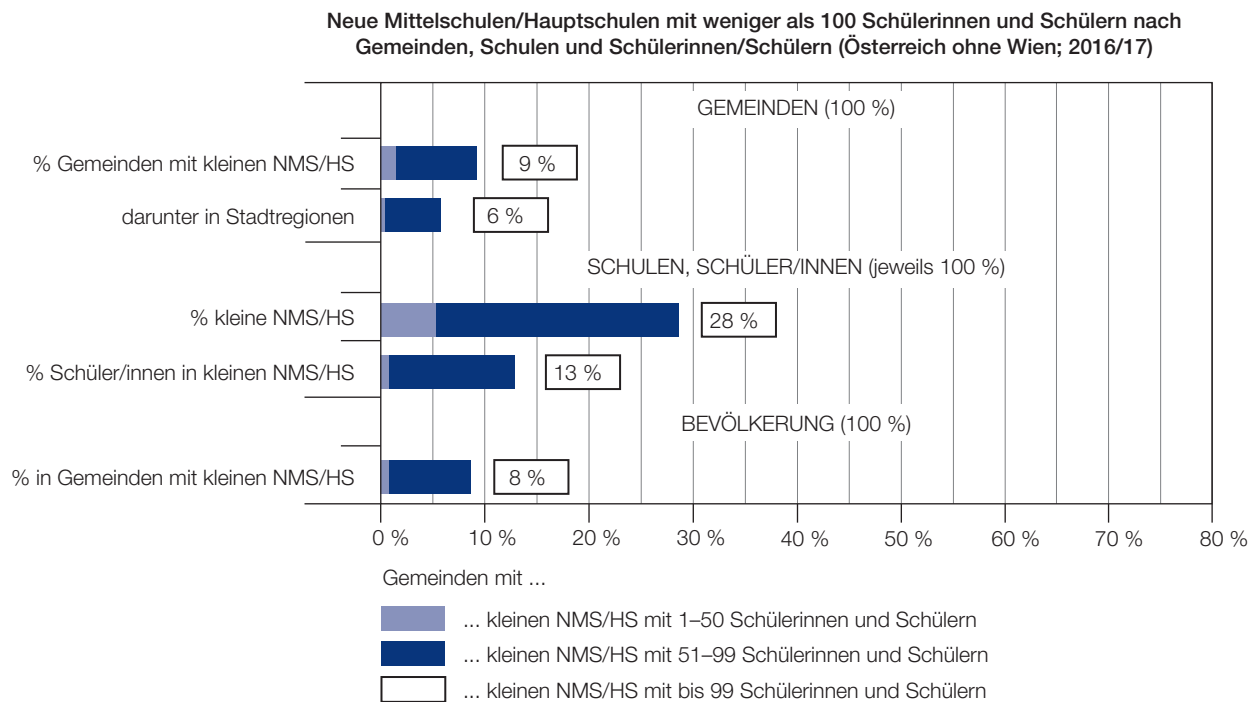
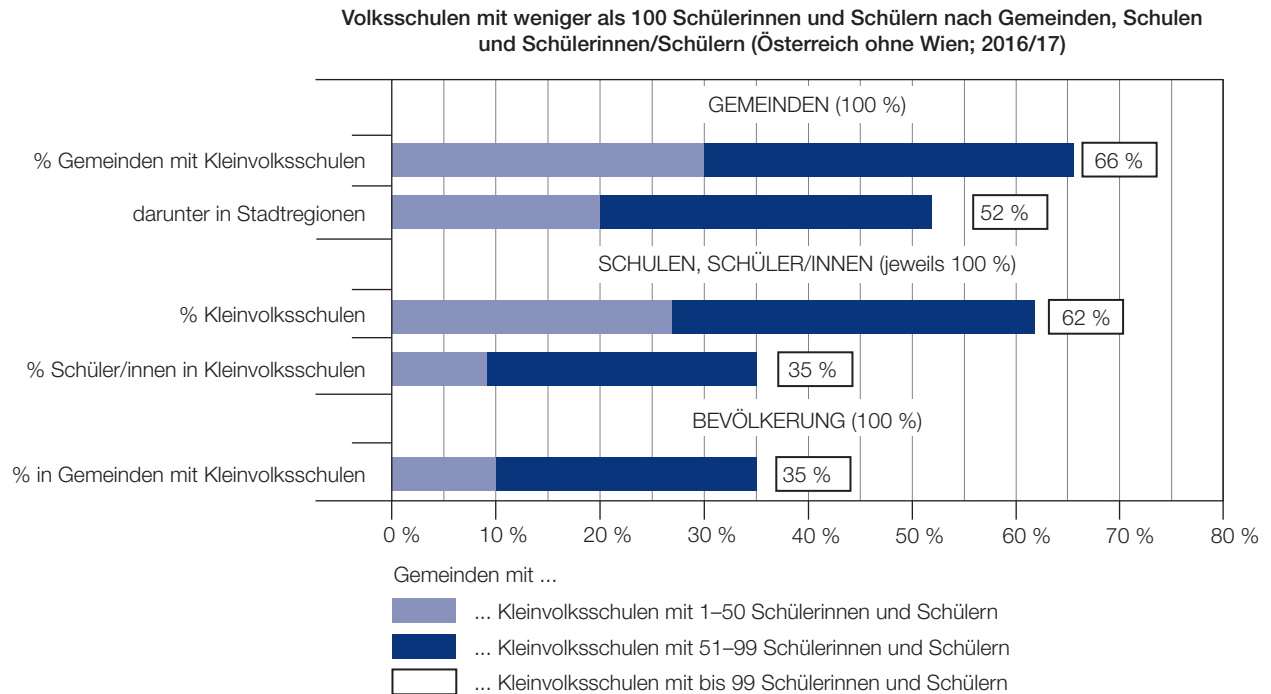
Frage nach Umsetzung der größeren schulischen Autonomie

Nachdem der Gesetzgeber die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine stärkere Eigenverantwortung der Schulen zum Zweck der Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit geschaffen hat, besteht nunmehr empirischer Erkenntnisbedarf, wie die Schulen, die Schulverwaltung und Schulaufsicht diesen Rahmen ausfüllen. Auf Ebene der Schulverwaltung und Schulaufsicht stellt sich die Frage, wie mit den neu geschaffenen Vorschriften zur inhaltlichen und organisatorischen Steuerung der Schulen und möglicher Schulverbünde umgegangen wird. Auf Ebene der Schule bedarf es der Auseinandersetzung über das veränderte Rollenverständnis der Schul- oder Schulclusterleitung. Der forschende Blick wird folglich darauf gerichtet, wie Maßnahmen und Instrumente zur Realisierung stärkerer schulischer Eigenverantwortung in wachsenden oder aber schrumpfenden Bildungsregionen erprobt und auch gegebenenfalls optimiert werden können.

Bislang kein nationaler Umsetzungsplan der neuen Vorgaben zur Schulautonomie

Die Schulverwaltung als regionale Steuerungsbehörde sowie die Schul- oder aber künftig Schulclusterleitung werden bei der Erprobung und Optimierung neuer Steuerungsmaßnahmen und -instrumente vor Ort in besonderem Maß Führungsrollen und Verantwortung übernehmen müssen. Wie aber schätzen Vertreter/innen der verschiedenen Verwaltungsebenen sowie Schulleitungen die Gewährleistung einer erweiterten schulischen Selbststeuerung zum Zweck der Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit vor dem Hintergrund veränderter rechtlicher Rahmenbedingungen ein? Eine präzise Beantwortung dieser Frage gestaltet sich derweil äußerst kompliziert, existiert in Österreich gegenwärtig doch kein formalisierter Zeit- und Maßnahmenplan, wie die politischen Vorgaben zur eigenverantwortlichen Schule auf regionaler Ebene im Einzelnen umgesetzt und welche Veränderungen konkret damit

Abb. 9.2: Kleine Pflichtschulen in Österreich 2016/17 (ohne Wien)



Anmerkungen: Siehe Band 1, Indikator B3, Kennzahl B3.3 (Tabellen B3.a und B3.b). Lesebeispiel: Von allen Volksschulen sind 61 % unter einer Anzahl von 100 Schülerinnen und Schülern in Gemeinden mit Kleinvolksschulen (unter 100 Schülerinnen und Schülern). HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung durch das Institut für Höhere Studien (IHS).

herbeigeführt werden sollen. Somit können derzeit von wissenschaftlicher Seite auch keine Kriterien herangezogen werden, inwieweit die bildungspolitisch Verantwortlichen ihre Vorstellungen bezüglich einer stärker regional ausgerichteten Bildungssteuerung verwirklicht haben und ob zudem eine intendierte neue Rolle der Schulverwaltung, Schulaufsicht und Schulleitung hinreichend umgesetzt bzw. erprobt wurde.

Experteninterviews mit Inspektorinnen/Inspektoren und Schulleitungen

Durch mündliche Befragungen von Funktionsträgerinnen und -trägern in Verwaltung und Schule können aber Informationen und Einschätzungen zur Neuverteilung der Entscheidungskompetenzen auf regionaler Ebene, insbesondere zu den einschlägigen Steuerungsmaßnahmen, erfasst werden. Eine solche, auf einen qualitativen Methodeneinsatz gegründete Untersuchung sollte ein möglichst breites Spektrum an Positionen und Perspektiven abdecken. Methodisch bieten sich hierfür leitfadengestützte Experteninterviews an. Die Auswertung der mündlichen Befragungen würde demnach Sichtweisen widerspiegeln, in welchem Kontext die Leitungen sowie Funktionsträger/innen in der Verwaltung die veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen wahrnehmen, welche Zwischenbilanz die Befragten bezüglich ihrer erweiterten Rollen- und Aufgabenprofile ziehen und welche Ergebnisse sie kurz-, mittel- oder aber langfristig erwarten bzw. erhoffen und auch möglicherweise befürchten. Die Auswahl der Regionen erfolgte im Sinne einer kontrastierenden Fallstudie über die im Vorfeld berechneten Betreuungsrelationen von Landes- bzw. Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren zu den von ihnen beaufsichtigten bzw. betreuten Schulen (zehn Interviews: aus zwei Bundesländern jeweils eine Landesschulinspektorin/ein Landesschulinspektor und eine Pflichtschulinspektorin/ein Pflichtschulinspektor sowie jeweils eine Schulleitung aus dem Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen [AHS], der Neuen Mittelschulen [NMS] und der Volksschulen [VS]). Alle Interviews wurden aufgezeichnet und die leitfadengestützten Experteninterviews mit den leitenden Personen in Administration und Schule vollständig transkribiert. Den Interviewpartnerinnen und -partnern wurde vollkommene Vertraulichkeit zugesichert.

Einschätzungen zu Reformvorhaben aus Expertensicht

Die folgenden Textpassagen informieren über erste Ergebnisse aus den leitfadengestützten Experteninterviews, die im Rahmen eines Zusatzforschungsvorhabens durchgeführt wurden. Die Aussagen der verschiedenen Befragungsgruppen umfassen neben den Meinungen zur veränderten Führungsphilosophie die Einschätzungen zu zentralen Aspekten des Reformvorhabens. Die hier vorliegende Auswertung der mündlichen Befragungen spiegelt die Funktions- und Handlungslogiken wider, in welcher Weise die Beteiligten die Idee der Schulcluster verorten, inwieweit diese zu der Neuverteilung schulischer Eigenverantwortlichkeiten beitragen, welche Zwischenbilanz die Befragten insbesondere zu dem Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung im Umsetzungsprozess ziehen und welche (Neben-)Wirkungen sie im Rahmen der Einführung von Schulclustern erwarten. Ausgewertet wurden die Experteninterviews inhaltsanalytisch nach folgenden Themenfeldern: (1) Zielsetzung(en) von Schulclustern, (2) Implikationen von Schulclustern für das Führungsverständnis bzw. -handeln, (3) Professionalisierungsbedarfe im Rahmen der Einführung von Schulclustern.

(1) Zielsetzung von Schulclustern

Standortauswahl von potenziellen Schulclustern

In diesem Themenfeld steht die Einführung von Schulclustern als neues Steuerungsinstrument mit dem Ziel einer regionalen Verbesserung und Sicherung der Qualität im Bildungswesen im Allgemeinen und der Schulqualität im Besonderen im Vordergrund. Die Aussagen der Interviewpartner/innen beziehen sich sowohl auf die Relevanz, den Implementationsprozess als auch auf die generellen Erfolgswahrscheinlichkeiten sowie potenzielle Risiken des Schulclusterkonzepts. In dieses Themenfeld fallen beispielsweise Aussagen der kriteriengeleiteten Standortauswahl von potenziellen Schulclustern:

Im Moment wird es noch isoliert betrachtet, weil wir dieses Denken noch gar nicht entwickeln konnten, das heißt Cluster sollen ja, da bin ich mit den Zugängen des Ministeriums wirklich voll im Einklang, das soll nichts sein, was verordnet wird, wo

man jetzt einfach gewaltsam was drüberstülpt über irgendwelche Regionen[,] nur um sagen zu können, fein, jetzt haben wir ein Clustermodell[. Ich glaub[e], das muss von unten nach oben wachsen, die Notwendigkeit muss sich aus dem Standort ergeben, entwickeln, es macht keinen Sinn zwangsweise etwas zu verordnen, weil es vielleicht von außen ganz gut ausschauen würde ... (Schulaufsicht AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

Einrichtung von
Schulclustern vor dem
Hintergrund von Bildungs-
standortspezifika

Zugleich wird aber auch von einzelnen Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten erwähnt, dass mit der Identifizierung potenzieller Clusterkandidaten in Ansätzen begonnen wurde:

... wir haben schon so Benchmarks festgelegt bzw. einmal unsere Pflichtschulen so durchforstet nach Anzahl der Klassen, Anzahl der Schüler, was macht Sinn in der Umgebung[. Aber dann hat es ja wieder dieses Verwässern gegeben, plötzlich gibt es nur mehr diese Landesschulcluster und keine Mischcluster mehr, das war ja eigentlich das, was Sinn gemacht hätte, ein Mischcluster, Bundesschulen- und Landesschulen-Cluster. (Schulaufsicht NMS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 08.06.2018)

Von Schulleitungs- und Schulaufsichtsseite wird angemerkt, dass zum Teil Landesschulrätinnen und -räte vor 5 bis 10 Jahren der Aussicht, dass mehrere Schulen unter eine Leitung kommen, eher ambivalent gegenüberstanden, was auf schulformgebundenen Machterhaltungswillen zurückgeführt wird:

... da hat es geheißen maximal zwei Schulen, drei auf gar keinen Fall, aber da dürften ... auch politische Interessen dahinterstecken[. Jede Gemeinde hat einen Bürgermeister, dieser Bürgermeister gehört einer bestimmten politischen Partei an und möchte in seiner Gemeinde, dass seine Schule von einem Schulleiter oder einer Schulleiterin geführt wird und nicht ohne Leitung dasteht[,] ohne eigenständige, so würde ich einmal vermuten, aber ich glaube einmal, diese Schulclusterbildungen werden à la longue nicht aufzuhalten sein ... (Schulleitung VS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 11.06.2018)

Also es geht gar nicht darum, dass der richtige Schüler in die richtige Schule geht, sondern der gehört mir, dann kann ich mehr Lehrer beschäftigen, wenn ich mehr Lehrer beschäftigen kann, hab[e] ich mit meinem ideologischen Zugang wieder mehr Leute unter mir, die mir zu Macht verhelfen usw. usw. (Schulaufsicht AHS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 23.05.2018)

Die Bildungsregion ist der Versuch, ... mehr Verantwortlichkeit in ein System hinein-zubringen, ... [Ich hab[e] auch sehr viel versucht zu organisieren im Bereich Naturwissenschaften und auch schulformenübergreifende Projekte auf die Füße zu stellen [D]a kommt man jetzt schnell an die Grenzen des Systems, vor allem im Pflichtschulbereich[, denn dort] haben wir das System der Landesschulinspektoren, dann kommen die Pflichtschulinspektoren und dann kommen die Direktoren und wenn man versucht, dann an alle Schulen mit Maßnahmen zu kommen, kommt man darauf, dass [man] da sehr schnell z. B. beim Bereich der Pflichtschulinspektoren ansteht, die klipp und klar sagen, wenn da einem von der AHS was einfällt, da tun wir nicht mit, das interessiert mich nicht. (Schulaufsicht AHS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 23.05.2018)

Ganzheitlicher Blick für
mehr Verantwortung im
Gesamtsystem

Bei der Zusammensetzung der Schulcluster sprechen sich insbesondere die befragten Leitungen der (durchwegs relativ großen) Bundesschulen mehrheitlich gegen eine Clusterlösung für ihre Schulform aus, die sie aber mitunter für Pflichtschulen als (im Einzelfall) zweckdienlich erachten:

Befürwortung von
Schulclustern
schulartenabhängig

... und es [war] für uns auch nicht ganz genau klar ..., wo die Vorteile darin liegen, weil unsere AHSen von vornherein relativ groß sind, also im Sinne von fünfunddreißig, siebenunddreißig Klassen. Da nochmal zu clustern, wie schaut das dann aus mit der Leitung[. U]nsere Idee[n], also nur mal unsere Schule, gehen eher die Richtung, wir würden gerne Unterstützung haben in der Schulleitungsfunktion. [Sich j]etzt noch vorzustellen, dass mehrere Schulen noch zusammengeclustert werden, die unter einer Leitung stehen, das war für uns schwer nachvollziehbar. Da[s] Zusammenlegen von kleinen Schulen, die wir natürlich kennen, wie Volksschulen und NMS, das kann ich mir gut vorstellen. Da kenne ich einige, die sehr klein sind und die gut unter einer Leitung zusammenfügbar wären. (Schulleitung AHS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 20.06.2018)

... die Schüler können kommen, es ist aber keine Garantie, dass sie Recht kriegen, aber sie sollen auch das Gefühl haben auf relativ kurzem Weg über ein großes Problem ... reden zu können und einen Rat zu bekommen[. W]enn diese Organisationseinheit so groß wird, ist das unmöglich, wenn ich jetzt, ich nehme einen Cluster, meine Schule, cluster[e] meine Schule, meine Nachbarschule, eine dritte Schule, dann sind wir ungefähr so bei 2.000 Schülern, dann [kann] die Organisationsstruktur, die das leiten muss, ... nicht mehr, das ist unmöglich, auf Probleme von einzelnen Kollegen, einer Kollegengruppe eingehen, ... das spielt sich managementtechnisch nicht ab. (Schulleitung AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

Entfernung zwischen
Clusterschulen als
mögliche Hürde

Neben der Organisationsgröße werden bei der Umsetzung von Schulclustern von Schulleitungen (insbesondere) im ländlichen Raum auch die Entfernungen der einzelnen Standorte zueinander als Implementationshürde erachtet:

Dann haben wir von der Entfernung her, wenn ich clustermäßig denken würde, um gemeinsame Ressourcen zu nutzen, schwierigst, wir haben es mit der schulischen Tagesbetreuung, dass die Schülerinnen und Schüler praktisch in ... besuchen und die Tagesbetreuung bei uns, ist der Transport der Schülerinnen und Schüler fast nicht möglich. Das sehe ich als großes Problem, diese Entfernungen. ... Sonst wäre möglich übergreifend mit der Neuen Mittelschule, da sind wir aber bei den Schülerinnen und Schüler[n] dann bei 500, also sehr groß, da probieren wir schon gemeinsame Ressourcen zu nutzen, das sicherlich besser ausgebaut werden kann. Aber durch die Entfernungen im ländlichen Raum und wenn ich jetzt weiterschaue, ... geht es extrem schwierig und wir haben überall kleinste Schulstandorte, zweiklassig, mit der Gefahr, dass die aufgelöst werden, das heißt, schulclustermäßig wäre die große Chance, dass man diese halten kann, aber wenn der nächste Ort so weit weg ist, schaffen wir das nicht einmal teilweise. (Schulleitung VS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 09.07.2018)

... ich könnte mir trotzdem jetzt eine gemeinsame übergeordnete Schulleitung für die beiden kaum vorstellen ... jetzt könnte man sagen, okay organisatorisch wäre eine Möglichkeit der ... Austausch ... der Lehrkräfte, wäre ja möglich, wenn man jetzt ... hernimmt, das ist ja nicht wirklich aus der Welt, also wenn das in Wien ist, mit der U-Bahn [sic!] bist du in 10 Minuten dort, gut in ... ist der Transport ein bisschen schwieriger ... (Schulleitung AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

..., darum haben wir ja auch in informellen Gesprächen mit dem Ministerium schon unsere Bereitschaft erkundigt[. W]ir könnten generell solche Cluster bei uns machen, vorausgesetzt, es ist dasselbe Schulgebäude, dann lässt sich das viel leichter umsetzen, aber wenn der [Schulleiter] dann auch noch fahren muss und unterwegs ist, dann wird die Geschichte sowieso schwierig. (Schulaufsicht AHS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 23.05.2018)

Schulaufsicht und Schulleitung stimmen überein, dass es möglich erscheint, bestimmte personelle wie auch sachliche Ressourcen stärker zu bündeln und allen Schulen eines Clusters zukommen zu lassen, damit eine größere Breitenwirksamkeit erzielt werden kann:

Bündelung personeller und sachlicher Ressourcen im Cluster

[D]er Mehrwert wäre natürlich, dass man schauen kann, wo können wir gemeinsam stark sein, wo können wir wirklich Ressourcen bündeln, sowohl räumliche Ressourcen, der ewige Dauerbrenner Mehrzweckräume, Physiksäle, Chemiesäle, Turnsäle, Sportplätze, wo können wir wirklich mit einem gescheiterten Konzept für mehrere Schulen dadurch ein besseres Angebot auf die Beine stellen, wenn nicht jede Schule die Ressourcen beansprucht, sondern das, was da entsteht ... (Schulaufsicht AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

... warum ich der Clusterung sehr positiv gegenüberstehe, ist ganz einfach, weil man erstens einmal sehr, sehr weit über den Tellerrand hinausschauen kann und weil man vor allem dann auch in diesem Personaleinsatz wirklich die Möglichkeit hat, in größeren Einheiten zu denken und z. B. auch Unterstützungssystem[e] ganz anders zum Einsatz zu bringen als jetzt[. W]ir haben jetzt z. B. sehr, sehr kleine Volksschulen mit 3 bis 4 Klassen, ja was hab[e] ich da für ein Unterstützungssystem? Zwei Stunden kommt die Sprachheillehrerin, das wars [sic!] dann, aber mehr ist an Unterstützung nicht drinnen bei so einer Schule, wenn ich jetzt eine große Clusterung andenke, wo dann tatsächlich im Bereich des Sozialverhaltens, im Bereich der sprachlichen Bildung dann einfach auch Ressourcen gemeinsam genutzt werden können, dann [ergeben] sich [da] für mich für so eine größere Einheit einfach sehr, sehr viele Chancen, man beginnt natürlich dann auch ein bisschen voneinander zu lernen Also nicht jetzt der Unterricht an sich, aber sehr, sehr viele dieser besonderen Angebote kann man natürlich im Cluster nutzen, wir haben z. B. derzeit ..., was heißt derzeit, schon ein paar Jahre, aber wir haben so Spezialangebote am Nachmittag für Kinder aus eher sozial schwierigen Schichten, wo die Eltern sich nicht so kümmern darum, dass da viel passiert, die kriegen so ein gratis Angebot für Kinder, die eben ... im Lernbereich oder im Bereich Legasthenie, Dyskalkulie Schwierigkeiten haben, wo aber die Eltern nirgends hingehen, weil sie es sich nicht leisten können oder aber auch nicht wollen, weil ihnen das nicht so ein wichtiges Thema ist und diese ... Personen oder diese Schülerinnen kriegen jetzt ein Nachmittagsangebot und jetzt war es immer so, da mussten die Lehrer für zwei Kinder dort hinfahren und für drei Kinder dort hinfahren, das wäre alles in einer Clusterung wesentlich leichter von der Personalentwicklung zu handeln[. A]lso da gibt es schon sehr viele Chancen oder auch Beratungslehrer, da haben wir nicht zwei Stunden pro Schule, sondern da haben wir dann einen Dienstposten pro Cluster und die müssen sich dann einfach austauschen[,] gibt es dann z. B. übergreifende Projekte im Bereich soziales Lernen[,] das ist alles relativ leicht möglich, vor allem wenn das räumlich in der Nähe liegt, das wird natürlich vor allem in Ballungszentren ein Thema sein, der Schüleraustausch ... (Schulaufsicht NMS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 08.06.2018).

In dem Aufbau von Clustern im ländlichen Raum wird somit auch die Möglichkeit gesehen, dass Kindern mehr Optionen der sozialen Begegnung gegeben werden. Auf der anderen Seite wird auch erkennbar, dass der Aufbau von Schulclustern die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Ressourcen erforderlich macht:

Zusätzliche finanzielle Ressourcen notwendig

Wir brauchen das Land, weil manche Clusterbildungen ... verursachen bauliche Kosten und da brauchen wir das Land ... als Partner oder die Gemeinden dazu, die uns das Geld zur Verfügung stellen, dass dort der Schulraum[,] das eine oder andere Gebäude oder [eine] Räumlichkeit dazugebaut wird oder adaptiert wird, also momentan sind wir da sehr, also eigentlich in der Warteposition. (Schulaufsicht NMS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 06.06.2018)

Angst um Verlust von Profilsetzungen der einzelnen Schulen

Als ein negativer Effekt der Einführung von Schulclustern wird die Gefahr beschrieben, dass Schulen, die ihre Profilierung systematisch, zielgerichtet und engagiert betrieben haben, in einem Schulcluster als eine Schule unter vielen nicht mehr erkennbar werden. So kann von Teilen der Schulleitung und Schulaufsicht nicht nachvollzogen werden, warum zunächst die Profilierung der einzelnen Schulen betont wurde, es in der Folge gelungen sei, die Identifikation des Kollegiums mit der Schule entscheidend zu befördern, um dann aber in ein Schulcluster einzugehen und darin nicht mehr erkennbar zu sein:

Es muss einfach ein Herz, es muss ein Herz überbleiben ... Es kann ruhig ein bisschen ein Konglomerat der Region rundherum sich anlagern, aber ... das Herzstück darf nicht unsichtbar werden. (Schulaufsicht NMS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 06.06.2018)

... von den AHSen, die wir haben, hat sich jede ihr sehr eigenes, sehr individuelles Profil geschaffen, vielleicht wurde[n] auch manche hineingedrängt, sage ich auch dazu, aber jede Schule hat ihre ganz individuellen Merkmale, Schwerpunkte, Stärken, Schwächen, Schwächen haben wir auch, ... und da fällt mir die Clusterung irrsinnig schwer, ... jetzt können wir sagen über den Schultyp, okay, wir clustern alle Bundesoberstufenrealgymnasien, wäre eine Form, weil die haben alle ungefähr so Daumen mal Pi ... die gleiche Stundentafel, den gleichen Lehrplan, sollten die gleichen Ziele haben, die gleiche Zentralmatura haben sie eh schon, wir clustern alle Sprachenformen, weil ... da stehen Schulen im direkten Wettbewerb, könnte man machen, dann hebe ich aber die Schulform AHS ... sozusagen in ihrer Vielfältigkeit [auf], das kann ich mir nicht gut vorstellen. (Schulleitung AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

(2) Implikationen von Schulclustern für das Führungsverständnis bzw. -handeln

Die Einrichtung von Schulclustern macht eine schulformübergreifende Führungs-, Aufsichts- und Beratungsleistung erforderlich. Hier stellen sich unter anderem Fragen nach den Herausforderungen, denen die Clusterleitungen gegenüberstehen, ihren realen Gestaltungsmöglichkeiten, der erforderlichen Führungskompetenz sowie der Auswahl künftiger Clusterleitungen.

Schulformübergreifende Clusterleitung und Schulaufsicht als Herausforderung

So kann beispielsweise der Umbau zur Bildungsregion durch die Einrichtung von Schulclustern und Bildungsdirektionen in der Einschätzung von Schulaufsicht wie Schulleitung dazu führen, dass künftig Schulaufsichtsbeamte wie auch Schulleitungen in den jeweiligen Bildungsregionen und darin befindlichen Mischclustern auch Schulformen führen, beraten und kontrollieren werden müssen, für die sie selbst als Lehrkraft keinerlei Berufserfahrungen aufweisen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere von Schulleitungsseite (schulformübergreifend) derzeit nicht ausgeschlossen, dass deren schulformfremde fachliche Expertise in schulformübergreifenden Mischclustern angezweifelt werden wird:

Das kommt auf den Cluster an, wenn das ein schultypenübergreifender Cluster ist, ... dann ist das problematisch, weil aus irgendeiner Schulform kommt der Leiter, wenn er aus einer NMS kommt, hat er wenig Einblicke in die Bedürfnisse der Volksschulleitung und umgekehrt ... (Schulleitung VS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 11.06.2018)

... aber dann hab[e] ich ... z. B. die Frau Inspektor als gestandene AHS-Lehrerin, die dann theoretisch auch für die Volksschule ... zuständig ist, aber eigentlich von Volksschulpädagogik, vielleicht sogar Vorschulpädagogik im schlimmsten Fall, ... aber ich würde es mir nicht zutrauen, einem Kollegen, einer Kollegin, die ... eine Volksschul-ausbildung hat[,] jetzt vorzuschlagen[,] Ihr Unterricht gefällt mir nicht so gut, weil zack, zack, zack. (Schulleitung AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

Bei der Bestellung der Clusterleitung wird ein Spannungsfeld aus Pragmatismus und kriteriengeleitetem Vorgehen sichtbar:

... nur das muss man ganz sensibel angehen[,] die Bildungslandschaft und die involvierten Personen sind sehr sensibel, weil da geht es ja auch um Obrigkeit, einmal mehr um ... Weisungsrechte[. E]in Clusterleiter, das ist etwas, was wir bislang nicht hatten und wer wird Clusterleiter, wartet man eleganterweise vielleicht die Pensionierung eines Direktors ab, besetzt dann einfach gar nicht weiter und hat somit den verbleibenden Direktor als Clusterleiter. (Schulaufsicht AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

So sind die Anforderungsprofile an eine Clusterleitung auch noch nicht klar und nachvollziehbar kommuniziert worden:

Anforderungen an
Clusterleitung noch unklar

... ich würde mir gerne das Profil des Clusterleiters schärfer darstellen, das heißt, wir wissen noch viel zu wenig über diesen Begriff Clusterleiter, das geht von einer wirklich realen Entlohnung bis zu dem, wo die Verantwortung beginnt, wo sie endet, da muss jemand, der Clusterleiter wird, sich einfach besser auskennen dürfen, das Profil muss geschärft werden, sonst macht es keinen Sinn, weil sonst wird es jemand, der kommt und die Probleme schon mit im Reisekoffer hat, das bringt es überhaupt nicht ... (Schulaufsicht AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

Angezweifelt wird zudem von Schulleitungsseite, ob ohne persönliche Kenntnisse der Problemlagen und Präsenz an den Einzelschulen und ohne klare Handlungsbefugnisse die Clusterleiter/innen wirklich einen entscheidenden Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung einzelner Clusterschulen und des Schulclusters insgesamt leisten können. Durch ihre Distanz zur Einzelschule könne die Führungskraft nicht die nötige Beziehungsqualität zum Kollegium und ein Vertrauensverhältnis zu der Eltern- und Schülerschaft aufbauen:

Mein Vorgänger ist jeden Tag um 12.00 zu Mittag nach Hause gegangen, die Schule hat auch funktioniert, aber er hat nur Managementfunktionen ausgeübt, also am Nachmittag war Sprechstunde von Eltern, Lehrern und Schülern jeden Tag, das über 15 Jahre. Ich kann mir nicht vorstellen, und ich habe es auch selber gesehen, wenn ich an zwei Tagen in der Woche an der ander[e]n Schule bin und der Schulleiter nicht vor Ort ist, dann entsteht ein Vakuum, die Eltern haben keinen Ansprechpartner und auch die Lehrer und die Schüler nicht, also ich sehe diese Entwicklung auf der einen Seite sehr skeptisch ... (Schulleitung NMS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 08.06.2018)

So könne die Schulleitung auch nolens volens zu einer Getriebenen mehrerer Standorte avancieren, denen sie nur bedingt gerecht werden kann:

Leitung als Getriebene
mehrerer Schulstandorte

... wenn man ..., ich gehe jetzt von fünf Schulen aus, dann ist er [Schulleiter] am Montag in Schule eins, Dienstag Schule zwei, Mittwoch Schule drei und dann wird er auch nur mehr zum Troubleshooter. (Schulaufsicht AHS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 23.05.2018)

Vor diesem Hintergrund sprechen sich mehrere Befragte für eine echte Vertretung der Schulleitungsfunktion vor Ort aus, damit kein Führungsvakuum entsteht:

Unterstützungspersonal
für Clusterleitung
unumgänglich

... also ich denke mir, dass es trotzdem vor Ort einen Administrator braucht ..., der Schulleitungsfunktionen übernimmt, indem er Gespräche mit Eltern führen kann, aber auch die Nöte und Bedarfe der Lehrer an der Schule dann übernimmt und mir dann weitergeben kann, das bedarf aber guter, vor Ort eingesetzter Administratoren. (Schulleitung NMS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 08.06.2018)

Und in Zeiten von Computer[n] ist ja das möglich, weil ja nicht wegen jedem administrativen Vorgang die Kollegin [Schulleiterin] ins Auto steigen muss und von A nach B fahren muss oder von A nach C. Der Mehraufwand ist sicher für so eine Kollegin [vorhanden], die hat halt nicht eine Eröffnungskonferenz, sondern drei und das setzt sich fort, nicht nur eine Erstkommunion, sondern drei und das ist eine planerische Herausforderung. Aus unserer Erfahrung in der Region, also wir haben einige Leute, die mehrere Schulen leiten, ist es aber eher so, dass sich relativ rasch herauskristallisiert, dass man an jeder Schule dann einen wirklich sehr verlässlichen Kollegen, eine wirklich sehr verlässliche Kollegin hat, die auch, ja, nicht wegen jeder Kleinigkeit um Hilfe schreit. (Schulleitung VS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 11.06.2018)

Sollte die Clusterleitung nicht über ausreichende personelle Unterstützungssysteme verfügen, stellt sich die Frage, wer die Kernaufgaben einer Leitung (z. B. die Be- und Verarbeitung der täglich anfallenden Kommunikationsbedarfe durch einzelne Mitglieder der Schulgemeinschaft) und einer pädagogischen Führung vor Ort wahrnehmen wird:

Genau, wo die Eltern, [„]mein Kind hat dieses oder jenes Problem, können Sie bitte[“] es ist nicht immer mit Eingreifen verbunden, sondern oft nur eine Information. (Schulleitung AHS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 15.06.2018)

Trennung pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Leitungsaufgaben

Einen möglichen Weg stelle die Trennung von pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Leitung dar. Den Einschätzungen der Schulaufsicht und Schulleitung zufolge sollten Pädagoginnen und Pädagogen nicht mit administrativen Aufgaben beauftragt werden, dafür würden diese zu viel Geld kosten und für diese Aufgaben seien diese überdies nicht hinreichend qualifiziert worden. Hierfür müsste vielmehr ausreichend qualifiziertes administratives Unterstützungspersonal bereitgestellt werden:

... es braucht auch in dieser Clusterlösung, da ist in meinen Augen ein Systemfehler drinnen, ich brauche Verwaltungspersonal, aber Verwaltungspersonal, das dazu ausgebildet ist[. I]n den Entwürfen des BMBF oder des BMB wird davon ausgegangen, dass dadurch Lehrerstunden eingespart werden, die dann in der Verwaltung arbeiten[. E]in Lehrer ist grundsätzlich von seiner Profession kein Sekretär oder keine Sekretärin, wir haben Lehrer drinnen, die zwar aus einer berufsbildenden Schule kommen, wo das grundgelegt wird, aber grundsätzlich ist der Berufswunsch des Lehrers gewesen und der ist erstens einmal zu teuer und er ist zum zweiten auch nicht fachlich in dem Ausmaß gebildet ... der Schulleiter verliert seine Abschlagsstunden und diese Abschlagsstunden verlaufen dann in den Cluster hinein zur Unterstützung des Clusterleiters, zur administrativen Unterstützung des Clusterleiters und da mache ich genau denselben Fehler, den wir eh schon im Schulsystem haben, dass [man] Schulleiter[n], die pädagogisch möglicherweise sehr gut sind, aber nicht [in der] Administration oder nicht so viel Potenzial mit Administration [haben,] und genau diese Arbeit ihnen gibt und manche Schulleiter verlieren sich in der Administration und vergessen auf die Pädagogik und jetzt machen wir genau das, dass wir möglicherweise gute, erfahrene Lehrerinnen und Lehrer wieder in diese Administrationsecke treiben. (Schulaufsicht NMS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 06.06.2018)

... aus meiner Sicht unabdingbar wäre es, unseren Direktorinnen und Direktoren einen Entwicklungshilfeleister zur Seite zu stellen, damit sie sich den pädagogischen Aufgaben [widmen können]. Ja, weil warum muss sich der Schulleiter mit der Bestellung von Klopapier und der Betreuung der Putzfrauen herumschlagen, wenn es darum geht, wie ... der Unterricht ablaufen [soll] und wie man sich um Kinder kümmert. (Schulaufsicht AHS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 23.05.2018)

Es muss einmal gesichert sein, dass bei Schulclustern tatsächlich eine administrative Unterstützung in ausreichendem Ausmaß den Clusterleitern zur Verfügung steht[. E]s müsste insbesondere bei Clustern, aber auch generell bei allen Schulen einen klar definierten Leitervertreter geben, der dafür auch Stunden zur Verfügung hat. Über das Ausmaß kann man streiten, aber wie gesagt, an einer Schule meiner Größe eine Stunde pro Tag Kanzleidienservice wäre durchaus gut. Es müsste[n] ganz sicher die Unterstützung für oder die Ressourcen für Teamteaching im weitesten Sinne ausgeweitet werden, also die Forderungen der Gewerkschaft im Volksschulbereich über Teamteaching in der Grundstufe eins ist absolute Notwendigkeit, wird es aber nicht geben, wir brauchen natürlich die anderen Unterstützer, wir brauchen eine Garantie, dass für Kinder, die eine besondere Förderung brauchen[,] auch Stunden in ausreichender Zahl da sind, wir brauchen sicher mehr schulpsychologische Unterstützung, wir brauchen die Schulassistenten, das und auch alles das hat es gegeben, da war ich selber schon Lehrer[. A]lso manchmal komme ich mir schon ein bisschen dinosauriermäßig vor, wir hatten früher in jedem Bezirk eine Supplierreserve, das heißt, es gab Lehrer. (Schulleitung VS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 11.06.2018)

Beratungs- und
Unterstützungssystem
für Clusterleitungen

(3) Professionalisierungsbedarfe

Aus der Erweiterung des Aufgabenspektrums resultieren Professionalisierungsbedarfe. Aufgrund der neuen Steuerungsansätze werden nicht nur die Schulen, sondern auch die Mitarbeiter/innen der Schulverwaltung mit veränderten Aufgaben und neuen Herausforderungen konfrontiert. So unterliegt das schulaufsichtliche Aufgabenverständnis oft dem jeweiligen behördlichen Kontext und nicht zuletzt der Interpretation durch die einzelne Schulaufsichtsbeamtin/den einzelnen Schulaufsichtsbeamten. Immer noch würde ein Teil der Inspektorinnen und Inspektoren stark reglementierende Vorstellungen mit der beratenden Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung und Qualitätssicherung der Schulen verbinden. In diesem Zusammenhang wird die Anregung geäußert, die Aufgaben der Kontrolle eindeutiger von den Aufgaben der Beratung zu trennen:

Trennung von Kontroll-
und Beratungsfunktion
der Schulaufsicht

Also meine Wahrnehmung jetzt auch der Kollegen draußen ist, dieses ursprüngliche Verständnis des Inspektors in diesem altherkömmlichen traditionellen Bild, man geht an die Schule und inspiziert dort Lehrer, verfasst einen Bericht, [dass] zu Gunsten jetzt einer dialogischen, gemeinsamen Qualitätsentwicklung einfach diese Rolle zu verlassen ist[,] eine große Schwierigkeit für die älteren Kollegen, ich erlebe das jetzt wirklich, wir haben das jetzt an einem Beispiel festgemacht, dieses Projekt Grundkompetenzen absichern. Die Idee war, dass ich gesagt habe, wir setzen uns zusammen ..., wie können wir die Schulen begleiten, dabei besser zu werden, eben in den Grundkompetenzen ihrer Schüler und da war halt so diese Kernbotschaft, wir müssen es schaffen die Schulen, die Beteiligten zu Betroffenen zu machen, wir müssen ihnen einfach klar machen, ihr seid jetzt nicht schlecht[,] weil eure Schüler und eure PISA-Ergebnisse so schlecht sind, sondern wir erkennen, ihr habt einen Handlungsbedarf und einen Unterstützungsbedarf vor allem und wir würden euch gerne unterstützen[,] was brauchen wir denn, gemeinsam? Und das ist schon beim Erstgespräch bei manchen gescheitert, weil die sind hin und haben gesagt: So das sind die Ergebnisse, schau dir das bitte an, ich meine, wie stellst du dir das vor[. U]nd genau so, in diesem Verständnis, in dem bisherigen Verständnis geht halt irgendwie Begleitung schwer und dieses Verständnis, dass man da auf Augenhöhe und dialogisch irgendwie versucht, wirklich gemeinsam zu stemmen, das haben die Jüngeren, aber das haben die alten Inspektoren ... einfach nicht. Und da ist es so schwierig, ich hab[e] mir ja schon wirklich den Kopf zerbrochen, was bieten wir denen an? Und ... wir haben Teamfindungsseminare gemacht, wo Gesprächsführung ein Thema war, wo dialogische Führung ein Thema war, wo diese Fokussierung auf diese Punkte, wie spielt die Motivation in das Besserwerden rein[, ein Thema war]. (Schulaufsicht NMS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 08.06.2018)

Was mich im Moment beschäftigt, ist die Frage, wie viel sachbezogene Aufsicht braucht es, um die aus meiner Sicht guten Positionen von Schulaufsicht auch weiterhin nutzen zu können und wie viel schulübergreifende Aufsicht ist gleichzeitig durchführbar? Da braucht es irgendeine Balance, aber es braucht glaube ich zuerst einmal eine Aufgabenentwerrung und vor allem die Aufgabenentwerrung in der Hinsicht, dass wir nicht gleichzeitig die Qualitätsaufsicht sein können und Beratung, das ist ein Ding, dass sich in sich spießt, weil wir uns dann ja selbst beaufsichtigen und das ist, wenn das gelingt, das auseinanderzunehmen, dann kann ich einen Mix fahren von fachlicher Aufsicht und übergreifender Aufsicht. (Schulaufsicht AHS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 23.05.2018)

Vermeht administrativ-organisatorische und juristische Aufgaben der Schulaufsicht

Zudem wird auch vonseiten der befragten Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten beklagt, dass ein Anstieg der administrativ-organisatorischen und juristischen Aufgaben zulasten der pädagogisch-fachlichen Aufgaben zu verzeichnen sei, denen immer noch das besondere Interesse der Vertreter/innen der Schulaufsicht gehört:

... wir werden wirklich bei allem angerufen ... wir müssen immer wieder darauf hinweisen, das ist jetzt kein pädagogisches Problem Das kann wirklich nur noch ein Jurist beantworten, bitte melde dich beim Juristen oder ein budgetäres Problem, ja ich bin Pädagoge, das kann ich nicht, das kann ich wirklich nicht, wie man bei uns so schön sagt, verheben, herrichten, ausbessern, das ist für uns nicht machbar[. A]lso grundsätzlich wird immer angenommen, wir können alles. (Schulaufsicht AHS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 23.05.2018)

Hoher Fortbildungsbedarf auf Leitungs- und Aufsichtsebene

Den Einschätzungen der Schulleitungen und Schulaufsicht ist zu entnehmen, dass die derzeit bestehenden personellen Unterstützungsangebote nicht den Herausforderungen für eine neue Rolle der Schulaufsicht und Clusterleitung gerecht werden. Dem gestiegenen Koordinierungsbedarf müsste eine Weiterentwicklung der Arbeits- und Kommunikationsprozesse folgen. Besondere Bedeutung messen die Befragten Themenfeldern zu, die sich mit Fragen der Personalführung (Kommunikation, Motivation), der Organisationsentwicklung sowie einer stärkeren Einarbeitung in schulrechtliche Fragen für verschiedene Schultypen beschäftigen:

Also ich denke mir, erstens einmal müsste an der Rolle viel stärker gearbeitet werden, im Sinne von Fortbildung[. A]lso diese neue Rolle dieser Begleitung und dieser Qualitätsmanagementrolle, da brauchen sie wirklich Unterstützung über Fortbildung, also ich denke, da kann man sich nicht einfach darauf verlassen, dass das wird und in der neuen Bildungsdirektion ... wird man sich da wirklich ernsthaft mit solchen Fortbildungsformaten, die es ja derzeit nicht gibt für die Schulaufsicht, beschäftigen müssen. Ein zweiter Punkt ... ist wirklich[, sich auch] die Anforderungsprofile und die Qualifikationsvoraussetzungen für Schulaufsicht zukünftig ... noch einmal genau anzuschauen, also das derzeitige Auswahlverfahren ist meines Erachtens nach nicht gut geeignet[. U]nd der dritte Wunsch, der gilt aber jetzt insgesamt für das Bildungswesen, das hat nicht nur mit der Schulaufsicht zu tun, aber auch[,] wäre wirklich die Parteipolitik endlich einmal draußen zu lassen. (Schulaufsicht NMS, Bundesland 2, persönliche Kommunikation, 08.06.2018)

Der weiß ja über die Volksschule nichts oder nicht viel und wenn er die Schulaufsicht über verschiedene Schultypen hat, dann muss er auch wissen, worum es dort geht und ja[,] die Schulaufsicht ist mein Ansprechpartner als Leiter, wenn es um schulrechtliche Fragen geht, daher müssen die einfach wirklich in schulrechtlichen Dingen kompetent gemacht werden. (Schulleitung VS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 11.06.2018)

Qualifizierungsvorbereitung für angehende Clusterleitungen sollte darüber hinaus auch betriebswirtschaftliches Know-how aufweisen:

Betriebswirtschaftliches
Know-how für
Clusterleitungen

Die Kompetenzen für die Clusterleitungen wären profunde Kenntnisse der EDV, das wäre sehr wichtig, eine gute Ausbildung in Büroorganisation plus erste Einblicke in Buchhaltung und Kommunikationstraining. (Schulleitung VS, Bundesland 1, persönliche Kommunikation, 11.06.2018)

4 Schulcluster datengeleitet unterstützen – Erkenntnisse aus der Forschung zu regionalen Bildungsmonitoringsystemen

Ein Blick in den deutschsprachigen Raum zeigt, dass das regionale und lokale Bildungsmonitoring im Allgemeinen und die regionale und lokale Bildungsberichterstattung im Besonderen sehr unterschiedlich verbreitet sind. Während in Deutschland regionale Bildungsberichte auf Ebene der Bundesländer, aber insbesondere in den darunterliegenden Verwaltungseinheiten (z. B. Kreise und kreisfreie Städte) zunehmend an Bedeutung gewinnen (Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2016), gibt es vergleichbare Produkte im übrigen deutschsprachigen Raum allenfalls punktuell. So liegt lediglich für die Nordwestschweiz ein solcher Bericht für die Jahre 2012 und 2017 vor (Criblez, Imlig & Montanaro, 2012; Ender, Moser, Imlig & Müller, 2017), der Entwicklungen des Bildungsgeschehens in vier Kantonen indikatorengestützt nachzeichnet. Mit dem Oberösterreichischen Bildungsbericht 2017 (Land Oberösterreich, 2017) wurde ein Produkt des Bildungsmonitorings bereitgestellt, welches das Bildungsgeschehen auf regionaler Ebene in den Blick nimmt, Ansätze gab es auch in der Steiermark (Landesschulrat für Steiermark, 2005). Die konzeptionelle Ausrichtung orientiert sich dabei weniger an einem weiten Indikatorenverständnis, wie es dem Nationalen Bildungsbericht Österreich zugrunde liegt, als vielmehr an einer Sammlung einzelner, den jeweiligen Bildungsbereichen zugeordneten Kennziffern. Gleichwohl erscheint ein datengestütztes Bildungsmonitoring auf regional-lokaler Ebene als ein mögliches und sinnvolles Instrument zur Sicherstellung der Qualität der österreichischen Schule, aber auch des gesamten Bildungssystems. Das lokal-regionale Bildungsmonitoring als Bestandteil eines kohärenten Management- und Steuerungsprozesses lässt sich mit Blick auf den Strukturaufbau durch zahlreiche Konvergenzen kennzeichnen. Im deutschen Bildungssystem beispielsweise haben Kommunen (Kreise und kreisfreie Städte), anders als in Österreich, aufgrund ihrer bestehenden Zuständigkeiten in den Bereichen Bildung, Erziehung und Betreuung³ im Rahmen der Daseinsfürsorge eine Schlüsselposition inne. Sie stellen einen wichtigen Ausgangspunkt für die bereichsübergreifende Koordination von Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen dar. Eine Recherche über Bildungslandschaften in Deutschland und Österreich ergab entsprechend einige Beispiele lokaler Bildungsberichterstattung in Deutschland (zur Stadt Trier: Ottenbacher & Weigel, 2013; zum Rems-Murr-Kreis: Wiedmaier & Kießlich, 2014; zum Landkreis Görlitz: Landkreis Görlitz, 2012); für Österreich fand diese Recherche keinen einzigen Treffer.

Regionales und lokales
Bildungsmonitoring im
Ländervergleich

Diese kommunale Ebene ist in Österreich viel weniger entwickelt, insbesondere gibt es keine den Kreisen entsprechende kommunale Organisation. Die österreichischen Bezirke sind im Unterschied zu den deutschen Kreisen reine Verwaltungseinheiten ohne autonomen Wirkungsbereich, ihre Behörden werden durch die Landesebene bestellt, lediglich in den 15 Statutarstädten fallen Gemeinde- und Bezirkspositionen zusammen. Aufgrund dieser Struktur können größere kommunale Einheiten nur durch Zusammenlegung von Gemeinden

Lokal-regionale
Bildungssteuerung
in Österreich erst im
Entstehungsprozess

3 Zu den pflichtigen Aufgaben der kommunalen Selbstverwaltung gehören unter anderem die frühkindliche Bildung und Erziehung, die äußeren Schulangelegenheiten, die Kinder und Jugendhilfe inklusive Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit und die Erwachsenenbildung. Darüber hinaus nehmen Kommunen zahlreiche weitere freiwillige Aufgaben im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung wahr bzw. finanzieren selbige, z. B. in den Bereichen der kulturellen Bildung und Familienbildung, der sprachlichen Bildung, der beruflichen Weiterbildung und der Sprachbildung (Baethge-Kinsky & Döbert, 2012, S. 23).

erreicht werden, was mit größeren politischen Widerständen verbunden ist, wie eine größere Gemeindestrukturreform in der Steiermark 2011 gezeigt hat. Es besteht eine sehr kleinteilige Struktur mit etwa 2.000 Gemeinden, von denen sehr viele sehr klein sind (siehe Abbildung 9.2 sowie Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B3 zu Schulstrukturen). Ansätze zu einer regionalen Bildungsplanung in den 2000er Jahren wurden nicht realisiert (Posch, 2002, 2006), die ursprünglich bestehenden Bezirksschulräte wurden im Rahmen einer Reform 2013 „eingespart“ und in Außenstellen der Landesebene umgewandelt. In diesem Zusammenhang erfolgte eine erste Benennung von Bildungsregionen als organisatorische Zusammenfassung von Gemeinden, die durch die Außenstellen betreut wurden. Das Bildungsreformgesetz 2017 macht hier mit der Neuorganisation der Bildungsdirektionen und der Schulverwaltung einen weiteren Schritt. Erschwerend für die Etablierung einer lokal-regionalen Bildungssteuerung ist die von der inhaltlichen Bildungssteuerung getrennte Ressourcenallokation über den Finanzausgleich. Das in der Bildungsreform 2017 vorgesehene Ressourcencontrolling soll versuchen, diese beiden Dimensionen, Schulentwicklung und Ressourcenverteilung, zu verbinden. Auch die vorgesehene Einbindung der Schulaufsicht in die Ressourcenverteilung wäre ein Schritt in diese Richtung. Mit dem Reformvorhaben wird das Ziel verbunden, im Rahmen der Bildungsregionen regionale Strategien zu entwickeln und zu implementieren, die zur Verbesserung der Bildungsqualität und der Erhöhung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit in der Region führen (BMBWF, 2018c). Gekoppelt ist diese Zielsetzung an den Anspruch, die Bildungsregion einerseits als regionale Koordinierungsplattform sowie als Schnittstelle zwischen Schule und dem regionalen Umfeld zu verankern und Qualitätsmanagement und Ressourcenplanung zu steuern sowie andererseits ein Bildungscontrolling bzw. -monitoring zu erarbeiten.

Lokale Bildungsberichte
würden Grundlage
für bildungspolitische
Steuerungskonzepte bieten

Wenngleich die Wirksamkeit von regionalen und lokalen Berichtssystemen bisweilen kaum systematisch erforscht wurde (Rürup et al., 2016), wird vermutet, dass lokale Bildungsberichte als bedeutsame Grundlage für bildungspolitische Steuerungskonzepte dienen und so als Standortvorteil im interkommunalen Wettbewerb gelten können (Döbert & Weishaupt, 2017). Ein regionales Bildungsmonitoring – so die Annahme – dient als Fundament zur wissenschaftlichen und kritischen Begleitung von Reformvorhaben, die neben einer Kontrolle gleichsam auch einen Beitrag zur Selbstverantwortung leisten können. Der Anspruch, der damit verbunden wird, liegt in der verbesserten Steuerung der Bildungssystementwicklung sowie in der Beförderung einer zunehmend evidenzbasierten „Rationalisierung“ von Bildungspolitik (Rürup et al., 2016, S. 432). Grundlegende Fragen erheben sich – wie in Abschnitt 2 diskutiert – hinsichtlich der Einbindung der lokalen Akteurinnen und Akteure bei der Erstellung und Nutzung dieser Instrumente. Dies wird hier nicht behandelt, es soll hier lediglich auf den Aspekt des Monitorings eingegangen werden. Klar ist dabei, dass die Wirksamkeit auch wesentlich von der Akteurskonstellation abhängen wird. Systematische und datengestützte Entscheidungsgrundlagen für die regionale Ebene sind in Österreich bislang sehr eingeschränkt verfügbar (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B3 zu Schulstrukturen). Im Kontext der aktuellen Reformvorhaben bietet ein solches Instrument die Möglichkeit, Entscheidungsträger/innen in Politik, Administration, aber auch der Bildungseinrichtungen bei einer problembewussten, zielgerichteten und wirksamen Entscheidungsfindung zu unterstützen.

Deutschland als gutes
Beispiel für regionale
Bildungsinitiativen

Programme zur Vernetzung und Kooperation von Bildungseinrichtungen in einer Region stellen seit nunmehr zwei Jahrzehnten ein zentrales Instrument zur Förderung, Verbesserung und Weiterentwicklung der regionalen Bildungssteuerung dar. So werden insbesondere in Deutschland über verschiedene Bundes- und Landesprogramme regionale und lokale Initiativen verstärkt gefördert. Zu den Schwerpunkten der Förderung zählen dabei beispielsweise die Stärkung schulischer Netzwerke, die Koordination von Übergängen oder die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Die regional-lokale Ebene wird darin als Schnittstelle für die Koordination von Bildungsangeboten und -verläufen sowie als zentraler Akteur eines regionalen Bildungsmanagements und der regionalen Standortentwicklung verstanden. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte für das Konzept der Schulcluster, die – wie beschrieben

– darauf abzielen, insbesondere in ländlichen Gebieten Synergieeffekte, z. B. durch gemeinsame Raumnutzung oder entsprechende Verwaltungsstrukturen, zu nutzen und so ein professionelles Schulmanagement zu fördern. Mit Kenntnis der regionalen Schullandschaft wird den Entscheidungsträgerinnen und -trägern insbesondere auf Ebene der Administration ermöglicht, Planungsprozesse und Entscheidungen datengestützt zu fundieren.

Das regionale und lokale Bildungsmonitoring als ein Instrument des regionalen Bildungsmanagements richtet das Hauptaugenmerk auf Bildungsentwicklungen vor Ort und bildet diese anhand von Indikatoren in Zeitreihen ab. Indikatoren werden dabei definiert als „statistics that describe key aspects of schooling which permit the evaluation and monitoring of schools, programs, and students. From these activities general assessments (value judgments) of the health of educational systems can be derived and policy-relevant information provided“ (Ogawa & Collom, 1998, S. 8 f.). Dieser definitorischen Abgrenzung folgen ebenfalls die indikatorengestützten Darstellungen des Bands 1 des Nationalen Bildungsberichts (vgl. Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019).

Das Potenzial eines regionalen Bildungsmonitorings für die Weiterentwicklung der regionalen Bildungslandschaft besteht dabei insbesondere darin:

Potenzial eines regionalen
Bildungsmonitorings

- die Kommunikations- und Abstimmungsprozesse mit Verantwortlichen aus Politik und Administration sachlich zu fundieren und den Wissenstransfer sicherzustellen;
- die inhaltliche und Ressortverantwortung ebenenübergreifend zu verknüpfen;
- die Kooperationsbereitschaft von Bund und Ländern zu nutzen und Ressourcen datenbasiert und zielorientiert zu bündeln;
- indikatorengestützte Bildungsinformationen in kontinuierlicher, realistischer und kritischer Weise in politische Prozesse auf lokal-regionaler Ebene einzubeziehen und Transparenz über das Bildungsgeschehen für eine breite Öffentlichkeit zu eröffnen;
- die Ergebnisse des datengestützten Monitoringprozesses für die Strukturierung bzw. Vertiefung von Kooperationsbeziehungen und für die langfristige Gestaltung der Region zu nutzen (Egger & Tegge, 2017).

Perspektivisch lassen sich die Ergebnisse der datenbasierten bzw. indikatorengestützten Bildungsberichterstattung einer Region auch dahingehend weiterentwickeln, dass durch eine Rückspiegelung der veröffentlichten Ergebnisse in die einzelnen Institutionen, Verbände und Netzwerke hinein Potenziale für gezielte (horizontale) Kooperationen zur Gestaltung der Schnittstellen zwischen den Bildungsetappen (beispielsweise am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II oder beim Übergang aus dem Schulsystem in den Arbeitsmarkt) durch die Darstellung der regional-lokalen Rahmenbedingungen und Herausforderungen aufgezeigt werden können. Auch hier zeigen sich konkrete Anknüpfungspunkte für den aktuellen Reformprozess, der auf Ebene der Schulcluster und Einzelschulen eine Stärkung der regionalen Zusammenarbeit vorsieht und auf Ebene der Bildungsdirektion die Steuerung des regionalen Bildungsangebots sowie sonderpädagogische Steuerung in der Region anstrebt (BMBWF, 2018c). Eine regional verknüpfte Schulentwicklung, wie sie im Rahmen der Clusterbildung angestrebt wird, setzt gleichermaßen Abstimmungs- und Austauschprozesse zwischen den einzelnen Standorten voraus, erfordert also horizontale Kooperationsprozesse.

In der Umsetzung steht ein solcher Monitoringprozess vor der Herausforderung, einerseits die angeführten Strukturdimensionen der lokal-regionalen Steuerung bzw. die aus dem Übergang resultierende neue Steuerungsrealität zu berücksichtigen (siehe Abschnitt 2.1). Ausgehend von der Schule in ihrer näheren Umgebung ermöglicht das Instrument jedoch andererseits in Abhängigkeit vom Kontext einer Bildungsregion Indikatoren bereitzustellen, um so einen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu leisten. So stehen urbane Zentren mit einem breiten Schulangebot und einer hohen Diversität der Schülerschaft anderen Herausforderungen gegenüber als ländliche Gebiete, die durch kleine Schulstandorte und rückläufige Schülerzahlen gekennzeichnet sind. Im Kontext der Schulclusterbildung bestehen insbeson-

Herausforderungen
eines regionalen
Bildungsmonitoringsystems

dere für die ländlichen Gebiete Potenziale, beispielsweise in der Gewährleistung eines breiten Angebots und der verbesserten Nutzung vorhandener pädagogischer Ressourcen. Anknüpfend an die im Kontext der Clusterbildung erwarteten Synergien schließt sich gleichwohl die Frage an, wie eine Vernetzung und Koordination regional-lokaler Angebote unterstützt und gestaltet werden kann, die sich an der gesamten Bildungsbiografie der Bevölkerung orientiert. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele dazu liegen bereits sehr umfangreich für Deutschland vor (Döbert & Weishaupt, 2015). Daraus resultiert der Mehrwert für die verschiedenen Ebenen sowohl der Administration als auch der Schulcluster und Einzelschule. Ohne einen bereichsübergreifenden Blick auf das lokal-regionale Bildungsgeschehen, die systematische Abstimmung der Angebote und ein zielgerichtetes Übergangsmanagement wird eine auf Qualitätssicherung und -entwicklung ausgerichtete Steuerung des Bildungssystems einer Region eher gehemmt. Denn gezielte Maßnahmen zu entwickeln und Synergien zwischen Bildungseinrichtungen zu nutzen setzt Kenntnisse und Informationen über selbige voraus.

5 Zusammenfassung

Trendwende in Österreich zu erkennen

In Österreich deutet sich eine Trendwende in der Koordination zwischen Einzelschulen und Bildungsverwaltung an. In diesem Zusammenhang wird darüber nachgedacht, die Zuständigkeiten im Sinne der Herausbildung einer Verantwortungs- und Problemlösungsgemeinschaft neu zu verteilen. Dieser Steuerungsanspruch und die damit verbundene Neuverteilung von Verantwortlichkeiten findet in den Begriffen wie *Schulautonomie*, *Bildungsdirektionen* und *Schulclustern* seine programmatische Entsprechung. So tritt in der Novellierung des österreichischen Schulgesetzes die neuartige Rolle der Schulaufsicht bei der Verbesserung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit zutage. Dabei ist bedeutsam, dass die Hinwendung zu regionalen und lokalen Steuerungsebenen einer Ausweitung der einzelschulischen Autonomie geschuldet ist. Die stärker eigenverantwortliche Schule sowie die Einrichtung von Schulclustern zeugen von dem Bemühen, die Schulen stärker in ihrer regionalen Verankerung wahrzunehmen bzw. anzuerkennen. Berücksichtigung muss aber hierbei finden, inwieweit die bereits existierende Netzwerkpflege einzelner Schulen nicht durch den neuen Status der Clusterschule erschwert bzw. strukturell verunmöglicht werde. Vielmehr müsste erfasst werden, welche Kooperationsstrukturen bzw. regionalspezifischen Zusatzangebote bereits bei den einzelnen Standorten vorhanden sind und wie diese in das neue Clustermodell gewinnbringend für alle Beteiligten integriert werden können. Wie viel dezentralisierte Führung und Standardisierung benötigt bzw. verträgt das Schulcluster und die darin befindlichen Schulen und wie ist es um die Entscheidungskompetenz der Clusterleiter/innen bestellt? Hierzu empfiehlt sich eventuell der Aufbau eines Steuerungskreises, wie er schon im Rahmen der Erstellung regionaler Bildungspläne in deutschen Kommunen Verwendung erfahren hat (Weishaupt & Wagner, 2015). Schließlich kann es zu Zielkonkurrenzen in den Schulclustern kommen – und zwar hinsichtlich der Frage nach der spannungsreichen Balance zwischen gewünschter Diversität und Uniformität der entwicklungsorientierten Führungsprozesse.

Erwartungen an Schulcluster

Es werden vonseiten der interviewten Schulleiter/innen und der Schulaufsicht durchaus positive Erwartungen mit der Einrichtung von Schulclustern verbunden, solange die Einführung von Schulclustern nicht als reines Rationalisierungs- und Einsparungsinstrument zur Anwendung gelangt und frei werdende Ressourcen für die Weiterentwicklung und Unterstützung der Schulen verwendet werden. Die Einrichtung von Schulclustern würde auch die Möglichkeit bieten, Beschaffungsanfragen ressourcenschonend zu bündeln, indem man beispielsweise Gebäudeverwaltung sowie besondere pädagogische bzw. didaktische Expertise zunehmend als Querschnittsaufgabe anlegt.

Mit dieser Neuakzentuierung im Sinne der oben beschriebenen Verantwortungs- und Problemlösungsgemeinschaft gehen auch Veränderungen im professionellen Selbstverständnis kollektiver Akteure einher. Dies betrifft neben dem Lehrer- und Schulleitungshandeln auch das Handeln der staatlichen Schulaufsicht. Diese müsse in besonderer Weise den neu zu

gestaltenden Verantwortlichkeiten Rechnung tragen, ohne jedoch ihren Steuerungsanspruch aufzugeben (Muslic, Ramsteck & Kuper, 2013). Durch diese Neugewichtung von Gestaltungsverantwortlichkeit und der damit einhergehenden Neuverteilung von Aufgaben geraten Fragen nach der Übernahme von (gemeinsamer) Führungsverantwortung im Sinn der Sicherung wie auch der Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität zunehmend in den Blick und damit auch das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht. Die Aufgabenprofile für die Schulaufsicht sowie der Clusterleitungen werden sich zugleich durch Informationsaustausch, Beratung und Koordination mit den regionalen Akteuren erheblich erweitern. Angesprochen werden damit ebenso Fragen der Ausdifferenzierung von Leitungs- und Aufsichtsstrukturen wie auch Auswahl, Vorbereitung und begleitende Qualifizierung potenzieller Führungskräfte. Diese Aufgabe einer koordinierten Steuerung gestaltet sich bislang sehr herausfordernd, zumal oft noch in den Kategorien einer starren Ressortzuweisung gedacht wird.

Neuverteilung von
Verantwortungs- und
Handlungsbereichen

Wie auch immer die Schulcluster vor Ort sich darstellen bzw. mitteilen mögen, sie werden in jedem Fall je nach regionalbezogenem Vernetzungsgrad nicht nur zusätzliche Zeitressourcen erfordern, sondern auch die professionelle Identität des Führungspersonals nicht unberührt lassen.

In den einzelnen Schulen vor Ort würde es sich somit entscheiden, inwieweit eine klare Aufgabenverteilung zwischen der Schulaufsicht, der Clusterleitung und den vor Ort tätigen Standortleitungen ermöglicht werden kann, die keine Mehrarbeit erzeugt und unter deren Zuhilfenahme unterschiedliche Kompetenzen gleichwertig eingebracht werden können. Wie sollen schulformübergreifende Entscheidungen im Bereich der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung geführt werden, bei denen gleichwertige Kenntnisse der einzelnen Clusterschulen vor Ort erforderlich werden bzw. sind? Hier werden womöglich zusätzliche Unterstützungsstrukturen vor Ort bei den einzelnen Clusterschulen notwendig, ohne dass diese den Charakter von parallelen Entscheidungsarenen annehmen, die Abstimmungen noch komplexer machen. Hier bedarf es vielmehr einer strategischen, operativen und fachlichen Differenzierung.

Somit stellt sich die Frage, in welchen Bereichen die regionalen Steuerungsakteure über Gestaltungsmöglichkeiten verfügen bzw. wo rechtliche Vorgaben auch weitestgehend vermisst werden bzw. man nur mittelbar einwirken kann (McPherson, Crowson & Pitner, 1986). Die mit der Einführung von Schulclustern angesprochenen Änderungen sind zweifelsohne anspruchsvoll und weitgehend, sind aber zugleich sehr stark im gegebenen bürokratischen Rahmen eingebunden und müssen sich folglich damit erst in Richtung „neuer Steuerung“ bewegen. Mit der Einführung von Schulclustern wird daher zu beobachten sein, inwieweit zentrale Stellschrauben im Prozess politisch gesellschaftlicher Innovation nicht mehr primär durch das Agieren zuständigkeithalber, sondern durch die Beteiligung an einer einzelschulübergreifenden Verantwortungsgemeinschaft und ihrer Wirkung zum Ausdruck kommen (können).

Auf dem Weg zu einer
„neuen Steuerung“

Die Ansätze in Richtung kommunaler Bildungslandschaften sind vermutlich ebenso anspruchsvoll und weitgehend, aber nach den bisherigen Erfahrungen mit neuer Steuerung möglicherweise erfolgversprechender. So findet nicht zuletzt durch diese Regionalisierungsprogramme die Umsetzung eines kohärenten Bildungsmanagements und damit verbunden eines regional-lokalen Bildungsmonitorings zunehmend Anwendung.

6 Handlungsempfehlungen und weiterführende Fragestellungen

Die dargestellte Entwicklung verdeutlicht, dass mit dem Perspektivenwechsel von der Input- zur Outputorientierung und vom klassischen Steuerungsverständnis hin zum Governance-Ansatz (Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005; Benz & Dose, 2010; Kussau & Brüsemeister, 2007) verstärkt neue Instrumente zur Steuerung des Bildungswesens, wie beispielsweise Netzwerkarbeit und Partizipation, Maßnahmen der Qualitätssicherung oder Bildungs-

monitoring und Bildungsberichterstattung, eingesetzt werden (Tegge, 2015). Die konkreten Maßnahmen lassen sich drei übergeordneten Themenfeldern zuordnen: Strukturelle Voraussetzungen und inhaltliche Ausrichtung der Schulcluster, Leadership, Strategien für die Bildungsregion und die Bildungsverwaltung.

Strukturelle Voraussetzungen und inhaltliche Ausrichtung der Schulcluster

Transparente Kriterien
für Clusterbildung mit
Erprobungsphase

- Die Kriterien für die Clusterbildung sollten beteiligten Clusterschulen im Vorfeld bekannt gemacht werden, um damit ein transparentes, nachvollziehbares und strukturiertes Vorgehen zu ermöglichen.
- Ebenso wichtig ist es, eine gute Balance zwischen organisatorischer Einbindung und inhaltlicher Vorbereitung zu gewährleisten, da sonst die Gefahr besteht, dass sich Akteurinnen und Akteure nur bedingt auf Neuerungen im Schulwesen einlassen.
- Als vorteilhaft wird in diesem Zusammenhang eine Erprobungsphase gesehen, aus der Informationen bezogen werden können, wie und durch welche konkreten Aktivitäten die den Schulclustern zugrundeliegenden Vorgaben und übergeordneten Ziele am besten umgesetzt bzw. angegangen werden können.
- Mittels der stärker regional zu leistenden Umsetzung des Ansatzes eigenverantwortlicher Schulen zeichnet sich ab, dass die Clusterleitung über Führungskompetenzen verfügen muss, die durch geeignete Konzepte – und wenn nötig, auch direkte Eingriffe – mögliche Fehlentwicklungen auf Ebene der Schulcluster verhindern.
- Damit werden rechtliche Unsicherheiten ausgeschlossen, die daraus resultieren, dass (bislang) nicht klar ist, auf welcher Ebene die gemeinsame Verantwortung für verschiedene Schulformen zum Ausdruck kommt und wo Spielräume für eigenständiges Handeln bestehen.

Leadership

Kompetente
Führungskräfte

- Die netzwerkartige Struktur einer regionalen Bildungs- bzw. Schullandschaft lässt sich nur bedingt direktiv und auf Distanz steuern. Vielmehr muss das Zusammenwirken auf Augenhöhe und mit gegenseitiger Wertschätzung gestaltet werden. Diese Wege müssen von kompetenten, motivierten, informierten, juristisch wie pädagogisch versierten Führungskräften gestaltet werden.
- Schulen bringen eigene Wertvorstellungen und Standortspezifika in die Zusammenarbeit der Schulcluster ein. Hinzu kommen die bereits erwähnten Zieldiffusionen und Erwartungshaltungen von inner- wie außerschulischen Adressaten und Akteuren.
- Erforderlich werden damit Führungs- und Managementkompetenzen, durch die Ziele und Bewertungskriterien für den gemeinsam getragenen Qualitätssicherungs- und Entwicklungsprozess ausgehandelt werden.
- Umso wichtiger wäre die Herausbildung eines schulformunabhängigen Leitbilds für Clusterleiter/innen wie auch Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten, da aller Voraussicht nach nur wenige Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten über fundierte Erfahrungen in unterschiedlichen Schulformen verfügen.
- Um eine wirksame, schulnahe Beratung der Schulen sicherzustellen, erscheint es angesichts des hierarchischen Aufbaus des Akteurs Schulverwaltung notwendig, eine schulformübergreifende Struktur zur Qualifizierung von Schulaufsicht und Schulleitung zu etablieren.
- Eine Abstimmung bzw. klarere Rollentrennung zwischen Beratung und Ergebniskontrolle sollte innerhalb der Schulaufsicht vorgenommen werden.
- Die Beratung zur Schul- und Personalentwicklung und die Maßnahmen zu ihrer Qualifizierung sollten im Vordergrund des schulaufsichtlichen Handelns stehen.
- Eine Entwicklung von Weiterbildungsangeboten sollte angestoßen werden, die anhand von Fallbeispielen und aktuellen Konflikten einen systematischen Austausch ermöglichen und konkrete Lösungsvorschläge präsentieren.

Schulformübergreifende
Qualifizierung von
Clusterleitungen und
Schulaufsicht

- Die Professionalisierung von Führungskräften im Schulwesen muss – angesichts steigender Aufgaben und steigenden Wissens in dem Bereich – selbst professionalisiert und „im Lebenslauf“ sichtbar werden.
- Die Professionalisierung kann – wie sich in den neuen Vorstellungen zur Schulleiterqualifizierung andeutet, nicht aber bislang für Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte ausgesprochen wurde – nicht allein durch punktuelle Angebote nach der Ernennung erfolgen, sondern muss in mehreren Phasen gedacht werden. Infolgedessen bietet sich aufgrund internationaler Erfahrungswerte folgende Grundstruktur an: Qualifizierung zur pädagogischen Führungskraft geschieht in einer ersten Phase durch ein professionsorientiertes Masterstudium, das an einer Führungskarriere Interessierte in Eigeninitiative an Universitäten und Hochschulen absolvieren und welches professionell-praktisches, bildungswissenschaftliches Management und juristisch orientierte Elemente enthält.
- Die Qualifikationen, die in einem solchen Studium erworben wurden, und die praktische Erfahrung mit Teilführungsaufgaben an der Schule versetzen Personen in die Lage, sich um Führungspositionen zu bewerben, wobei ihre jeweiligen Qualifikationen kompetitiv verglichen werden.
- Neuen Führungskräften werden in einer Induktionsphase weitere Unterstützungsangebote in Form von Fortbildung und berufsbezogenem Coaching angeboten.

Professionalisierung
von Führungskräften in
mehreren Phasen

Strategien für die Bildungsregion und die Bildungsverwaltung

- Auf dem Weg zu einem solchen regionalen Bildungsmanagement kann mit der Einführung von Schulclustern ein erster wichtiger Schritt getan werden.
- Zwecks Etablierung regionaler Kooperationsstrukturen, die auch dem Gedanken der Rechenschaftspflicht bzw. systematischen Erfolgskontrolle folgen, ist die Aufsetzung eines umfassenderen Prozesses der Beobachtung und Analyse des Bildungswesens vonnöten, damit eine Grundlage für Entwicklungsprozesse bzw. Entscheidungen darüber in der Region gebildet werden kann.
- Ziel muss sein, eine Gesamtkonzeption für die wissenschaftliche Begleitung und Beratung des Aufbaus eines regionalen Bildungsmanagements und Bildungsmonitorings zu entwickeln und prozessbegleitend umzusetzen.
- In dieses müssen die jeweiligen Zielsetzungen, Problemlagen und geplanten Weiterentwicklungen im regionalen Bildungswesen genauso eingehen wie möglichst datengestützte Informationen über das gesamte Spektrum an Bildungsaktivitäten im (über die Schule hinausgehenden) Lebenslauf der Bürgerinnen und Bürger.
- Ein solches Vorgehen soll die Verantwortlichen in die Lage versetzen, unter Nutzung des auf die jeweiligen regionalen Bedürfnisse und Problemlagen zugeschnittenen Systems ein regionales Bildungsmanagement aufzubauen.
- Gemeinsam formulierte übergeordnete Ziele und Koordinierungsleistungen scheinen erforderlich, um die strategische, operative und fachliche Expertise in einer Art und Weise zusammenzuführen, die Impulse für mehr Qualitätsentwicklung in der Bildungsregion bringt.
- Im Sinne eines stärkeren systematischen Austauschs zwischen den unterschiedlichen schulformbezogenen Schulaufsichten wäre die Einrichtung regionaler themenbezogener Arbeitsgruppen denkbar, in denen die Abstimmung zur konkreten Umsetzung von Maßnahmen durch die regional verantwortlichen Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten erfolgt.
- Für die Weiterentwicklung der Schulverwaltungsstrukturen ist das Einnehmen einer querschnittlich angelegten analytischen Perspektive unerlässlich. Hierzu müssten jedoch zuvor schulformunabhängige Querschnittsaufgaben identifiziert werden, wobei noch unklar ist, wie zeitintensiv sich diese Querschnittsaufgaben gestalten werden.

Umfassende Beobachtung
und Analyse des regionalen
Bildungswesens

Wissenschaftliche
Prozessbegleitung
und -beratung

Literatur

- Ackeren, I. van, Brauckmann, S. & Klein, D. E. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulsystem. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 29–52). Wiesbaden: VS Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_2
- Altrichter, H. (2014). Regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems. In S. G. Huber (Hrsg.), *Praxishilfen Schule. Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System* (S. 30–48). Köln: Carl Link.
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.12.003>
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 6–28. <http://doi.org/10.1007/s11614-006-0063-0>
- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2016). Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 487–508. <http://doi.org/10.1007/s11618-016-0688-0>
- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.). (2016). *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7>
- Baethge-Kinsky, V. & Döbert, H. (2012). *Lernen ganzheitlich erfassen – Wie lebenslanges und lebensweites Lernen in einem kommunalen Lernreport dargestellt werden kann. Konzeption eines kommunalen Lernreports*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Lernen_ganzheitlich_erfassen.pdf
- Benz, A. & Dose, N. (2010). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2. aktualisierte und veränderte Auflage, S. 13–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, B. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91933-1>
- Die Bildungsreform 2017, Grundinformationen*. (2019). (Onlinedokument zum Beitrag „Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-9-2>
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0>
- Bogumil, J., Fahlbusch, R. & Kuhn, H.-J. (2016). *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums*. Verfügbar unter <https://www.finanzenverwaltung.nrw.de/sites/default/files/asset/document/endberichtschule-nrw0509.pdf>

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, -planung, -recht (KBBB)*. Münster: Waxmann.

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. Petillon, B. Schwarz & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1990–2010. Band 1: Grundlegende empirische pädagogische Forschung* (S. 119–160). Landau: Empirische Pädagogik.

Bruneforth, M., Chabera, B., Vogtenhuber, S. & Lassnigg, L. (2015). *OECD Review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools: Country background report for Austria*. Verfügbar unter <http://www.equi.at/dateien/OECD-resources-AT.pdf>

Brüsemeister, T. (2004). *Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz*. Bern: Haupt.

Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (2003). *Zur Modernisierung der Schule: Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: transcript. Verfügbar unter <https://www.transcript-verlag.de/978-3-89942-120-0/zur-modernisierung-der-schule/>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Bildungsreform. Autonomiepaket und Bildungsdirektion. Informationsunterlage* (Version: 8. September 2017). Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/brf_ueb.pdf?6bre14

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018a). *Bildungsreform. Steuerungserfordernisse auf Ebene der Schulaufsicht*. Informationsveranstaltung über den aktuellen Stand zur Umsetzung der Bildungsreform am 19.01.2018, Wien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *Projekt: Clusterbildung. V21_Begleitkonzept für Clusterbildungsprozesse für die Verantwortlichen in den Bildungsdirektionen, Projektleitungen aus der Schulaufsicht, Prozessberater/innen aus den Pädagogischen Hochschulen, Clusterleitungen sowie alle Beteiligten und Interessierten in den zu bildenden Schulclustern*, 07.06.2018.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018c). *Schulcluster*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/cluster/index.html#heading_

Criblez, L., Imlig, F. & Montanaro, I. (2012). *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012*. Basel: Bildungsraum Nordwestschweiz. Verfügbar unter https://www.bildungsraum-nw.ch/medien/dokumente-pdf/12-11-02_BiBe_BRNWCH_2012_online.pdf/view

Döbert, H. & Weishaupt, H. (2015). Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – eine Einführung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen* (S. 11–21). Münster: Waxmann.

Döbert, H. & Weishaupt, H. (2017). Kommunales Bildungsmonitoring und kommunale Lebensbedingungen. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 235–248). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_14

Egger, M. & Tegge, D. (2017). Inklusion und Steuerung im Bildungssystem. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 56–80). Stuttgart: Kohlhammer.

Ender, S., Moser, U., Imlig, F. & Müller, S. (2017). *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation. Verfügbar unter <https://www.bildungsraum-nw.ch/medien/dokumente-pdf/bildungsbericht-2017>

Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung. Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (1. Auflage, S. 355–375). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_14

Emmerich, M. (2016). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsstrategie im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 385–409). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_14

Expert/innenarbeitsgruppe Schulverwaltung (Altersberger, R., Eigner, A., Flatz, A., Friesl, C., Gappmaier, P., Helm, H., Steiner, S. & Weilguny, A.; BMBF Hrsg.). (2015). *Freiraum für Österreichs Schulen. Empfehlungen zur neuen Steuerung*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter <http://www.pv-landwirtschaftslehrer.tsn.at/aktuell/freiraum.pdf>

Fickermann, D. & Maritzen, N. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Münster: Waxmann.

Fürst, D. (2007). Regional Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 353–365). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_26

Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2016). „Bildungsstrategie“ als neues Kontrollritual der kommunalen Schulaufsicht. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 108–125). Weinheim: Beltz Juventa.

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10 (2), 87–98. <http://doi.org/10.1177/174114328201000202>

Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal für Bildungsforschung Online*, 7 (1), 94–124. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11049/pdf/JERO_2015_1_Jaervinen_et_al_Unterstuetzungssysteme_im_Kontext.pdf

Juranek, M. & Lassnigg, L. (2018). *Übersicht über Reformschritte der Dezentralisierung, Deregulierung, Regionalisierung/Föderalisierung, Selbstverwaltung, Autonomie 1993–2017* (Online-dokument zum Beitrag „Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-9-1>

Kemethofer, D., Wiesner, C., George, A. C., Schreiner, C. & Breit, S. (2018). Die Schulaufsicht als zentraler Akteur einer evidenzbasierten Feedbackkultur. Die Bewertung der Ergebnissrückmeldungen aus Bildungsstandardüberprüfungen durch die Schulaufsicht. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 51–64). Münster: Waxmann.

Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2

Landkreis Görlitz. (Hrsg.). (2012). *1. Bildungsbericht 2012. Zukunft durch Bildung im Landkreis Görlitz: Mit Energie und ohne Grenzen!* Görlitz: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6935/pdf/Landkreis_Goerlitz_2012_Bildungsbericht.pdf

Land Oberösterreich. (Hrsg.). (2017). *Oberösterreichischer Bildungsbericht 2017. OÖ Bildung – Richtungsweisend*. Linz: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.edugroup.at/innovation/detail/oe-bildungsbericht-2017.html>

Landesschulrat für Steiermark. (2005). *2. Bildungsbericht des Landesschulrates für Steiermark*. Graz: Autor.

Lange, S. & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-663-10188-8_1

Lassnigg, L. (2015). *Politics – Policy – Practice. Eckpunkte einer sinnvollen Weiterentwicklung des Schulwesens* (Forschungsbericht). Wien: Institut für Höhere Studien.

Lassnigg, L. (2016). *Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß* (IHS-Policy Brief, Nr. 14). Wien: Institut für Höhere Studien. Verfügbar unter <http://irihs.ihs.ac.at/4051/>

Lassnigg, L. (2018). Bildungsfinanzierung in Österreich: Intransparenz und Irr-rationalität. In V. Schüchner & I. Schwarzenbacher (Hrsg.), *Bildungschancen FAIRteilen. Modelle gerechter Schulfinanzierung* [Themenheft]. *Schulheft*, 42 (168), 17–41.

Lassnigg, L., Bruneforth, M. & Vogtenhuber, S. (2016). Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich. 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. 305–352). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-8>

McPherson, R. B., Crowson, R. L. & Pitner, N. J. (1986). *Managing uncertainty. Administrative Theory and practice in education*. Ohio: Charles E. Merrill.

Muslic, B., Ramsteck, C. & Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fallstudien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* [Themenheft]. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 12. Beiheft, 97–120.

Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs. (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6

Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R. & Theisens, H. (2016). *OECD reviews of school resources: Austria 2016*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264256729-en>

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1>

Ogawa, R. & Collom, E. (1998). *Educational indicators: What are they? How can schools and school districts use them?* Riverside: California Educational Research Cooperative.

Ottenbacher, M. & Weigel, H. (2013). 2. *Bildungsbericht Stadt Trier 2012*. Trier: Lernen vor Ort. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8010/pdf/Trier_2012_Bildungsbericht.pdf

Otto, J. & Berkemeyer, N. (2015). Interaktionen in regionalen Bildungslandschaften – Vorschlag für ein deskriptiv-analytisches Modell. *Journal für Bildungsforschung Online*, 7 (1), 152–175.

Otto, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Posch, P. (2002). *Regionale Bildungsplanung im Rahmen eines gesamtösterreichischen Konzepts von Qualitätsentwicklung*. Vortrag gehalten bei der Enquete „Regionale Bildungsplanung durch die Schulaufsicht – Anspruch und Wirklichkeit“ vom 15.–17.04.2002, St. Johann im Pongau.

Posch, P. (2006). *System-Monitoring und seine Bedeutung für die regionale Bildungsplanung durch die Schulaufsicht*. Vortrag gehalten im Rahmen der österreichischen Bezirksschulinspektorenkonferenz, 17.10.2006, Pörschach am Wörthersee.

Rechnungshof. (2015). *Bericht des Rechnungshofes. Schulbehörden in Oberösterreich und Tirol: Landesschulräte. Oberösterreich 2015/6*. Verfügbar unter https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/teilberichte/oberoesterreich/Oberoesterreich_2015_06/Oberoesterreich_2015_06_2.pdf

Rechnungshof. (2018). *Bericht des Rechnungshofes. Standorte der allgemein bildenden Pflichtschulen in Tirol und Vorarlberg. Bund 2018/1, Tirol 2018/1, Vorarlberg 2018/1*. Verfügbar unter https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2018/berichte/berichte/Standorte_Pflichtschulen.pdf

Rößler, L. & Kemethofer D. (2018). Innovative Transitionsprozesse im Kontext regionaler Schulentwicklung (Innovative transition processes in the context of regional school development). In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Orley & I. Plattner (Hrsg.), *transfer Forschung ↔ Schule Heft 4 – Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 175–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rößler, L. & Schratz, M. (2018). Regionale Schulentwicklung. Die Modellregion Bildung Zillertal als Beispiel. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 83–108). Münster: Waxmann.

Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-90735-2>

Rürup, M., Fuchs, H. W. & Weishaupt, H. (2016). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 411–436). Wiesbaden: VS Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_15

Schmidt, S. (2012). *Regionale Bildungslandschaften wirkungsorientiert gestalten. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung* (1. Auflage). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Sydow, N. (2010). Vernetzung von Schulen? In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich, Band 3, S. 33–48). Münster: Waxmann.

Tegge, D. (2015). Steuerung von Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 23–46). Münster: Waxmann.

Weishaupt, H. & Wagner, S. (2015). Realisierungen eines kommunalen Bildungsmanagements. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 309–318). Münster: Waxmann.

Weiß, M. (Hrsg.). (2006). *Evidenzbasierte Bildungspolitik. Beiträge der Bildungsökonomie* (Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 313). Berlin: Duncker & Humblot.

Wiedmaier, P. & Kießlich, T. (2014). *Bildung im Rems-Murr-Kreis. Zweiter Bildungsbericht 2014*. Waiblingen: Landratsamt Rems-Murr-Kreis. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11193/pdf/Rems_Murr_Kreis_2014_Bildungsbericht.pdf

Wöbmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G. & West, M. R. (2007). *School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003* (OECD Education Working Papers, No. 13). Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/246402531617>

Zymek, B., Sikorski, S., Franke, T., Ragutt, F. & Jakubik, A. (2006). Die Transformation regionaler Bildungslandschaften: Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995–2003. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 195–219). Weinheim: Juventa.

Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung

Michael Schratz, Christian Wiesner, Livia Rößler, Kim Schildkamp, Ann Cathrice George, Christoph Hofbauer & Hans Anand Pant

1 Problemanalyse

Ähnlich wie in anderen Ländern wird in Österreich seit einem halben Jahrhundert mit unterschiedlicher Intensität über die Qualität von Schule und über die Effektivität, die Effizienz sowie den Output des österreichischen Bildungssystems, der österreichischen Schule, des Unterrichts und der Verwaltung debattiert. Im Zentrum aller Debatten stehen Qualitäts- und Steuerungsfragen von Schulsystemen, Schulen und Unterricht sowie die übergreifende Frage, wie sich Schulen in der dynamischen Komplexität zwischen prägenden Erfahrungen aus der Vergangenheit und vielfältigen Entwürfen für eine unbekannte Zukunft entwickeln lassen (Schratz, 2018b). Leitfragen für den Beitrag sind: Welche (komplexen) Prozesse und Strukturen sind für Qualitätssysteme durch Evidenz(en)¹ für die (lernende) Organisation Schule im Systemzusammenhang förderlich? Wie beeinflussen Modelle von Qualitätssystemen und Referenzrahmen sowohl Haltungen, Werte und Grundannahmen als auch Evidenz zur Entscheidungsfindung? Was meint der Begriff der *Evidenz* in der Schulentwicklung?

Tagtäglich müssen Schulleitungen sowie Lehrer/innen eine Vielzahl an Entscheidungen treffen, um den Unterricht und die Schule zu verbessern. Häufig werden diese Entscheidungen jedoch übereilt getroffen und stützen sich zunächst (nur) auf Annahmen bzw. Intuition anstatt auf Evidenz. Der Einsatz von Evidenz bei der Entscheidungsfindung kann jedoch die Qualität der Unterrichts- und Schulentwicklung maßgeblich verbessern und entwickeln (Schildkamp, Handelzalts et al., 2017). Besonders Schulleiter/innen sind wie Lehrer/innen (eigen-)verantwortlich für die Organisation und Gestaltung gelingender, aktivierender und fördernder Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Damit Schule und Unterricht systematisch und kontinuierlich verbessert werden können, müssen Schulen im Sinne von lernenden Organisationen zuallererst dazu in der Lage sein, ihre Grundprobleme zu identifizieren und deren Ursachen zu analysieren (Rolff, 1993; Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse gilt es Verbesserungsmaßnahmen und Prozessänderungen auszuarbeiten und umzusetzen. Jeder dieser Schritte erfordert den Einsatz einer besonderen Art bzw. Qualität von Evidenz (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017; Wiesner & Schreiner, 2019).

Entscheidungen auf
Evidenz stützen

Schul- und Unterrichtsentwicklung sind ko-kreative, ko-operative und zyklische Prozesse (Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018), welche von den vorhandenen Kompetenzen und dem jeweiligen Engagement der Akteurinnen und Akteure getragen werden, und in welchen nicht die Schulleitung allein entscheiden kann, sondern sie erfordern die Synergie der Gesamtgruppe und die Emergenz von Teams. Professionelle Lehrer/innen sehen sich „verantwortlich für die Realisierung eines Unterrichts, in dem die Lernenden gut lernen können“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 129). Zur Bestimmung dessen, was „gut lernen“ für die Schüler/innen im jeweiligen Fall bedeutet, brauchen sie Daten, Informationen und

Schulentwicklung braucht
Evidenz für Entscheidungen

10

¹ In der Auseinandersetzung mit evidenzorientierter Schulentwicklung ist unterschiedlich von Evidenz oder Evidenzen die Rede, wenn es um politische Entscheidungen oder strategische Überlegungen am Schulstandort geht. Um durchgehend den die Lesbarkeit erschwerenden Klammerbegriff *Evidenz(en)* zu vermeiden, wird im Folgenden der Begriff *Evidenz* verwendet, der durchaus auch pluralen Charakter haben kann.

Wissen sowie eine gemeinsame Auseinandersetzung darüber, um auf Evidenz basierende Entscheidungen für die Schule als Ganzes treffen zu können. Zur Förderung evidenzorientierter Schulentwicklung sind *Professionelle Lerngemeinschaften* (PLG) hilfreich, die das Lernen mit und von Evidenz unterstützen (Brown et al., 2017; Datnow & Hubbard, 2016; Hoogland et al., 2016; Stoll, 2015; Stoll, Earl, Anderson & Schildkamp, 2016; Wiesner & Schreiner, 2019). Bewährt hat sich darüber hinaus der Aufbau von *Professionellen Lernnetzwerken* (PLN) zwischen Schulen (Brown & Poortman, 2017). Dennoch zeigen Studien aus verschiedenen Ländern wie Kanada, den USA und den Niederlanden, dass die meisten Schulen Evidenz kaum im Sinne einer lernenden Organisation für die Lösung von pädagogischen Problemen und zur Entwicklung oder Verbesserung des Unterrichts nutzen (Cooper, Klinger & McAdie, 2017; Datnow & Hubbard, 2016; Hoogland et al., 2016; Schildkamp & Kuiper, 2010; Schildkamp, Lai & Earl, 2013; Schildkamp, Poortman & Handelzalts, 2016).

Kontroversen über Evidenzbegriff

In den letzten Jahrzehnten der Schul- und Bildungsforschung verstärkte sich auch die deutschsprachige Diskussion über das Heranziehen von unterschiedlichen Aspekten und Qualitäten von Evidenz im Zusammenhang mit Entwicklungsdynamiken von Unterrichts-, Schul- und Bildungsqualität. Oftmals verwies jedoch gerade die Begriffsdiskussion auf tiefgreifende und gegensätzliche theoretische Positionen und war Ausgangspunkt für Irritationen, Ideologien und Mythenbildungen. Gegenseitige Missverständnisse und Kontroversen durch unterschiedliche Herangehensweisen und diskursbestimmende Definitionen im Begriffsfeld von Daten, Informationen und Evidenz behindern vielfach die Möglichkeit einer (neuen) evidenzorientierten Praxis als Entwicklungsparadigma und Grundlage für Innovation und Transformation. Im folgenden Abschnitt soll daher der Evidenzbegriff näher beschrieben werden.

2 Dem Evidenzbegriff auf der Spur

Historische Wurzeln des Evidenzbegriffs

Um das Konzept einer evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verstehen, ist es zunächst notwendig den Begriff der Evidenz und seine Bedeutung zu klären. Ursprünglich setzt sich der Begriff *Evidenz* aus den Wortbestandteilen *videre* (sehen) und *e(x)* (aus, heraus) zusammen und steht für *woraus etwas ersehen werden kann*.² Das Substantiv *evidentia* verwendete Cicero (ca. 106 bis 43 v. Chr.) als Wortschöpfung erstmalig in seinen akademischen Abhandlungen im „Dialog Lucullus“ (Cic. Ac. Pr. 2,17)³ im Sinne von *klarer Darstellung*. Quintilian (ca. 30 bis 96 n. Chr.) benutzte den Begriff Evidenz unter Bezugnahme auf Cicero als Qualitätsmerkmal von Aussagen und Darstellungen. Evidentia diente für Quintilian sowohl als „Sachverhaltserzählung“ als auch als „Beweisführung“ (Ueding, 1996, S. 43). Celsus (ca. 25 v. bis 50 n. Chr.) verwendete häufig die Phrase *evidentes causae* und meinte in der damaligen Medizin die augenscheinlichen Ursachen. Als Terminus ist *Evidenz* geschichtlich betrachtet in mehreren Fachdisziplinen zu finden (vgl. Tabelle 10.1).

2 Einen herzlichen Dank für die hilfreiche Recherche und die freundliche Unterstützung an Landesschulinspektor HR Univ.-Doz. Mag. Dr. Fritz Lošek, Herausgeber des Stowasser („Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch“), auf den die Übersetzungen zu Quintilian und Celsus zurückgehen (F. Lošek, persönl. Mitteilung, 05.12.2017).

3 Im „Dialog Lucullus“ geht es vor allem darum, dass es kein Kriterium gibt, das eine wahre Erscheinung von einer falschen abgrenzen kann, jedoch, wenn nicht die Wahrheit, so kann dennoch das der Wahrheit am nächsten Kommende, das dem Wahren Ähnliche (*veri simile*; Fuhrer, 1993 S. 109) durch das Wahrscheinliche, das Glaubhafte (*probabile*; Fuhrer, 1993, S.108) erreicht werden. In diesem Sinne zeigt Cicero auf, wie Forschung ohne dogmatische Positionen nach der Wahrheit suchen soll, auch wenn nur immer wieder aufs Neue und erneut nach dem gesucht werden kann, das der Wahrheit am nächsten kommt (Lefèvre, 1988).

Tab. 10.1: Der Begriff der Evidenz in unterschiedlichen Fachdisziplinen

Fachdisziplin	Philosophie	Rechtswesen	Rhetorik	Medizin
Evidenz als ...	objektive Form der <i>Wahrheitsfindung</i> (ein Sachverhalt zeigt sich bzw. ist sichtbar) und subjektive Form der <i>Wahrheitsanerkennung</i> (ein Sachverhalt wird gesehen bzw. ist einleuchtend).	Beweis (Witness, Argument), jedoch kein Nachweis und keine Tatsache (Proof of Fact).	Inbegriff der höchsten Überzeugungskraft; als Qualität von Aussagen und Darstellung, um einen Sachverhalt zu berichten.	Suche nach den bestmöglichen Beweisen und deren Ergebnissen durch Datenerfassung, Expertenwissen, Erfahrung und scharfsinnige Intuition.

Quellen: Brugger & Schöndorf (2010); Curti (1928); Ritter (1972); Ueding (1996).

Evidenz ist nur im Kontext des Beweises, der Wahrheitsfindung und -anerkennung zu verstehen als eine „sorgfältige Beobachtung der empirischen Sachverhalte“, die „einen Bestandteil des Arguments bilden“ (Bächli & Graeser, 1995, S. 230). Evidenz bezieht sich auf Aussagen, die auf Daten, Informationen und Wissen basieren und diese Bestandteile in einer nachvollziehbaren Argumentations- und Beweiskette, d. h. durch eine klare Sachverhaltsbeschreibung und Beweisführung darstellen. Evidenz meint eine Beweisführung durch Argumentationsketten und Verbindungen, Vernetzungen und Verknüpfungen von Aussagen, nicht aber (für immer gültige) Nachweise (Curti, 1928; Ueding, 1996). Evidenz ist der Grund für eine Gewissheit, mit der einer Erkenntnis durch Beweis(e), Erklärung bzw. Beleg(e) und regelmäßige Urteile zugestimmt werden kann (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 127).

Evidenz baut auf Daten, Informationen und Wissen

Daten und Befunde sprechen nicht einfach für sich, „sondern [müssen] unter Berücksichtigung von Theorien, Methoden und sonstigem Erkenntnisstand [wissenschaftlich] sorgfältig und kritisch interpretiert werden“ (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014, S. 5), um Folgerungen ziehen und Entscheidungen treffen zu können. Erst durch eine entsprechende Beweisführung durch Argumentation werden Daten, Informationen und Wissen zu Evidenz, um Einschätzungen zu untermauern und Entscheidungen oder weitere Überlegungen (nachvollziehbar) zu treffen. Wenn Daten, Informationen und Wissen dazu dienen, Vermutungen zu stützen sowie fundiert für oder gegen Hypothesen und Theorien zu argumentieren, erhalten sie die Funktion von Evidenz (Bromme et al., 2014). Es besteht eine enge Verflechtung von Evidenz mit Annahmen, Theorien und Modellen (Qualitätsmodelle und Orientierungsrahmen) und damit besteht die Notwendigkeit einer genauen und sorgfältigen Prüfung der Belastbarkeit der Aussagekraft von Evidenz mit Blick darauf, welche Ideologie, Leitkonzepte und Denkmodelle hinter Argumenten stehen. Die Übersetzung von Daten in Evidenz ist somit ein aufwändiger, komplexer und schwieriger Prozess, der insbesondere Expertise, Erfahrung und kritisch-professionelle Reflexion sowie eine klare Vorstellung im Beziehungsgefüge von Daten, Informationen und Wissen verlangt.

Aussagekraft von Evidenz prüfen

2.1 Von Daten zur Evidenz

Willke (1998) hat den Prozess, wie Evidenz aus Daten, Informationen und Wissen entsteht, bereits Mitte der 1990er Jahre sehr differenziert analysiert und ausgearbeitet, wodurch auch die Verwendung des Begriffs Evidenz in der Bildungsforschung deutlicher geklärt werden kann (ähnliche Ansätze und Argumentationen bei Lehner, 2014; Penuel et al., 2017; Porschen, 2008; Romhardt, 1998; Wiater, 2007).

Daten sind nach Willke (2011) „der Rohstoff für alles Wissen“ (S. 37) und setzen Beobachtungsinstrumente voraus.⁴ In der Folge geht es darum, wie aus Daten *Informationen* in Kon-

Daten als Rohstoff von Wissen

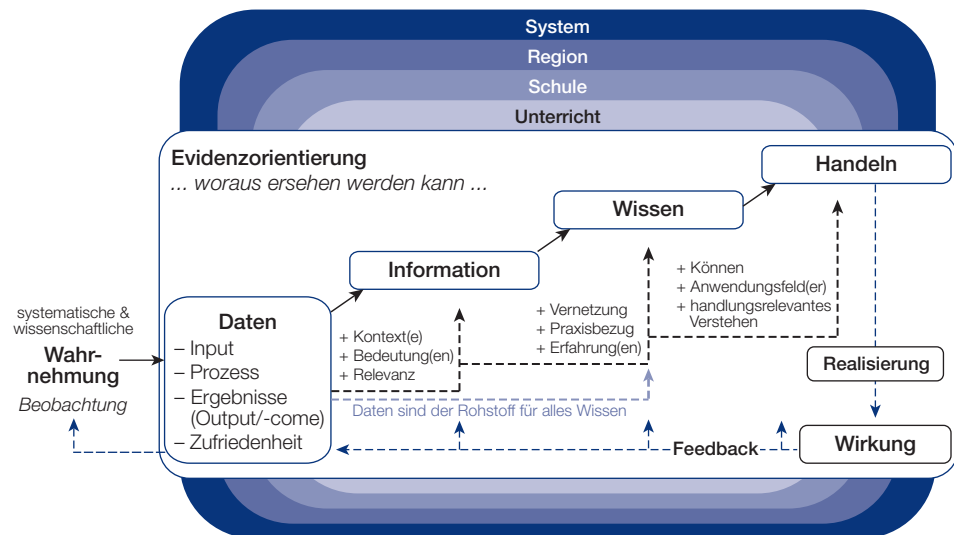
⁴ Daten sind beobachtete Unterschiede (Willke, 2011, S. 37) oder beobachtete Gemeinsamkeiten.

texten und Erfahrungen werden. Hierzu ist es erforderlich, dass Daten *systemisch relevant* und durch Bedeutungen in Verbindung mit Kontexten zu akzeptierbaren und akzeptierten Informationen werden können. Informationen sind „systemspezifisch aufbereitete Daten“ und ein „Zwischenprodukt des Wissens“ (Willke, 2011, S. 37). Je weniger Daten mit Kontexten verbunden werden, umso geringer werden sie als relevant betrachtet. Für Entwicklungsprozesse wichtig werden Informationen erst dann, wenn aus Daten gewonnene Informationen in Erfahrung eingebettet und nachhaltig vernetzt und verbunden werden, um daraus *Wissen* zu erschaffen. Wissen ist die „Veredelung von Information durch Praxis“ (Willke, 2011, S. 37), da jedes Wissen Praxisbezug voraussetzt. In der Schulentwicklung wird oftmals die im ersten Blick eingängige Phrase, jedoch im zweiten Blick multikomplexe Floskel „von Daten zu Taten“ meist buchstäblich bemüht.

Reduktion von Komplexität
schafft Verständnis
für Daten

Die systematische Zurkenntnisnahme und Reflexion von Daten und deren Erzeugung ermöglichen grundsätzlich ein Qualitätssystem, wobei die Idee, die Ideologie bzw. das Konzept einer Beobachtung als *Wahrnehmen* gleichzeitig immer mitbestimmen, „was gesehen wird und was nicht“ (Willke, 2011, S. 37; siehe Tabelle 10.2 und Abschnitt 3). Diese Überlegung zeigt wiederum, dass es qua Beobachtung nur konstruierte Daten, d. h. wahrnehmungsabhängige Daten, geben kann. Informationen⁵ als (re-)organisierte Daten sind wiederum nur dann bedeutsam, wenn es Relevanzkriterien gibt, also Gewichtungen, Prioritäten und Spezifizierungen, um Daten zu filtern, zu selektieren und zu systematisieren. Dabei wird meist die Komplexität der Daten reduziert und es werden Informationen geschaffen, die für Personen, (lernende) Organisationen oder soziale Systeme von Relevanz und Bedeutung sind (siehe Abbildung 10.1 und Praxisbeispiel 10.1). Ein Informationsaustausch kann nur gelingen, wenn auch die Relevanzkriterien (z. B. von Qualitätsmodellen bzw. Orientierungsrahmen) kommuniziert werden, ansonsten bleibt es meist (nur) bei einem Datenaustausch. Wissen entsteht wiederum immer nur unter Einbindung eines Praxiszusammenhangs und durch einen Erfahrungsaustausch im Sinne von beispielsweise professionellen (Lern-)Gemeinschaften (Heitmann, 2013; Wenger, 1999; Willke, 2011).

Abb. 10.1: Die Architektur der Qualität von Evidenz



Quellen: Eigene Darstellung in Anlehnung an Coburn & Turner (2012); Ikemoto & Marsh (2007); Mandinach, Honey, Light & Brunner (2008); Marsh (2012); North (2016); Wiesner et al. (2018); ausgehend von Willke (1998, 2011).

⁵ Wenn Information ein Baustein der Evidenz ist, dann ist der Begriff evidenz-informiert eine Tautologie und sollte dementsprechend nicht verwendet werden.

Wissen ist nicht gleichzusetzen mit verfügbaren Informationen, sondern immer erst verbunden mit der Fähigkeit, selektierende, strukturierende, (re-)organisierte und damit systematisch-geordnete (integrative) Aussagen, Erklärungen und Urteile über Daten als Beweise bzw. Beweisketten herstellen zu können (Wiater, 2007), die als Evidenz weiterführende Bedeutung gewinnen. „Wissen ist das Ergebnis eines Verstehensprozesses, der sich durch die Einordnung von Information in einen Kontext auf Basis individueller Erfahrungen vollzieht“ (Klein, 2001, S. 73). Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrpersonen müssen in der Lage sein, Evidenz kritisch zu bewerten, sie zu nutzen und sich mit ihr aktiv und gestaltend zu beschäftigen (Nelson & Campbell, 2017). Qualität von Schule ist nie eine stabile Eigenschaft, sondern beruht immer auf expliziten oder impliziten Bewertungen und Urteilen über Schule und Unterricht durch Evidenz im Sinne von Daten, Informationen und Wissen (Terhart, 2002).

Einordnung von
Informationen in den
Erfahrungskontext

Praxisbeispiel 10.1:

Die Vielfältigkeit von Daten – Lehrer/innen nutzen Datenvielfalt!

Wenig bis kaum abgebildet in der deutschsprachigen Literatur ist die Bandbreite an unterschiedlichen Daten, die von Schulen genutzt werden können (vgl. Wiesner & Schreiner, 2019). Ein Beispiel aus dem Kompetenzbereich Lesen:

- Daten zu Schülercharakteristika wie Erstsprache bei Burschen und Mädchen in Bezug auf Lesen im Unterricht (Input-Daten: Registerdaten);
- Auswahl von Lese- und Lernmaterialien für den Unterricht (Input-Daten: informelle Daten);
- Analyse von Schülerleistungen bei Lesetests (Ergebnis-Daten: Referenzdaten);
- pädagogische Diagnose der Lesekompetenz der Schüler/innen (Ergebnis-Daten: Referenzdaten bzw. formelle Daten);
- Wissen über die Zusammensetzung der Stärken und Schwächen der Schüler/innen nach Kompetenzstufen (Ergebnis-Daten: Referenzdaten);
- Diskussionen mit den Lernenden über ihre Stärken und Schwächen im Lesen sowie zu ihrer Lesefreude und Leseaktivität (Prozess-Daten: informelle Daten);
- Analyse der Gespräche mit den Eltern zum Leseverhalten der Schüler/innen zu Hause und in der Freizeit (Prozess-Daten: informelle Daten bzw. formelle Daten);
- Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Unterricht mittels eines Feedbackinstruments (Daten zur Zufriedenheit: formelle Daten);
- Gespräch über die Zufriedenheit der Schüler/innen mit den ausgewählten Lesetexten (Daten zur Zufriedenheit: informelle Daten);
- Zufriedenheit der Eltern mit den Leseaktivitäten zu Hause durch den Unterricht mittels eines Feedbackinstruments (Daten zur Zufriedenheit: formelle Daten).

Die Verwendung und professionelle Unterscheidung sowie Reflexion vielfältiger Daten für die Unterrichts- und Schulentwicklung führt immer zu einer Stärkung und Professionalisierung der Lehrpersonen.

3 Evidenz in der schulischen Qualitätsentwicklung

Leitkonzepte für schulische Qualitätsentwicklung

Welche Evidenz für evidenzorientierte Schulentwicklung herangezogen wird, um Schulqualität abzubilden, hängt demnach maßgeblich von einem Rahmenmodell, von der jeweiligen Evaluationsfunktion und von den Zukunftsentwürfen (z. B. Bildungsziele, bildungspolitische Neuorientierungen) ab (Posch & Altrichter, 1997; Schratz, 2018b; Terhart, 2002). In historischer Betrachtung der Qualitätssysteme im Bildungsbereich lassen sich folgende vier Leitkonzepte mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten unterscheiden (Schratz et al., 2016, S. 222), die über längere Zeiträume Anforderungen an die Schule und ihre Qualität(systeme) definieren:

- *Qualitätsverbesserung durch Management und Optimierung* (ab den 1970er Jahren);
- *Qualität durch (neue) Steuerung und Kontrolle* mit Bezug auf die Ergebnis-/Outputorientierung (ab Mitte der 1990er Jahre);
- *Qualität durch Entwicklung* mit Bezug auf Kompetenzorientierung und Musterwechsel (ab Anfang der 2000er Jahre);
- *Qualität durch Transformation* mit Bezug auf Emergenz, Werte- und Innovationsorientierung (ab Beginn der 2010er Jahre).

Der Beitrag schließt diesbezüglich inhaltlich an die ausführlichen Arbeiten von Specht (2002, 2007), Altrichter und Heinrich (2007), Eder und Altrichter (2009; Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2009), Schober, Klug, Finsterwald, Wagner und Spiel (2012; Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2012), Scharmer und Käufer (2013), Fullan (2014), Gunter (2015), Wiesner, George, Kemethofer und Schratz (2015) sowie Schratz et al. (2016; Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2015) in modifizierter Form an. Bei der Analyse und Reflexion von Qualitätssystemen ist primär zu bewerten, wie die unterschiedlichen Vorstellungen inhaltlich, organisatorisch und in ihrer Orientierung im Hinblick auf ihre Anwendung, ihre Nutzung, ihren Nutzen und die dadurch geforderte wie auch entstehende Evidenz aussehen (Koch, 2011). Der ursprünglich wertneutrale Begriff der *Qualität* (*qualitas* als Beschaffenheit bzw. ganzheitliche Eigenschaften eines bestimmten Gegenstands) erhält durch ein Rahmenmodell immer eine Wertung (Huber & Schneider, 2011). Je nach Art, Umfang und Anlage eines Qualitätsrahmens ergeben sich unterschiedliche Arten von Daten, Informationen und Wissen als Evidenz und „diese führen zu unterschiedlichen Steuerungsmöglichkeiten“ (Terhart, 2002, S. 72) und Entscheidungsfindungen.

Bedeutung schulischer Qualitätssysteme

Die vier Leitkonzepte (siehe Tabelle 10.2) sind historisch gewachsen und verweisen auf entsprechende Qualitätsmodelle, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte und Perspektiven im Hinblick auf die Qualität von Schule aufweisen und sich durch ihre Zugänge zur Evidenz und deren Verwendung unterscheiden (Klieme, 2016; Schratz et al., 2016; Terhart, 2012; Wiesner, George et al., 2015).

Polaritäten gesellschaftlicher Dynamiken

Die Entwicklung von Qualität erfolgt – auch innerhalb der jeweiligen Leitkonzepte – im Spannungsfeld gesellschaftlicher Dynamiken (Schratz, 2018a, S. 493 f.), die in Abbildung 10.2 (vereinfacht) an zwei für schulische Qualitätssicherung relevanten Polaritäten aufgezeigt werden: Einerseits vermittelt Qualitätsentwicklung zwischen Vergangenheit (Stabilität) und Zukunft (Entwicklung), hat also jeweils eine retrospektive und eine prospektive Dimension. Andererseits werden die Akteurskonstellationen zwischen Eigenverantwortung (professionelle innere Verpflichtung) und externer Rechenschaft (durch Staat, Politik und Öffentlichkeit) im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz bestimmt (Gregorzewski, Schratz & Wiesner, 2018; Riemann, 1961; Schley & Schley, 2010). In diesem zweifachen Spannungsgefüge lassen sich paradigmatisch die unterschiedlichen Qualitätssysteme mit entsprechenden (Neben-) Effekten verorten.

Tab. 10.2: Leitkonzepte von schulischen Qualitätssystemen und ihre Bedeutung

	1.0	2.0	3.0	4.0
Leitkonzept	Qualitätsmanagement durch Verbesserung	Qualität durch Steuerung und Kontrolle	Qualität durch Entwicklung	Qualität durch Transformation
Leitidee	Gute Schule durch Qualitätsverbesserung anhand schulinterner Indikatoren	Leistung als Kennwert für die Wirkung von (guter) Schule	Gelingensbedingungen rekonstruieren, um gute Schulen zu entwickeln	Schulen in gute Schulen transformieren
Leitthemen	Optimierung und Verbesserung; Organisationstheorie; Verantwortung	Wirksamkeit und Effektivität; Outputorientierung; Rechenschaft	Kompetenzorientierung; Musterwechsel; Intervention; Empowerment	Emergenz; Werteorientierung; Salutogenese; Inklusion
Evidenz durch ...	interne Evaluation: Selbstbewertung und -einschätzung; Zufriedenheit	externe Evaluation: Leistungstests; Ranking	interne und externe Evaluation: Kompetenzmessung, Leistungstests, Selbstbewertung	interne und externe Evaluation (vielfältige Möglichkeiten)
Arbeiten ...	... im System	... im System	... am System	... im und am System
Praxisperspektive	Good Practice	Best Practice	Next Practice	Transformation of Practice
Qualitätsvorstellungen	anforderungsbezogen durch Normsysteme; verwendungsorientiert (Kundenzufriedenheit)	produkt- und wertbasiert (Value for Money)	dialog- und kooperationsorientiert; aneignungsbezogen; Search for Excellence	sinn- und wertorientiert
Systemfunktion	Anpassung	Zielorientierung	Integration	Identität und Wertemuster

Quellen: Als Weiterentwicklung des Modells von Schratz et al. (2016, S. 222) und Wiesner, George et al. (2015, S. 67).

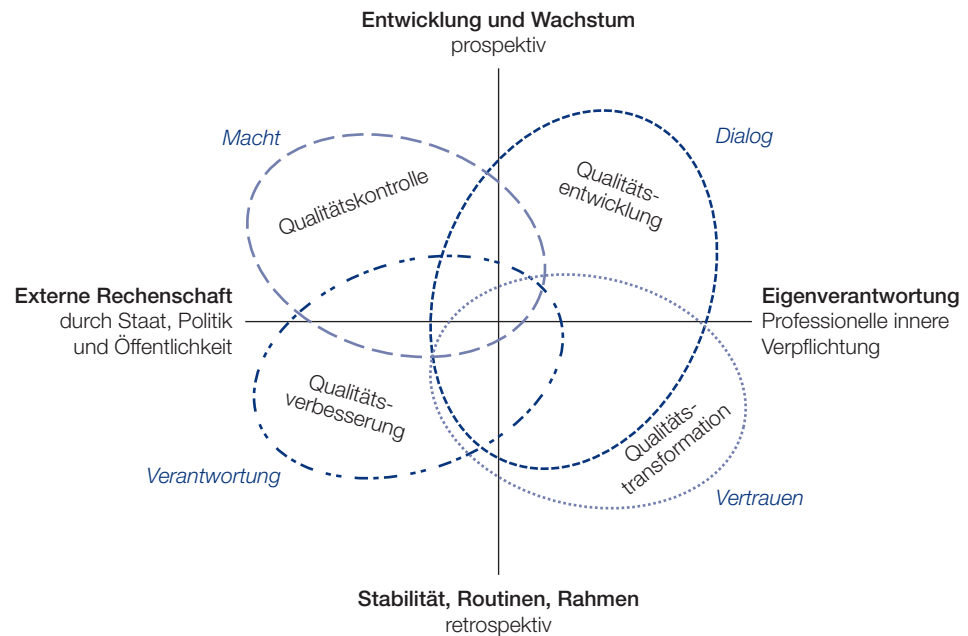
Die Darstellung in Abbildung 10.2 verdeutlicht die Positionierung des „Paradigma[s] der Kontrolle“ (Terhart, 2002, S. 63) gegenüber einem Paradigma der Entwicklung oder auch der Verbesserung und Transformation. Wertvorstellungen und kulturelle Traditionen des jeweiligen Schul- und Gesellschaftssystems verweisen auf einen Werterahmen, wodurch Evidenz auch eine (Werte-)Stabilität produzieren und reproduzieren kann. Eine evidenzorientierte Schulentwicklung ohne analytische Konzeption, ohne die Bestimmung der jeweiligen Funktion von Evidenz und ohne ein passendes, darauf abgestimmtes Rahmenmodell wäre in Bezug auf die Qualitätssicherung jedenfalls immer als unzulänglich zu bewerten (Ditton, 2000).

Kontrolle versus
Entwicklung

Eine Analyse und Reflexion der Rahmenmodelle zeigt die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Qualitätssysteme auf. Dabei wird vor allem ersichtlich, dass beispielsweise Instrumente und Modelle der externen Rechenschaftslegung als Qualitätssteuerung und -kontrolle nur bedingt geeignet sind, Schul- und Unterrichtsentwicklung zu initiieren (Demschi, 2017). Alle Bemühungen im Bereich von Qualitätssystemen für Schulen, wenn sie erfolgreich sein möchten, sollten „primär auf der Ebene des Unterrichts“ Wirkung entfalten und sich „in der Regel auf die Ebene der einzelnen Schulklassen“ (Ditton, 2000, S. 73) beziehen, um dann die Schule an einem Standort auch als „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990, S. 34) für das gesamte Schulsystem gewinnbringend zu nutzen (Fend, 1998).

Möglichkeiten und Grenzen
von Qualitätssystemen

Abb. 10.2: Qualitätssysteme: Evidenz für Verbesserung – Kontrolle – Entwicklung – Transformation



Eigene Darstellung.

Qualitätsentwicklung im Spannungsfeld zwischen Vorgaben und Autonomie

Vor den Ansätzen der Qualitätssysteme in Schulen dominierte im Schulsystem eine mehr oder weniger deutliche Setzung von Qualität durch Vorgaben bzw. staatlichen Einfluss. Diese sogenannte Input-Steuerung als klassisch-administratives Steuerungsmodell galt vor den 1980er Jahren für eine lange Zeit „als Garant für Gleichförmigkeit und Vergleichbarkeit“ (Terhart, 2002, S. 60) von administrativen (innerbehördlichen) Abläufen und verwaltungs-internen Ergebnissen durch gleichmäßige, geregelte Verteilung oder fein ausdifferenzierte Vergabe von Ressourcen. Eder und Altrichter (2009) nennen die Phase vor der Qualitätsverbesserung (Qualitätsmanagement) in ihrem Beitrag zum Nationalen Bildungsbericht 2009 „Bildungsexpansion und Systemreform“ (S. 305 ff.), in der in Österreich zum ersten Mal die „Systemfrage“ durch die (angebliche) „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) gestellt wird. Im deutschsprachigen Raum kam man zur Erkenntnis, dass sich der Erfolg und die Qualität von Schulen vorrangig nicht durch zentrale Maßnahmen und Vorgaben sichern lassen, sondern dass die Bildungspolitik durch Freiräume und (sogar) Autonomie in Schulen eine Qualitätsverbesserung durch Managementprozesse etablieren könnte (Eder & Altrichter, 2009; Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Zur Erhöhung der Autonomie stellte Ditton (2000) zu Beginn des neuen Jahrtausends jedoch bereits ernüchtert fest, dass auch im internationalen Vergleich immer noch die Belege dafür fehlen, dass „das Ausmaß an zugestandener Autonomie für die Schulen und die erzielte Qualität überhaupt in einer systematischen Beziehung zueinander stehen“ (S. 74; siehe auch Scheerens & Bosker, 1997).

Qualitätsrahmen ermöglichen und beschränken Verständigung

Qualitätsrahmen und -modelle ermöglichen und beschränken somit gleichzeitig die Verständigung über Merkmale guter Schule und beeinflussen die jeweils (aktuell) stattfindende Schulbegleit- und Bildungsforschung. Qualitätssysteme für Schulen sind immer facettenreich und mehrdimensional. Sie sind auf unterschiedlichen Ebenen verortet und durch ein Zusammenspiel und -wirken von Strukturen, Ressourcen, Faktoren, Prozessen und Ergebnissen gekennzeichnet. Die Analyse und tatsächliche Wirkung von Orientierungsrahmen als Instrument der Schulqualitätsverbesserung, -steuerung, -entwicklung oder -transformation durch Evidenz wurde bisher kaum diskutiert (Elsing & van Ackeren, 2017). Um die Qualität von Schulen an einem Standort auf Grundlage von Evidenz zu beurteilen, ist ein Rahmen nötig, der die für die Bewertung zugrunde liegenden Vorstellungen, Annahmen, Werte und

Prinzipien offenlegt (Ditton, 2007; Ditton & Müller, 2011; Wiesner & Schreiner, 2019). Im Folgenden werden die unterschiedlichen Ansätze im Hinblick auf ihre Relevanz für evidenzorientierte Schulentwicklung im Einzelnen problematisiert.

3.1 Qualitätsverbesserung durch Management und Optimierung

Die Verbesserung der Qualität von Schule war ab den 1970er Jahren das neue Leitkonzept mit Blick auf die „Verbesserung der internen Steuerungsmöglichkeiten“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 309), auch durch interne Instrumente der Qualitätssicherung (Feedbackinstrumente, Messung der Zufriedenheit). Die Qualitätsverbesserung folgte besonders dem Ansatz der „guten Schule“ (Stern & Döbrich, 1999) und der Etablierung einer gemeinsamen Sprache von Qualität durch Indikatoren, Kennzahlen und Benchmarks. Es ging um das Identifizieren besonders positiver bzw. guter Fälle (*Good Practice*), um diese als Vorlage für die Qualitätssteigerung durch Optimierung zu nutzen (Terhart, 2002).

Optimierung über
Indikatoren, Kennzahlen,
Benchmarks

Qualität wird unter diesem Leitkonzept sehr pragmatisch nach dem Motto „Qualität ist alles, was man verbessern kann“ (Posch, 1999, S. 199) und als „die Bevorzugung von etwas Höherwertigem gegenüber etwas Wenigerwertigem“ (Fend, 1999, S. 138) formuliert. In Schulen soll ein systematisches Verfahren implementiert werden, welches „Qualität erfasst, verbessert und sichert“ (Dubs, 2003, S. 8). Wesentliches Vorbild für eine gute Schule durch kontinuierliche Verbesserung der Qualität war die damalige Qualitätssicherung schottischer Schulen („Quality Initiative in Scottish Schools“) und die Selbstevaluationen von Schulen und Unterricht (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000; Specht 2002; Stern & Döbrich, 1999). Gefordert wurden Qualitätsstandards und -indikatoren zur Beantwortung der Frage „How good is our school?“ (Her Majesty’s Inspectorate of Education, 2001). Im deutschsprachigen Raum begann 1998 das Projekt „Quality and Standards“ des International Network of Innovative School Systems der Bertelsmann Stiftung mit direkter Verbindung zur schottischen Umsetzung. Das Vorgehen führte zu drei Schlüsselfragen, deren Beantwortung durch Indikatoren auch gegenwärtig noch für Qualitätssysteme durch Verbesserung relevant ist, um Evidenz für die Bestimmung der Qualität der Schule zu generieren (siehe Tabelle 10.3 und Abschnitt 3).

Kernfrage: Wie gut ist
unsere Schule?

Tab. 10.3: Die grundlegenden Schlüsselfragen der Qualitätsverbesserung durch Managementprozesse und -maßnahmen

Wo stehen wir? <i>How are we doing?</i>	Antworten zeigen, wo die Schule im Vergleich zu den Zielen steht.
Woher wissen wir das? <i>How do we know?</i>	Antworten beschreiben die Verwendung von Qualitätsindikatoren und weisen auf Referenzpunkte für die Bewertung hin.
Wie gehen wir weiter vor? <i>What are we going to do now?</i>	Antworten beschreiben die schulinterne Diskussion und Reaktion auf die Ergebnisse.

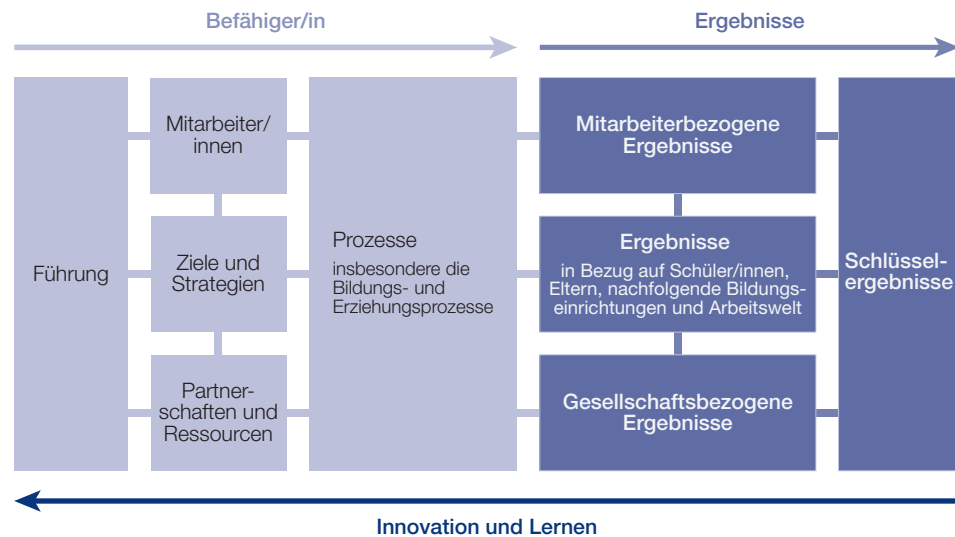
Quellen: Her Majesty’s Inspectorate of Education (2001, S. 1); Stern & Döbrich (1999, S. 17).

Mit diesem Leitkonzept verbreiteten sich das *Total Quality Management* (TQM) und die Logik des Kreismodells zur Qualitätsverbesserung durch interne Selbstbewertung (Huber, Hader-Popp & Schneider, 2014; Töpfer & Mehdorn, 1994). Das 1991 eingeführte Modell der *European Foundation of Quality Management* (EFQM) für interne Qualitätsanalysen (Self-Assessment, Bestandsaufnahme) ist ein typisches Beispiel für ein Modell der Qualitätsverbesserung und zielt darauf ab, mithilfe eines Stärke-Schwächen-Profiles im Rahmen einer Selbstbewertung Verbesserungspotenziale herauszufiltern (Arnold & Faber, 2000). Der Prozess des EFQM-Modells (siehe Abbildung 10.3) entspricht einer sehr stark formalisierten Qualitätsoptimierung nach der „RADAR-Systematik“ (Result – Approach – Deployment – Assessment – Refinement [RADAR]), welcher auf dem Plan-Do-Check-Act-Kreis (PDCA-

Kreismodell zur
Qualitätsverbesserung im
Soll-Ist-Vergleich

Kreis) basiert (Moll, 2012). Der erste Schritt ist eine umfangliche Selbstevaluation der Schule durch vorgeschriebene Qualitätsindikatoren, die das Modell vorgibt, um Diskrepanzen zu einem imaginierten guten Zustand der Schule festzustellen. Aus diesem Vorgehen resultiert eine Vielzahl an Maßnahmen und deren Überprüfung nach einem bestimmten Zeitverlauf nach der Kreislauflogik (Müller, 2012).

Abb. 10.3: Das Modell der European Foundation of Quality Management (EFQM)



Quelle: Jäger (2004).

Steuerung der Qualität durch Profession

Der Rahmen des EFQM entspricht sowohl einem herstellerorientierten als auch kundenorientierten Qualitätsbegriff (Ergebnisse in Bezug auf Schüler/innen, Eltern usw.). EFQM sieht jedoch in seinem Vorgehen z. B. keine Leitbildarbeit⁶ (Scheile & Tränkmann, 2008) oder explizite Wertearbeit vor, womit das Modell auch nicht auf eine Verständigung von gemeinsamen Zielbildern⁷, Haltungen und Werten an einer Schule abzielt (Rolff, 2015). Die Idee eines herstellerorientierten Qualitätsverständnisses führt nach Huber et al. (2014) dazu, „dass die Lehrer bestimmen, was unter Qualität von Unterricht und Schule zu verstehen ist, ohne dabei gesetzliche Anforderungen oder Interessen von Schülern und Eltern, weiterführenden Schulen und einstellenden Betrieben zu beachten“ (S. 17). Nach Posch und Altrichter (1997) erfolgt die Steuerung der Qualität in diesem Leitkonzept vorrangig vor Ort durch qualifizierte Berufstätige im Berufsbereich und mithilfe von interner Selbstevaluation und/oder durch externe Peer-Reviews, die von angesehenen Vertreterinnen und Vertretern des Berufsbereichs durchgeführt werden.

Leitbild als Ausgangspunkt für Evaluation

Als Vergleich zu EFQM bestimmt das Rahmenmodell „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (Q2E; siehe Tabelle 10.4) in einem ersten Schritt alle an einer Schule Beteiligten, was eine gute Schule ausmacht, um daraus ein Leitbild zu erstellen. Das Leitbild ist der Ausgangspunkt für eine interne Evaluation, die sowohl Individualfeedback als auch weitere Evidenz über den aktuellen Zustand umfasst (Landwehr & Steiner, 2003). Das Qualitätsleitbild steht im Zentrum des Q2E-Modells und definiert einen Maßstab, den sich eine Schule aktuell selbst gibt. Bei der externen Evaluation nach dem Q2E-Modell besucht ein (externes)

⁶ Leitbild steht für prägnante, kurz gefasste und pointiert formulierte Grundideen einer Schule, nach denen sich eine Schule nach innen und außen ausrichtet (Philipp & Rolff, 2011).

⁷ Zielbilder sind geprägt durch Werte, Beliefs, Lebenserfahrung und Lebenssinn, die aktuelle Umwelt und die Atmosphäre an einer Schule und sind ein Konflux aus Visionen, Zielen, Strategien, Standards, Ritualen, Kooperationen usw. Sie beschreiben den Möglichkeitsraum einer Schule und die Orientierung in die Zukunft (Scharmer, 2009).

Evaluationsteam die Schule und führt vertiefende Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalysen durch (Huber et al., 2014). Das Modell geht über die Möglichkeiten des EFQM-Modells hinaus, indem es die Leitbildarbeit als partizipative Normsetzung vor Ort integriert.

Leitbildarbeit als
partizipative Normsetzung

Tab. 10.4: Rahmenmodell „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (Q2E) als Basisinstrument der Schulqualität

Inputqualitäten			Prozessqualitäten						Output/ Outcomequalitäten		
			Schule			Unterricht					
Schulische Rahmenvorgaben, strategische Vereinbarungen	Personelle, strukturelle Voraussetzungen	Materielle und finanzielle Ressourcen	Schulführung	Schulorganisation, Schuladministration	Kollegiale Zusammenarbeit, Schulkultur	Lehr- und Lernarrangement	Soziale Beziehungen	Prüfen und Beurteilen	Zufriedenheit der Leistungsempfänger/innen	Lern- und Sozialisierungsergebnisse	Schul- und Laufbahnerfolg

Qualitätsmanagement		
Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung	Individualfeedback und individuelle Qualitätsentwicklung	Schulevaluation und Schulentwicklung

Quelle: Landwehr & Steiner (2003).

Als Vorteil in Bezug auf das Qualitätsmanagement sehen Posch & Altrichter (1997) das Einbringen des Know-hows durch die im Berufsbereich qualifizierten Tätigen; als Nachteil werden die Gefahren der Abschottung gegen externe Ansprüche und Erwartungen, die geringe Vergleichbarkeit der Evaluationsergebnisse zwischen den Schulen und die schwache Glaubwürdigkeit und Transparenz der Evidenz benannt. Dieses Leitkonzept ist geprägt von einem kundenorientierten Qualitätssystem durch eine verstärkte Miteinbeziehung der Schüler/innen sowie der Eltern (z. B. Feedbackinstrumente zur Zufriedenheit).

In Österreich war ab 1998 *Qualität in Schulen* (Q.I.S.) der erste umfassend eingeführte Qualitätsrahmen als Systeminitiative für alle österreichischen Schulen (Gramlinger, Nimac & Jonach, 2010; Haider, 2006; Iby, Radnitzky & Schratz, 2004; Radnitzky, 2002; Radnitzky & Iby, 2004). Beim Zugang der Qualitätsverbesserung wurde durch Q.I.S. ein Wechsel vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“ (Rolff, 1993, S. 189) angebahnt. Dabei bilden als zentrales Steuerungsinstrument Schul- und Qualitätsprogramme den Fokus für eine gemeinsame Leitbildfindung. Qualität in Schulen wurde „nicht (nur) als Aufgabe der einzelnen Schule, sondern *aller Ebenen des Bildungssystems* [Hervorhebung v. Verf.] (Unterricht, Schule, Region, Gesamtsystem) gesehen, die in einem übergreifenden Konzept miteinander verbunden und aufeinander bezogen werden müssen“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 310).

„Qualität in Schulen“ als
erster Qualitätsrahmen

10

Q.I.S. entspricht dem Leitkonzept der Qualitätsverbesserung durch Management und Optimierung auf Grundlage von fünf Qualitätsbereichen (siehe Tabelle 10.5; Haider, 1998; MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 1999; Schratz, Iby & Radnitzky, 2000), die eine systematische Orientierung für das komplexe Feld der Qualitätsverbesserung ermöglichen. Auch die Schulaufsicht verwendete den Q.I.S.-Rahmen im Sinne eines Gesamtkonzepts für

erste Umsetzungen zur Schulinspektion in der Steiermark. Sie nutzte es zur Einschätzung der Arbeit von Schulen und entwarf ab 2004/05 ein systematisches Schulinspektionskonzept⁸.

Tab. 10.5: Die österreichischen Qualitätsrahmen Qualität in Schulen (Q.I.S.), QualitätsInitiative Berufsbildung (QIBB) und Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) im Vergleich

Rahmen	Qualität in Schulen (Q.I.S.)	QualitätsInitiative Berufsbildung (QIBB)	Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)
Einführung	ab 1998	ab 2004	ab 2011/12
Qualitätsbereiche	1. Lehren und Lernen 2. Lebensraum Klasse und Schule 3. Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen 4. Schulmanagement 5. Professionalität und Personalentwicklung	1. Strategie, Ziele und Programm (Plan) 2. Umsetzen (Do) 3. Evaluieren und Auswerten (Check) 4. Überprüfen, Erkennen von Veränderungsbedarf und Handeln (Act)	1. Lehren und Lernen 2. Lebensraum Klasse und Schule 3. Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen 4. Führung und Management 5. Professionalität und Personalentwicklung 6. Lernerfahrungen und Lernergebnisse
Quellen	Haider, 1998; Radnitzky & Iby, 2004; Iby, Radnitzky & Schratz, 2004	Gramlinger, Nimac & Jonach, 2010; Jonach, Wulz & Gramlinger, 2011	Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012
Internet	www.qis.at (eingestellt)	www.qibb.at	www.sqa.at

QualitätsInitiative Berufsbildung

Bereits 1995 wurde auch ein *Qualitätsnetzwerk für Berufsbildung* (QN) in Österreich mit den Zielen Erfahrungsaustausch, Fortbildung und Information ins Leben gerufen (Horschinegg, 1999). Im Jahr 2004 spaltete sich die *QualitätsInitiative Berufsbildung* (QIBB) von der ursprünglich für alle Schulen konzipierten Initiative Q.I.S. ab und etablierte sich als übergreifendes Qualitätsmanagementsystem (Leitkonzept Qualitätsverbesserung) im österreichischen berufsbildenden Schulwesen. Dabei entwickelten sich der allgemeinbildende und der berufsbildende Schulbereich mit Blick auf das Qualitätsthema durch Adaptierungen und Spezifika auseinander (Gramlinger, Nimac & Jonach, 2010). QIBB greift in seinem Rahmenmodell auf den PDCA-Kreislauf zurück (Gramlinger, Jonach & Wilbers, 2014), um (interne) Evidenz zu gewinnen bzw. auf deren Basis zu arbeiten.

Peer-Review generiert Evidenz für Qualitätsentwicklung

QIBB verwendet zusätzlich ein Peer-Review als Bottom-up-Ansatz durch gleichgestellte Personen anderer Bildungseinrichtungen (Professionsfeedback durch Lehrpersonen) und damit – gemäß dem Q2E-Rahmen – als Instrument der externen Evaluation im Rahmen des Qualitätsregelkreises (Wulz, Jonach & Gramlinger, 2011), um Evidenz zur Qualität der Schulen zu generieren (siehe Abschnitt 3.1). Das Feedback der Peers zu den Stärken einer Schule, aber auch zu den Verbesserungsbereichen soll innerhalb des Kollegiums auf Basis entsprechender Daten die Thematisierung bzw. den Erkenntnisgewinn zu Qualitätsfragen fördern (Landwehr, 2011).

Die Qualität von Schule jedoch ausschließlich auf Evidenz durch (interne) Selbstevaluation oder Schüler-/Elternevaluierung (Zufriedenheit) zu reduzieren, erzeugte ein einseitiges Bild von Schulqualität. Dieses Leitkonzept integrierte weder die Idee der Qualitätssteuerung und

⁸ Das Inspektionsmodell hatte durch klare Ziele und Entwicklungsanforderungen bei der Mehrheit der Schulleitungen eine hohe Akzeptanz. Dies unterstreicht die (historische) Bedeutung von Q.I.S. für Planungs- und Evaluationstätigkeiten im österreichischen Schulwesen (Altrichter, Kemethofer & Schmidinger, 2013).

-kontrolle „als Maßnahme zur Bestimmung der Güte eines Produkts“ (Klopsch, 2009, S. 10) noch die Orientierung an Entwicklungsprozessen, um die Beschaffenheit und Güte durch Musterwechsel⁹ (als *Next Practice*) zu verändern (Schratz et al., 2016).

3.2 Qualität durch (neue) Steuerung und Kontrolle

Neue Instrumente der Steuerung von Qualität, Output-Ergebnisse und deren Kontrolle als Impuls, um Qualität zu steigern, sollten den bisherigen Zugang über die Input-Steuerung oder nur durch eine Qualitätsverbesserung mittels interner Selbstevaluierung ergänzen bzw. ersetzen (Terhart, 2002). Nicht zuletzt führte in Österreich die Veröffentlichung der mittelmäßigen Ergebnisse der Sekundarstufe II der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) im Jahr 1998 und der ebenfalls nur durchschnittlichen Ergebnisse der Schülervergleichsstudie Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 (mehr noch bei PISA 2003) zu einer Ernüchterung in Bezug auf das damals bestehende Konzept der Qualitätsverbesserung (Eder & Altrichter, 2009; Krainer, 2007; Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Fend (2017) spricht von der „Blütezeit der empirischen Bildungsforschung“ (S. 36) durch verbesserte Messmethoden, Survey-Techniken, Analysemethoden sowie grafische Aufbereitungen von Ergebnissen durch die Einführung von großen (international vergleichenden) Leistungsstudien (vgl. Gräsel, 2015; Klieme, 2016). Es entwickelt sich ein neues Organisationsverständnis, demgemäß die Qualität einer Schule nicht wie z. B. im EFQM- oder Q2E-Modell durch Selbstevaluation oder Kundenevaluierung bestimmt wird, sondern sich am Output orientiert. Als „typische Instrumente“ bezeichnen Posch und Altrichter (1997, S. 20 f.) die Vorgabe von Leistungsindikatoren (*Performance Indicators*), ein ausgeprägtes vergleichendes, externes Inspektionssystem als Kontrollsystem (welches erneut jedoch interne Prozessindikatoren heranzieht; vgl. Leitkonzept Qualitätsverbesserung, Abschnitt 3.1) und zentrale standardisierte Tests zur Kontrolle der Leistungserbringung (Output).¹⁰ Im Zuge der an den Ergebnissen ausgerichteten Steuerung von Schule gewinnen „die empirische Kontrolle“, das Ausmaß der Leistungserreichung sowie der mögliche Wirkungsgrad „der eingesetzten Ressourcen“ eine zentrale Bedeutung (Terhart, 2002, S. 70).

Wende zur
Outputsteuerung

Diese Einsichten führten zur Forderung nach regelmäßigen Überprüfungen der Leistungsstände der Schüler/innen (Ditton, 2000) und demgemäß nach einem neuen Leitkonzept. Leistungstests „sollen zur Steigerung der Wirksamkeit des Bildungswesens beitragen und die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems über die Veröffentlichung von Leistungskennzahlen, zum Beispiel Testergebnissen, sichtbar machen“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 20). Diese (externen) Evaluationen in Form von Leistungstests und Leistungsrückmeldungen stellen „reine Qualitätskontrollen dar“ (Koch, 2011, S. 17; vgl. auch Ditton, 2002), welche durch erzielte Resultate eine Realnorm festlegen (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 2006). Empirische Bestimmungsversuche von Qualität zielen darauf ab, die Wirkung von Schule zu erfassen, um durch eine Wirkungskontrolle wirkungsstarke von wirkungsschwachen Schulen zu unterscheiden (Terhart, 2002). Qualität steht unter dem Motto von *Best Practice*: „Nur das Beste ist gut genug“ (Stern & Döbrich, 1999, S. 21); die stetige Erhöhung der Leistungswerte (Punkte) sowohl auf Schul-, Unterrichts- und Individualebene als auch auf Systemebene (z. B. international vergleichende Studien) erscheint maßgeblich. Empirische Befunde sollen

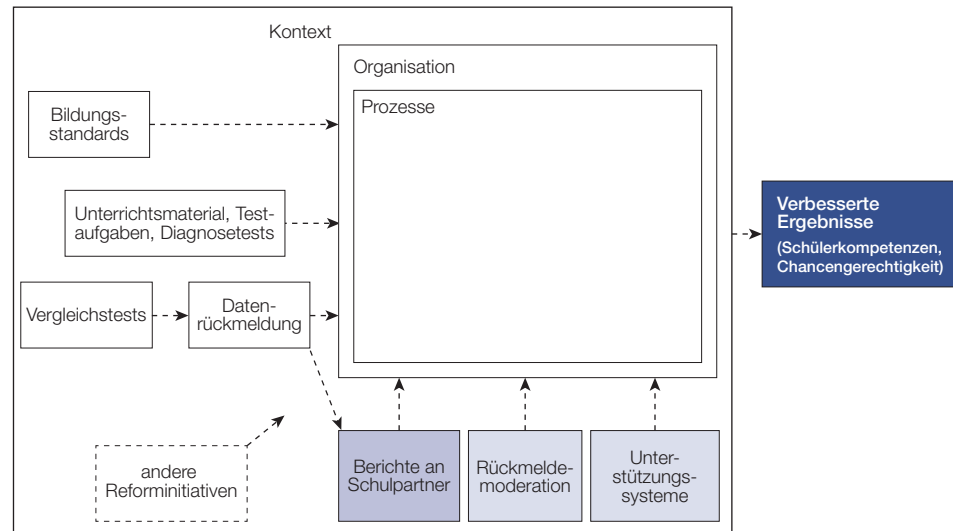
Leistungen sichtbar
machen

9 Musterwechsel bezieht sich auf das Verlassen bisheriger Erfahrungen als bewährte Praxis und das – oft unerwartete – Einschlagen eines neuen Wegs. Ein Beispiel im Unterricht dazu ist das Konzept des sogenannten *Flipped Classroom*, demnach nicht die Lehrperson in neue Inhalte einführt, sondern die Schüler/innen sich zunächst selbst (z. B. auf elektronischem Weg) die erforderlichen Informationen einholen, auf die dann im (Präsenz-) Unterricht eingegangen wird. Damit werden neue Perspektiven eröffnet, die den Weg von Good Practice zu Next Practice weisen (Kruse, 2004). Musterwechsel benötigen die Bereitschaft, sich auf Verunsicherung und Leistungseinbrüche einzulassen sowie eine Vision, d. h. das (innere) Bild einer wünschenswerten Zukunft.

10 Die Leistungsergebnisindikatoren aus den Testungen und die Prozessindikatoren aus den Inspektoraten stehen dabei meist unverbunden nebeneinander.

als *datenbasierte*¹¹ Grundlage für strategische und bildungspolitische (*evidenzgesteuerte* bzw. *-getriebene*) Entscheidungen fungieren, wodurch eine vorrangige Ausrichtung am Output erfolgt (Steffens, 2009). Dies lässt sich etwa am Modell für Bildungsstandards als Leistungstests¹² im Schulsystem aufzeigen (siehe Abbildung 10.4).

Abb. 10.4: Modell für Bildungsstandards als Leistungstests im Schulsystem



Quelle: Altrichter & Gamsjäger (2017).

Datenbasierte strategische Systemsteuerung

Modelle dieser Art lassen vielfach die Prozesse (z. B. Unterrichtsqualität) als Blackbox erscheinen (*Input-Output-Approach*; Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling & Pincus, 1974; Prozessmöglichkeiten sind in Abbildung 10.4 dargestellt). Die Steuerung über die Ergebnisse (Output) erfolgt oftmals unterkomplex auf Grundlage von erreichten Punkten, durch eine „Fixierung auf fachliche Leistungen“ (Ditton, 2000, S. 75), durch Leistungstests als Bildungsstandards (*Performance Standards*) und auf Basis einer strikten Rechenschaftslegung (*Accountability*) mit Konsequenzen (Zukunftskommission, 2003, 2005).

Schülerleistungen als Indikator für Qualität

Haider (2006) betrachtet die Schülerleistungen auch „als zentrale[n] Output“ (S. 280) als wesentlichen Indikator für Qualität, womit die Qualität von Schule empirisch über entsprechende Testinstrumente gemessen wird. Die fünf Qualitätsbereiche von Q.I.S. (siehe Tabelle 10.5) wurden im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) erstmals bei PISA 2000 als Teil des Schulleiter- und Schülerfragebogens erhoben und in den „PISA PLUS 2000“-Berichten (Haider, 2001, 2002) ausführlich als System-Monitoring publiziert. Die Befragungen im nationalen PISA-Teil orientierten sich an den damals vorhandenen Q.I.S.-Instrumenten (der Methodenpool Q.I.S. umfasste Fragebögen und Feedbackinstrumente), welche sich sowohl am Professionsfeedback (Lehrpersonen, Schulleitung) als auch am Kundenfeedback (Schüler/innen, Eltern) und deren Zufriedenheit orientierten (siehe Abschnitt 3.1 zur Qualitätsverbesserung). Dabei fand sowohl eine erste Verschränkung des Paradigmas der Qualitätsverbesserung durch Managementprozesse und -maßnahmen mit jenem der Qualitätssteuerung und -kontrolle durch

11 Das Paradigma einer datengesteuerten, datengetriebenen bzw. datenbasierten Entscheidungsfindung beruht oftmals auf der Idee, dass nur (basierend) auf Grundlage von (wissenschaftlicher) Evidenz (durch Expertinnen und Experten) vernünftige Entscheidungen getroffen werden können und schließt damit z. B. eine scharfsinnige Intuition von Praktikern und deren Erfahrung durch organisationales Lernen aus (Agyris & Schön, 1999).

12 Modelle der Steuerung und Kontrolle verwenden meist die Begriffe *Testung* oder *standardbezogene Tests* in ihren Darstellungen. Sie betonen das Konzept der Leistungstestung als Schlüsselfaktor für Accountability, gleichzeitig verwenden sie eher selten Begriffe wie *Kompetenzmessung*, *Bildungsstandardüberprüfung* oder das Konzept der Verbindlichkeit als Impulse für Entwicklungen.

Leistungsmessung statt (Haider, 2006) als auch ein erster Versuch, interne Selbstevaluierungen (Q.I.S.) unterschiedlicher Schulen zu vergleichen und Qualitätskennwerte für das System zu erzeugen.

In das Verständnis der Qualitätskontrolle fällt nun auch der Entwurf einer neuen (staatlichen) Steuerung durch kontrollierte Rechenschaftslegung und gegebenenfalls Sanktionierung(en), meist aufgrund von (sozialen) Vergleichen, wodurch die Betroffenen und die in den Institutionen Beschäftigten wenig Einfluss auf Perspektiven der Rechenschaftslegung und daraus resultierenden Entscheidungen haben (Posch & Altrichter, 1997; Wiesner, Schreiner et al., 2016). Darüber hinaus ist die Gefahr zu berücksichtigen, dass ausschließlich nur noch das überprüft wird, was „vergleichsweise leicht bestimmbar oder messbar ist“ (Terhart, 2002, S. 56). Firestone und González (2007) weisen darauf hin, dass sich eine durch Rechenschaftspflicht (daten-)getriebene Datennutzungskultur in erster Linie auf die Erhöhung der Testergebnisse konzentriert und dazu führen kann, nur einen kurzfristigen Zeitrahmen für Qualitätssteigerungen zu haben, vor allem, wenn Daten hauptsächlich zur Identifizierung von Problemen und zur Überwachung der Einhaltung verwendet werden. In Ländern mit sogenannten *High-Stake-Tests* (z. B. Einfluss der Ergebnisse auf die Ressourcenvergabe) können (Kontroll-)Daten ein Schulsystem in Richtung Betrug und Verrat lenken (Hargreaves & Shirley, 2012, S. 39). Ein Regime nach diesem Leitkonzept wurde in Österreich bislang nicht umgesetzt, auch wenn mehrere Ansätze in diese Richtung entworfen und vorgeschlagen wurden (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012;¹³ Zukunftskommission, 2003, 2005; siehe auch Popham, 2004; Mathison, 2004; Koretz, 2008, 2017). Standards sollten in Österreich mittels Schwellenwerten die Vergabe von Berechtigungen bestimmen und zu einer positiven Beurteilung in der 4. Klasse Volksschule führen (Zukunftskommission, 2003, 2005). Ab 2004 wurde jedoch immer deutlicher gefordert, Bildungsstandards nach dem Leitkonzept der Entwicklung umzusetzen, mit der Zielvorgabe, Impulse für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts und der Schule zu setzen (mündliche Anfrage an Bundesministerin Elisabeth Gehr, 11.03.2004;¹⁴ siehe auch Wiesner & Schreiner, 2017).

Datengetriebene
Rechenschaftslegung

3.3 Qualität durch Entwicklung

Das Leitkonzept der Entwicklungsorientierung setzte nach dem Konzept zur Qualitätssteuerung und -kontrolle in Österreich ab Mitte der 2000er Jahre ein und entspricht der „Funktion der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung“ (Wurster, Richter, Schliesing & Pant, 2013, S. 24). Auf Schulebene sind die Qualität der Prozesse und die Kontexte für eine nachhaltige Schulentwicklung zentral, um die Schule als Ganzes zu einem wirkmächtigen Lernort zu machen, an dem es „einen gemeinsamen Schulethos gibt und an dem die Überzeugung einer Erfolgserwartung für alle und die Verpflichtung zur ständigen Qualitätsentwicklung vorherrscht“ (Schratz, Jakobsen, MacBeath & Meuret, 2002, S. 151). Die Bezugsnorm im Konzept der Orientierung (Paris & Schley, 2000; Schley & Schratz, 2000) ist immer (auch) eine kriteriale Ziel(bild)norm (Rheinberg, 2006).¹⁵ Systematisch betriebene „Qualitätsentwicklung führt zu einer zyklischen Bewegung, die, so sie erfolgreich ist, in Form einer Spirale aufwärts führt“

Erfolgserwartung als
Zielbild

¹³ Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012) beschreiben Bildungsstandards als „Externalisierung der schulischen Leistungsbeurteilung“ (S. 356), mit der Betonung der Strategie „bessere Leistungen der Schüler/innen durch regelmäßige Rechenschaftslegung“ (S. 357) zu erreichen (Denkmodell der Kontrolle). Das dargestellte Wirkmodell entsprach nicht dem eingeführten Modell der Qualitätsentwicklung in Österreich, erörterte jedoch aus der Perspektive der Qualitätskontrolle die (Wirk-)Prinzipien sowie Bildungsstandards als (neues) Steuerungsinstrument und „Verstärkung zentralstaatlicher Kontrolle“ (S. 381).

¹⁴ „Mündliche Anfrage des Bundesrates Josef Saller (ÖVP) an die Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur Elisabeth Gehr betreffend Bildungsstandards“, 706. Sitzung des Bundesrates, 11.03.2004 (S. 25; verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/M-BR/M-BR_01306/index.shtml).

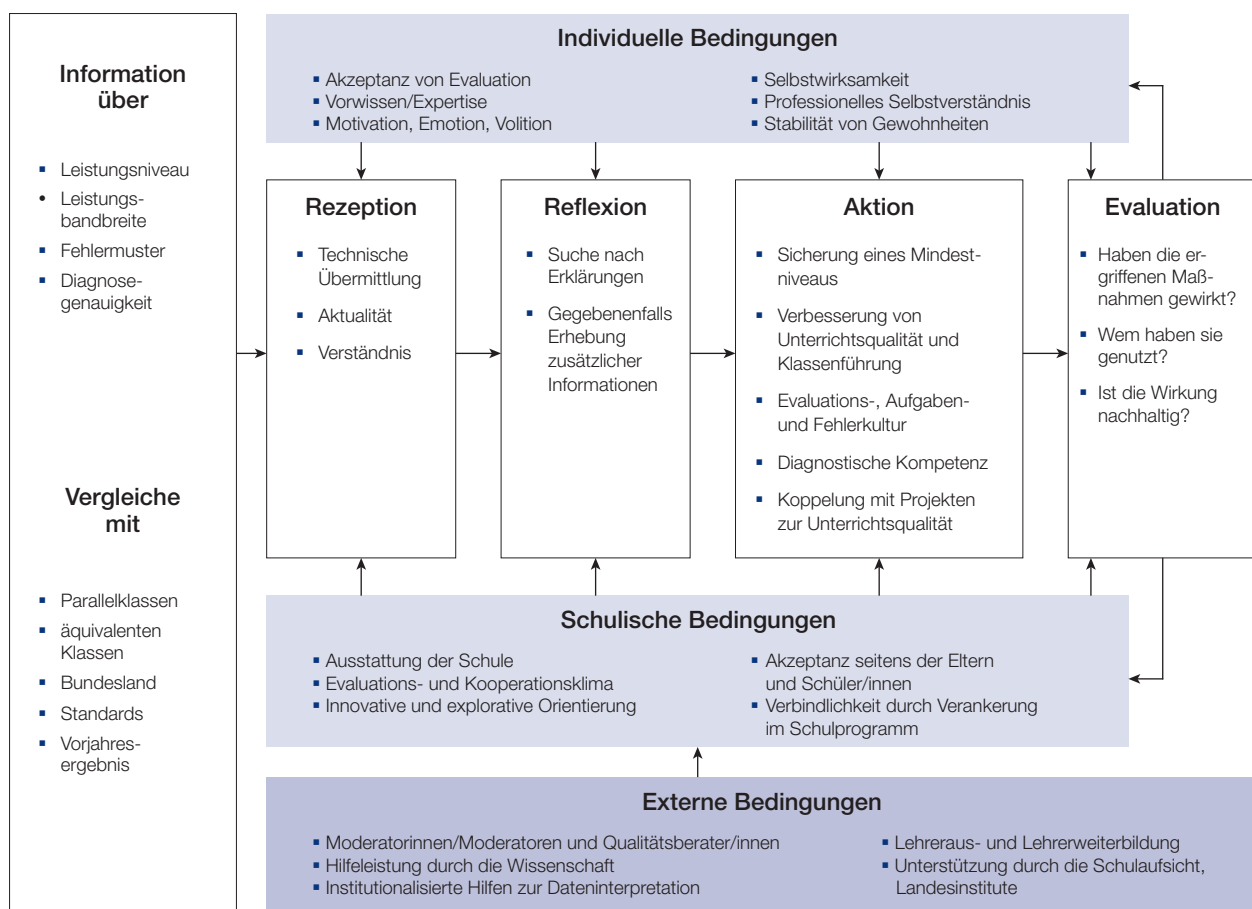
¹⁵ „Wie bei einem Kippbild bzw. einer Inversionsfigur (Figur-Grund-Bild) werden Bezugsnormen als Hintergrund kaum wahrgenommen, obgleich sie die Analyse und Interpretation [...] maßgeblich beeinflussen“ (Wiesner, Schreiner, George, Breit & Luger-Bazinger, 2017, S. 11).

(Schatz et al., 2000, S. 10). Der „Abstand zum Zielkriterium wird zur Grundlage von Beurteilungen“ (Terhart, 2002, S. 58) und rückt in das Zentrum des Interesses, um vergleichende Bewertungen von Schulen gleicher Art oder gleicher Voraussetzungen zu ermöglichen.

Verfügbarkeit von Vergleichs- und Referenzdaten

Nach Specht (2002) steht und fällt die Anschlussfähigkeit standortbezogener Selbstevaluation (Leitkonzept Qualitätsverbesserung) im Besonderen mit der Verfügbarkeit von Vergleichs- und Referenzdaten (Leitkonzept Entwicklung), welche die lokalen Befunde in einen weiteren Kontext stellen. Schulentwicklung führt die Qualitätsarbeit mit interner und externer Evidenz zusammen und akzeptiert nicht das immer noch weit verbreitete Missverständnis, dass extern erhobene Daten und Informationen zu einer Schule oder dem Unterricht vor Ort als reine Fremdevaluation zu begreifen sind (Specht, 2002). Besondere Aufmerksamkeit erfahren daher nun die Kontexte wie z. B. die „affektiven und sozialen Wirkungen“, die „Merkmale des Unterrichts“ (Ditton, 2000, S. 75), die Prozesse¹⁶ in der Schule und im Unterricht sowie die Orientierung an Kompetenzen (Weinert, 2001) und deren Messung (Leutner, Fleischer, Grünkorn & Klieme, 2017). Die an die Schule zurückgemeldeten Ergebnisse, vor allem durch Kompetenzmessungen, sollen von den schulischen Akteurinnen und Akteuren vor Ort produktiv verarbeitet (rezipiert) und es sollen anschließend, wenn notwendig, sowohl Muster- und Prozessänderungen als auch Maßnahmen (Aktion) nach professionellen Reflexionsprozessen ergriffen werden (siehe Abbildung 10.5).

Abb. 10.5: Von der Evaluation zur Innovation – ein Zyklenmodell



Quellen: Helmke (2004); Koch, Groß-Ophoff, Hosenfeld & Helmke (2006).

¹⁶ Prozesse beinhalten sowohl Entwicklung als auch Optimierung und sollen in Abgrenzung zu Produkten und Maßnahmen verstanden werden.

Der Verarbeitungszyklus von Evidenz wird von verschiedenen individuellen, schulischen und externen Bedingungen beeinflusst und bildet idealtypisch die entwicklungsorientierte Wirkungsweise durch wendel- bzw. spiralförmige Evaluationsprozesse ab (Wurster et al., 2013). Besonders das Rahmenmodell von Helmke (2004; siehe Abbildung 10.5) entspricht der Schul- und Unterrichtsentwicklung und zeigt den pädagogischen Nutzen von Daten und Informationen. Die Ergebnisse (Output) sollen als Orientierung (Impuls, Intervention) und als Daten, Informationen und Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen (Unterrichtsprozesse) verwendet werden, um durch Reflexion daraus Konsequenzen (Input und Prozesse) für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu ziehen (Helmke, 2004). In Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2007) liegt für die Schule und den Unterricht im Idealfall vielfältige Evidenz vor, sei es über Leistungen, Kompetenzniveaus, Prozesse (Freude am Fach usw.), Zufriedenheit oder über andere Aspekte der Schulqualität am Standort, die (1) verstanden (rezipiert) und (2) reflektiert werden und anschließend (3) zu konkreten Veränderungen (Helmke, 2007) durch Aktionen (Handlungen) in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung führen, deren (4) Wirksamkeit dann schulintern evaluiert wird (siehe Abbildung 10.5). Jeder der „Einzelschritte (Rezeption, Reflexion, Aktion, Evaluation) ist dabei Voraussetzung für den Folgeschritt“ (Koch et al., 2006, S. 190). Grundsätzlich ist das Modell auch „zur Beschreibung der Nutzung von Selbstevaluationsdaten geeignet“ (Wurster et al., 2013, S. 24).

Evidenz zu eigenen Stärken
und Schwächen

Zur Veranschaulichung von Gelingensbedingungen wurde ein Entwicklungsmodell für die evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Grundlage von Helmke (2004) als österreichisches Rahmenmodell für den pädagogischen Nutzen von Bildungsstandards entworfen (Wiesner, George et al., 2015; Schratz et al., 2016; Schreiner & Breit, 2016; siehe Abbildung 10.7). Die Initial- und Rezeptionsphase des Wendel- bzw. Spiralmodells dient der Rezeption als bewusstes Wahrnehmen der Phänomene, Themen und Situationen aus unterschiedlichsten Blickwinkeln durch vielfältige Evidenz, welche in bestimmten inner-schulischen Prozessen und einzelschulischen Kontexten eingebettet sind (Wiesner et al., 2018). Die Reflexions- und Proflexionsphase wird als fokussiertes Erfassen und Verstehen sowie Weiterwirken der Initialphase verstanden, wobei eine Thematisierung durch Fokussierung und Präsenz erfolgt und inspirative Lösungen, konkurrierende Lösungsaspekte oder neue Perspektiven hinsichtlich Themen oder Situationen entstehen sollen (Petzold, 2003), die zuvor als Probleme oder Defizite bezeichnet wurden. Es handelt sich um eine professionelle Auseinandersetzung (Konsens/Dissens) aller Beteiligten mit unterschiedlicher Evidenz, um an Themenstellungen und Situationen sowohl vernünftig, strategisch-analytisch, gestalterisch, kooperativ und identitätsstiftend zu arbeiten (Wiesner et al., 2018).

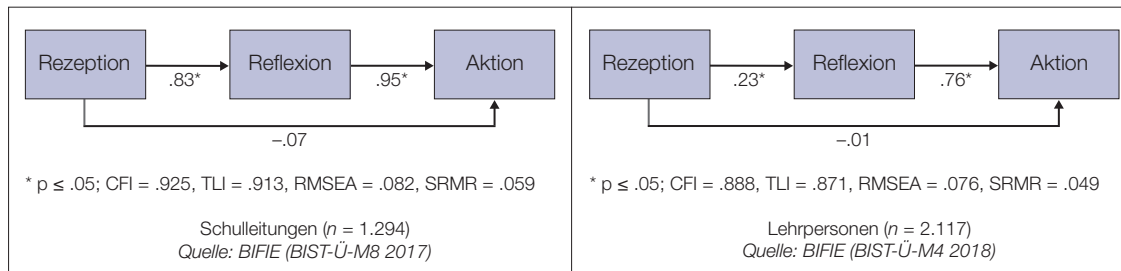
Professionelle
Auseinandersetzung aller
Beteiligten mit Evidenz

Eine vertiefende Reflexion und Proflexion soll als Werte- und Kulturarbeit verstanden werden und ist die entscheidende Phase im gesamten Prozess (Helmke, 2004; siehe Box 10.1). Sie benötigt eine gelingende Teamarbeit, Lerngemeinschaften und Bündnisse. Neben einem Diskurs über Fragen des Lehrens und Lernens und der Thematisierung von Kontexten sollen besonders auch (Re-)Visionen und prägnante Ziele sowie neue, veränderte Zielbilder für die Unterrichtspraxis, aber auch für die Schule ermöglicht werden. Der Diskurs über Fragen des Lernens und Lehrens widmet sich beispielsweise dem kompetenzorientierten Unterricht, der Haltung und den Werten der Lehrpersonen im Unterricht (Steinkellner & Wiesner, 2017) oder spezifischer Evidenz, z. B. aus dem *Classroom Walkthrough* (CWT; Schwarz, 2013; siehe Abschnitt 4.1).

Box 10.1:

Das Verhältnis zwischen Rezeption – Reflexion – Aktion in der Entwicklungsorientierung

Zur Teilprüfung des Modells (Rezeption – Reflexion – Aktion; siehe Abbildung 10.7) wurden im Zuge der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen 2016, 2017 und 2018 alle Schulleiter/innen der Sekundarstufe I und der Grundschule (Volksschule) in Österreich in Deutsch (8. Schulstufe) und Mathematik (4. und 8. Schulstufe) sowie 2018 alle Lehrpersonen in Mathematik (4. Schulstufe) zur Schulentwicklungsarbeit befragt (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer et al., 2016). Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von evidenzorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung:^a

Abb. 10.6: Teilprüfung des Entwicklungsmodells (Rezeption – Reflexion – Aktion)

Anmerkungen: Dargestellt sind standardisierte Pfadkoeffizienten zur Beurteilung der Wirkung von Rezeption und Reflexion auf Aktion. CFI: Comparative Fit Index, RMSEA: Root Mean Standard Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; TLI: Tucker-Lewis-Index.

Quellen: Wiesner et al. (2018); Wiesner & Schreiner (2019).

Schulleitung:

Die Rezeption von Evidenz wirkt sich stark auf die Reflexionsarbeit (.83) aus, welche in hohem Maße Aktion als Handlungen (.95) beeinflusst. Signifikante direkte Effekte von der Rezeption auf die Aktion sind indes nicht zu beobachten. Ähnliche Effekte lassen sich bei den Schulleitungen in der Grundschule (Mathematik, 4. Schulstufe) feststellen.

Lehrpersonen:

Im Unterschied zu den Schulleitungen ist der Zusammenhang zwischen der Rezeption und der Reflexion (.23) bei Lehrkräften allerdings deutlich geringer, was heißt, dass aktuell weniger Lehrkräfte Evidenz rezipieren und danach darüber reflektieren. Auch bei den Lehrkräften hängt die Reflexion allerdings in starken Maße mit Handlungen (0.76) zusammen, d. h., wird Evidenz reflektiert, dann werden Handlungen (Aktion) davon stark beeinflusst.

Das Modell wird auch als Rahmen im Bereich der pädagogischen Nutzung von Vergleichsarbeiten in Hamburg herangezogen (Thonke & Lücken, 2015) oder als Rahmenmodell zur Beschreibung von Schulinspektion (Wurster et al., 2013). Eine österreichische Erweiterung zur Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung liegt von Wiesner, Schreiner und Breit (2015) vor.

^a Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den drei Konstrukten Rezeption, Reflexion und Aktion erfolgte mittels eines Strukturgleichungsmodells. Im vorliegenden Fall wird entsprechend den theoretischen Annahmen von Helmke (2004) davon ausgegangen, dass die Reflexion eine intervenierende (mediierende) Rolle zwischen dem Rezeptionsprozess und den konkreten Handlungen einnimmt. Die Ergebnisse über die Zusammenhänge der Konstrukte konnten im Vergleich mit der Erhebung aller Schulleitungspersonen 2016 (Wiesner, Schreiner et al., 2016) als auch mit den Ergebnissen aus Hamburg zum Rahmenmodell der pädagogischen Nutzung von Vergleichsarbeiten (Thonke & Lücken, 2015) repliziert werden.

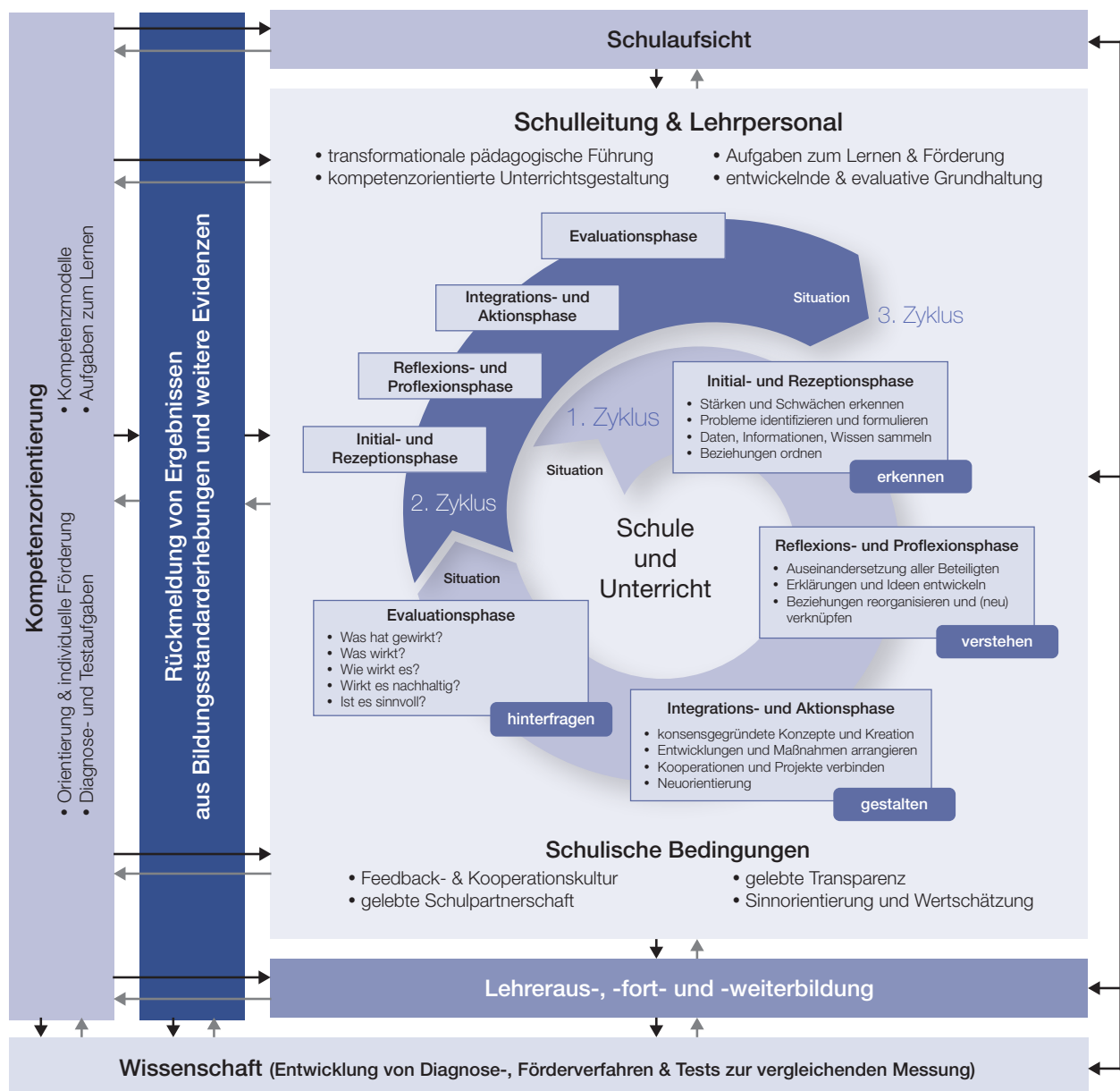
**Sinn des Geschehens
gemeinsam deuten**

Der Integrations- und Aktionsphase (Aktion; siehe Abbildung 10.7) kommt „die Aufgabe der kritischen Auswertung“ (als Neuorientierung) zu, hat die Phase doch das Ziel, Veränderungen und Verbesserungen prägnant, fokussiert und präsent zu machen, also „den Sinn des Geschehens, seine Bedeutung hervorzuheben, das Erarbeitete kritisch zu bewerten und zu Handlungskonsequenzen“ (Petzold, 2003, S. 131) überzuleiten. Die aus der Initial- und Reflexions-/Profflexionsphase erarbeiteten zentralen Gesichtspunkte, Handlungsfelder und Lösungen gelten einerseits als Konzepte und reproduzierbare Prototypen (Produkte, Maßnahmen und Prozesse), aber auch als gedachte, gefühlte und gehandelte (neue) Erfahrung

(Wiesner et al., 2018). Diese Phase steckt „einen Horizont ab und eröffnet damit neue“ Perspektiven, sie schafft „für eine Zeit fixierte Konzepte, durch die dann wiederum ein Mehr an fließender Wirklichkeit erschlossen werden kann“ (Petzold, 2003, S. 131). In der Evaluationsphase sind zumindest immer folgende Fragen zu stellen: Wie wirken sich die gesetzten Handlungen auf meine/unsere Schule, auf meinen/unsere Unterricht, auf die Beziehungsqualität, auf das Klassen- und Schulklima, auf meine/unsere Kompetenzen, auf meine/unsere Grundprinzipien usw. aus? Was hat gewirkt und wie wird es vermutlich (langfristig) wirken? Was sollen wir in unserer Schule bzw. unserem Unterricht bloß tun? Die Phase der Evaluation ist damit regelhaft auch eine Initialphase für einen neuen, weiteren Zyklus im Wendesystem, sodass Konzepte und reproduzierbare Prototypen laufend präzisiert und verändert werden, um weitere, veränderte, abgewandelte Praxis (als Next Practice) oder verbesserte Praxis (als Good/Best Practice) zu ermöglichen.

Initialphase für langfristige
Wirkungen

Abb. 10.7: Rahmenmodell für den pädagogischen Nutzen der Bildungsstandards in Österreich



Quelle: Wiesner et al. (2018), in Anlehnung an Helmke (2004).

Verstehen benötigt Erklärungswissen

Evidenz kann als Teil eines Reflexionsprozesses verwendet werden, der auf Verstehen, Anleitung und Mobilisierung von Prozessen und Handlungen abzielt, um die Schule im Laufe der Zeit zu verbessern und zu entwickeln (Firestone & Gonzalez, 2007). Erkenntnisse aus Forschungsstudien, vergleichenden Leistungsstudien und Kompetenzmessungen können für die Umgestaltung von Schule und Unterricht „wichtige Hinweise liefern, wenngleich nicht von einem einfachen Anwendungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem und analytischem Wissen ausgegangen werden kann“ (Terhart, 2002, S. 71). Reine Leistungsstudien sind allein in diesem Leitkonzept nunmehr „nur beschränkt hilfreich. Es geht um ihre Verarbeitung zu Erklärungswissen, es geht um weiterführende Forschung. Das Monitoring ist erweiterungsfähig um Kontextdaten“ (Fend, 2018, S. 23), wie sie in internationalen Vergleichsstudien, aber auch schrittweise in Österreich inzwischen angewandt werden (Kuger, Klieme, Jude & Kaplan, 2016).

Kompetenzmessungen für Entwicklungsprozesse nutzen

Seit 2012 werden in Österreich Kompetenzmessungen als Vollerhebungen im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen (*Educational Standards*) unter dem Leitkonzept der Entwicklung durchgeführt. Die Ergebnisse über die Kompetenzen, Leistungen sowie Input-Daten und Prozessdaten als Kontextinformationen (Geschlecht, Erstsprache, Schulklima, Klassenklima, Selbstkonzept, Freude am Fach usw.) werden dabei als Feedback und Entwicklungsimpuls zurückgemeldet (George, Süss-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016; Schreiner & Breit, 2016). Die Ergebnisse der Kompetenzmessung der Bildungsstandards sollen von den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten (Lehrende, Schulleiter/innen, Schulaufsicht) als produktiver Beitrag für Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort genutzt werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012; George et al., 2016). Auftrag und Anspruch war es, „die aus den Lehrplänen abgeleiteten Bildungsstandards zu operationalisieren und ihre Erfüllung im Wissen und Können (Kompetenzen) der Schüler/innen zu erfassen“ (Fend, 2018, S. 20).

Gelebte Reflexions- und Feedbackkultur

Die Ergebnisse werden dem Schulwesen (Systembericht), den Bundesländern (Bundeslandberichte), den Regionen, der Schulaufsicht, den Schulen (Schulberichte), den Lehrpersonen (Klassenberichte) und den Schülerinnen und Schülern als valide, objektivierte Kompetenz- und Leistungsmessungen mittels kriterialer und sozialer Bezugswerte zurückgemeldet (Rheinberg, 2006). Damit soll sich an den österreichischen Pflichtschulen in Verbindung mit der Kompetenzorientierung ein Wandel in der Bedeutsamkeit professionell gelebter Reflexions- und Feedbackkultur durch Evidenz am Standort vollziehen (Krainz-Dürr, 2012; Wiesner, Schreiner, Breit & Angerer, 2016).

Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie und Besser (2014) befürworten auch im Unterricht kompetenzbezogene Rückmeldungen für Schüler/innen unter Verwendung von Kompetenzstufenmodellen, da diese als besonders nützlich wahrgenommen werden. Diese „wahrgenommene Nützlichkeit ist wiederum positiv mit der Leistungsänderung und der anschließenden Testmotivation der Schüler(innen) assoziiert. Dementsprechend hat kompetenzbezogene Rückmeldung, vermittelt über ihre wahrgenommene Nützlichkeit, einen positiveren Effekt auf Motivation und Leistungsänderung als Rückmeldung in Form von Noten“ (Harks et al., 2014, S. 183). Die Studie stützt die gegenwärtige Praxis in Österreich, der Schulaufsicht, den Schulen, Schulleitungen und Lehrpersonen kompetenzorientierte Rückmeldungen auf Basis von Bildungsstandards zu geben, um diese systematisch für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen (Harks et al., 2014).

Informelle Kompetenzmessungen für evidenzorientierte Unterrichtsentwicklung

Zusätzlich wurden *Informelle Kompetenzmessungen* (IKM) für Lehrpersonen auf einer Internetplattform in Österreich für eine evidenzorientierte Unterrichtsentwicklung aufgebaut, um die Unterrichtsebene systematisch mit einer freiwilligen Kompetenzmessung auf Grundlage hoher wissenschaftlicher Güte zu versorgen (Fend, 2018). In Summe „ist in Österreich ein System der Informationsgewinnung über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens auf allen Systemebenen entstanden, das keine internationalen Vergleiche zu scheuen braucht. In Deutschland gibt es verschiedene Systeme, die aber in der ausgefeilten Rückmeldelogistik nicht das Niveau des österreichischen Modells erreichen“ (Fend, 2018, S. 22).

Als Weiterentwicklung von Q.I.S. wurde die Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) in Österreich ab dem Schuljahr 2011/12 eingeführt (Radnitzky, 2015). SQA wurde im Sinne eines ganzheitlichen und umsichtigen Vorgehens als systematische Unterstützungsstruktur und „umfassende Begleitmaßnahme“ (Rechnungshof, 2012, S. 139) für die Kompetenzmessung (*Competence Assessment*) auf der Basis von Bildungsstandards (Educational Standards) etabliert (siehe Tabelle 10.5).¹⁷ SQA verwendet vor allem die Q.I.S.-Feedbackinstrumente (Kundenorientierung, Daten zur Zufriedenheit) und baut diese Herangehensweise weiter aus. Altrichter, Helm und Kanape-Willingshofer (2012) fügten dem Q.I.S.-Modell zusätzlich Lernerfahrungen (z. B. Kompetenzorientierung) und Lernergebnisse (z. B. Ergebnisse aus Standardüberprüfungen) als einen zentralen, neuen Qualitätsbereich (siehe Tabelle 10.5) neben den leicht veränderten, bisherigen fünf Bereichen hinzu. SQA bezieht sich u. a. auf TQM und schließt als Modell damit vor allem an Modelle des Qualitätsmanagements (EFQM) und weniger an Entwicklungsmodelle (z. B. Helmke, 2004) an.¹⁸ Dennoch vereint SQA in einem gewissen Grad die Konzepte der Qualitätsverbesserung und der Qualitätsentwicklung und steht für Maritzen (2015) „wahrscheinlich für eine neue Generation von Qualitätspolitikern, die die Anerkennung von Lehrerprofessionalität mit der Nutzung evidenzbasierter Instrumente verbinden will“ (S. 12 f.).

Modelle als systematisches
Unterstützungssystem

Laut Brunner-Kirchmair und Altrichter (2016), die in einer ersten Pilotstudie SQA-Pläne analysiert haben, zählen vor allem extern erhobene Daten zu den genannten Evaluationsquellen. Neben Lesescreening-Daten, Rückmeldungen zu den Bildungsstandardüberprüfungen sowie den IKM werden Daten aus Feedbackfragebögen unter den Schülerinnen und Schülern sowie unter den Eltern und Erziehungsberechtigten angeführt. Die Art und Weise, wie diese Datenressourcen in die SQA-Entwicklungspläne für die Schulen eingebunden werden, variieren allerdings erheblich.

Im Zuge der Entwicklung dieses Beitrags wurde eine weitere empirische Untersuchung durchgeführt, bei der SQA-Pläne ($n = 46$) aus dem Tiroler Pflichtschulbereich analysiert wurden (Rößler & Schratz, 2018). Die Ergebnisse bestätigen zum einen die Befunde von Brunner-Kirchmair und Altrichter (2016) und ergaben weiterführende Erkenntnisse. So konnte festgestellt werden, dass die Themenwahl¹⁹ wenig variabel war, da durch landesweite und regionale Zielsetzungen eine Engführung entstand (Thema 1) und auch der Einfluss des Angebots der Pädagogischen Hochschule Tirol deutlich in der Themenwahl (Thema 2) abzulesen war. Die Benennung von Datenressourcen zur Evaluation neuer Zielsetzungen war durchweg vorhanden und differenziert (qualitative und quantitative Methoden wurden angeführt). Begründungen und Evidenzen für die Erstellung bzw. Auswahl der Themen konnten jedoch nur vereinzelt nachgewiesen werden. Es lässt sich demnach ein Bewusstsein für Evidenzen in der instrumentellen, nicht jedoch im Sinne einer konzeptionellen, symbolischen oder legitimierenden Anwendung (Estabrooks, 1999) feststellen. Auch konnte beobachtet werden, dass von den sechs Qualitätsbereichen nur drei (Lernerfahrungen und Lernergebnisse, Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule) mehrheitlich in den untersuchten Plänen aufgegriffen wurden.

Erfahrungen mit SQA und
Erkenntnisse

17 Im österreichischen Schulwesen wurde am 25.09.2012 durch eine aktualisierte Fassung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes im § 18 das Thema „Qualitätsmanagement“ gesetzlich verankert (Jonach, Wulz & Gramlinger, 2011).

18 Weitere Informationen zum Thema „Qualitätsmanagement“ unter www.sqa.at (SQA-Glossar).

19 Für die Qualitätsentwicklung mithilfe von SQA werden Schulstandorte gebeten, mindestens zwei Themen auszuwählen. Beide Themen sind als gleichwertig zu behandeln. Während Thema 1 sich stark an den Themen der Entwicklungspläne der übergeordneten Ebene orientiert, können Schulen Thema 2 frei wählen, lediglich ein Bezug zu den Rahmenvorgaben des Ministeriums soll hierbei hergestellt werden (vgl. www.sqa.at). Für die ausgewählten SQA-Pläne umfasste das Thema 1 in erster Linie Unterrichtsentwicklungsthemen (Qualitätsbereich Lehren und Lernen), die mittels Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfungen argumentiert wurden. Dominierende Themen bei der Auswahl des Themas 2 waren *Gesunde Schule* und *ÖKOLOG-Schule*, zwei Initiativen des Landes in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule.

Die Qualität von Schule auf breiter Basis muss demnach übergreifende Transformationsprozesse und emergente Innovationen berücksichtigen und über (wesentlich) längere Zeiträume hinweg gedacht werden. Evidenzorientierte Schulentwicklung braucht daher ein erweitertes Verständnis sowohl hinsichtlich der Qualitätsentwicklungsthemen als auch des Einsatzes von Evidenzen – besonders auch an den Nahtstellen des Systems (z. B. zwischen Schulaufsicht und Einzelschule).

3.4 Qualität durch Transformation

Für Hargreaves (2003) läuft Schule Gefahr, gegenwärtige Transformationsprozesse zu ignorieren, denn viele bisherige Maßnahmen und Interventionen würden nicht mehr greifen und neue müssten erst gefunden werden, um einen Musterwechsel von einer stark zentral organisierten Steuerung hin zur Stärkung der Handlungseinheit „Schule“ tatsächlich zu ermöglichen (Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Allerdings liegen zum Leitkonzept der Transformation (bzw. dem Paradigma der Innovation) immer noch relativ wenig ausdifferenzierte Überlegungen vor und die Erkenntnisse erscheinen noch eher schmal (Bonsen, 2016; Bryk, 2015; Cappella, Aber & Kim, 2016; Gronn, 2002; Harris & Chapman, 2002; Muijs, 2011; Schley & Schratz, 2010; Schratz et al., 2016; Wiesner, George et al., 2015). Eine erste Zusammen- und Hinführung zu diesem Leitkonzept erfolgte durch Bryk (2015), Schratz et al. (2016; Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2015) sowie Cappella, Aber und Kim (2016).

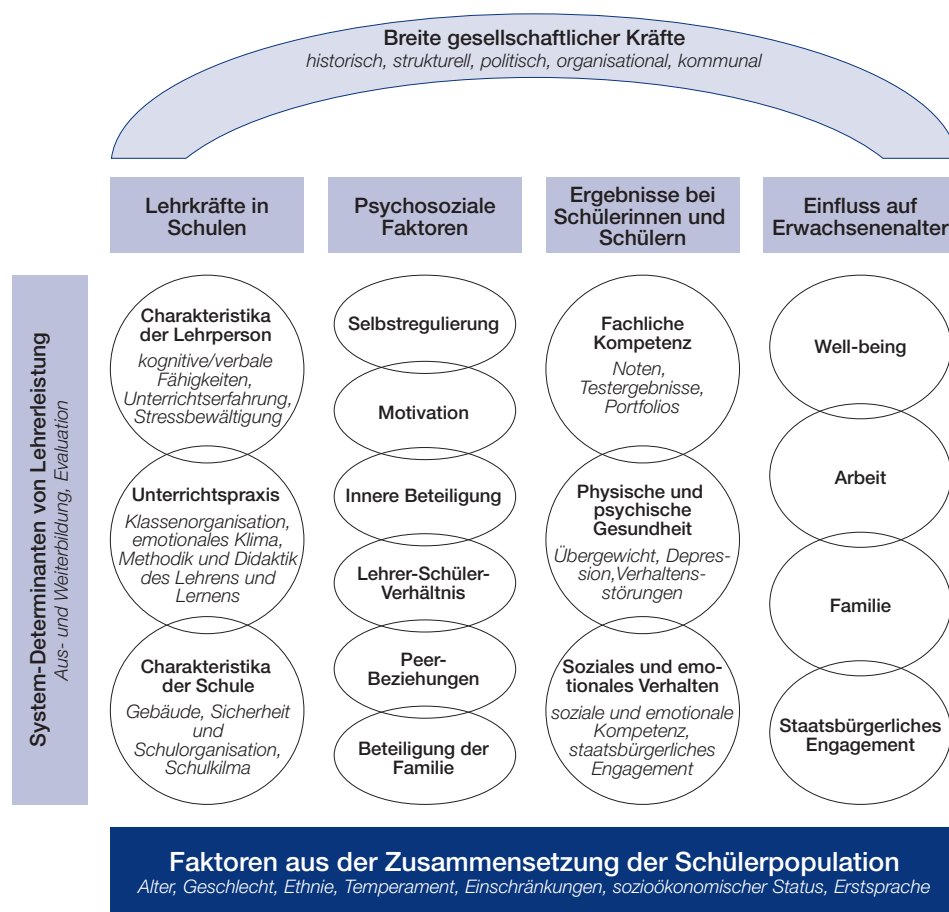
Entwicklung von Personen
und Systemen über
Zeiträume denken

Ein Hauptanliegen von Qualitätsmodellen für die Schule mit Blick auf das Konzept der Transformation sollte sein, dass auch die langfristigen Wirkungen des Schulbesuchs und der Einfluss auf das Erwachsenenalter (Impact) berücksichtigt werden. Das Strukturmodell in Abbildung 10.8 und die damit verbundenen Erkenntnisse (Cappella, Aber & Kim, 2016) basieren auf diversen Metatheorien mit Blick auf Transformation und Innovation, die betonen, dass sich das Verstehen dessen, was sich in der Schule und im Unterricht ereignet, auf komplexe Zusammenhänge und Beziehungen zwischen zahlreichen Wesensmerkmalen und Prozessen dynamischer Systeme bezieht. Diese Orientierung ermöglicht, die Entwicklung des Menschen aus unterschiedlichen Systemen (biographische, physische, kognitive, soziale, emotionale und ökologische Bereiche) wahrzunehmen und zu verstehen, wie sich sowohl Personen als auch Systeme über Zeiträume entwickeln (z. B. Lebenszyklen, Lebensspannen) sowie in und über Kontexte hinweg (zeitlich, historisch) auf das Heute wirken (Orth & Petzold, 2008; Petzold, 2010). Dazu zählen Mikrokontexte wie Familienbeziehungen, Peer-Gruppen, Klassenzimmer und Schulen, Mesokontexte wie Institutionen und Kommunen sowie Makrokontexte wie Wirtschaft, Kultur, Politik und Gesetze, aber auch Werte, Annahmen und Haltungen (Schratz, 2016).

Perspektivisches
Zusammenwirken vieler
Faktoren in den Blick
nehmen

Schul- und Unterrichtsqualität, die nachhaltig für das weitere Leben wirken soll, erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren. Seelische und emotionale Gesundheit (*Mental Health*) spielt eine wichtige Rolle für das Lernen (Helliwell, Layard & Sachs, 2016, S. 63). Gelassenheit, Resilienz bzw. die Fähigkeit, Fehler nicht nur als Chance, sondern als notwendigen Schritt des anfänglichen Scheiterns im schlussendlichen Gelingensprozess zu erleben, sind unabdingbare Erfahrungen im Prozess des *Sich-Bildens* (Schratz, 2014). Dazu braucht es ein Klima des Vertrauens, des achtsamen Miteinanders, ohne Angst, aber mit ganz viel Zutrauen (Ofesh & Mather, 2013). Hattie (2013), der den Versuch unternahm, die Ergebnisse von über 800 Metaanalysen zu Schülerleistungen aus der empirischen Unterrichtsforschung mit unterschiedlichen Domänen (Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula, Unterricht) in Beziehung zu setzen und die Effektstärken (Einflussgrößen) „sichtbar“ zu machen, resümiert am Ende seines Buches: „Es muss festgehalten werden, dass empirische Belege auf der Basis von Effektstärken für sich genommen zu schlechten Entscheidungen führen können“ (Hattie, 2013, S. 301). Hatties Publikation hat eine anhaltende wissenschaftliche Diskussion ausgelöst (siehe etwa Pant, 2014; Terhart, 2011), die nahelegt, wie kontrovers über Evidenz im Kontext von Schulentwicklung argumentiert wird.

Abb. 10.8: Strukturmodell zum Unterricht jenseits von Leistungstests



Quelle: Cappella, Aber & Kim (2016, S. 250); Übers. v. Verf.

Dies liegt nicht zuletzt daran, „dass Schulen komplizierte Ensembles sind von Erfahrungen, Routinen, Problemlösungen, Initiativen, von Kooperationsgeschichten und Abgrenzungen, von Schlüsselereignissen und Entwicklungskrisen“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2009, S. 26). Daher bauen Schul- und Unterrichtsqualität auf das gemeinsame Bemühen der Menschen in und außerhalb der Schule, ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen, Ressourcen und Fähigkeiten so zu nutzen, dass die Schüler/innen in die Lage versetzt werden, in ihrer jeweiligen Eigenart die Ziele der Lehrpläne zu erreichen.

Bryk (2015) argumentiert, dass es zwar genügend wissenschaftliche Erkenntnisse für erfolgreiche Schulen und lernwirksamen Unterricht gebe, allerdings wenige Studien dazu, wie diese Daten-, Informations- und Wissensbestände in die unterschiedlichen Kontexte und vielfältigen Populationen übertragen werden können, damit sie tatsächlich nachhaltig wirken. Dieses Dilemma hängt für ihn mit der vielfach nicht wahrgenommenen Komplexität unserer Bildungs- und Schulsysteme zusammen, andererseits aber auch mit der Schwankungsbreite in den Ergebnissen (Output, Outcome), die diese hervorbringen. Viele der Reformen und Interventionen, die wir in das Schulsystem, in die Einzelschule oder in den Unterricht einführen (möchten), sind ebenso komplex wie jedes Schulsystem, jede Einzelschule und jeder Unterricht selbst.

Zur Überwindung der konstatierten Reformedilemmata schlägt Bryk (2015) eine (konfluente) Entwicklungs- und Transformationsperspektive vor, welche die unterschiedlichen *Teile* (Subsysteme) des Schul- und Unterrichtsgeschehens aufeinander abstimmt. Das zentrale Ziel der

Transfer nachhaltiger
Entwicklung

Subsysteme
aufeinander beziehen

Schule als lernende Organisation besteht darin, dass die einzelnen Arbeitsprozesse, Konzepte, Materialien, Funktionen und Rollen sowie deren Beziehungen untereinander sowie die Normen, Routinen und Werte unter der Vielfalt von Bedingungen produktiver (inter-)agieren. Sein Ansatz folgt den Polen *Was wir früher gedacht haben ...* („Where we used to think...“) als Substantiierung (von der Vergangenheit her) und dem *Woran wir uns ausrichten ...* („Now we embrace...“; Bryk, 2015, S. 474) als Orientierung (von der Zukunft her). Das aus entsprechenden Daten und Informationen gewonnene Wissen sieht er als „evidenzorientierte Praxis“ (Bryk, 2015, S. 473), welche er in den Vordergrund seines Innovationsparadigmas (*Improvement Paradigm*) setzt (siehe Abbildung 10.9).

Abb. 10.9: Das Innovationsparadigma (Improvement Paradigm)



Quelle: Bryk (2015, S. 474; Übers. v. Schratz, Pant & Wiesner).

Erfahrungen und
Erkenntnisse in
Gelingensprozesse
wandeln

Das Modell in Abbildung 10.9 bietet ein heuristisches Instrument, um den intendierten Musterwechsel („act and think in a different way“ [Bryk, 2015, S. 474]) herbeizuführen und Evidenz und deren Entstehen neu zu denken. Evidenzorientierte Praxis zu entwickeln bedeutet, alle als *Innovatorinnen und Innovatoren* zu sehen, um wissenschaftliche Erkenntnisse, schulische und sonstige Erfahrungen in Gelingensprozessen zu vereinen, schnell zu lernen, Erkenntnisse und Erfahrungen angemessen umzusetzen, aber auf die Heterogenität der Lernergebnisse zu achten und Qualitätsprozesse so zu adaptieren, dass komplexe Aufgaben und Herausforderungen (vielfältig) unterstützt werden können. Dazu sieht er die Zusammenarbeit möglichst vieler als wichtige Voraussetzung. Veränderungen erfordern koordinierte, gemeinsame und disziplinierte Bemühungen und eine große Anzahl von partizipativ Beteiligten sowie strukturierte Professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke.

Im Kern geht es nach Pant (2014) immer darum, ob und wie es gelingt, empirische Daten und Informationen als Wissen darüber *Was funktioniert?* („what works“; vgl. auch Ruthven, 2011; Slavin, 2008) in „Entwicklungskreisläufe der Unterrichts-, Schul- und Bildungsqualität“ mit der Frage *Wie kann es funktionieren?* einzuspeisen, wobei „jede evidenzbasierte Entscheidung für eine bestimmte Maßnahme“ ihrerseits „auf ihre Effekte hin überprüft werden und das Evaluationsergebnis in den Entwicklungskreislauf einfließen“ (S. 80) muss. Die Replizierbarkeit und die Arbeit mit replizierbaren Prototypen soll als (neuer) Goldstandard angesehen werden (Bryk, 2015). Daten, Informationen und Wissen zu sammeln, die im Sinne von (logischen) Argumentations- und Beweisketten wie auch als Rückmeldung und Feedback politische und pädagogische Entscheidungsfindungen unterstützen sollen, war und ist integraler Bestandteil und Ausgangspunkt zielgerichteter, evidenzorientierter Schulentwicklung.

Schulentwicklung und -reformen durch Evidenz als Entwicklung und Transformation benötigen Nachhaltigkeit, eine „*Kultur des langen Atems*“ [Hervorhebung v. Verf.] (Schratz et al., 2016, S. 250; siehe auch Schober et al., 2012) und eine „Zeit ruhiger Entwicklung“ (Engelbrecht, 2015, S. 203), um Wirkkraft entfalten zu können. Nach größerem Abstand und nach fundierter, aufmerksamer Beobachtung von Änderungen und guter, d. h. glaubwürdiger und seriöser Evidenz sollte sowohl durch Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrpersonen sowie Verwaltung an der Beseitigung „übersehener Mängel“ (Engelbrecht, 2015, S. 203) und „blinder Flecken“ (Schratz, 2014, S. 21) gearbeitet werden – im Sinne von Adaptionen, um der Komplexität der Aufgaben gerecht zu werden, anstatt Entwicklungs(ab)brüche vorzunehmen.

Nachhaltigkeit benötigt
Kultur des langen Atems

4 Ansätze für Evidenzorientierung in der Schulentwicklung

Wie die bisherigen Ausführungen aufgezeigt haben, stellt die Arbeit in der Praxis evidenzorientierter Schulentwicklung hohe Anforderungen an alle umsetzungsrelevanten Akteurinnen und Akteure. Insbesondere Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrpersonen sollten in die Lage versetzt werden, sich aktiv und gestaltend mit Evidenz zu beschäftigen, diese kritisch zu bewerten und in ihren operativen Entscheidungen zu nutzen. Dabei werden sie zunächst damit konfrontiert, aus unterschiedlichen Datenquellen und Forschungsbefunden ihres systemischen Kontexts relevante Informationen sowie standortbezogenes Erfahrungswissen nutzbar zu machen. Hierzu bieten sich insbesondere Formate im Hinblick auf Professionelle Lerngemeinschaften an, in denen kollektive Auseinandersetzungsprozesse stattfinden, etwa *Professional Learning Communities* (PLC), *Communities of Practice* (CoP) oder auch *Research Learning Communities* (RLC).

Formate zur kollektiven
Auseinandersetzung mit
Evidenz

Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele entsprechender Formate vorgestellt, die aus unterschiedlichen Systemvorgaben stammen und exemplarisch aufzeigen, wie Evidenzorientierung im Hinblick auf die vorgestellten Konzepte zur Entwicklung von Schule und Unterricht beitragen kann. Im Classroom Walkthrough initiiert die Schulleitung auf Basis von Daten aus der aktuellen Unterrichtspraxis einen schulinternen Prozess der evidenzorientierten Auseinandersetzung. Es folgt der Ansatz der *Data-Teams*, die sich über professionelle Netzwerke aus Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrpersonen bilden und von einer Person mit Expertise angeleitet werden. Weitere Formen von Lerngemeinschaften finden sich in verschiedenen Kontexten, in denen sie so etwas wie *Kompetenzzentren* an lernenden Schulen darstellen.

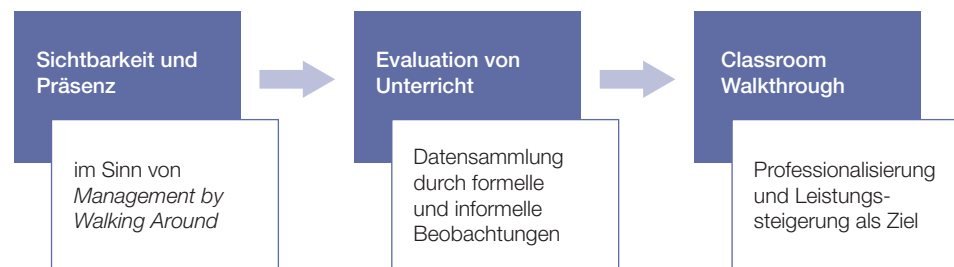
4.1 Classroom Walkthrough

Professionsbezogene
Reflexion mittels
Classroom Walkthrough

Im Zusammenhang mit der systematischen Entwicklung unterrichtsbezogener Führung, die auf das Lernen im System fokussiert, wurden innovative Konzepte zur Generierung von Evidenz durch Unterrichtsfeedback entwickelt. Diese Verbindung der Leitkonzepte Qualitätsverbesserung und Entwicklung stellt der Classroom Walkthrough dar. Der Ansatz hat sich in den 1990er Jahren aus dem *Management by Walking Around* (MBWA; Peters & Waterman, 1982) entwickelt und ist im angloamerikanischen Raum sehr verbreitet. Die Schulleitung unternimmt regelmäßig kurze und fokussierte Unterrichtsbesuche und gewinnt daraus randomisierte Einblicke in die pädagogische Arbeit an der Schule. Die Evidenz aus der Gesamtschau der gewonnenen Besuchsdaten wird zu Informationen verdichtet und von der Schulleitung genutzt, um zusammen mit dem Kollegium über Unterricht ins Gespräch zu kommen und Schule gemeinsam evidenzorientiert weiterzuentwickeln (Schwarz, 2016).

Beim Classroom Walkthrough geht es nicht um ein umfassendes Feedback über den Unterrichtsaufbau, sondern um das Erkennen von Mustern, die sich hinter den kurzen Unterrichtsbesuchen im Hinblick auf die Schule als Ganzes zeigen. Dabei werden nicht die Lehrpersonen beurteilt, sondern vielmehr entsteht durch gezielte Fragetechniken (Downey, Steffy, English, Frase & Poston, 2004), dem Schlüsselement des Classroom Walkthrough, ein professionsbezogener (professioneller) Reflexionsprozess. Entscheidend für die Wirksamkeit des Classroom Walkthrough ist, dass die von der Schulleitung durchgeführten Kurzbesuche in der Klasse auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung erfolgen, die ein Grundvertrauen voraussetzt. In „Leading with teacher emotions in mind“ zeigen Leithwood und Beatty (2008) in der Auswertung mehrerer empirischer Studien auf, wie bedeutsam ein offener, emotionaler Umgang miteinander für die Reflexion wechselseitiger Absichten ist (vgl. dazu auch Sprenger, 2002).

Abb. 10.10: Entwicklungsstufen zum Classroom Walkthrough



Quelle: Schwarz (2011, S. 30).

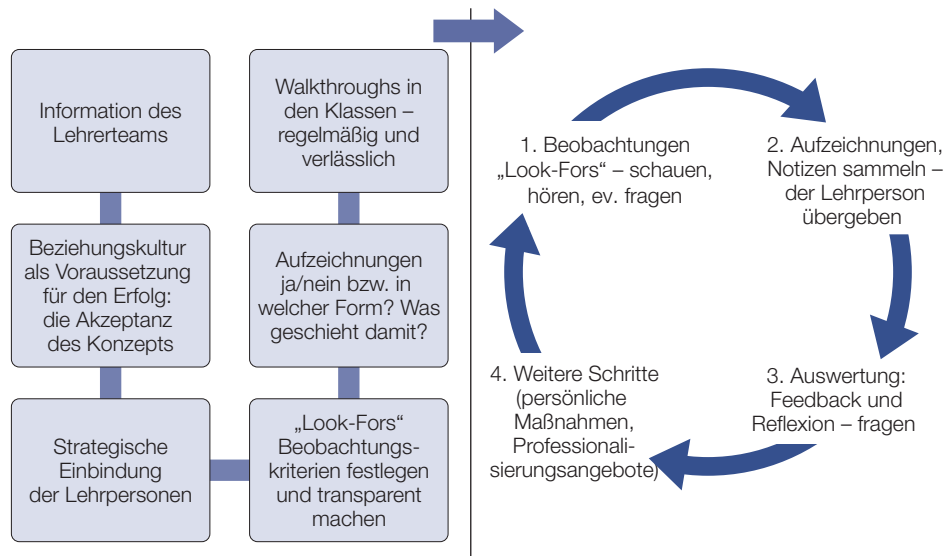
Datenbezogene
Auseinandersetzung
im Team

Die Entwicklungsschritte im Classroom-Walkthrough-Konzept vollziehen sich „in diesem Rahmen in gegenseitiger Beeinflussung von Führen und Lernen. Durch kooperative Entwicklungsstrukturen verteilt sich die Verantwortung für den schulischen Erfolg auf möglichst viele Personen des Kollegiums“ (Schwarz, 2016, S. 214). Es handelt sich um einen Prozess, der vom alten hierarchischen Ansatz der Beobachtung – Bewertung – Verbesserung ausgeht und in einen interaktiven Prozess der Reflexion und der Professionalisierung mündet (siehe Abbildung 10.10). Classroom Walkthroughs führen unter günstigen Rahmenbedingungen durch das Darüberreden und die dialogische Reflexion zu einem Fortschritt in der Qualität des Lehrens und Lernens. Der Classroom Walkthrough stellt nach einer Studie an Neuen Mittelschulen (NMS) „ein wirkungsvolles Instrument für die Schulleitung dar, um in anderen Vorhaben lernwirksame Beiträge leisten zu können – z. B. für die Entwicklung von Professionellen Lerngemeinschaften, welche mit und durch Daten aus dem Lehr- und Lerngeschehen ins Laufen gebracht werden können. So entwickelt sich etwa die Nachhaltigkeit von Daten- und Rückmeldeverfahren vor allem eher in Fachgruppen ... als auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft“ (Peek, 2009, zitiert nach Schwarz, 2016, S. 211).

Der Classroom-Walkthrough-Prozess besteht aus einzelnen Schritten, die jedoch nicht immer als linear zu sehen sind. Dabei werden manchmal einzelne Schritte ausgelassen, wiederholt oder verstärkt, um die jeweiligen Bedarfe und Bedürfnisse zu berücksichtigen (siehe Abbildung 10.11). Unabdingbar für einen erfolgreichen Classroom-Walkthrough-Prozess ist allerdings das Schaffen einer tragfähigen Beziehungskultur, um die Akzeptanz des Konzepts im Kollegium sicherzustellen. Das gemeinsame Festlegen der Beobachtungsrichtung („Look-Fors“) fördert die Partizipation und sichert Transparenz in der Umsetzung.

Systemisches Feedback
als Entwicklungsimpuls

Abb. 10.11: Der Classroom-Walkthrough-Prozess



Quelle: Schwarz (2011, S. 29).

Es gibt unterschiedliche Praktiken in der Auswertung von Classroom Walkthroughs. Abhängig auch von der zur Verfügung stehenden Zeit, der Schulgröße und der Schulkultur haben sich verschiedene Formen entwickelt: Einzelfeedback, Feedback an Fach- bzw. Jahrgangsteams, an Teamteaching-Partnerinnen und -partnern oder an das gesamte Kollegium. Am besten bewährt hat sich das kurze dialogische Reflexionsgespräch (siehe Box 10.2). „Die primäre Zielsetzung des Walkthrough liegt in der Steigerung der Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen durch Reflexion und die professionelle Entwicklung der Lehrer und Lehrerinnen“ (Schwarz, 2011, S. 30).

Eine Weiterentwicklung des Classroom Walkthrough stellt der *School Walkthrough* dar, der in den NMS in Österreich als Referenzrahmen für evidenzorientierte Schulentwicklung entwickelt und implementiert wurde (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015), über dessen Einsatz allerdings noch keine empirischen Befunde vorliegen.

Box 10.2:**Auswertung des Classroom Walkthroughs**

Der Dialog zwischen Schulleitung und Lehrperson beginnt beim Classroom Walkthrough mit einem Feedback über die Beobachtungen der Schulleitung:

- Was habe ich gesehen?
- Was habe ich gehört?
- Was ist mir sonst noch aufgefallen?
- Welche Frage stellt sich mir?

Die Konversation von Erwachsener/Erwachsenem zu Erwachsener/Erwachsenem, von Lehrperson zu Lehrperson ist das stärkste Mittel zur Personalentwicklung, über das Schulleiter/innen verfügen können. Das Feedback kennzeichnet sich durch reflektierende Fragestellungen nach Beweggründen, berücksichtigten Entscheidungskriterien oder Auswahlmöglichkeiten.

Ziele des Classroom Walkthroughs:

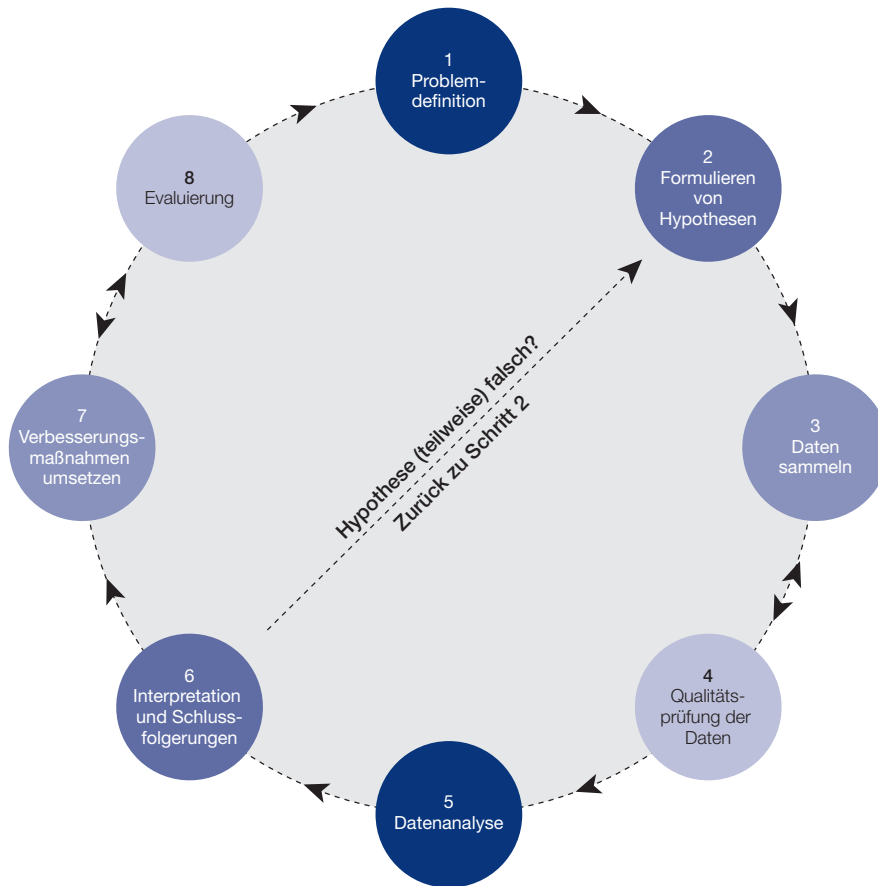
- Den Fokus aller Bemühungen auf das Lernen der Schüler/innen und der Lehrer/innen richten.
- Das Gewinnen von Einblicken und qualitativen Daten, um sie für die Schul- und Personalentwicklung zu nutzen.
- Den schulischen Dialog über Unterricht und Lernen durch effektives, Vertrauen förderndes Feedback anregen und fördern.
- Das Anregen von professionellen, kollegialen Gesprächen und Diskussionen über das Lehren und Lernen.
- Das Voneinanderlernen durch laufendes formatives Feedback unter dem Fokus der evidenten Stärken und Schwächen der Lehrpersonen, der Schulleitung bzw. der Schule.

4.2 Data-Teams

**Data-Teams als
professionelle
Lernnetzwerke**

Data-Team ist die Bezeichnung für ein an der Universität Twente (Niederlande) entwickeltes Konzept, das inzwischen an Schulen in den Niederlanden, Schweden, Belgien, England und den USA eingesetzt wurde. Diese Form der Lernnetzwerke wurde im Laufe der Jahre ausgiebig untersucht, wobei die Funktionsweise von Data-Teams (Schildkamp et al., 2016), die *Enabler* und Barrieren (Schildkamp & Poortman, 2015; Schildkamp, Smit & Blossing, 2017) sowie die Auswirkungen (Ebbeler, Poortman, Schildkamp & Pieters, 2016; Poortman & Schildkamp, 2016) näher betrachtet wurden. Ein Data-Team konzentriert sich darauf, sich praxisbezogenen Herausforderungen wie beispielsweise mangelndem Lernerfolg, Klassenwiederholungen oder Schulabbruch mittels dazu vorliegender Daten zu stellen. Ein professionelles Lernnetzwerk aus sechs bis acht Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrkräften wird von einer externen Person (Trainer, Coach) angeleitet. Unter Beachtung eines sehr strukturierten, achstufigen Ansatzes wird eine quantitative und qualitative Datenanalyse durchgeführt (Schildkamp et al., 2016; Schildkamp, Handelzalts et al., 2017), dessen acht Schritte zwar in einer eher linearen Reihenfolge vorgestellt werden, aber nicht als linearer Prozess durchlaufen werden müssen (siehe Abbildung 10.12).

Abb. 10.12: Data-Team – der achtstufige Ansatz



Quelle: Schildkamp & Ehren (2012, S. 56; Übers. v. Verf.).

Die Mitglieder der Data-Teams

1. definieren beim achtstufigen Ansatz zunächst ein pädagogisches Problem, auf das sie sich konzentrieren wollen;
2. formulieren eine Hypothese über die Ursache des pädagogischen Problems;
3. sammeln Daten, um die Hypothese zu untersuchen;
4. prüfen und bestimmen die Validität und Zuverlässigkeit der Daten;
5. analysieren die Daten (z. B. durch deskriptive oder korrelierende Analysen);
6. interpretieren die Ergebnisse und ziehen Schlussfolgerungen; erweist sich die Hypothese als falsch, dann muss eine neue Hypothese untersucht werden (zurück zu Schritt 2), wird die Hypothese gestützt, dann machen sie mit Schritt 7 weiter;
7. entwickeln Verbesserungsmaßnahmen und setzen diese um;
8. evaluieren die Wirksamkeit der Maßnahmen und passen diese gegebenenfalls an (zurück zu Schritt 7). Wenn das Problem gelöst ist, kann ein neues Problem definiert werden (zurück zu Schritt 1).

Verschiedene Faktoren, die in der Anwendung des Konzepts in den Niederlanden und Schweden erforscht wurden, können die Arbeit der Data-Teams fördern oder behindern. Obwohl der schulische Kontext in den beiden Ländern verschieden ist, scheinen ähnliche Faktoren die Arbeit der Data-Teams zu beeinflussen. Dazu gehören Eigenschaften auf persönlicher und auf Teamebene, etwa eine positive Einstellung zur Nutzung von Daten, die Kompetenz mit Daten umzugehen, professionelles Arbeiten an gemeinsamen Problemen und Zielen, das Arbeiten in einem Team (das hinsichtlich der Datenkompetenz etwas, aber

Förderliche und
hemmende Faktoren
in evidenzorientierter
Unterrichtsentwicklung

nicht zu heterogen sein sollte), die verbindliche Teilnahme aller Mitglieder an allen Treffen und die Bereitschaft, Daten zur Auseinandersetzung mit einer Herausforderung bzw. zur Lösung eines vorliegenden Problems zu nutzen. Die Schulleitung muss sicherstellen, dass die Teammitglieder über die Arbeit im Data-Team reflektieren und daraus lernen (Schildkamp & Poortman, 2015; Schildkamp, Smit et al., 2017).

Einstellung von Lehrpersonen zur Datennutzung

Studien von Ebbeler et al. (2016) sowie von Schildkamp und Poortman (2015) zu Data-Teams haben ergeben, dass die Teilnahme an einem Team zu einer positiveren Einstellung bezüglich Datennutzung bei den Lehrpersonen selbst führte und dass Lehrer/innen sich sehr zufrieden über die Unterstützung bei der Nutzung von Daten äußerten. Darüber hinaus hat sich die Kompetenz im Umgang mit Daten bei den an der Intervention teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen deutlich verbessert.²⁰ Alle diese Teams ergriffen Maßnahmen bezüglich der Anpassung des Lehrplans (z. B. der jährliche Zeitaufwand für bestimmte Themen), der Benotung (z. B. Einführung von formativen Beurteilungen zur Identifizierung von Risikoschülerinnen und -schülern) und des Unterrichts (z. B. Lesestrategien; Poortman & Schildkamp, 2016).

4.3 Lerngemeinschaften: Kompetenzzentren an lernenden Schulen

Kultur der Zusammenarbeit in Professionellen Lerngemeinschaften

Wie eingangs aufgezeigt, stellen kollektive Auseinandersetzungen an Schulen ein wirkmächtiges Potenzial für evidenzorientierte Schulentwicklung dar, die in der Literatur in unterschiedlichen Formen von „Vergemeinschaftung“ und Bezeichnungen auftreten. Die (*Professional*) *Communities of Practice*²¹ formten sich als Lerngemeinschaften aufgrund ihrer Leidenschaft für ein Thema und in Bezug auf Fachwissen, um fachliches Wissen zu schaffen, auszutauschen, zu verbreiten und auch zu reflektieren sowie um die Handlungsmöglichkeiten in der Praxis zu erweitern (Wenger, 2000; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). *Professional Learning Communities*²² bauen im Vergleich dazu eine Kultur der Zusammenarbeit auf, betonen gemeinsame Werte und Visionen sowie die Bedeutung von Leadership (Blankenship & Ruona, 2007; Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005; DuFour & Eaker, 1998; Hord, 2004; Stoll & Seashore, 2007). Neu sind nun die Entwürfe der *Research Learning Communities* (Brown, 2015, 2017), bei denen zwei Konzepte gemeinsam gedacht werden – zum einen das Konzept der *Professional Learning Communities* (bzw. *Professional Learning Networks*) und zum anderen das Konzept der *Research Informed Teaching Practice* (Elton, 2006; Healey & Jenkins, 2009). Unter *Research Informed Teaching Practice* versteht man einen Prozess, in dem Lehrpersonen Zugang zu den Ergebnissen akademischer Forschung erhalten und diese bewerten und anwenden, um ihre Schule und ihre Unterrichtspraxis zu verbessern sowie ihre Lernprozesse auf Grundlage von wissenschaftlicher Evidenz zu reflektieren (Walker, 2017). Der Begriff der evidenzorientierten Praxis bedeutet daher, einschlägige wissenschaftliche Befunde und bewährte Theorien im professionellen Handeln situationsangemessen zu berücksichtigen (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015).

20 Pädagoginnen und Pädagogen erzielten bei zwei verschiedenen Studien deutlich bessere Ergebnisse beim Posttest für Datenkompetenz als beim entsprechenden Pretest: $d = .32$ (Ebbeler et al., 2016) und $d = .71$ (Kippers, Poortman, Schildkamp & Visscher, 2018). Mehrere Data-Teams in den verschiedenen Studien waren schließlich in der Lage, die Probleme, an denen sie arbeiteten, zu lösen und sie schafften es, den Lernerfolg zu verbessern, wobei die Effektgröße zwischen $d = .45$ und $d = .66$ lag.

21 Wenger, McDermott und Snyder (2002) definieren *Communities of Practice* als „groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis“ (S. 4). Der Begriff *Communities of Practice* wurde zum ersten Mal von Lave und Wenger (1991) verwendet.

22 Der Begriff *Professional Learning Communities* wurde von Senge (1990) zum ersten Mal eingeführt, daher richten sie sich in ihrer Grundidee auch an der lernenden Organisation (*Learning Organization*) aus. Der Ansatz nimmt direkt Bezug auf die Arbeiten von Argyris (1990) und Schön (1991), indem z. B. die weitreichenden Verallgemeinerungen des eigenen Denkens (Beliefs, Werte, Annahmen usw.) und subtile Denkmuster thematisiert werden. Ein Kernelement (der *Professional Learning Communities*) ist die Kultur der Zusammenarbeit (DuFour, 2004).

Research Learning Communities sind eine besondere Form von Professionellen Lerngemeinschaften bzw. Netzwerken. Lehrpersonen bilden eine Lerngemeinschaft, um gemeinsam ihre eigene Praxis und die der anderen durch forschungsorientierte Interventionen und innovative Denkweisen zu verbessern bzw. zu entwickeln (Brown, 2015, 2017). Unterstützt wird diese Form der Professionellen Lerngemeinschaften bzw. -netzwerke durch Wissenschaftler/innen. Sie unterstützen die Lokalisierung und Reflexion von Evidenz (LaPointe-McEwan, DeLuca & Klinger, 2017). Diese Form bietet Universitäten und Hochschulen die Möglichkeit, direkt in solche Gemeinschaften einbezogen zu werden und somit Partnerschaften und Netzwerke von Praxis und Wissenschaft sowie Schulbegleitforschungsprojekte zu entwickeln bzw. auszubauen (Bryk, 2015; Campbell, Pollock, Briscoe, Carr-Harris & Tuters, 2017; Datnow & Hubbard, 2016; Huber, 2005; Lai & Schildkamp, 2016). Internationale Beispiele für solche Netzwerke sind das „Knowledge Network for Applied Education Research“ (KNAER) in Kanada (Campbell et al., 2017) und US-amerikanische Forschungspartnerschaften wie zum Beispiel das „Baltimore Education Research Consortium“ (BERC) sowie die „Regional Educational Laboratories“ (REL; Wentworth, Mazzeo & Connolly, 2017).

Wissenschaftliche Erkenntnisse in Netzwerken nutzbar machen

Brown et al. (2017) sowie Wiesner und Schreiner (2019) argumentieren, dass zur Entwicklung und Verbesserung einer Schule (Leitkonzepte Qualitätsverbesserung und Entwicklung) eine Integration von verschiedenen Ansätzen und Daten, Informationen und Wissen bedeutsam ist, da die Stärken eines Ansatzes auch die Schwächen eines anderen ausgleichen (als Kombination der Leitkonzepte). In Anlehnung an Brown et al. (2017), Scharmer (2009) sowie Wiesner und Schreiner (2019) können die wesentlichen ersten acht Schritte in einem solchen Ansatz zunächst wie folgt aussehen:

Integration von Evidenz aus verschiedenen Ansätzen

1. *Zielsetzung:* Ziel- und Leitbilder sowie messbare und realistische Ziele werden gesetzt und Evidenz gesammelt, um die aktuelle Situation zu beurteilen. Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Zustand dienen zur Identifizierung von Problemen, Aufgaben oder pädagogisch-schulischen Herausforderungen.
2. *Identifizierung möglicher Problemursachen:* Lokales Fachwissen (auch in Form informeller Daten) sowie Evidenz als Daten, Informationen und (Praxis-)Wissen werden umfassend genutzt, um Phänomene der Entstehung, Herausforderungen und mögliche Ursachen der in Schritt 1 vorliegenden und identifizierten Probleme und Aufgaben zu ermitteln.
3. *Datensammlung:* Referenzdaten und Forschungsdaten als Evidenz über die Schule über die in Schritt 2 identifizierten Phänomene; Aufgaben und möglichen Ursachen werden umfassend gesammelt und gesichtet.
4. *Qualitätsanalyse:* Die Qualität der gewonnenen Evidenz wird überprüft und die für die Untersuchung der Phänomene, Herausforderungen und möglichen Ursachen notwendigen Analysen werden durchgeführt, diskutiert und konsensgegründete Konzepte erstellt.
5. *Schlussfolgerung:* Basierend auf der Qualitätsanalyse werden Entwürfe, Schlüsse und Entscheidungen hinsichtlich der Phänomene, Aufgaben und möglichen Ursachen gezogen.
6. *Suche nach Prozessen:* Orientiert an einer breiten Erfassung von Evidenz werden (neue) Prozesse, Prototypen und mögliche Lösungen entwickelt und geschaffen.
7. *Entwicklung einer Strategie:* Basierend auf Evidenz (auch in Form informeller Daten), die in den vorherigen Schritten gesammelt, diskutiert und kooperativ durchgearbeitet wurde, und orientiert an Entwürfen von Handlungen durch Prozesse und Maßnahmen wird eine Strategie entwickelt.
8. *Evaluierung:* Die Strategie wird zyklisch erprobt, verfeinert und fortlaufend evaluiert bzw. hinterfragt.

Vielfältige Evidenz als Entscheidungsgrundlage

Außerdem weisen Brown et al. (2017) sowie Steinkellner und Wiesner (2017) darauf hin, dass der Einsatz eines systematischen Fragezyklus wichtig ist. Das kann vor übereilten Entscheidungen schützen, die ausschließlich auf persönlicher Beurteilung basieren, welche oft unzuverlässig und für Vorurteile anfällig ist. Eine fundierte Entscheidungsfindung benötigt ein breites Bündel von Evidenz unterschiedlicher Qualität und Ausprägung für eine erfolgreiche Schulentwicklung. Dennoch müssen die vorgestellten Schritte unbedingt durch eine zweite Schleife (Double-Loop) ergänzt werden, da der Ansatz der ersten acht Schritte nur ein Single-Loop-Learning als Änderung der Handlungsstrategien darstellt. Diese zweite Möglichkeit des Lernens von Schulen ist nach Argyris und Schön (1999) ungleich schwieriger und kann grundsätzlich als Innovation bezeichnet werden, da das Denken in die Zukunft unter Einbeziehung von Werten, Haltungen und Sinn zu einer Veränderung von Verhaltens- und Handlungsmustern im Sinne eines möglichen Wertewechsels führt. Diese Herangehensweise arbeitet mit den „Glaubenssätzen“ der Beteiligten, da „Menschen daran glauben, das Richtige zu tun, worin sich der Sinn für menschliches Tun konstituiert“ (Schratz, 2014, S. 19). Daher erweitern Wiesner und Schreiner (2019) das Grundmodell um zwei weitere Schritte (Leitkonzepte Entwicklung und Transformation):

9. *Erweiterung des Möglichkeitsraums:* Das Verteidigen von Standpunkten endet und es werden Lehren aus den vergangenen Erfolgen und Misserfolgen, aus den gemeinsamen Irrtümern und Erkenntnissen gezogen; jeder der ersten acht Schritte wird nochmals unter der Perspektive der eigenen und gemeinsamen Werte, Haltungen, Grundprinzipien, Strategien, Annahmen und als ein Erkunden von Standpunkten als Fragende bzw. Fragender reflektiert (Fischer, 2007; Fischer-Buck, 2004; Wiesner et al., 2018), diskutiert und durchgearbeitet. Scharmer (2009) nennt diesen Prozess auch „von sich als einem Teil des Ganzen her sprechend“ (S. 271). Auch das Nachdenken über und das Suchen nach Evidenz „für die Beantwortung der offenen Fragen (blinde Flecken)“ sind die wesentlichen Aktivitäten zur „Anbahnung einer Neuperspektivierung“ (Schratz, 2014, S. 21).
10. *Transformation durch entstehende Möglichkeiten:* Die Beteiligten als Ort kollektiver Kreativität und als Gefragte, die (in die Zukunft) vorausdenken respektive „proflektieren“ (Fischer, 2007; vgl. Wiesner et al., 2018), um Schule an Evidenz orientiert aus einer entstehenden Zukunft her zu entwickeln. Scharmer (2009) nennt diesen Prozess auch „von der entstehenden Möglichkeit her sprechend“ (S. 271) als ein schöpferisches Handeln, welches zu einem Wertewandel führen kann. Nach Schritt 10 erfolgt erneut Schritt 1.

Tiefendimensionen von Überzeugungen und Praktiken

Lernende Schulen sind nach Argyris und Schön (1999) dadurch charakterisiert, dass sie „aus vergangenen Erfolgen und Misserfolgen Lehren ziehen, die Irrtümer der Vergangenheit aufspüren und korrigieren, bevorstehende Bedrohungen erahnen und darauf reagieren, experimentieren, ständig innovativ sein und Bilder einer erstrebenswerten Zukunft aufzeigen und realisieren müssen“ (S. 9). Besonders Werte und Haltungen lassen sich nicht „schnurstracks“ transferieren (Rolf, 2015, S. 56), diese müssen reflektiert, proflektiert und gemeinsam (neu) geschaffen werden. Innovation, Transformation und Entwicklung als Neuerung benötigen immer einen Wandel von „tief sitzenden Überzeugungen und sozial ausgehandelten Praktiken“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 201). Ein erfolgreiches Qualitätssystem (vgl. Abschnitt 3, Leitkonzepte) muss demnach sowohl Ziel, Weg und Kultur berücksichtigen (Dalluege & Franz, 2015; Wiesner & Schreiner, 2019), sollte aber auch Evidenzorientierung als Möglichkeit der Horizonterweiterung entstehender Zukunft verstehen.

5 Empfehlungen

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, Erkenntnisse aus der Schulentwicklung in Österreich und im Ausland zu gewinnen und zu systematisieren. Dazu erfolgte zunächst eine Klärung des Evidenzbegriffs, um darauf aufbauend einen (re-)organisierten und systematischen Befund über Qualitätssicherungs- und Entwicklungsmodelle und die daraus entstehende Evidenz vorzunehmen. Zur Vorbereitung von weiterführenden Empfehlungen wurden unterschiedliche Herangehensweisen zu evidenzorientierter Schulentwicklung im In- und Ausland vorgestellt und analysiert. Im Folgenden wird versucht, aus diesen Befunden jene Empfehlungen abzuleiten, die für die weitere Entwicklung des österreichischen Bildungssystems von Bedeutung sein können.

Schulqualität durch Evidenz verantworten

Die Befunde des Beitrags legen nahe, dass Schulleiter/innen sowie Lehrer/innen für eine erfolgreiche evidenzorientierte Schulentwicklung am Standort Visionen und Ziele, jedoch auch Theorien der Entwicklung und der Optimierung für die Nutzung von Daten im situativen Kontext benötigen (professionelle Reflexionsarbeit). Um die Eigenverantwortlichkeit der Schulen zu stärken, benötigen Lehrpersonen und Schulleitung Zugang zu Forschungsergebnissen und Evidenz über ihre eigene Schule durch externe Erhebungen, Peer-Reviews sowie Selbstbewertungen und sollten die Daten miteinander verbinden, analysieren und reflektieren (Input-Daten, Prozess-/Kontextdaten, Ergebnisdaten, Daten zur Zufriedenheit aus internen und externen Schulevaluationen, wie z. B. Schulinspektionen, Leistungstests, Kompetenzmessungen, Feedbackinstrumente). Dazu sind Unterstützungsstrukturen für eine professionelle Nutzung von Daten, Informationen und Wissen erforderlich, die über Aus-, Fort- und Weiterbildung Kompetenzen in der Nutzung von Evidenz fördern und Wissen in Bezug auf die Etablierung von Kooperationen, Netzwerken und Gemeinschaften (Professionelle Lerngemeinschaften und -netzwerke) in ihren Schulen vermitteln.

Professionelle
Reflexionsarbeit
erfordert Unterstützung
für evidenzorientierte
Entwicklung

Evidenz für die Praxis nutzen oder Evidenz in der Praxis nutzbar machen

Die Befunde und Erkenntnisse zeigen, dass die unterschiedlichen Berufsbiografien von Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. Lehrerinnen und Lehrern sowie die ungleichen Bildungsvoraussetzungen und Entwicklungspotenziale der Schüler/innen sehr heterogene Ausgangslagen bewirken. Erfolgreiche Schulen können über evidenzorientierte Zugänge wirksame Strukturen und planvolle Förderung schaffen, um die Vielfalt der Möglichkeiten und Potenziale für die Gemeinschaft und die Einzelnen an den jeweiligen Standorten zu nutzen. Dazu sollten Daten aus Erhebungen und Informationen aus Wissenschaft und Forschung für die Praxis nutzbar sein. Wissenschaftler/innen sollten darauf achten, dass sie ihre Forschungsergebnisse und Erkenntnisse auf eine Art präsentieren, erklären und aufbereiten, die für Pädagoginnen und Pädagogen zugänglich und in deren Praxis nützlich ist.

Erkenntnisse und Befunde
aus der Forschung
zugänglich machen

Die Profession stärken und aktiv fördern

Schulen benötigen praxisbezogenes Wissen über unterschiedliche Qualitätssysteme und Modelle (Paradigmen), um vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse bestmögliche Entscheidungen zu treffen und sich evidenzorientiert weiterzuentwickeln. Langfristig entwicklungsförderlich wirkende Qualifizierungsprogramme zur Professionalisierung sollten durch schlüssige Gesamtkonzepte so aufgebaut werden, dass dieses differenzierte Wissen auf allen Qualifizierungs- und Systemebenen über Qualitätssysteme und über Evidenz für die Schul- und Unterrichtsentwicklung wirksam wird.

Professionswissen auf allen
Systemebenen

Qualifizierungs- und Professionalisierungsprogramme sollen somit keine konsequenzlose Aneinanderreihung von Ausbildungsinhalten sein, sondern eine innovative Haltung im System bewirken, wie das in österreichweiten Konzepten (z. B. *Innovationen Machen Schulen Top* [IMST], Leadership Academy, Entwicklungsbegleitung der NMS, österreichische Bildungsstandards) bisher praktiziert wurde.

Evidenzorientierte Schulentwicklung aus der Praxis für die Praxis stimulieren

Erfolgreiche Praxis nutzen

Es gibt in Österreich hervorragende Schulen, die mit ihren pädagogischen Potenzialen und ihrer Nutzung von Evidenz richtungsweisend arbeiten. Solche Schulen schaffen es, bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen Kinder und Jugendliche für Leistungen, Kompetenzaufbau und Kreativität zu begeistern, ihre Lernfreude, ihr Selbstkonzept, ihre Resilienz und ihren Lebensmut zu stärken und sie zu Fairness, Verbindlichkeit und Verantwortung zu erziehen. Begleitforschungsprojekte sollen sich vermehrt richtungsweisenden Schulen widmen und Gelingensbedingungen für eine evidenzorientierte Schulentwicklung generieren. Lerngemeinschaften ermöglichen die Etablierung und Verbreitung von Hospitationsprogrammen an erfolgreichen Schulen und können – klug umgesetzt – weiterführende Entwicklungen anregen.

Entkoppelungstendenzen verringern

Evidenzorientierung an Gelenkstellen des Systems professionalisieren

In der Studie zu den SQA-Plänen hat sich gezeigt, dass Schulen sich (noch) schwertun, zu entwickelnde Themen aus eigener Analyse und Reflexion zu generieren. Die nationalen Qualitätssicherungsinitiativen (SQA, QIBB) versuchen mithilfe von vorgegebenen Themen, nationale Reformentwicklungen aufzugreifen. Themenvorgaben setzen sich, im Sinne eines Mehrebenensystems, auf landesweiter und regionaler Ebene fort. Hierbei wird empfohlen, dass die Schulen die vorgegebenen Themen auch als anschlussfähig an die Themen ihres Standorts wahrnehmen, da es ansonsten zu Entkopplungsverhalten kommt (Themen werden formal aufgegriffen, aber nicht in den eigenen Kontext und in die eigene Schulidentität integriert). An der Gelenkstelle von Landesplänen und vorgegebenen regionalen Ziel- und Entwicklungsthemen bedarf es einer Evidenzorientierung, die jene Daten heranzieht, die eine Bedarfslage der Schulstandorte abbilden. Eine nachhaltige Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure zu einem verstärkten Systembewusstsein und einer evaluativen Grundhaltung wird empfohlen.

Kooperation und Reflexion sollen Replizierbarkeit ermöglichen

Sammlung, Aufbereitung und Verbreitung evidenzbasierter Erfahrungen in Clearinghaus

Auf Basis der vorgestellten Erfahrungen wird empfohlen, erfolgreiche (wissenschaftliche) Begleitprogramme zu unterschiedlichen Professionellen Lerngemeinschaften entlang von Evidenz (z. B. wissenschaftliche gestützte Arbeitsgruppen, Data-Teams; Wertereflexion) zu erproben. Die daraus gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse über den Umgang mit Daten, Information und Wissen von Schulen sollten als Evidenz systemweit in Schulen zur Verfügung stehen. Dazu wäre die Entwicklung und Institutionalisierung eines politisch unabhängigen Clearinghauses für die evidenzorientierte Forschung und Praxis voranzutreiben, um das aktuelle Wissen aus der Schul- und Unterrichtsforschung zielgruppengerecht aufzubereiten (vgl. z. B. das Konzept des „Salon für Schulleitung: 5 Minuten für ...“ in der NMS-Entwicklung) sowie in die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und Schulleitungsqualifizierung zu implementieren und nachhaltig zu integrieren. Durch die Institutionalisierung eines oder mehrerer unabhängiger Clearinghäuser in Österreich sollte aktuelles Wissen zu evidenzbezogener Schulentwicklung themenbezogen für die Praxis geordnet, zusammengefasst und Qualitätskriterien zu deren Beurteilung transparent festgelegt werden, um verlässliche Daten, Informationen und Wissen zu verbreiten. Damit soll Praktikerinnen und Praktikern ermöglicht werden, sich in Bezug auf aktuelle Forschungsevidenz eigenverantwortlich weiterzubilden. Wissenschaftliche Clearinghäuser als Vermittler zwischen den Praxen von Forschung und Schulen könnten an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Verbund etabliert werden.

Evidenz für die Systemsteuerung wissenschaftlich generieren

Evidenzorientierte Schulentwicklung erfordert ein integriertes System der Qualitätssicherung auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens. Ebenso ein Wissen darüber, wie Methoden und Verfahren den jeweiligen Fragestellungen und Ebenen angemessen sind und aufeinander abgestimmt werden können. Dazu werden unabhängige Daten und Informationen (Referenzen) als Steuerungswissen für die Bildungsadministration und die Bildungspolitik benötigt, die nach wissenschaftlichen Gütekriterien erhoben werden und unter wissenschaftlichen Bedingungen Ergebnisse, Erkenntnisse und Erklärungen liefern.

Gemeinsames Zielbild
von Politik, Wissenschaft
und pädagogischer Praxis

Das kluge Zusammenspiel wissenschaftlicher Beratung und Begleitung der Politik und der Bildungsadministration durch ausgewiesene Expertinnen und Experten sollte dazu beitragen, Reformvorhaben erfolgreich auf Grundlage von gesichertem Wissen auszurichten und nachhaltig zu etablieren. Denn Reformen und Innovationen benötigen ein stimmiges und transparentes Gesamtkonzept (Nebenwirkungen werden mitgedacht und möglichst vermieden), replizierbare Prototypen, adaptierbare Qualitätsprozesse, Kooperation und möglichst viele Innovatorinnen und Innovatoren, die wissen, was (gemeinsame) Sache ist.

Erfolgreiche Reformen und Innovationen sind so ausgerichtet, dass sie das angestrebte Zielbild immer im Blick haben, welches im Zusammenspiel von Politik, Wissenschaft und pädagogischer Praxis möglichst breit kommuniziert wurde. Ein solches Zusammenspiel wird dringlich empfohlen. Die Zielerreichung sollte durch empirische Studien, die der Öffentlichkeit präsentiert werden, wissenschaftlich fundiert und kritisch begleitet werden, um unabhängige Evidenz für die Schul- und Systementwicklung sowie für die Systemsteuerung und damit für die Politik als evidente Entscheidungsgrundlage zu schaffen.

Evidenzorientierte Schulentwicklung über Legislaturperioden hinweg auslegen

Ein politisch anzustrebendes Desiderat liegt darin, die Reformen und Projekte in Österreich aufeinander abzustimmen, zusammenzuführen und als Hebel für evidenzorientierte Schul- und Systementwicklung einzusetzen. Da sich ein nachhaltiger Erfolg von Schulentwicklungsreformen erst nach mehreren Jahren einstellt, sollte politisch für Verbindlichkeit, Verlässlichkeit, Kontinuität und Stabilität über Legislaturperioden hinaus gesorgt werden. Evidenzorientierte Schulentwicklung braucht Reformbeständigkeit, wissenschaftliche Begleitung und ein unabhängiges sowie gut etabliertes System-Monitoring, da sich häufig neuerliche Reformen ungünstig auf die Verbreitung von Innovationen und Entwicklungen in der schulischen Praxis auswirken.

Verlässlichkeit
für nachhaltige
Entwicklungsprozesse

Literatur

- Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2017). A conceptual model for research in performance standard policies. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (1), 6–20. <http://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316180>
- 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. http://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Verfügbar unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf
- 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. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-9>
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Schmidinger, E. (2013). Neue Schulinspektion und Qualitätsmanagement im Schulsystem. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 961–978.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses. Facilitating organizational learning*. New York, NY: Prentice Hall.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. & Faber, K. (2000). *Qualitätsmanagement – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick*. Seelze: Friedrich.
- Averch, H. A., Carroll, S. J., Donaldson, T. S., Kiesling, H. J. & Pincus, J. (1974). *How effective is schooling? A critical review of research*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.
- Bächli, A. & Graeser, A. (1995). Kommentierende Anmerkungen. In Cicero, *Akademische Abhandlungen Lucullus*. Lateinisch – Deutsch, übersetzt von Christoph Schaublin, Einl. v. A. Graeser und C. Schaublin, Anmerkungen von A. Bächli und A. Graeser (S. 196–310), Hamburg: Verlag Felix Meiner.
- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Blankenship, S. S. & Ruona, W. E. A. (2007, März). *Professional learning communities and communities of practice: A comparison of models, literature review*. Paper präsentiert auf der Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas, Indianapolis, Indiana. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED504776>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report, 637). Bristol: University. Verfügbar unter <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 301–323). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11

Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In R. Bromme & M. Prenzel (Hrsg.), *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung* [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27*, 3–54. <http://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>

Brown, C. (2015, Juli). *Research learning communities: School leaders connecting research to practice*. Vortrag gehalten beim British Educational Leadership Management and Administration Society Annual Meeting, Wokefield Park, Reading.

Brown, C. (2017). Research learning communities: How the RLC approach enables teachers to use research to improve their practice and the benefits for students that occur as a result. *Research for All*, 1 (2), 387–405. <http://doi.org/10.18546/RFA.01.2.14>

Brown, C. & Poortman, C. L. (Hrsg.). (2017). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. New York: Routledge.

Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59 (2), 154–172. <http://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>

Brugger, W. & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch*. München: Karl Alber.

Brunner-Kirchmair, T. M. & Altrichter, H. (2016). Entwicklungspläne im Rahmen von SQA. Ergebnisse einer ersten Analyse. *Erziehung und Unterricht*, 167 (1–2), 132–141. Verfügbar unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/1681/mod_label/intro/EU%202016_1-2_132-141_Brunner-Kirchmair_Altrichter%20%281%29.pdf

Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. 2014 AERA Distinguished Lecture. *Educational Researcher*, 44 (9), 467–477. <http://doi.org/10.3102/0013189X15621543>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Rundschreiben: Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für den Umgang mit den Rückmeldungen der Bildungsstandardsüberprüfung*. Rundschreiben Nr. 6/2012. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?5te6rq

Campbell, C., Pollock, K., Briscoe, P., Carr-Harris, S. & Tuters, S. (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilise evidence in and for educational practice. *Educational Research*, 59 (2), 209–227. <http://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310364>

Cappella, E., Aber, J. L. & Kim, H. Y. (2016). Teaching beyond achievement tests: Perspectives from developmental and education science. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (5. Auflage, S. 249–347). Washington, D. C.: American Educational Research Association.

Cicero: *Akademische Abhandlungen Lucullus*. Lateinisch – Deutsch, übersetzt von Christoph Schäublin, Einl. v. A. Graeser und C. Schäublin, Anmerkungen von A. Bächli und A. Graeser, Hamburg 1995. Verlag Felix Meiner.

- Coburn, C. E. & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement*, 9 (4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Cooper, A., Klinger, D. A. & McAdie, P. (2017). What do teachers need? An exploration of evidence-informed practice for classroom assessment in Ontario. *Educational Research*, 59 (2), 190–208. <http://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310392>
- Curti, A. (1928). *Englands Zivilprozess*. Berlin: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-642-94343-0>
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dalluege, C. A. & Franz, H.-W. (2015). *IQM – Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Selbstbewertung für EFQM, CAF, Q2E, DIN EN ISO 9001, DIN ISO 29990 und andere QM-Systeme*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Datnow, A. & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17 (1), 7–28. <http://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Datnow, A. & Park, V. (2014). *Data-driven leadership*. New York: Wiley.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule [Themenheft]. Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73–92. Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/33981156.pdf>
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 197–212. Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/33980189.pdf>
- Ditton, H. (2007). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 83–92). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Ditton, H. & Müller, M. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 99–111). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3>
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E. & Poston, W. K. (2004). *The three-minute classroom walk-through. Changing school. Supervisory practice. One teacher at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dubs, R. (2003). *Qualitätsmanagement für Schulen* (Studien und Berichte des Instituts für Wirtschaftspädagogik [IPW], Band 13). St. Gallen: Universität.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6–11.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work. Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K. & Pieters, J. M. (2016). Effects of a data use intervention on educators' use of knowledge and skills. *Studies in Educational Evaluation*, 48, 19–31. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.11.002>

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. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C1>

Elsing, S. & Ackeren, I. van (2017). Orientierungsrahmen zur Schulqualität im nationalen Vergleich. Eine deskriptive Sichtung unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsdimension und ausgewählter internationaler Ansätze. In P. Dobbstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 35–62). Münster: Waxmann.

Elton, L. (2006). The nature of effective or exemplary teaching in an environment that emphasizes strong research and teaching links. *New Directions for Teaching and Learning*, 107, 33–41. <http://doi.org/10.1002/tl.243>

Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien: new academic press.

Estabrooks, C. A. (1999). The conceptual structure of research utilization. *Research in Nursing & Health*, 22 (3), 203–216.

Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (2009). Was für Schulen! – Werkzeuge exzellenter Praxis: Wie gute Schule gemacht wird und was der Schulpreis lehrt. In P. Fausser, M. Prenzel & M. Schratz (Hrsg.), *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis* (S. 9–29). Seelze: Kallmeyer/Klett.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

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. Dokumentation eines internationalen Workshops* (S. 136–139). Graz: Herausgeber.

Fend, H. (2017). Qualität von Schulen im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schulen 1* (S. 29–44). Münster: Waxmann.

Fend, H. (2018). Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Münster: Waxmann.

Firestone, W. A. & González, R. A. (2007). Chapter 6. Culture and processes affecting data use in school districts. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106 (1), 132–154. <http://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00100.x>

Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft*. Wien: Passagen.

Fischer-Buck, A. (2004). *Franz Fischer 1929–1970. Ein Leben für die Philosophie*. Wien: Oldenbourg.

Fuhrer, T. (1993). Der Begriff veri simile bei Cicero und Augustin. *Museum Helveticum*, 50 (2), 107–125.

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

George, A. C., Süss-Stepancik, E., Illetschko, M. & Wiesner, C. (2016). Entwicklung wirkungsvoller Lernaufgaben für den Unterricht aus Testitems der Bildungsstandardüberprüfung (Establishing learning tasks based on items developed for the educational standard test). In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Orley & I. Plattner (Hrsg.), *transfer Forschung ↔ Schule Heft 2 – Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung und Praxis* (S. 67–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gramlinger, F., Jonach, M. & Wilbers, K. (2014). 10 Jahre Qualitätsmanagement im österreichischen berufsbildenden Schulwesen mit QIBB. Fragen zu Monitoring und Evaluation eines Mehrebenensystems. *Berufsbildung*, 149, 42–44. Verfügbar unter https://arqa-vet.at/fileadmin/Dokumente/arqa-vet.at/lit/2014_10_Jahre_QM.pdf

Gramlinger, F., Nimac, G. & Jonach, M. (2010). Qualität in der beruflichen Erstausbildung: europäische Politik und österreichische Umsetzungsstrategien. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 180–193). Bielefeld: transcript.

Gräsel, C. (2015). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 13–27). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2>

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.

Gregorzewski, M., Schratz, M. & Wiesner, C. (2018). Exploring the personal mastery of educational leaders: FieldTransFormation360 and its validation within the context of the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8 (3), 59–78. <http://doi.org/10.26529/cepsj.8.3>

Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger et al. (Hrsg.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (S. 653–696). Dordrecht: Kluwer.

Gunter, H. M. (2015). *An intellectual history of school leadership practice and research*. London: Bloomsbury.

Haider, G. (1998). *Die fünf Qualitätsbereiche. Qualität in Schulen* (Q.I.S.). Feedback-Materialien des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

Haider, G. (2001). Qualität in Schulen. Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement. In G. Haider & B. Lang (Hrsg.), *PISA PLUS 2000. Nationaler Bericht* (S. 177–250). Innsbruck: StudienVerlag.

Haider, G. (2002). Standortbezogenes Qualitätsmanagement und schulische Faktoren. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA PLUS 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte* (S. 117–124). Innsbruck: StudienVerlag.

Haider, G. (2006). Schulklima, Klassenklima und Unterricht. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Vergleich* (S. 280–294). Wien: Böhlau.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, D. H. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos. Verfügbar unter <https://www.demos.co.uk/files/education-epidemic.pdf>

Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von schriftlicher Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 163–194). Waxmann: Münster.

Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9), 1–12. Verfügbar unter <https://eprints.gla.ac.uk/75099/1/75099.pdf>

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider.

Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York, UK: The Higher Education Academy.

Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-00249-7>

Helliwell, J., Layard, R. & Sachs, J. (Hrsg.). (2016). *World Happiness Report 2016. Volume I* (Update). New York: Sustainable Development Solutions Network. Verfügbar unter http://worldhappiness.report/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/HR-V1_web.pdf

Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2, 90–112.

Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59 (5), 44–49. Verfügbar unter http://dms-portal.bildung.hessen.de/elc/fortbildung/kuns/kuns_b5/helmkemat/AktiveLernzeitoptimieren.pdf

Her Majesty's Inspectorate of Education (Hrsg.). (2001). *How good is our school? Self-evaluation using quality indicators* (2002 Edition). Norwich, UK: Her Majesty's Stationery Office. Verfügbar unter <https://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/063.%20How%20Good%20Is%20Our%20School%20-%20Self%20Evaluating%20Using%20QI%27s-2001.pdf>

Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015). *School Walkthrough. Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF). Baden: Zentrum für lernende Schulen (ZLS). Verfügbar unter <http://www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=6332>

Hoogland, I., Schildkamp, K., van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B. et al. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and Teacher Education*, 60, 377–386. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.012>

Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Hrsg.), *Learning together, leading together. Changing schools through professional learning communities* (S. 5–14). New York: Teachers College Press.

Horschinegg, J. (1999). Qualitätsmanagement und Schule? Stehen die beiden notwendigerweise im Widerspruch zueinander? In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen* (Vorwort). Innsbruck: StudienVerlag.

Huber, S. G. (2005). Schulbegleitforschung – internationale Erfahrungen. In E. Eckert (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen* (S. 41–74). Münster: Waxmann.

Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule. Basiswissen Schulmanagement*. Weinheim: Beltz.

Huber, S. G. & Schneider, N. (2011). Qualitätsmanagement. In S. G. Huber (Hrsg.), *Steuergruppenhandbuch. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (3. Auflage, S. 355–387). Köln: Link-Luchterhand.

Iby, M., Radnitzky, E. & Schratz, M. (2004). *Q.I.S. – Verfahrensvorschläge*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1805/course/section/932/verfahrensvorschlaege.pdf>

Ikemoto, G. S. & Marsh, J. A. (2007). *Cutting through the „data-driven“ mantra. Different conceptions of data-driven decision making*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Verfügbar unter <https://www.rand.org/pubs/reprints/RP1372.html>

Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>

Jonach, M., Wulz, G. & Gramlinger, F. (2011). Qualitätsmanagement im berufsbildenden Schulwesen in Österreich. Der Qualitätsregelkreis als Kernelement der QualitätsInitiative Berufsbildung (QIBB). *Journal für Schulentwicklung*, 15 (1), 42–47.

Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K. & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21–31. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001>

Klein, G. (2001). Wissensgesellschaft – Ein Schlagwort aus ungewöhnlichen Perspektiven beleuchtet. In H. G. Graf (Hrsg.), ... und in Zukunft die Wissensgesellschaft? Der Umgang mit Wissen im Entscheidungsprozess (S. 73–80). Zürich: Rüegger.

Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45–64). Münster: Waxmann.

Klopsch, B. (2009). *Fremdevaluation im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Koch, U. (2011). *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 31). Münster: Waxmann.

Koch, U., Groß-Ophoff, J., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006). Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse der Lehrerbefragungen zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. AEPF-Tagung* (S. 187–199). Münster: Waxmann.

Koretz, D. (2008). Further steps toward the development of an accountability-oriented science of measurement. In K. E. Ryan & L. A. Shepard (Hrsg.), *The future of test-based educational accountability* (S. 71–91). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Koretz, D. (2017). *The testing charade. Pretending to make schools better*. Chicago: University Press.

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.

Krainz-Dürr, M. (2012). Ergebnisse der Standardüberprüfungen: Stolpersteine und Handlungsstrategien. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 25–37). Graz: Leykam. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_impulse_schulleiterinnen_2012-12-28.pdf

Kruse, P. (2004). *Next practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung*. Offenbach: Gabal.

Kuger, S., Klieme, E., Jude, N. & Kaplan, D. (Hrsg.). (2016). *Assessing contexts of learning. An international perspective*. Cham: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6>

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Lai, M. K. & Schildkamp, K. (2016). In-service teacher professional learning: Use of assessment in data-based decision-making. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Hrsg.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (S. 77–94). New York: Routledge.

Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–70). Bern: hep.

- Landwehr, N. & Steiner, P. (2003). *Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. Broschüre 1: Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen* (1. Auflage). Bern: hep.
- LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2017). Supporting evidence use in networked professional learning: The role of the middle leader. *Educational Research*, 59 (2), 136–153. <http://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304346>
- Lefèvre, E. (1988). Cicero als skeptischer Akademiker. Eine Einführung in die Schrift *Academici libri*. In H. W. Schmidt (Hrsg.), *Antikes Denken – moderne Schule: Beiträge zu den antiken Grundlagen unseres Denkens* (S. 108–132). Heidelberg: Winter.
- Lehner, F. (2014). *Wissensmanagement: Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*. München: Carl Hanser.
- Leithwood, K. A. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J. & Klieme, E. (Hrsg.). (2017). *Competence assessment in education: Research, models and instruments*. Cham: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0>
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (1999). *Evaluating quality in school education – A European pilot project* (Final Report). Brüssel: Europäische Kommission.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. London: Routledge.
- Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D. & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision-making. In E. B. Mandinach & M. Honey (Hrsg.), *Data-driven School Improvement: Linking Data and Learning* (S. 13–31). New York: Teachers College Press.
- Maritzen, N. (2015). SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Ein Blick von außen. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 12–18.
- Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record* 114 (11), 1–48.
- Mathison, S. (2004). A short history of educational assessment and standards-based educational reform. In S. Mathison & E. W. Ross (Hrsg.), *Defending public schools. Volume IV: The nature and limits of standards-based reform and assessment* (S. 3–14). Westport, CT: Praeger.
- Moll, A. (2012). Das neue EFQM-Excellence Modell 2010. In H. Schnauber & A. Schuster (Hrsg.), *Erfolgsfaktor Qualität. Einsatz und Nutzen des EFQM-Excellence-Modells* (S. 53–78). Düsseldorf: Symposion.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 45–60. <http://doi.org/10.1108/09513541111100116>
- Müller, M. (2012). Gymnasium Kirchheim. Informationen zur schulinternen Genese des EFQM-Prozesses. In H. Schnauber & A. Schuster (Hrsg.), *Erfolgsfaktor Qualität. Einsatz und Nutzen des EFQM-Excellence-Modells* (S. 337–352). Düsseldorf: Symposion.

Nelson, J. & Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*, 59 (2), 127–135. <http://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115>

North, K. (2016). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wissensmanagement gestalten* (6. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-11643-9>

Ofiesh, N. & Mather, N. (2013). Resilience and the child with learning disabilities. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Hrsg.), *Handbook of resilience in children* (S. 329–348). New York: Springer. http://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_15

Orth, I. & Petzold, H. G. (2008). Leib, Sprache, Geschichte in einer integrativen und kreativen Psychotherapie. Über die Heilkraft von „Poesietherapie“ und „kreativen Medien“. *Integrative Therapie*, 34 (1–2), 99–132.

Pant, H. A. (2014). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. In R. Bromme & M. Prenzel (Hrsg.), *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung* [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 27, 79–99. <http://doi.org/10.1007/s11618-014-0510-9>

Paris, W. & Schley, W. (2000). Orientierungskompetenz oder die Kunst des Umgangs mit Komplexität und Dynamik. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (1), 7–19.

Penuel, B., Davidson, K., Herlihy, C., Sherer, D., Hill, H., Farrell, C. et al. (2017). How school and district leaders access, perceive, and use research. *AERA Open*, 3 (2), 1–17. <http://doi.org/10.1177/2332858417705370>

Peters, T. J. & Waterman, R. H. Jr. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best run companies*. New York: Harper and Row.

Petzold, H. G. (2003). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulübergreifenden Psychotherapie. Band 1: Klinische Philosophie*. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H. G. (2010). Mentalisierung und die Arbeit mit der „Familie im Kopf“. „Integrativ-Systemische“ Entwicklungstherapie mit Familien – das „bio-psycho-sozial-ökologische“ Modell „Integrativer Humantherapie“. *Integrative Therapie*, 2/3, 161–257. Verfügbar unter <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2006v-ueberarb-u-wesentl-erw-2009h-mentalisierung-und-die-arbeit-mit-der.html>

Philipp, E. & Rolff, H.-G. (2011). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim: Beltz.

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Herder.

Poortman, C. L. & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425–433. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.010>

Popham, W. J. (2004). Standards-based education: Two wrongs don't make a right. In S. Mathison & E. W. Ross (Hrsg.), *Defending public schools. Volume IV: The nature and limits of standards-based reform and assessment* (S. 15–25). Westport, CT: Praeger.

Porschen, S. (2008). *Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-90883-0>

Posch, P. (1999). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. 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. Dokumentation eines internationalen Workshops* (S. 197–210). Graz: Herausgeber.

Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Evaluation und Entwicklung von Schulqualität – Dimensionen, Modelle und strategische Vorschläge. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen* (S. 1–155). Innsbruck: StudienVerlag.

Radnitzky, E. (2002). Q.I.S. – Schulprogrammkonzept und Service-Angebot des Bildungsministeriums. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (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: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1805/course/section/932/leitfaden.pdf>

Rechnungshof (2012). *Bericht des Rechnungshofes: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Bund 2012/11*. Verfügbar unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2012/berichte/teilberichte/bund/Bund_2012_11/Bund_2012_11_3.pdf

Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 643–647). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riemann, F. (1961). *Grundformen der Angst und die Antinomien des Lebens*. München: Reinhardt.

Ritter, J. (1972). *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D–F*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.

Rolff, H.-G. (2015). Transfer von Innovationen in Lehre und Lernen. *Ricercazione*, 7 (2), 53–63. Verfügbar unter <http://festivaldellelingue.iprase.tn.it/documents/20178/277714/RicercAzione+Volume+7+-+Numero+2+.pdf/993cf69f-7403-47c5-998e-5714672d58c2>

Romhardt, K. (1998). *Die Organisation aus der Wissensperspektive. Möglichkeiten und Grenzen der Intervention*. Wiesbaden: Gabler.

Rößler, L. & Schratz, M. (2018). *Welche Rolle spielen Evidenzen bei Qualitätssicherung und Schulentwicklungsplanung?* Manuskript in Vorbereitung. Journal für Schulentwicklung.

Ruthven, K. (2011). Using international study series and meta-analytic research syntheses to scope pedagogical development aimed at improving student attitude and achievement in school mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9 (2), 419–458. <http://doi.org/10.1007/s10763-010-9243-2>

Scharmer, C. O. (2009). *Theory U. Leading from the future as it emerges. The social technology of presencing*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.

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. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Scheile, B. & Tränkmann, J. (2008). *Schulinternes Qualitätsmanagement. Orientierung und Anleitung*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1012740994/34>

Schildkamp, K. & Ehren, M. C. M. (2012). From „intuition“ to data-based decision making in Dutch secondary schools? In K. Schildkamp, M. K. Lai. & L. Earl (Hrsg.), *Data-based Decision Making in Education: Challenges and Opportunities* (S. 49–67). Dordrecht: Springer

Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M. A., Smit, M. et al. (2017). *The Data TeamTM Procedure: a concrete approach to school improvement*. Dordrecht: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-58853-7>

Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 482–496. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007>

Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (Hrsg.) (2013). *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities* (Studies in educational leadership, Band 17). Dordrecht: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3>

Schildkamp, K. & Poortman, C. L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117 (4), 4–31.

Schildkamp, K., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 27 (2), 228–254. <http://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>

Schildkamp, K., Smit, M. & Blossing, U. (2017). Professional development in the use of data: From data to knowledge in data teams. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19. <http://doi.org/10.1080/00313831.2017.1376350>

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

Schley, W. & Schratz, M. (2000). Orientierungswissen und Orientierungskompetenz? *Journal für Schulentwicklung*, 4 (1), 4–6.

Schley, W. & Schratz, M. (2010). Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership. In J. MacBeath & T. Townsend (Hrsg.), *International handbook on leadership for learning* (Springer International Handbooks of Education, Band 25, S. 267–296). New York: Springer. http://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_17

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. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-3>

Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Schratz, M. (2014). Schulen aus der entstehenden Zukunft entwickeln. Pädagogische Führung, *Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 25 (1), 18–21.

Schratz, M. (2016). Guter Unterricht ermöglicht einzigartige Lernwege. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 64–79). Seelze: Kallmeyer/Klett.

Schratz, M. (2018a). Anforderungen an Schulen als Bildungsanstalten. In O.-A. Burow & S. Bornemann (Hrsg.), *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Handlungsfeld: Unterricht & Erziehung* (S. 493–514). Kronach: Carl Link.

Schratz, M. (2018b). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 35–48). Münster: Waxmann.

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

Schratz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002). *Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiter entwickeln*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. et al. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. 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. 221–262). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Konzeption der Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 1–19). Wien: Facultas.

Schwarz, J. (2011). Über den Classroom Walkthrough mit dem Kollegium ins Gespräch kommen. *Lernende Schule*, 14 (53), 28–31.

Schwarz, J. (2013). *Unterrichtsbezogene Führung durch „Classroom Walkthrough“*. Schulleitung als Instructional Leaders. Innsbruck: StudienVerlag.

Schwarz, J. (2016). *Classroom Walkthrough – Leadership für wirkungsvolles Lernen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (1. Auflage). New York, NY: Doubleday/Currency.

Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education, what works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), 5–14. <http://doi.org/10.3102/0013189X08314117>

Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 423–441). Innsbruck: StudienVerlag.

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.

Sprenger, R. K. (2002). *Vertrauen führt. Woraufes im Unternehmen wirklich ankommt*. Frankfurt/Main: Campus.

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.

Steinkellner, H. & Wiesner C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsamen Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Horn: Berger.

Stern, C. & Döbrich, P. (Hrsg.). (1999). *Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Stoll, L. (2015). Using evidence, learning, and the role of professional learning communities. In C. Brown (Hrsg.), *Leading the use of research and evidence in schools* (S. 53–64). London: Institute of Education.

Stoll, L., Earl, L., Anderson, S. & Schildkamp, K. (2016). Changing teachers and teaching: the relationship between educational effectiveness research and practice. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons & C. Teddlie (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (S. 348–364). New York: Routledge.

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

Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (3), 425–438. <http://doi.org/10.1080/00220272.2011.576774>

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.

Töpfer, A. & Mehdorn, H. (1994). *Total Quality Management. Anforderungen und Umsetzung im Unternehmen*. Neuwied: Luchterhand.

Ueding, G. (Hrsg.). (1996). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Band 3: Eup – Hör*. Tübingen: Niemeyer.

Walker, M. (2017). *Insights into the role of research and development in teaching schools*. Slough: National Foundation for Educational Research. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED574369.pdf>

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Wenger, E. (2000). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* (neue Auflage). Cambridge: University Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wentworth, L., Mazzeo, C. & Connolly, F. (2017). Research practice partnerships: a strategy for promoting evidence-based decision-making in education. *Educational Research*, 59 (2), 241–255. <http://doi.org/10.1080/07391102.2017.1314108>

Wiater, W. (2007). *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Donauwörth: Auer.

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), 65–90.

Wiesner, C. & Schreiner, C. (2017). Genese der Bildungsstandards in Österreich. *BIFIE-Journal*, 1, 17–21. <http://doi.org/10.17888/bifiejournal-1.2017-1-5>

Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Entwicklungen und Innovationen, die bewegen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelsstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (Reihe zur Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung im Schulwesen, Band 1, S. 79–140). Münster: Waxmann.

Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2015). *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung*. Unveröffentlichtes Dokument, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Salzburg.

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Angerer, S. (2016). Evidenzorientierte Schulentwicklung. *Schulverwaltung aktuell*, 4 (6), 184–187.

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung (Evidence-Oriented Development of Schools and Teaching: Preflectioning as a Requirement for Development). In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *transfer Forschung ↔ Schule Heft 4 – Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (4), 18–26.

Wiesner, C., Schreiner, C., George, A. C., Breit, S. & Luger-Bazinger, C. (2017). Kompetenzstufen. *BIFIE-Journal*, 1, 11–13. <http://doi.org/10.17888/bifiejournal-1.2017-1-3>

Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: UTB.

Willke, H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl Auer.

Wulz, G., Jonach, M. & Gramlinger, F. (2011). Peer Review in QIBB – Erste Ergebnisse zur Umsetzung von externer Evaluation in österreichischen berufsbildenden Schulen. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21, 1–14. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe21/wulz_etal_bwpat21.pdf

Wurster, S., Richter, D., Schliesing, A. & Pant, H. A. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund [Themenheft]. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 12. Beiheft, 19–50.

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.; BMBWK) (Hrsg.). (2003). *Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Verfügbar unter <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=letter&hook=Z&sortkey=&sortorder=>

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.; BMBWK) (Hrsg.). (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*. Verfügbar unter http://www.gemeinsameschule.at/zk_kurzfassung.pdf

Implementierung von Reformen im Bildungsbereich

Barbara Schober, Marie-Therese Schultes, Marlene Kollmayer & Marko Lüftenegger

1 Einleitung

Im Rahmen dieses Beitrags wird der Prozess der Implementierung von Reformen im österreichischen Bildungssystem auf Basis von Befunden der internationalen Implementierungsforschung sowie von Ergebnissen nationaler Berichte analysiert. Ziel des Beitrags ist es, auf wissenschaftlicher Grundlage Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen zu beleuchten und diese auf Reformen im österreichischen Bildungssystem zu beziehen. Zunächst werden dazu zentrale Konzepte und Erkenntnisse der internationalen Forschung zur Implementierung von Reformen im Bildungsbereich vorgestellt. Dabei wird einerseits auf typische Problembereiche und andererseits auf Merkmale effektiver Strategien fokussiert. Daraus werden grundlegende Empfehlungen abgeleitet. Auf Basis der Merkmale gelingender Implementierung erfolgt eine Analyse der aktuellen österreichischen Situation. Anhand von konkreten Beispielen für Reformen aus dem schulischen Kontext werden Implementierungsprozesse in Österreich betrachtet. Dabei wird exemplarisch auf drei zentrale Arten von Reformsträngen eingegangen: fachbezogene Reformen (z. B. standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung), überfachliche Reformansätze (z. B. Inklusion) und schließlich strukturelle Reformen, die fachliche und überfachliche Ebenen kombinieren (z. B. PädagogInnenbildung NEU). Darauf aufbauend werden Empfehlungen für die Gestaltung optimierter Implementierungsprozesse von Reformen im Bildungsbereich in Österreich abgeleitet.

2 Problemanalyse

2.1 Relevanz von gezielter Implementierung und Implementierungsforschung für den Bildungskontext

Professionalität im Bildungssystem bedarf nicht nur einer wissenschaftsgestützten Definition und Auswahl evidenzbasierter Handlungsweisen und Konzepte, welche die Grundlage für Reformen bilden. Auch die Implementierung von Reformen muss systematisch (und wissenschaftsgestützt) erfolgen, um in der Praxis die intendierten Veränderungen im Bildungswesen erzielen zu können. Unter Implementierung werden grundsätzlich alle Aktivitäten verstanden, die darauf ausgerichtet sind, eine professionelle Handlung systematisch in die Praxis umzusetzen (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005; Ogden & Fixsen, 2014; Spiel, Schober & Strohmeier, 2018). Dabei steht der Gesamtprozess der Umsetzung von Maßnahmen, Programmen und Reformen im Fokus und nicht die Evaluation ihrer Wirksamkeit. Ein gelungener Implementierungsprozess garantiert daher nicht, dass eine Reform zielführend oder effektiv ist; ohne erfolgreiche Implementierung kann eine Reform jedoch nicht wirksam sein.

Implementierungsprozesse müssen systematisch und wissenschaftsgestützt erfolgen

Implementierungsforschung bezeichnet demzufolge die Disziplin, welche die Bedingungen des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in Form von Aktivitäten und Maßnahmen in der Praxis untersucht (Fixsen, Schultes & Blase, 2016). Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie eine Maßnahme umgesetzt werden kann und welche Faktoren zum Gelingen und Misslingen beitragen. Dabei wird zwischen aktiver Implementierung und passiver Dissemi-

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-11>

nation unterschieden. Während Disseminationsstrategien eher einem Angebot und Zur-Verfügung-Stellen von Programmen und Maßnahmen an Bildungsinstitutionen entsprechen (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate & Kyriakidou, 2004), besteht Implementierung in einer aktiven, systematischen Unterstützung von Bildungsinstitutionen bei der Umsetzung von Innovationen (Fixsen et al., 2005). Dabei sind Partizipationsmöglichkeiten für die Beteiligten auf allen Ebenen im Sinne einer gemeinsamen Gestaltung von Implementierungsprozessen zentral für den Erfolg (Metz & Albers, 2014).

Evidenzbasierte
Implementierung führt zu
höheren Programmeffekten

Für die hohe Relevanz von gezielter Implementierung sprechen diverse Studien, die u. a. zeigen, dass qualitätsvolle, evidenzbasierte Implementierung mit einer Erhöhung von Programmeffekten einhergeht (Durlak & DuPre, 2008). Ein Indikator, der häufig zur Bewertung von Implementierungsprozessen herangezogen wird, ist die *Implementierungstreue* (Fidelity), d. h. der Umfang, in dem geplante Programmelemente und Reformschritte tatsächlich umgesetzt wurden (Berkel, Mauricio, Schoenfelder & Sandler, 2011). Werden Implementierungstreue und Effektivität von Programmen zueinander in Beziehung gesetzt, zeigt sich beispielsweise, dass Schulen höhere Programmeffekte erzielen, wenn sie sich bei der Umsetzung von Reformprozessen stärker an die geplante Programmstruktur halten (Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier & Spiel, 2014). Zudem zeigte eine Studie im Feld der Fortbildung von Lehrkräften, dass bereits die reine Messung der Implementierungstreue einen positiven Zusammenhang zu Interventionseffekten aufweist (Klug, Schultes & Spiel, 2017).

Regionale
Implementierungs-
netzwerke bereiten
Forschungsergebnisse für
Stakeholder aus Politik
und Praxis auf

Die Komplexität von Implementierungsprozessen im Bildungsbereich führt häufig zu einer Diskrepanz zwischen den möglichen Effekten von Reformen und den letztlich erzielten Veränderungen (z. B. Beelmann & Karing, 2014; Schober & Spiel, 2015; Spiel, Lösel & Wittmann, 2009). Dies gilt fraglos auch für Österreich. Die Implementierungsforschung versucht mit zahlreichen Rahmenmodellen und aus empirischer Forschung abgeleiteten Handlungsempfehlungen dieser Kluft entgegenzutreten. Eine Orientierung an Erkenntnissen der Implementierungsforschung bei der Umsetzung von Bildungsreformen hat insbesondere im angloamerikanischen Raum längere Tradition, wobei in junger Vergangenheit auch international durch die Gründung zahlreicher transdisziplinärer Implementierungsnetzwerke eine Vernetzung zwischen Implementierungsforschung und -praxis sichtbar wurde (z. B. *European Implementation Collaborative*¹). Im deutschsprachigen Kontext übernimmt diese Aufgabe die *German Speaking Implementation Association*.² Regionale Netzwerke wie dieses haben unter anderem zum Ziel, Erkenntnisse aus der Implementierungsforschung in der jeweiligen Landessprache für Stakeholder aus Politik und Praxis nutzbar zu machen. Die Berücksichtigung nationaler und regionaler Gegebenheiten hat insbesondere im Bildungsbereich hohe Relevanz, da die Akteurinnen und Akteure, Steuerungsstrukturen sowie deren Verantwortlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten hochgradig unterschiedlich sind. Nicht nur politische Entscheidungsträger/innen sind im Vorteil, wenn sie die wissenschaftlichen Grundlagen des Gelingens von Implementierungsprozessen kennen und auf den jeweiligen Kontext anwenden können. Auch Lehrkräfte und Schulleiter/innen profitieren von diesem Wissen, wenn Innovationen im Schulkontext implementiert werden sollen.

2.2 Konzepte und Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen

Rahmenmodelle der
Implementierung

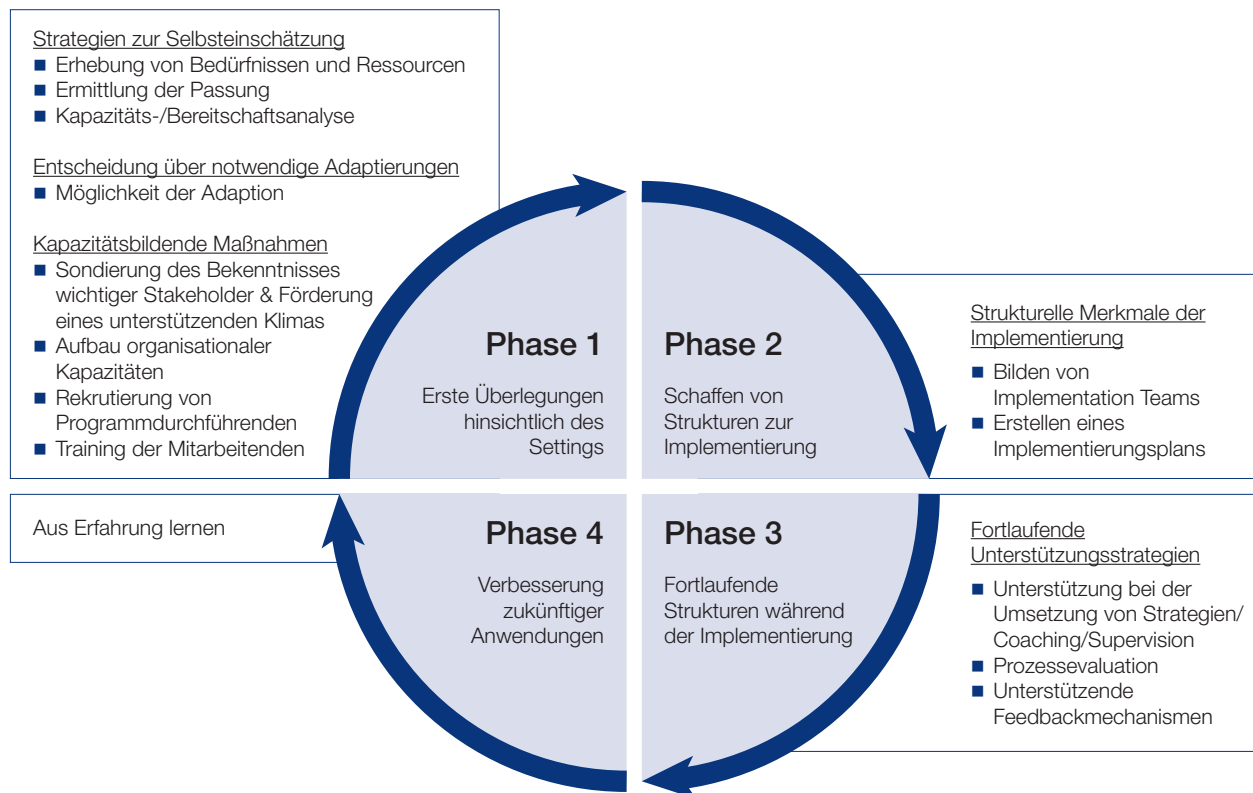
In der internationalen Implementierungsforschung finden eine Vielzahl an Rahmenmodellen Anwendung. Diese empfehlen meist konkrete, aufeinanderfolgende und im Sinne von Wirkungsketten miteinander verbundene Prozessschritte für die systematische Umsetzung von Reformprozessen (für eine Übersicht siehe z. B. Tabak, Khoong, Chambers & Brownson, 2012). Eine Zusammenführung zentraler Aspekte aus verschiedenen Implementierungs-

1 Siehe <https://www.implementation.eu>.

2 Siehe <https://www.implementation.eu/networks/german-speaking-implementation-association-gsia>.

modellen von Meyers, Durlak und Wandersmann (2012) beschreibt, welche Schritte in qualitätsvollen Implementierungsprozessen notwendig sind, um die Erreichung erwünschter Innovationsziele möglichst gut zu unterstützen (siehe Abbildung 11.1). Zentrale Implementierungsschritte, die bereits vor der Umsetzung innovativer Handlungsweisen in der Praxis verfolgt werden sollten, beinhalten die Erhebung der Bedürfnisse beteiligter Organisationen und Einrichtungen, Entscheidungen zu notwendigen Adaptierungen des Reformprogramms, die Sondierung des Bekenntnisses wichtiger Entscheidungsträger/innen zum Programm, Rekrutierung und Training der Programmdurchführenden sowie die Zusammenstellung eines Teams, welches für die Organisation der Implementierungsschritte verantwortlich ist. Während des Implementierungsprozesses soll eine kontinuierliche Unterstützung in Form von Coaching und Supervision erfolgen sowie die Qualität des Prozesses durch Evaluation und Feedbackschleifen sichergestellt werden. Nach einer durchlaufenen Implementierungsphase wird der Prozess reflektiert. Dies soll sich schließlich gewinnbringend auf weitere Implementierungsschleifen auswirken (Meyers et al., 2012).

Abb. 11.1: Phasen von Implementierungsprozessen



Quelle: Meyers et al. (2012). Eigene Darstellung.

Ein Implementierungskonzept mit besonderem Fokus auf die Phase der Programmumsetzung ist jenes der *Active Implementation Frameworks* (Fixsen et al., 2005). Diese Rahmenmodelle werden international in unterschiedlichen Praxisbereichen zur Planung von Implementierungsprozessen herangezogen. Das *National Implementation Research Network*,³ welches auf Grundlage der Active Implementation Frameworks insbesondere Reformprozesse im Bildungsbereich unterstützt, bietet auf seiner Website auch Online-Ressourcen für Praktiker/innen an.⁴ Ein wichtiger Bestandteil der Active Implementation Frameworks sind die so-

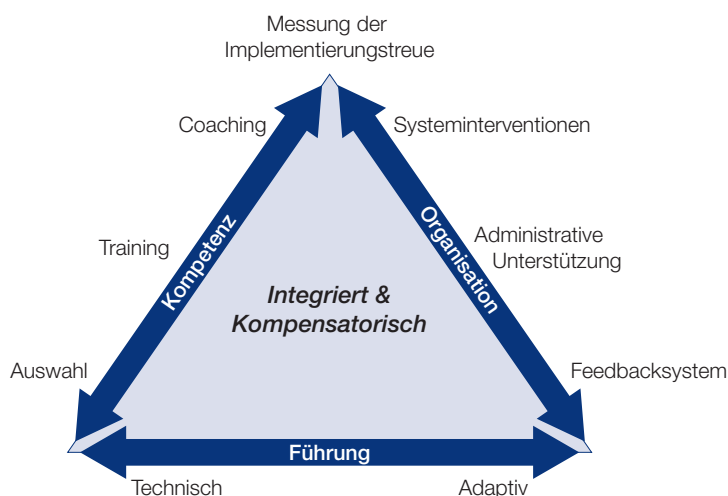
Die Active Implementation Frameworks wurden vielfach im Bildungsbereich erprobt

³ Siehe <https://nirn.fpg.unc.edu/>.

⁴ Siehe <https://implementation.fpg.unc.edu/>.

nannten *Implementation Drivers*. So werden Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen bezeichnet, die bei der Implementierung eines Reformprozesses besonders unterstützend wirken (Blase, Van Dyke, Fixsen & Wallace Bailey, 2012). Wie auch in Abbildung 11.2 sichtbar, ist in diesem Rahmen das Ineinandergreifen von Aktivitäten auf Organisations-, Führungs- und Kompetenzebene zentral. Die Unterstützung auf Organisationsebene beinhaltet beispielsweise die Bereitstellung von zeitlichen und finanziellen Ressourcen für Aktivitäten, welche aufgrund der Umsetzung von Reformprozessen zu zusätzlicher Arbeitsbelastung führen, oder die Installation eines Feedbacksystems zur kontinuierlichen, zielgerichteten Steuerung des Reformprozesses. Auch die Unterstützung von Führungskräften auf unterschiedlichen Ebenen des Systems ist ein wichtiger Erfolgsfaktor bei der Implementierung von (Bildungs-) Reformen. Diese ist sowohl bei der Lösung technischer Herausforderungen notwendig, welche mittels bereits erprobter Handlungsstrategien erfolgen kann, als auch bei adaptiven Problemen, die eine kreative Generierung neuer Lösungsstrategien erfordern. Um Innovationen erfolgreich und nachhaltig zu implementieren, benötigen Berufsgruppen, welche neue Verhaltensweisen erlernen und umsetzen sollen, sowohl ausführliches Training als auch kontinuierliches Coaching (Fixsen, Hassmiller Lich & Schultes, 2018). Dies betrifft die Vermittlung von relevanten Kompetenzen und Fertigkeiten ebenso wie die Thematisierung von Haltungen gegenüber der Innovation.

Abb. 11.2: Implementation Drivers



Quelle: Fixsen, Blase, Duda, Naoom & Van Dyke (2010). Eigene Darstellung.

Implementation Teams
vernetzen Stakeholder auf
unterschiedlichen Ebenen
des Bildungssystems

Um der Komplexität von Reformen gerecht zu werden, besteht ein Charakteristikum aktiver Implementierung in einer Widmung personeller Ressourcen, welche spezifisch auf den Implementierungsprozess fokussiert sind. Die Bildung sogenannter *Implementation Teams*, die Stakeholder auf unterschiedlichen Systemebenen miteinander vernetzen, wird insbesondere für Reformprozesse im Bildungsbereich empfohlen (Fixsen et al., 2016). Implementation Teams bestehen aus Personen, welche im Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen Verantwortung für die Umsetzung von Reformprozessen tragen. Zu diesen können beispielsweise Landesschulinspektorinnen und -inspektoren, Schulleiter/innen, Lehrkräfte und Vertreter/innen von Eltern- und Schülerverbänden zählen. Zur Vorbereitung der Implementierung von Reformen werden die Teammitglieder in Implementierungswissen und -handlungen geschult, um die Implementierungskompetenz auf unterschiedlichen Systemebenen zu verankern. Zu den wichtigsten Implementierungskompetenzen zählen neben dem grundlegenden Verständnis zentraler Rahmenmodelle der Implementierung insbesondere die Fähigkeit zur multidisziplinären Zusammenarbeit, Systemwissen und pädagogische Kompetenzen zur Vermittlung komplexer Sachverhalte an unterschiedliche Zielgruppen (Tabak et al., 2017). Diese können beispielsweise durch Personen mit Implementierungsexpertise für konkrete

Reformprozesse vermittelt werden. Dazu werden mittlerweile auch Trainings- und Ausbildungsprogramme zum Thema Implementierungsforschung in unterschiedlicher Intensität angeboten (z. B. Meissner et al., 2013; Ullrich, Mahler, Forstner, Szecsenyi & Wensing, 2017).

Da Entwicklungen im Bildungsbereich stets durch ein Zusammenspiel mehrerer Systemebenen zustande kommen, sollten auch bei der Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen die individuelle (Mikroebene), organisationale (Mesoebene) und die Ebene des Bildungssystems (Makroebene) mitgedacht werden (Forman, Olin, Hoagwood, Crowe & Saka, 2009; Spiel, Reimann, Wagner & Schober, 2008). Bei Reformprozessen sollten demzufolge sowohl Bedingungen auf Ebene der Schüler/innen und Lehrkräfte, der Schulen, ihres Umfelds sowie der politischen Systemebene und auch deren Interaktionen berücksichtigt werden. Gleiches gilt für die Planung von Implementierungsprozessen. Dies wurde an verschiedenen Stellen der einschlägigen Forschung bestätigt und konzeptuell u. a. von Rogers (2003) gefasst. Hier wird spezifiziert, dass Innovationen bzw. Reformen dann erfolgreich ins Bildungssystem transferiert werden können, wenn bestimmte günstige *Eigenschaften von Reformen* vorliegen (z. B. Vorteil gegenüber bestehender Praxis, Neuerung steht im Einklang mit bestehenden Werten/Einstellungen der Lehrkräfte, geringe Komplexität, Ergebnisse schnell sichtbar).

Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene beeinflussen Implementierungsprozesse

Zentrale Einflussfaktoren für den Erfolg einer Reformumsetzung liegen zudem auf *Ebene der Lehrkräfte*, deren Einstellungen zu den Reformen und deren Akzeptanz als zentral erachtet werden. Ihre Motivation, eine Reform konsequent umzusetzen, hängt u. a. davon ab, ob sie diese als bedeutsam erleben, sich kompetent fühlen, diese umzusetzen und ob sie die Möglichkeit haben, die Reform mitzugestalten (siehe z. B. Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marx & Soloway, 2000; Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003; Schellenbach-Zell, 2009). In welchem Ausmaß Lehrkräfte eine Bildungsinnovation akzeptieren oder ablehnen, hängt damit zusammen, auf welche Art und in welcher Intensität sie sich mit der Innovation auseinandersetzen. Die verschiedenen Stadien der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation werden als *Stages of Concern* bezeichnet (Hall & Hord, 2006). Diese Stufen gilt es bei der Gestaltung von Implementierungsprozessen zu berücksichtigen, d. h. zu erfassen und gezielt zu fördern. Konkret unterscheiden Hall und Hord (2006) sieben Stadien der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation: Auf der ersten Stufe (0 – Bewusstsein) haben Lehrkräfte keine Motivation, sich mit der Innovation zu beschäftigen, weil sie auch noch kaum eine Vorstellung davon haben. In der nächsten Phase (I – Information) beginnen sie, notwendige Informationen über die Innovation einzuholen. Nach der Informationsbeschaffung stellen sich die Lehrkräfte die Frage, welche Auswirkungen die Innovation auf ihr berufliches und privates Leben haben wird (II – persönliche Betroffenheit). Auf der nächsten Stufe (III – Aufgabenmanagement) befassen sie sich mit den organisatorischen und logistischen Anforderungen, die mit der Innovation einhergehen, auf der folgenden Stufe (IV – Auswirkung auf die Lernenden) mit den Auswirkungen der Innovation auf die Schüler/innen. Die letzten beiden Stufen beinhalten die Auseinandersetzung mit anderen Lehrkräften (V – Kooperation) sowie die Umsetzung und Weiterentwicklung der Innovation (VI – Revision/Optimierung). Hall und Hord (2006) betonen, dass sich die Schwerpunkte der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung im Laufe des Implementierungsprozesses langsam verschieben. Die anfangs vorherrschende *selbstbezogene* Auseinandersetzung mit der Innovation (Stages 0–II), wechselt mit zunehmender Information und Vertrautheit zur *aufgabenbezogenen* Auseinandersetzung (Stage III). Wenn Routinen eingesetzt haben, wird die aufgabenbezogene von der *wirkungsbezogenen* Auseinandersetzung (IV–VI) abgelöst. Eine Innovation gilt dann als erfolgreich implementiert, wenn die Lehrkräfte die Stufen IV, V und VI erreicht haben und sich mit der Wirkung der Innovation auseinandersetzen (Capaul, 2002). Auf diesen Stufen sind Lehrkräfte interessiert und bereit, sich über die Innovation auszutauschen. Dies ist Voraussetzung für die Institutionalisierung einer Innovation. Wenn sich allerdings der Großteil der Lehrkräfte auf den Stufen 0 bis II befindet, können sie sich mit der Innovation kaum identifizieren und das Gelingen der Implementierung ist gefährdet.

Lehrkräfte nehmen bei der Umsetzung von Bildungsreformen eine zentrale Rolle ein

Erfolgsfaktoren auf der Schulebene

Auf *Ebene der Schulen* spielt unter anderem die Unterstützung durch die Schulleitung eine zentrale Rolle (Bonsen, von der Gathen & Pfeiffer, 2002). Um gesamte Lehrerkollegien systematisch in die Umsetzung von Reformen einzubinden, sind sowohl die Präsenz einer Programmkoordination als auch regelmäßige Fortbildungen für das Kollegium relevant. Weiters ist eine hohe Sichtbarkeit der Reform in der Schule sowie eine Beteiligung aller Schulpartner/innen für die Umsetzbarkeit von Reformen von hoher Bedeutung (Elias et al., 2003). Hierbei ist es wichtig zu konkretisieren, welche Personen jeweils für relevante Aktivitäten verantwortlich sind und auf welche Weise diese in den Reformprozess eingebunden sind (Fixsen et al., 2016).

Insgesamt enthalten wissenschaftliche Rahmenmodelle der Implementierung Empfehlungen für unterschiedliche Phasen des Implementierungsprozesses von Bildungsreformen. Viele Schritte setzen dabei schon vor der Umsetzung eines Reformprogramms an. Hierzu zählt etwa die Bildung von Implementation Teams, welche auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems für die Umsetzung des Reformprozesses verantwortlich sind. Während der Umsetzung ist insbesondere eine Unterstützung der Administration, der Führungskräfte und jener Personengruppen notwendig, welche die evidenzbasierten Handlungsweisen in der Praxis durchführen. Dabei sollten im Bildungsbereich stets die Ebenen des Individuums, der Organisationen und des Bildungssystems in ihrem Zusammenspiel berücksichtigt werden. Zudem sollte der Implementierungsprozess begleitend überwacht und evaluiert werden, um Probleme rechtzeitig zu identifizieren und auf diese reagieren zu können. Evaluierung und Monitoring im Kontext von Reformprozessen betreffen daher nicht nur die Effekte und Wirkungen dieser, sondern auch die Prozesse der Umsetzung. Abbildung 11.3 fasst die in diesem Abschnitt beschriebenen zentralen Gelingensbedingungen effektiver Implementierung im Überblick zusammen und verdeutlicht die Interaktion der Gelingensfaktoren auf Ebene von Individuen und Lehrkräften mit dem politischen und strukturellen Umfeld. So gelten z. B. Stabilität, Vernetzung der Reformen und nachvollziehbare Verankerung im System als wichtige Faktoren (z. B. Cuban, 1984; Fullan, 2001). Interaktionen wahrzunehmen und bewusst zu gestalten, zählt fraglos zu den Gelingensbedingungen für Implementierung.

Abb. 11.3: Zentrale Gelingensbedingungen effektiver Implementierung

11	Mikroebene (Individuen)	■ Personalkompetenz (Fortbildung mit Blick auf Wissen und Einstellung bezüglich der Reform)	Monitoring & Evaluation
		■ Prozessbegleitung (Supervision, Coaching)	
		■ Gezielte Ermöglichung von Partizipation	
	Mesoebene (Organisationen)	■ Bereitstellung von Ressourcen für die Umsetzung	
		■ Berücksichtigung lokaler Rahmenbedingungen	
		■ Unterstützung lokaler Führungs- und Schlüsselpersonen	
	Makroebene (Politik & Bildungssystem)	■ Berücksichtigung von Systemvariablen (Systeminterventionen wie z. B. gesetzliche Verankerung)	
		■ Vernetzung unterschiedlicher Systemebenen	
		■ Sicherung von Nachhaltigkeit	

Quellen: Fixsen et al. (2005); Stith et al. (2006). Eigene Darstellung.

3 Situationsanalyse

3.1 Aktuelle Implementierungsansätze für Reformen im Bildungsbereich

Die Frage nach der Übereinstimmung zwischen Entwicklung, Planung, Pilotierung und letztlich der umfassenden Realisierung von Reformen nimmt für Implementierung im Bildungsbereich eine zentrale Rolle ein (Gräsel & Parchmann, 2004). Es wurde schon früh erkannt, dass z. B. Reformvorgaben für den Unterricht oft durch die Lehrkräfte und die einzelnen Schulen abgeändert wurden (z. B. Fullan, 1983). Klassische Top-down-Strategien, bei denen Praktiker/innen nicht aktiv an Entwicklung und Implementierung von Innovationen beteiligt sind, sondern eine externe (übergeordnete) Instanz verantwortlich für deren Planung und Einführung ist, haben sich als problematisch erwiesen (Gräsel & Parchmann, 2004). Zentrale Gründe dafür scheinen darin zu bestehen, dass die Akteurinnen und Akteure die Kernideen der Reform nicht identifizieren können oder sie nicht als erfolgversprechend bzw. nicht als passend zu ihrer Arbeit und ihrer Schule wahrnehmen. Die Bedürfnisse der Praxis werden aufgrund der Trennung zwischen Konzeptionsebene, politischer Ebene und Anwendungsebene oft zu wenig beachtet (Blumenfeld et al., 2000; Fullan, 1998). Ein weiterer Grund scheint in zu wenigen auf Nachhaltigkeitssicherung ausgerichteten Maßnahmen zu liegen. Dies führte dazu, dass selbst zunächst erfolgreich umgesetzte Innovationen nicht nachhaltig implementiert werden konnten, wenn Begleitung und Unterstützung aus der Einführungsphase nicht mehr zur Verfügung standen (Blumenfeld et al., 2000).

Im Bildungsbereich werden Reformen oft nicht genauso umgesetzt wie ursprünglich geplant

Neuere Implementierungsansätze für den Bildungsbereich berücksichtigen daher die Adaption von Vorgaben durch die Akteurinnen und Akteure vor Ort stärker, indem sie z. B. Praktiker/innen intensiver einbeziehen oder den beteiligten Personen Freiräume für eigene Gestaltung lassen. Es erfolgte daher eine Integration von Bottom-up-Strategien. Während der Fokus der Implementierungsforschung oft rein auf die Implementierungstreue (Fidelity) gelegt wurde, wird nun größeres Gewicht auf die Frage gelegt, wie die Beteiligten die Reformen ihrem jeweiligen institutionellen Kontext anpassen. In der aktuellen Implementierungsforschung wird zunehmend Wert auf die Untersuchung der Interaktion fördernder und hemmender Einflussfaktoren gelegt. Faktoren auf personaler und organisationaler Ebene werden in ihrer Verschränkung analysiert (Fixsen et al., 2010), auch um begleitende Maßnahmen besser gestalten zu können. Ausgehend von der Prämisse, dass sich Kontexte von Reformen durchwegs verändern, plädiert das *Dynamic Sustainability Framework* (Chambers, Glasgow & Stange, 2013) für eine stetige Anpassung von Innovationen an diese kontextuellen Veränderungen. Insgesamt sind Adaptierungen von Maßnahmen zu deren besserer Anpassung durchaus zielführend, solange darauf geachtet wird, dass die Interventionen weiterhin dem gegebenen theoretischen Hintergrund folgen und zentrale Elemente, die sogenannten *Core Intervention Components* (Blase et al., 2012), nicht verändert werden. Hierzu kann zum Beispiel die Perspektive von Praktikerinnen und Praktikern miteinbezogen werden, die Erfahrung mit der Durchführung der Innovation in den entsprechenden Kontexten haben.

Anpassung von Reformen erfolgt im jeweiligen institutionellen Kontext

3.2 Analyse der Implementierung zentraler Reformen in Österreich

In Österreich wurden in den vergangenen 15 Jahren zahlreiche Reformen im Bildungssystem durchgeführt. Grundsätzlich lassen sich diese Reformen in drei Gruppen unterteilen: fachbezogene Reformen, überfachliche Reformen und grundlegende strukturelle Reformen. Im Folgenden wird pro Gruppe exemplarisch eine Reform aus dem Schulkontext hinsichtlich ihrer Ziele sowie der dokumentierten Implementierungsschritte beschrieben. Ihre Auswahl erfolgte u. a. aufgrund ihrer weitreichenden Relevanz und Aktualität sowie ihrer strukturellen Unterschiedlichkeit. Dabei wird jeweils darauf eingegangen, inwiefern die in Abschnitt 2 herausgearbeiteten Gelingensfaktoren von Implementierungsprozessen berücksichtigt wurden.

In den vergangenen Jahren wurden in Österreich zahlreiche Reformen im Bildungssystem durchgeführt

3.2.1 Fachbezogene Reformen

Fachbezogene Reformen zielen darauf ab, Bildungsprozesse stärker durch Outputgrößen zu steuern

Die Steuerung des Bildungssystems geschah lange Zeit primär durch Verordnungen, Gesetze, Lehrpläne und Ressourcenvergabe, d. h. durch Größen des *Inputs*. Seit einigen Jahren vollzieht sich jedoch ein Paradigmenwechsel, in dessen Rahmen zunehmend auch der *Output* des Bildungssystems – also in Institutionen des Bildungssystems erzeugte Leistungen und Kompetenzen – als Richtwert für die Steuerung herangezogen wird (Klieme et al., 2007; Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012). Eine ganze Reihe fachbezogener Reformen der letzten Jahre zielt im Sinne einer solchen Outputorientierung darauf ab, konkrete fachspezifische Lernergebnisse, die durch das Bildungssystem bei Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen, zu definieren, zu fördern und messbar zu machen (für einen Überblick siehe Krainer & Benke, 2018). In der Implementierung fachspezifischer Reformen kommt einerseits der Fachdidaktik eine zentrale Rolle zu (Krainer, Zehetmeier, Hanfstingl, Rauch & Tscheinig, 2018), andererseits benötigen Lehrkräfte und Schulleiter/innen dafür spezifische Kompetenzen (Schober et al., 2012). Besonders hervorzuheben sind in dieser Reformgruppe zum einen die seit 2012 flächendeckend implementierten Bildungsstandards (Specht & Lucyshyn, 2008; Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017), die für die Fächer Deutsch und Mathematik definieren, welche grundlegenden Kompetenzen Schüler/innen nach der 4. und 8. Schulstufe erworben haben sollen, und für das Fach Englisch die grundlegenden Kompetenzen der Schüler/innen nach der 8. Schulstufe beschreiben, sowie zum anderen die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung. In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die Implementierung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) gelegt.

Ziele der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung

Erhöhung von Transparenz, Aussagekraft und Vergleichbarkeit durch SRDP

Im Rahmen der Implementierung der SRDP wurde die österreichische Reifeprüfung (Matura) von einer lehrkräftezentrierten Prüfung zu einer in ganz Österreich zentral vorgegebenen Prüfung umgestellt. Die neue SRDP („Zentralmatura“) zielt darauf ab, durch Kompetenzorientierung sowie standardisierte Aufgaben und Beurteilungskriterien zu gewährleisten, dass die Kompetenzen aller österreichischen Maturantinnen und Maturanten vergleichbar sind. Damit sollen Transparenz und Aussagekraft von Schulabschlüssen – auch im europäischen Vergleich – erhöht werden (BIFIE, 2012; BIFIE, 2013b). Zudem wird die SRDP als Motor für eine grundlegende Neugestaltung des Unterrichts in Richtung Kompetenz- und Outputorientierung angesehen (BIFIE, 2013b; Schatzl, 2012).

Schritte der Implementierung und Berücksichtigung der Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen

Entwicklung der SRDP startete als Bottom-up-Prozess, angestoßen von Lehrkräften der lebenden Fremdsprachen

Die Entwicklung der SRDP startete als Bottom-up-Prozess (Spöttl, Kremmel, Holzknicht & Alderson, 2016). Bereits 2005 erarbeitete ein Team der Universität Innsbruck zusammen mit einer Gruppe von Englischlehrkräften eines Gymnasiums einen Vorschlag für eine reformierte Prüfung der lebenden Fremdsprachen, den sie auch an das Ministerium weitergaben. Nachdem dieser Vorschlag zunächst nicht angenommen wurde, organisierten Wissenschaftler/innen der Universität Innsbruck einen runden Tisch mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der österreichischen Bildungspolitik. Als Resultat wurde ein Projektantrag verfasst, der die Entwicklung einer standardisierten kompetenzorientierten Abschlussprüfung in den Fächern Englisch und Französisch zum Ziel hatte. Dieser Projektantrag wurde 2007 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur angenommen. Die Entwicklung standardisierter Klausuraufgaben und mündlicher Kompensationsprüfungen sowie zugehöriger Korrektur- und Beurteilungsanleitungen für die Fächer Englisch und Französisch war von 2007 bis 2012 an der Universität Innsbruck angesiedelt. 2008 beauftragte das neu gegründete Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) das Österreichische Kompetenzzentrum für Mathematikdidaktik (AECC-M) mit der Entwicklung eines Konzepts für die SRDP im Fach Mathematik sowie

der Vorbereitung, Durchführung, Begleitung, Unterstützung und Evaluation eines entsprechenden Schulversuchs an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). 2012 wurden diese Aufgaben dem BIFIE übertragen, das ab diesem Zeitpunkt neben der Aufgabenentwicklung und -distribution auch für die Implementierung und begleitende Evaluierung der SRDP zuständig war (BGBl. I Nr. 113/2009). Die Einführung der SRDP wurde in der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I Nr. 73/2012) an AHS ab dem Schuljahr 2014/15, an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ab dem Schuljahr 2015/16 vorgesehen, wobei Schulversuche die SRDP bereits ein Schuljahr vor ihrer gesetzlichen Einführung zur Anwendung bringen durften. Seit dem Schuljahr 2012/13 ist laut Leistungsbeurteilungsverordnung (BGBl. II Nr. 255/2012) die Anwendung standardisierter Testformate und der zugehörigen Korrektur- und Beurteilungsanleitungen bei Schularbeiten möglich. Im Mai 2016 wurde die SRDP erstmals österreichweit an allen höheren Schulen durchgeführt. Die flächendeckende Einführung der SRDP sollte ursprünglich bereits im Jahr 2014 geschehen, wurde aber im Juni 2012 verschoben (BIFIE, 2012; BIFIE, 2013b). Die Verschiebung wurde von der damaligen Bundesministerin Claudia Schmied damit begründet, dass es noch immer Standorte gebe, an denen Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte befürchteten, dass die Vorbereitungen nicht zeitgerecht abgeschlossen werden könnten. Aus Sicht des BIFIE wäre die Verschiebung jedoch nicht nötig gewesen (Zentralmatura wird um ein Jahr verschoben, 2012). Seit April 2017 wird auch die Berufsreifeprüfung (BRP), die nach abgeschlossener beruflicher Erstausbildung abgelegt werden kann und dann zum Hochschulzugang berechtigt, nach dem Format der SRDP durchgeführt.

BIFIE war für
Implementierung und
begleitende Evaluierung
der SRDP zuständig

Auf der *Makroebene* stellte die gesetzliche Verankerung der SRDP im Schulunterrichtsgesetz eine wichtige und notwendige Gelingensbedingung der Implementierung dieser fachspezifischen Reformen dar. Durch die Gründung des BIFIE am 1. Jänner 2008 (BGBl. I Nr. 25/2008) und die Gründung der Austrian Educational Competence Centres (AECC) wurden zudem wirksame Unterstützungsstrukturen für fachliche Reformen geschaffen, deren Aufgabe in der Entwicklung, Implementierung und Evaluierung verbindlicher Kompetenzorientierung im österreichischen Schulsystem besteht und die somit wesentliche Rollen in der Umsetzung von fachbezogenen Reformen einnehmen. Bei der Implementierung der SRDP wurde zudem darauf geachtet, verschiedene Systemebenen – konkret die Ebene des Ministeriums, die Ebene der Bundesländer und die Ebene der Schulen – zu vernetzen. Dazu wurden in allen Bundesländern Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren an den Pädagogischen Hochschulen etabliert (Schatzl, 2012), die als regionale Schnittstelle fungieren und die Information aller relevanten Stakeholder (Schulaufsicht, Schulleitungen, Administratorinnen und Administratoren, Lehrkräfte, Schüler/innen, Erziehungsberechtigte) gewährleisten. Seit April 2017 wird auch die BRP, die nach abgeschlossener beruflicher Erstausbildung abgelegt werden kann und dann zum Hochschulzugang berechtigt, nach dem Format der SRDP durchgeführt.

Gelingensbedingungen auf
der Makroebene

Auf der *Mesoebene* und der *Mikroebene* wurden die Gelingensbedingungen insofern berücksichtigt, als Schulleitungen und Lehrkräfte als zentrale Träger/innen der Reformen identifiziert wurden, deren Perspektive einbezogen werden muss und deren Selbstwirksamkeit in Bezug auf die mit der SRDP einhergehenden Herausforderungen gestärkt werden muss. Für die Erstellung der Aufgaben für die SRDP wurden aktiv im Dienst stehende Lehrkräfte aus ganz Österreich von Expertinnen und Experten geschult und unterstützt (BIFIE, 2012; BIFIE, 2013b), um den inhaltlichen Bezug zur Schulrealität zu sichern und alle Schularten sowie mögliche regionale Besonderheiten im Aufgabenerstellungsprozess zu berücksichtigen. Mittels empirischer Erprobung im Rahmen von Feldtestungen wurden potenzielle Klausuraufgaben von Schülerinnen und Schülern der Maturajahrgänge bearbeitet, wobei eigens geschulte Lehrkräfte für eine einheitliche Durchführung der Testungen sorgten. Im Anschluss an die Feldtestungen wurde die Angemessenheit der Schwierigkeit und der Verrechnung der Aufgaben analysiert. Um einen funktionierenden Übergang vom alten zum neuen Prüfungsmodell zu ermöglichen, wurden vom BIFIE sowie dem damaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur umfassende Begleitmaßnahmen entwickelt (BIFIE,

Gelingensbedingungen auf
Meso- und Mikroebene

Mittlerweile ist die
Abwicklung der SRDP
Aufgabe des BMBWF

2012; BIFIE, 2013b). Einerseits wurde die Durchführung von Schulversuchen betreut und begleitet, die der kontinuierlichen Optimierung aller inhaltlichen, organisatorischen und logistischen Aspekte der SRDP dienten. Mit der kontinuierlichen Ausweitung der Schulversuche kam der Aufwand für Produktion, Vervielfältigung und Versand von Klausur- und Kompensationsprüfungsaufgaben immer mehr dem Aufwand einer flächendeckenden SRDP nahe. Zudem stellte das BIFIE eine Vielzahl an Leitfäden, Übungsaufgaben, Probeklausuren, Musterthemenpaketen, Kompetenzchecks, Schularbeiten, Handreichungen zu Bewertungs- und Beurteilungsrastern sowie bereits eingesetzte Klausuraufgaben bereit, um Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern eine Orientierungshilfe zu bieten. Heute übernimmt diese Aufgabe das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).⁵ Als wesentlicher Teil der Implementierung der SRDP wurden in ganz Österreich über die Pädagogischen Hochschulen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte angeboten, die darauf abzielten, dass jede Lehrperson mindestens eine fachspezifische Fort- bzw. Weiterbildungseinheit zur SRDP besucht (Schatzl, 2012), die sie dabei unterstützt, ihren Unterricht in Richtung Kompetenz- und Outputorientierung zu entwickeln. Durch Hotlines und Helpdesks werden Lehrkräfte bis heute bei der Korrektur und Beurteilung der Klausuren unterstützt.

Ergebnisse sowie
Implementierungsprozess
der SRDP wurden
begleitend evaluiert

Bezüglich *Monitoring* und *Evaluation* des Implementierungsprozesses stellt die SRDP sicher einen Sonderfall dar. Dies liegt darin begründet, dass die SRDP selbst eine Evaluierungsfunktion erfüllt, indem sie Aufschluss darüber gibt, welche Kompetenzen Schüler/innen an AHS und BHS am Ende ihrer Schullaufbahn erreicht haben. Daher wurden einerseits die Ergebnisse der SRDP kontinuierlich überwacht, um die Aufgaben testtheoretisch zu optimieren, andererseits wurde der Umsetzungsprozess der SRDP begleitend evaluiert. 2013 wurden im Rahmen einer formativen Evaluation Lehrkräfte, Schulleiter/innen und Schüler/innen mittels Fragebogenerhebung zu verschiedenen Aspekten der SRDP befragt (BIFIE, 2013a). Von den befragten Lehrkräften gaben 76 % an, eher oder sehr zufrieden mit den Begleitmaßnahmen im Vorfeld der SRDP gewesen zu sein, von den befragten Schulleitungen sogar 91 %. Kritisiert wurden primär wiederholte Adaptionen im Zusammenhang mit der Prüfung und die dadurch entstehenden Unsicherheiten. Außerdem wurde angemerkt, dass der Informationsfluss nicht immer gut war, zu wenig Übungsmaterial vorhanden war, die BIFIE-Website nicht benutzerfreundlich sei und das Fortbildungsangebot allgemein vergrößert werden sollte. Mit der Durchführung der SRDP waren dennoch 92 % der Lehrer/innen und 91 % der Schulleiter/innen eher oder sehr zufrieden. Die Schüler/innen wurden nicht zur Implementierung, sondern zu den Bereichen Verständlichkeit der Arbeitsanweisungen und *Beurteilung der Arbeitszeit* befragt. Die durch die begleitende Evaluation gewonnenen Erkenntnisse sollten den mit der SRDP betrauten Expertinnen und Experten der einzelnen Fachgruppen Informationen zur Weiterentwicklung und Optimierung liefern, die weiteren Prozessschritte sind jedoch nicht dokumentiert. Nach der flächendeckenden Einführung der SRDP wurden keine weiteren Evaluationsstudien mehr durchgeführt bzw. veröffentlicht.

Berücksichtigung vieler
Gelingensbedingungen,
aber Mangel an
belastbaren Informationen

Insgesamt wurden bei der Implementierung der SRDP viele der genannten Gelingensbedingungen grundlegend adressiert, auch wenn die publizierten Berichte nicht alle Informationen enthalten, die zur umfassenden Bewertung des Implementierungsprozesses notwendig wären. So fehlen z. B. Informationen zum ursprünglichen Implementierungskonzept sowie zu Adaptionen und deren Ursachen. Es zeigt sich, dass der Fokus der Implementierung der SRDP deutlich mehr auf der Evaluierungsfunktion der Reform als auf deren Orientierungs- und Förderungsfunktion lag. In den offiziellen Berichten wird sehr umfassend beschrieben, wie Aufgaben entwickelt/optimiert und Testungen organisiert werden, jedoch deutlich weniger, wie sichergestellt wird, dass es zu Veränderungen im Unterricht kommt, durch die bestimmte Lernergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Positiv ist hervorzuheben, dass die Entwicklung der SRDP mit einem Bottom-up-Prozess von engagierten Fremdsprachenlehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern begann,

5 Siehe www.srdp.at.

die schließlich in das BIFIE integriert wurden. In der Implementierung der SRDP wurde damit in hohem Maße Partizipation ermöglicht, wodurch die Motivation zum Optimieren und Beforschen der SRDP bei der Gruppe der Fachdidaktiker/innen wohl massiv verstärkt wurde. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an wissenschaftlichen Publikationen, die sich unter anderem mit dem Prozess der Entwicklung der SRDP (Spöttl et al., 2016), testtheoretischen Grundlagen der SRDP (Friedl-Lucyshyn, Sigott, Pinter, Frötscher & Frebort, 2012) sowie den Folgen der SRDP für Unterrichtsgestaltung und Lernverhalten v. a. in den Fremdsprachen beschäftigen (Frötscher, 2016a, 2016b). Auffallend ist, dass die Implementierung der SRDP in den verschiedenen Fächern bisher unterschiedlich erfolgreich zu sein scheint. So erarbeitet das Bildungsministerium aktuell ein Verbesserungskonzept für die SRDP in Mathematik, weil im Jahr 2018 rund jede fünfte Schülerin/jeder fünfte Schüler aufgrund problematischer Aufgaben und Beurteilungsschemata an der schriftlichen Klausur scheiterte. Auch gibt es im Bereich der lebenden Fremdsprachen deutlich mehr fachdidaktische Publikationen, die sich mit den Folgen der SRDP für den Unterricht befassen, als im Bereich der Mathematik. Gerade mit Blick auf solche Unterschiede könnte es von hoher Relevanz sein, die verschiedenen Implementierungsfaktoren und ihr Ineinandergreifen auf den verschiedenen Ebenen genau zu analysieren (siehe Abbildung 11.3). Hierzu fehlen derzeit jedoch systematisch erhobene Daten und Informationen. Besonders zu berücksichtigen wären dabei vermutlich die Auswirkungen, die die Ermöglichung von tatsächlicher Partizipation (z. B. im Rahmen von Bottom-up-Prozessen bei der Entwicklung und Implementierung von Reformen) auf die Motivation von Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern hat, sich aktiv in Implementierungsprozesse einzubringen.

3.2.2 Überfachliche Reformen

Als überfachliche Reformen werden Umstrukturierungsprozesse im Bildungssystem bezeichnet, welche nicht auf bestimmte Unterrichtsfächer oder die Erzielung konkreter fachlicher Outputs fokussieren, sondern auf eine grundlegende Neuorganisation des Lernens und Lehrens ausgerichtet sind. Eine wichtige überfachliche Reform im österreichischen Bildungssystem bestand in den letzten Jahren in einer Implementierung inklusiver Lehr- und Lernkonzepte im Rahmen der Installation *Inklusiver Modellregionen*.

Ziele der Inklusiven Modellregionen in Kärnten, der Steiermark und Tirol

Basierend auf dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations [UN], 2006) verpflichtete sich der Staat Österreich im Jahr 2008, die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben gesetzlich zu verankern. Dies umfasst auch die Implementierung eines inklusiven Schulwesens. Viele Studien zu inklusivem Unterricht deuten darauf hin, dass dieser – sofern umgesetzt nach bestimmten Standards – sowohl zu einer positiven Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf als auch zu einer erhöhten Unterrichtsqualität insgesamt beiträgt (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015b). Die inklusive Schule will die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler/innen am Bildungswesen ermöglichen, indem Diversität als Grundbaustein verankert wird. Insofern ist der Abbau von Barrieren für die Teilhabe aller Schüler/innen zentral – nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird. Zu den wesentlichen Merkmalen der inklusiven Schule gehört die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern Chancen für das gemeinsame Lernen eröffnen (Raditsch & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik, 2015).

Im Jahr 2012 wurde der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012–2020“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMASK], 2012) von der Bundesregierung beschlossen. Dieser sieht die Entwicklung von Inklusiven Modellregionen vor. Das Ziel der Inklusiven Modellregionen ist es, an Regelschulen die inklusive pädagogische Qualität so zu fördern, dass spezielle pädagogische Einrichtungen (d. h. Sonderschulen) für Schüler/

Ziele und Maßnahmen
Inklusiver Modellregionen

innen mit erhöhtem Förderbedarf obsolet werden (Handle, Haucinger & Zöhrer, 2015). Dafür ist es notwendig, an Regelschulen Voraussetzungen zu schaffen, welche den gemeinsamen Unterricht heterogener Lerngruppen ermöglichen.

Die Etablierung inklusiver Modellregionen richtete sich nach regionalen Aktionsplänen, die sowohl Lösungsansätze als auch konkrete Maßnahmen hinsichtlich folgender Aspekte enthielten:

- „Unterstützungssysteme/ZIS [Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik];
- Institutionelle Weiterentwicklung von Schulstandorten zu inklusiven Bildungseinrichtungen;
- Bedarfsgerechte und bedürfnisorientierte Förderung aller Schüler/innen;
- Flexibler Ressourceneinsatz für standortbezogene Modelle der Individualisierung und flexiblen inneren Differenzierung;
- Barrierefreiheit;
- Zeitgemäße, dem Prinzip einer inklusiven Schule verpflichtete Aus- und Weiterbildung von Pädagog/inn/en;
- Forschende Begleitung der Umsetzung“ (BMBF, 2015b, S. 5).

Schritte der Implementierung und Berücksichtigung der Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen

Auf Basis der Erfahrungen in den Modellregionen sollen die Erstellung eines detaillierten Entwicklungskonzepts sowie der flächendeckende Ausbau der *Inklusiven Regionen* bis 2020 erfolgen (BMASK, 2012). Die Inklusiven Modellregionen wurden in den Bundesländern Kärnten, Steiermark und Tirol eingerichtet. Ein Erlass für die Umsetzung der Inklusion in den Modellregionen wurde 2015 vom BMBF (2015b) vorgelegt. Die Verantwortung für die Implementierung der Modellregionen wurde der Schulaufsicht der jeweiligen Bundesländer zugeschrieben. Das politische Bekenntnis zu den Inklusiven Modellregionen sowie die zentrale Steuerung der Implementierung stellten wichtige Unterstützungsfaktoren der Implementierung von Inklusion auf der Makroebene dar.

Etablierung Pädagogischer
Beratungszentren
für Inklusion und
Diversität (PBZ) als
Systemintervention

Eine wichtige Systemintervention zur Implementierung des inklusiven Unterrichts bestand in der strukturellen Neuorganisation der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) in *Pädagogische Beratungszentren für Inklusion und Diversität* (PBZ). Die PBZ vernetzen Stakeholder im Inklusionsbereich auf unterschiedlichen Systemebenen und bieten als systemisch ausgerichtete Beratungszentren eine zentrale Ressource für Schulen bei der Umsetzung inklusiver Unterrichtskonzepte (Landesschulräte für Tirol, Steiermark & Kärnten, 2017).

Als wesentliche Aufgaben der PBZ beschreiben Handle, Haucinger und Zöhrer (2015, S. 13):

- „Mitwirkung bei der regionalen Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen (pädagogisch, organisatorisch, strukturell), die dazu geeignet sind, ein inklusives Schulsystem auf- und auszubauen.
- Pädagogische Konzeption und organisatorische Umsetzung der Beratungsstrukturen, Beratungsformate, der Arbeitsfelder und Arbeitsweisen in der Region im Zusammenwirken mit den regional verantwortlichen Pflichtschulinspektor/innen und den zuständigen Landesschulinspektor/innen.
- Verantwortung für transparente und qualitativ hochwertige Beratung im Zusammenhang mit den Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs; Steuerung der regionalen praktischen Umsetzung der Verfahrensschritte.
- Mitwirkung bei der Planung geeigneter inklusionsorientierter Qualifizierungsmaßnahmen.
- Aufbau, Bereitstellung und Transfer von pädagogischen Kompetenzen zum Umgang mit weiteren Dimensionen von Heterogenität wie Ethnie, Geschlecht, soziale Herkunft, Lern-tempo etc.“

Die Zusammenführung unterschiedlicher Systemebenen erfolgt in den PBZ durch die Beratung von Eltern und Schülerinnen und Schülern (z. B. zu Therapieangeboten im schulischen und außerschulischen Bereich), von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern (z. B. zu entsprechender Fachliteratur und Unterrichtsmaterialien), der Schulaufsicht (z. B. als Unterstützung beim Einsatz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen), von Schulerhaltern (z. B. als Empfehlungen für die Festlegung der geeigneten baulichen Rahmenbedingungen) und in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung (z. B. durch die Bedarfserhebung von regionalen und überregionalen Fortbildungsbedürfnissen; Sonderpädagogik Land Kärnten, o. J.). Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit wird in den PBZ durch die Vernetzung unterschiedlicher Institutionen, wie z. B. des Amts für Jugend und Familie, des Arbeitsmarktservice und Frühförderstellen hergestellt. Die PBZ wurden somit in den Inklusiven Modellregionen zur zentralen Drehscheibe für Beratung und Unterstützung bezüglich inklusiven Unterrichts von Einzelpersonen, Schulen, Ämtern und Behörden (Sonderpädagogik Land Kärnten, o. J.).

Vernetzung
unterschiedlicher
Systemebenen

In den einzelnen Bundesländern wurden konkrete Umsetzungsschritte in Entwicklungs- und Etappenplänen festgelegt. Lokale Gegebenheiten wurden dahingehend berücksichtigt, dass die Strategien in den Modellregionen sowohl unterschiedliche als auch gemeinsame Aspekte zeigen. Es wird sowohl in Kärnten als auch in der Steiermark betont, dass Inklusion als Querschnittsmaterie verstanden wird, sich damit durch breite Zuständigkeitsbereiche zieht und sich in offiziellen Dokumenten findet. In Kärnten wird im Rahmen der Umsetzung explizit die Thematik der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung behandelt. Die Umsetzungsstrategie in der Steiermark befasst sich stark mit der Auflösung von Doppelrollen, welche Schulleitungen als Leitungen eines ZIS/PBZ sowie als Begutachtende/Beratende innehaben. In der Tiroler Strategie wird mitunter die Herstellung von Planungssicherheit und Klarheit als zentrales Element ersichtlich. In den Implementierungsstrategien aller Modellregionen zeigen sich partizipative sowie standortorientierte Elemente, die Orientierung an Best-Practice-Beispielen sowie die Installation von PBZ (Sixt, 2017).

Berücksichtigung lokaler
Gegebenheiten

Eine Unterstützung lokaler Führungspersonen in den Modellregionen wäre insbesondere durch Organisationsentwicklung und Coaching wünschenswert gewesen (Svecnik, Petrovic & Sixt, 2017). Zum Teil erfolgte eine Unterstützung dadurch, dass für Aufgaben, die mit der Implementierung der Modellregionen verbunden waren, zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. In Tirol wurde beispielsweise der Landesschulinspektorin für Primar- und Sonderpädagogik eine Person zur Seite gestellt, die bildungspolitische Vorgehensweisen im Zusammenhang mit Integration und Inklusion landesweit aufeinander abstimmte und für die PBZ verantwortlich war (Salvador & Windisch, 2017).

Auf der *Mikroebene* wurden Partizipationsmöglichkeiten teilweise durch eine gemeinsame Entscheidungsfindung in Abstimmung mit Vertreterinnen und Vertretern involvierter Personengruppen und durch einen Informationsaustausch zentraler Koordinationsstellen mit Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen geschaffen (Herndler, Thomas & Frank, 2017). Einige Stakeholder äußerten jedoch den Wunsch nach erhöhter Transparenz und verbesserten Informationsflüssen zwischen Schulleitung, Lehrpersonen, Schulaufsicht und Politik (Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017). Das hohe Engagement einzelner Personen trägt insgesamt in hohem Maße zu gelingenden Inklusionsprozessen bei, wobei eine stärkere institutionelle Verankerung wichtig für die Nachhaltigkeit der Reform wäre (Svecnik & Petrovic, 2018). Bezüglich der Einstellungen zur Reform bringen die Inklusiven Modellregionen einen Kulturwandel mit sich, dem einige beteiligte Stakeholder mit Skepsis begegneten. Manche Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen fürchteten beispielsweise, dass in Regelschulen nicht genügend Unterstützungsangebote zur optimalen Betreuung ihrer Kinder vorhanden sein könnten. Regelschullehrkräfte und Schulleitungen äußerten zum Teil Bedenken, dass keine ausreichende Vorbereitung auf die neuen Herausforderungen erfolgt sei bzw. dass für die Implementierung eines inklusiven Unterrichts zu wenig zusätzliche Res-

Gelingensfaktoren und
Herausforderungen auf
der Mikroebene

sourcen zur Verfügung stünden. Auch bei Sonderschullehrkräften gab es Besorgnis bezüglich der bevorstehenden Umstrukturierungen (Sixt, 2017). Um dieser Skepsis zu begegnen, ist es besonders wichtig, Stakeholder in Diskursprozesse einzubinden und etwaige Missverständnisse durch konkrete Informationen aufzuklären. Stakeholder, welche sich besonders gut über die Ziele schulischer Inklusion und damit verbundene Erwartungen informiert fühlen, stehen dem inklusiven Unterricht auch positiver gegenüber (Svecnik, Sixt et al., 2017). Für die Ausweitung des inklusiven Unterrichts auf weitere Regionen kann eine positive Haltung außerdem durch das Aufzeigen von Best-Practice-Beispielen aus den Modellregionen gefördert werden (Herndler et al., 2017).

Monitoring und Evaluation der Implementierung

Monitoring und *Evaluation* der Implementierung der Inklusiven Modellregionen erfolgten in einer umfassenden formativen Evaluation durch das BIFIE. Diese wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung sollte insbesondere auch die Dokumentation von Gelingensbedingungen der Implementierung für die Ausweitung Inklusiver Regionen auf ganz Österreich sicherstellen. Die Evaluationsergebnisse sind in umfangreichen Berichten dokumentiert (Svecnik, Petrovic et al., 2017; Svecnik, Sixt et al., 2017), deren Berücksichtigung einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Nachhaltigkeit inklusiver Unterrichtskonzepte leisten kann.

Insgesamt kann die Vernetzung von Stakeholdern unterschiedlicher Systemebenen, welche vor allem durch die Installation von PBZ unterstützt wurde, als zentrale Gelingensbedingung der Implementierung Inklusiver Modellregionen bezeichnet werden. Somit konnten Kooperationsstrukturen für engagierte Einzelpersonen geschaffen werden, welche sich mit der Thematik aus der Perspektive unterschiedlicher Professionen befassen, und insbesondere auch entsprechende Synergien genutzt werden. Für eine konstruktive Einbindung von Stakeholdern mit Vorbehalten gegenüber inklusiven Unterrichtskonzepten stellen transparente Kommunikationsstrukturen einen wichtigen Gelingensfaktor dar. Die Herstellung von Transparenz und eine Ermöglichung von Partizipation wurden bei der Implementierung der Inklusiven Modellregionen jedoch nur teilweise berücksichtigt. Auch die Prozessbegleitung von Lehrkräften und Schulleitungen wurde von einigen Beteiligten als nicht ausreichend empfunden. Eine Bereitstellung der nötigen Ressourcen für erforderliche Umstrukturierungsprozesse ist ebenso nur zum Teil erfolgt. Wenn bei wichtigen Akteurinnen und Akteuren der Reform wahrgenommen wird, dass das Konzept der Inklusion aus Spargründen nicht den Standards entsprechend umgesetzt wird, ist das jedoch ein nicht zu unterschätzender Risikofaktor für die Implementierung der Reform. Diese und weitere Ergebnisse aus der Begleitforschung, welche „Lessons learned“ für die Einrichtung Inklusiver Regionen bereitstellen, sollten bei der Ausweitung inklusiver Unterrichtskonzepte jedoch unbedingt berücksichtigt werden.

3.2.3 Grundlegende strukturelle Reformen

Nach dem mittelmäßigen bis schlechten Abschneiden österreichischer Schüler/innen in international vergleichenden Schulleistungsstudien stieg in den 2000er Jahren der Innovationsdruck sowohl für das Schulsystem als auch für die Lehrerbildung. Daraus resultierten in den letzten 10 Jahren grundlegende strukturelle Reformen, die mit der Umgestaltung der Grundschule („Neue Grundschule“), der Hauptschule („Neue Mittelschule“) sowie der Sekundarstufe II („Neue Oberstufe“) alle Phasen der österreichischen Schulbildung betreffen.

Grundlegende Strukturenreformen in allen Phasen der österreichischen Schulbildung

Die *Grundschulreform* wurde mit dem Schulrechtsänderungsgesetz (BGBl. I Nr. 56/2016) beschlossen und trat mit dem Schuljahr 2016/17 in Kraft (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2016). Konkrete Änderungen – die größtenteils bereits im Nationalen Bildungsbericht 2015 gefordert wurden (Wohllhart et al., 2016) – umfassten unter anderem den förderbezogenen Datenaustausch beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, Sprachförderkurse parallel zum Unterricht und die Möglichkeit einer alternativen Leistungsbeurteilung sowie die Einführung von Mehrstufenklassen am jeweiligen Schulstandort (Landesschulrat für Tirol, 2017). Mit der *Neuen Mittelschule* (NMS; Eder, 2009) wurde 2012 ein seit 4 Jahren laufender Schulversuch gesetzlich verankert (NMS-Umsetzungspaket; BGBl. II

Nr. 185/2012). Die NMS gilt seither als Regelschule in der Sekundarstufe I. Die organisatorischen und pädagogischen Veränderungen betreffen u. a. den Verzicht auf Leistungsgruppen in den Hauptfächern, Teamteaching, die Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts, ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibungen sowie Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche (Eder, Altrichter, Hofmann & Weber, 2015). Seit dem Schuljahr 2015 sind alle ehemaligen Hauptschulen NMS. Die *Neue Oberstufe* (NOST; BMBF, 2015a) soll ab dem Schuljahr 2021/22 flächendeckend in allen Klassen ab der 10. Schulstufe in mindestens dreijährigen Oberstufenformen (AHS, berufsbildende mittlere und höhere Schule [BMHS]) starten. Die geplanten Änderungen umfassen die Neuausrichtung des Unterrichts auf semesterweise Lehrstoffverteilung in Kompetenzmodulen, semesterweise Beurteilungen (Zeugnisse nach jedem Winter- und Sommersemester), ein differenzierteres Frühwarnungssystem, Semesterprüfungen für negativ beurteilte Pflichtgegenstände, individuelle Lernbegleitung für Schüler/innen mit Unterstützungsbedarf und Begabungsförderung (Überspringen von Schulstufen, Vorziehen von Prüfungen). Diese Reformen der Schulstruktur finden ihre Fortsetzung im aktuell vom BMBWF eingebrachten Gesetzesentwurf „Pädagogik Paket 2018“.⁶ In diesem Gesetzesentwurf sind wieder grundlegende Änderungen für die Volksschule (z. B. Wiedereinführung der verpflichtenden Leistungsbeurteilung durch Noten) und die Neue Mittelschule (z. B. Wiedereinführung von Leistungsdifferenzierung) geplant.

Neben der Reformierung der Schulstruktur wurde auch die Lehrerbildung einem tiefgreifenden Wandel unterzogen. Im Folgenden wird als Beispiel für die Implementierung von grundlegenden strukturellen Reformen auf die *PädagogInnenbildung NEU* näher eingegangen.

Grundlegende
Strukturänderung in
PädagogInnenbildung NEU

Ziele der PädagogInnenbildung NEU

Mit dem „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen; BGBl. I Nr. 124/2013) wurde im Juli 2013 schlussendlich auch die Lehramtsausbildung in eine „Bologna-Prozess“-konforme Studienarchitektur überführt. Der über 5 Jahre andauernde Reformprozess (Schmied, 2012) brachte für alle Lehrkräfte unabhängig vom Schultyp eine akademische Ausbildung auf Masterniveau. Mit der Absolvierung eines vierjährigen Bachelorstudiums ist bereits ein Einsatz im Schuldienst möglich. Für eine dauerhafte Anstellung ist allerdings ein Masterabschluss notwendig. Im Bereich der Sekundarstufe (NMS, AHS, BMHS) absolvieren alle Lehramtsstudierenden ein identisches Curriculum, welches durch Universitäten und Pädagogische Hochschulen (PH) gemeinsam verantwortet wird. Explizite Ziele vom zuständigen Bundesministerium waren dabei „... eine kompetenzbasierte Ausbildung und wissenschaftlich professionsorientierte Qualifikation nach Altersstufen und nicht für bestimmte Schularten umzusetzen, die Förderung von Durchlässigkeit und beruflicher Weiterentwicklung zu gewährleisten sowie Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen innerhalb der einzelnen Lehramtsstudien bei gleichzeitiger Kooperation der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu ermöglichen“ (BMBWF, 2018, Abs. 1).

Ein langjähriger Reform-
prozess mündet in
einem umfassenden
Bundesgesetz

Schritte der Implementierung und Berücksichtigung der Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen

Die gesetzliche Verankerung der Reform 2013 stellt eine zentrale Komponente für eine erfolgreiche Implementierung dar. Der bereits 2008 angestoßene Reformprozess (Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018; Schmied, 2012; Tischler, 2015) wurde vom Bildungsministerium breit aufgesetzt: Es wurden verschiedene Gruppen von Expertinnen und Experten miteinbezogen, mehrere Stakeholderkonferenzen abgehalten sowie eine Vorbereitungsgruppe und ein Entwicklungsrat eingesetzt.

⁶ Ministerialentwurf; 83/ME XXVI. GP; siehe https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00083/index.shtml#tab-Uebersicht

Vernetzung der beteiligten Hochschulen in vier Verbundregionen

Eine Zusammenführung und Vernetzung der verschiedenen beteiligten Universitäten und PHs erfolgte durch die Bildung von vier Verbundregionen:

- *West*: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein, Universität Innsbruck, Universität Mozarteum Salzburg;
- *Mitte*: Anton Bruckner Privatuniversität, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, PH Oberösterreich, PH Salzburg, Private PH Linz, Kirchliche PH Edith Stein, Universität Linz, Universität Salzburg, Kunstuniversität Linz, Universität Mozarteum Salzburg;
- *Süd-Ost*: PH Steiermark, PH Kärnten, Kirchliche PH Graz, PH Burgenland, Universität Graz, Kunstuniversität Graz, Technische Universität Graz, Universität Klagenfurt;
- *Nord-Ost*: PH Wien, PH Niederösterreich, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Kirchliche PH Wien-Krems, Universität Wien.

Diese Verbünde organisierten die Umsetzung der Reform, indem sie gemeinsame Studien für das Lehramt *Sekundarstufe Allgemeinbildung* anbieten. Zur Regelung der konkreten Durchführung wurden dazu bis 2016 in allen Verbundregionen Kooperationsvereinbarungen verabschiedet. Zusätzlich wurden pro Verbund zur besseren Koordination der Zusammenarbeit sowie zur Qualitätskontrolle auch Lenkungs- bzw. Steuerungsgruppen sowie spezifische Entwicklungs- und Arbeitsgruppen (z. B. Digitale Kompetenz, Anerkennung, Qualitätsmanagement, Studierendenmobilität) eingerichtet. Zusätzlich gibt es auch Arbeitsgruppen, die über die Verbünde hinweg bundesweit organisiert sind (z. B. Arbeitsgruppen für Recht und Budget).

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR)

Zur Begleitung der Implementierung wurde der *Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung* (QSR) eingerichtet, der eine Reihe von gesetzlich verankerten Aufgaben wahrnimmt:

1. „Beobachtung und Analyse der Entwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich unter Bedachtnahme auf europäische und internationale Entwicklungen sowie Erarbeitung von Vorschlägen zu deren Weiterentwicklung,
2. Beratung der zuständigen Ministerien sowie der hochschulischen Bildungseinrichtungen in Angelegenheiten der Qualitätssicherung und Bedarfsfragen,
3. studienangebotsspezifische Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen für die Leistungserbringung von Pädagogischen Hochschulen,
4. Stellungnahme im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien sowie
5. jährliche Veröffentlichung eines Berichts über den aktuellen Stand der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich und Vorlage an den Nationalrat“ (QSR, 2018, S. 6).

Die Hauptaufgabe des QSR lag in den ersten Jahren in der Erstellung von Stellungnahmen zu den eingereichten Bachelor- und Mastercurricula der Verbünde bzw. der einzelnen Hochschulen. Diese Stellungnahmen stützten sich auf Gutachten von renommierten externen Expertinnen und Experten, hatten die Weiterentwicklung und Optimierung der Curricula im Fokus und wurden in Vor-Ort-Gesprächen mit den Hochschulen diskutiert.

Die legislative Basis in Form eines einheitlichen Bundesgesetzes, die Einsetzung und Strukturierung von Verbundregionen sowie die Begleitung der Implementierung durch den QSR stellen wichtige Unterstützungsfaktoren auf der *Makroebene* dar.

Zusätzliche Personalressourcen und Vergabe von kompetitiven Hochschulraumstrukturmitteln

Zur Umsetzung der Reform auf *Mesoebene* wurden den beteiligten Institutionen 2016 zusätzliche Personalressourcen von den damals zuständigen Ministerien bereitgestellt (QSR, 2018). Das BMB schuf rund 45 Stellen in der Verwendungsgruppe PH 1 (Hochschulprofessorinnen und -professoren). Zusätzlich widmete das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 32,3 Millionen Euro für die PädagogInnenbildung NEU, welche in Form

von Hochschulraumstrukturmitteln in einem kompetitiven Prozess vergeben wurden. Die vom QSR festgestellte defizitäre Personalsituation an Universitäten und PHs konnte damit zwar verbessert werden. Die festgelegten wissenschaftlichen und professionsorientierten Minimalstandards des QSR (2014), die kooperative Arbeitseinheiten mit qualifizierten Personen für Lehre, Forschung, Entwicklung und pädagogische Praxis vorsehen, konnten aber laut Einschätzung des QSR nicht flächendeckend erreicht werden (QSR, 2017). Um die durch die Curricula intendierte Qualitätsverbesserung in der Ausbildung erreichen zu können, scheinen laut QSR aber weitere Investitionen in Personal und Infrastruktur notwendig (QSR, 2017).

Informationen zur Implementierung der Reform auf der *Mikroebene* liegen nur sehr spärlich vor. Die Ausnahme stellt hier der Verbund Süd-Ost dar, welcher den eigenen Entwicklungs- und Umsetzungsprozess detailliert darstellt und eine Einbindung von mehr als 350 Personen aus allen beteiligten Institutionen ausweist (siehe Gritsch & Ebner, 2016, oder auf der Webseite der Universität Graz⁷). Diese aktive Partizipation auf verschiedenen Ebenen fand im Rahmen von Entwicklungs-, Fach- und Arbeitsgruppen statt. Eine hierarchisch übergeordnete Steuergruppe, bestehend aus Rektoratsmitgliedern, legte auf gesetzlicher Basis die großen strategischen Leitlinien und Rahmenbedingungen fest. Die Entwicklungsgruppen waren dafür verantwortlich, Vorschläge zu einheitlichen Regelungen im Verbund zu erarbeiten und als Schnittstelle zwischen der Steuerungsgruppe und der operativen Ausgestaltung zu fungieren. In den Fachgruppen wurden die inhaltlichen Curricula ausgearbeitet. Verschiedene Arbeitsgruppen formierten sich zur Lösung spezifischer Aufgaben (z. B. Recht, Studienorganisation oder Technik). Zudem stellte eine Projektgruppe die interne Organisation und Kommunikation sowie eine Resonanzgruppe die kontinuierliche Abstimmung und den Informationsaustausch mit Schulbehörden sicher.

Auf Mikroebene nur
spärliche Informationen zur
Implementierung verfügbar

Insgesamt fanden bei der Implementierung der PädagogInnenbildung NEU einige Gelingensbedingungen grundlegend Berücksichtigung: Es liegt eine legislative Basis in Form eines einheitlichen Bundesgesetzes vor, der QSR begleitet die Umsetzung der Reform, zusätzliche Personalressourcen wurden geschaffen, die verschiedenen Stakeholder haben sich selbstständig vernetzt und teilweise wurde auch aktiv Partizipation in Form von Arbeitsgruppen ermöglicht. Über die Prozessbegleitung von Stakeholdern in den Hochschulen ist außer der Unterstützung des Führungspersonals durch den QSR kaum Information verfügbar. Empirische Daten dazu, wie die Implementierung letztlich erfolgte und ob damit auch die intendierten Ziele erreicht werden konnten (z. B. wurde mit den zusätzlichen Ressourcen auch qualifiziertes Personal eingestellt oder wie viel Partizipation in den Arbeitsgruppen letztendlich wirklich möglich war), fehlen jedoch weitgehend. Auch die verfügbaren Datenquellen für die Analyse der erfolgten Implementierung insgesamt sind gering und stammen fast ausschließlich vom QSR.

Empirische Daten zur
Implementierung der
PädagogInnenbildung NEU
fehlen weitgehend

3.3 Ergänzende Interviewstudie

Empirische Studien zu Herausforderungen und Unterstützungsfaktoren von Implementierungsprozessen stammen zum Großteil aus dem angloamerikanischen Raum. Wie in den obigen Abschnitten bereits angesprochen wurde, liegen insbesondere für den österreichischen Kontext kaum Studien und nur wenige (wissenschaftliche) Publikationen vor, welche diese Faktoren in Zusammenhang mit der Umsetzung von Bildungsreformen untersuchen. Ergänzend zu den öffentlich zugänglichen Dokumenten wurde daher für diesen Beitrag eine Interviewstudie durchgeführt (siehe Box 11.1), deren Ziel es war, eine erweiterte empirische Perspektive auf zentrale Gelingensfaktoren für die Implementierung von Reformen speziell im österreichischen Bildungssystem zu gewinnen bzw. die Informationen aus den Publika-

⁷ Siehe <https://zentrum-paedagoginnenbildung.uni-graz.at/de/paedagoginnenbildung-neu/umsetzung/umsetzung-evso/>.

tionen an jenen Stellen anzureichern, die dort nur wenig adressiert werden. Hierbei sollten insbesondere auch die Herausforderungen und Unterstützungsfaktoren der Implementierung auf unterschiedlichen Systemebenen betrachtet werden.

Box 11.1:

Interviewstudie zur Implementierung von Reformen im österreichischen Schulsystem

Die ergänzende Interviewstudie folgte der Fragestellung, wie die Gestaltung verschiedener Gelingensbedingungen bei der Implementierung von Reformen im österreichischen Schulsystem durch involvierte Expertinnen und Experten wahrgenommen wurde. Konkret wurden die Herangehensweise bei der Erstellung und Anpassung des Implementierungsplans, Monitoring und Evaluation des Implementierungsprozesses sowie Unterstützungsfaktoren und Herausforderungen für die Implementierung der jeweiligen Reformen besprochen. Um für jede der oben dargestellten Reformen in Anbetracht der eher dürftigen Lage an valider Literatur einen erweiterten Einblick in Herausforderungen und Unterstützungsfaktoren der Implementierung auf unterschiedlichen Systemebenen zu erhalten, wurden jeweils vier Expertinnen und Experten als Interviewpartner/innen ausgewählt, die unmittelbaren Einblick in die Konzeption und Umsetzung dieser Reformen haben oder hatten. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Interviewpartner/innen potenziell über Wissen zur Implementierung der Reformen auf Mikro-, Meso- und Makroebene verfügen sowie die Reformen über eine längere Zeit und in unterschiedlichen Kontexten begleitet haben. Die meisten Expertinnen und Experten hatten im Laufe der oft lang andauernden Implementierungsprozesse koordinierende und/oder leitende Funktionen inne. Somit stellen die Interviewergebnisse die Sichtweisen von direkt in den Reformprozess involvierten Personen dar. Es handelt sich folglich nicht um völlig neutral evaluierende Einschätzungen, was bei ihrer Interpretation und Einordnung berücksichtigt werden muss. Die Interviews wurden im April und Mai 2018 als teilstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt, vollständig transkribiert und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet.

Im Folgenden werden die auf alle Reformen zutreffenden zentralen Erkenntnisse aus den Interviews aggregiert dargestellt. Dabei wird zuerst auf die für den Erfolg von Implementierungsprozessen hoch relevante Planungsphase (siehe z. B. Meyers et al., 2012) eingegangen und insbesondere darauf Bezug genommen, welche Stakeholder in den Erstellungs- und Adaptionsprozess des Implementierungsplans eingebunden waren. Als Nächstes wird die Erhebung der Implementierungstreue, welche Bestandteil vieler Rahmenmodelle der Implementierung ist (z. B. Fixsen et al., 2010) in Form von Monitoring und Evaluation des Implementierungsprozesses beschrieben. Schließlich werden Ergebnisse zu Unterstützungsfaktoren und Herausforderungen für die Implementierung diskutiert, welche jeweils nach den Systemebenen des Bildungssystems gegliedert sind (siehe auch Abbildung 11.3), und somit für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure relevante Gelingensbedingungen in den Mittelpunkt stellen.

3.3.1 Ergebnisse der ergänzenden Experteninterviews zu Gelingensbedingungen der Implementierung von Reformen im österreichischen Bildungssystem

Erstellung und Anpassung des Implementierungsplans

Die Grundlage, auf der Implementierungspläne erstellt wurden, bestand zum einen in Gesetzestexten, Aktionsplänen und bestehenden Richtlinien für die jeweiligen Themengebiete. Zum anderen wurden Expertenmeinungen (vorrangig von Universitätsangehörigen, auch international), Datengrundlagen aus Ministerien und strukturierte Vorgespräche mit beteiligten Stakeholdern genannt. Zu den Stakeholdern, welche in die Erstellung der Implementierungspläne eingebunden waren, zählten politische Entscheidungsträger/innen, Interessenvertretungen betroffener Gruppen (wie z. B. Elternvertretung), Lehrkräfte, Führungspersonen beteiligter Institutionen sowie Personen, welche für die Evaluation der Reformen zuständig waren. Um Strukturen der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Institutionen fest-

Implementierungspläne
werden kontinuierlich
an sich verändernde
Gegebenheiten angepasst

zulegen, wurden außerdem viele Gespräche mit bestehenden und zukünftigen Kooperationspartnerinnen und -partnern geführt. Im Laufe der Umsetzung der Reformen wurden die Implementierungspläne immer wieder an sich verändernde Gegebenheiten angepasst. Neben Erfahrungen mit der Implementierung, die zu einer Neuausrichtung geführt haben, wurden diese Änderungen auch durch andere Umstände verursacht, wie z. B. Interventionen von Interessenvertretungen oder sich verändernde politische Voraussetzungen.

Monitoring und Evaluation des Implementierungsprozesses

Die gezielte Erhebung von Informationen darüber, inwieweit die Umsetzung dem Implementierungsplan entsprach, also eine Erhebung der Implementierungstreue, erfolgte sehr unterschiedlich. Beispielsweise wurden Fortschritte im Umsetzungsprozess in Steuerungstreffen diskutiert, es wurden Fortschrittsberichte für externe Gremien verfasst oder Daten im Rahmen von Rechnungshofüberprüfungen erhoben. Wenn keine dezidierte Evaluation der Implementierung vorhanden war, wurde im Rahmen von Begleitstudien meist vorrangig die Umsetzung von Details überprüft und keine Dokumentation des gesamten Implementierungsprozesses vorgenommen. Insgesamt bezog sich das Monitoring der Reformprozesse eher auf die inhaltliche Umsetzung als auf Implementierungsstrukturen. Die Berücksichtigung der Informationen zur Umsetzung erfolgte laut den Expertinnen und Experten durchaus heterogen. Oftmals war zumindest eine Vorlaufzeit nötig, bis Informationen aus früheren Umsetzungsphasen für die Steuerung nachfolgender Implementierungsphasen herangezogen werden konnten.

Evaluation von Reformprozessen meist auf inhaltliche Umsetzung bezogen – nicht auf Implementierungsstrukturen

Unterstützungsfaktoren für Implementierung

Auf der *Makroebene* waren vor allem ein klares politisches Bekenntnis und eine gesetzliche Verankerung mit möglichst eindeutigen Vorgaben zur Umsetzung der Reform unterstützend für die Implementierung. Auch eine Schaffung von Koordinationsgruppen, die das Reformvorhaben von Anfang an begleiteten, stellte insbesondere bei politischen Umstrukturierungen eine gewisse Kontinuität bei der Umsetzung langfristiger Reformvorhaben sicher. Weiters wurde die Unterstützung durch politische Ansprechpartner/innen und Vernetzungsstrukturen zwischen Stakeholdern (vor allem auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems) als wichtiger Unterstützungsfaktor auf der Makroebene genannt, der eine gute Abstimmung von Reformschritten ermöglicht. Das politische Bekenntnis zur Reform wurde von den Interviewpartnerinnen und -partnern auch als einer der wichtigsten Schritte zur Sicherung der Nachhaltigkeit genannt. Zusätzlich wurde die Aufnahme der Themen von Bildungsreformen in die Lehrerbildung sowie im Allgemeinen ein Wissen über die Inhalte und positive Erfahrungen mit den Inhalten der Reform bei unterschiedlichen Stakeholdergruppen als relevant für eine Sicherung der Nachhaltigkeit gesehen. Schließlich wurde auch mehrfach der Aufbau von Kommunikationsstrukturen und Steuerungsgruppen als wesentlicher Faktor zur Nachhaltigkeitssicherung genannt.

Kommunikations- und Vernetzungsstrukturen zwischen Stakeholdern unterstützen Implementierung

Auf der *Mesoebene* wurden vorwiegend zeitliche, finanzielle und administrative Ressourcen als Unterstützungsfaktoren genannt, um die zusätzlichen Aufgaben eines Reformvorhabens gut umsetzen zu können. Außerdem wurden das Commitment und die Unterstützung von Führungspersonen als besonders wichtige Faktoren betont. Laut den Expertinnen und Experten sind auch eine Schaffung von Kommunikationsstrukturen, um Institutionen stets gut über den Reformprozess zu informieren, und eine Ermöglichung von Gestaltungsfreiräumen bei der Umsetzung von Reformschritten wichtige Erfolgsfaktoren für die Implementierung auf Mesoebene.

Unterstützung von Führungspersonen und Gestaltungsfreiräume begünstigen Implementierungsprozesse

Als Unterstützungsfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Reformen auf der *Mikroebene* nannten die Interviewpartner/innen vor allem das Engagement und die Kooperationsfähigkeit beteiligter Einzelpersonen, welche die Reform mit viel Motivation mitgestaltet haben. Außerdem wurden eine positive Einstellung gegenüber der Reform aufseiten der Stakeholder sowie eine Ermöglichung von Partizipation derselben als wichtige Erfolgs-

faktoren genannt. Auch eine hohe Wertschätzung derjenigen, die für die Umsetzung von Implementierungsschritten verantwortlich sind, und eine Schaffung von Stellen zum Umgang mit neuen Herausforderungen, die sich durch die Implementierung ergeben, wurden als wichtige Unterstützungsfaktoren auf der Mikroebene bezeichnet.

Insgesamt nannten die Expertinnen und Experten damit auch für die Reformen in Österreich größtenteils jene Gelingensbedingungen, die aus der internationalen, evidenzorientierten Literatur ableitbar sind (siehe Abbildung 11.3). Dies unterstützt die Relevanz dieser Konzepte als Basis für die Optimierung weiterer Implementierungsprozesse.

Herausforderungen für Implementierung

Fehlen konkreter
Richtlinien und mangelnde
Qualitätssicherung stellen
Implementierungsprozesse
vor Herausforderungen

Als größte Herausforderung auf der *Makroebene* für die Umsetzung von Reformvorhaben nannten die Interviewpartner/innen fehlende politische Unterstützung bzw. auch die fehlende Kontinuität in der Besetzung politischer Entscheidungsträger/innen. Fehlende Richtlinien und inkonsistente Vorgaben aus politischer Richtung wurden ebenso genannt wie fehlende Qualitätssicherung der Reformschritte bzw. die Nichtberücksichtigung vorhandener Daten zur Optimierung von Reformvorhaben. Weiters wurden mangelhafte Kommunikation zwischen Systemebenen und Widerstände von Interessenvertretungen als Herausforderungen auf der Makroebene diskutiert.

Auf der *Mesoebene* wurden fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen als größte Herausforderung für die Umsetzung der Reformen gesehen. Außerdem wurde der strukturelle Wandel, der meist mit Reformen einhergeht und der für die Institutionen auch einen Kulturwandel bedeutet, als besonders herausfordernd genannt.

Mangel an Personal und
Ressourcen für zusätzliche
Aufgaben erschwert
Implementierung

Als Herausforderungen auf der *Mikroebene*, welche die Implementierung der Reformen erschweren, nannten die Interviewten einen Mangel an kompetentem Fachpersonal bzw. auch den Mangel an Ressourcen, um Personen für die zusätzliche Arbeit im Rahmen der Reformumsetzung zu entlohnen. Als erschwerend wurde auch die fehlende Motivation von Einzelpersonen gesehen, Reformschritte umzusetzen. Diese wurde teilweise damit begründet, dass ein Mehrwert der Reform als nicht gegeben angenommen wurde. Herausforderungen auf der Mikroebene gingen teils mit Veränderungsängsten einher, teils mit Ängsten, dass durch Neustrukturierungen Privilegien verloren gehen könnten.

4 Politische Analyse und Empfehlungen

Die systematische Berücksichtigung von Implementierungsprozessen bei der Umsetzung von komplexen Reformen im Bildungssystem gilt mittlerweile international in Forschung und Bildungspolitik als unumstrittenes Desiderat, um die Ziele von Innovationen erreichen zu können. Dabei ist die Analyse der Qualität von Implementierungsprozessen differenziert von der Evaluation der Wirksamkeit von Reformen zu betrachten. Evaluationsstudien zu Bildungsreformen sind v. a. mit Blick auf einzelne Indikatoren zu ihrer Qualität und Wirkung seit einigen Jahren auch in Österreich zunehmend etabliert. Analysen der Implementierungsqualität sind jedoch bisher kaum Gegenstand der Betrachtung. Sie betreffen den Prozess der Reformumsetzung, der zwar notwendig, aber nicht hinreichend für nachhaltigen Reform-erfolg ist. Wie die exemplarischen Analysen dieses Beitrags zeigen, wurden in Österreich bei zentralen Reformen der letzten Jahre Implementierungsprozesse jedenfalls adressiert. In allen drei betrachteten Reformbereichen (fachbezogene, überfachliche und strukturelle Reformen) wurden Maßnahmen gesetzt, die wichtige Gelingensbedingungen von Implementierung betreffen. Allerdings fehlt es in Österreich noch weitgehend an Evidenzen und Studien zu Implementierungsprozessen. Die Basis dieses Beitrags sind daher an vielen Stellen Berichte von Institutionen und Expertinnen und Experten (Interviewpartner/innen), die selbst in die Reformen involviert waren. Aufgrund dieser insgesamt nur sehr eingeschränkten Datenlage

Ableitbare Empfehlungen
bleiben eher allgemein
aufgrund mangelnder
Evidenzen

scheint die wissenschaftlich fundierte Ableitung von österreichspezifischen Empfehlungen seriös kaum möglich. Im Folgenden werden daher basierend auf und anschließend an die dargestellten Recherchen und Analysen eher grundlegende Empfehlungen für Implementierungsprozesse zukünftiger Reformen formuliert.

Implementierungsforschung berücksichtigen und etablieren – Evidenzen schaffen

Ansätze und Befunde der internationalen Implementierungsforschung liegen – wie in diesem Beitrag deutlich wurde – mittlerweile zahlreich vor. Sie finden bislang jedoch nicht hinreichend systematischen Niederschlag in der nationalen Reformgestaltung bzw. -umsetzung. Um intendierte Veränderungen zu erzielen und Innovationen ins Bildungssystem nachhaltig zu transferieren, ist es aber nicht nur nötig, wissenschaftsgestützt und evidenzorientiert Reformen zu entwickeln, sondern diese nach der gleichen Logik auch zu implementieren. Dazu sollte national gezielt Implementierungsforschung etabliert und gefördert werden (etwa durch Forschungsprogramme und Kooperationen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern). Denn auch wenn gelingende Implementierung grundlegenden (international vermutlich gleichermaßen relevanten) Gestaltungsparametern folgt, sind Implementierungskontexte unterschiedlich und die Gewichte, Interaktionen und Ausgestaltungen bestimmter Faktoren variieren (z. B. muss bei Inklusion mehr Gewicht auf strukturelle Ermöglichung auf Schulebene gelegt werden als bei der Implementierung der SRDP). Bislang fehlen uns hierzu für Österreich Studien, zugängliche Daten und Publikationen als Analysebasis. Das grundlegende Nennen und Berücksichtigen von Gelingensbedingungen für Implementierung (siehe oben) hat an vielen Stellen stattgefunden. Dies sagt jedoch noch nichts über deren Qualität und Wirkung auf den Implementierungsprozess aus. Für die Implementierung der beschriebenen Reformen wurden offenbar viele Maßnahmen gesetzt, aber es gibt kaum Evidenz über die letztlich umgesetzten Implementierungsprozesse und deren Qualität. Auch wenn im Falle der SRDP oder der Inklusiven Modellregionen Ansätze der wissenschaftlichen Begleitung vorliegen, geschah dies nur mit Blick auf bestimmte Aspekte und es mangelte an Systematik. Implementierungsprozesse sollten jedoch konsequent begleitend wissenschaftlich evaluiert werden, um frühzeitig zu erkennen, an welchen Stellen der Umsetzung Probleme entstehen. Dies ist zweifelsohne aufwändig und daher bisher nur stellenweise erfolgt. Begleitende Evaluationen der Implementierung, die aufzeigen, wo z. B. entscheidende Lücken etwa im Kommunikationsfluss oder in den Rückkoppelungsschleifen bzw. dem Kaskadieren der Reform bis in die Schulen hinein sind, wären aber nötig, um gezielte Reformprozesse zu optimieren. Studien zeigen, dass schon die Messung der Implementierungstreue einen positiven Zusammenhang zur Wirksamkeit von Maßnahmen aufweist (Klug et al., 2017).

Systematische
Implementierung von
Reformen für deren
Effektivität zentral

Förderung und gezielte
Etablierung von Implemen-
tierungsforschung ist ein
wichtiges Desiderat

Implementierung als obligatorischen und expliziten Bestandteil von Reformprozessen etablieren

Implementierung ist kein Zusatz, der erst am Ende eines Planungsprozesses erfolgt, sondern muss im Detail je nach Reform und Kontext sehr spezifisch geplant, dokumentiert und umgesetzt werden. Die Gestaltung von erfolgreichen Implementierungsprozessen kann dabei nicht unabhängig von der Entwicklung der Reform an sich erfolgen. Reformprozesse sollten von Beginn an so geplant werden, dass Implementierungskonzepte parallel mitentwickelt und als Reformbestandteil veröffentlicht werden. Die konsequente Orientierung an etablierten Ansätzen aus der Implementierungsforschung, wie z. B. den Implementation Drivers (siehe Abschnitt 2.2), wäre hier zu empfehlen. Die Recherchen zu diesem Beitrag zeigten, dass dies bisher kaum der Fall ist. Dabei müssen am Beginn von Reformprozessen erstellte Implementierungskonzepte adaptiert werden können. Hier kommt u. a. dem Gebiet der prospektiven Evaluation (siehe z. B. Gollwitzer & Jäger, 2014) besondere Bedeutung zu, bei der es darum geht, Wirkungen und Interaktionen von Maßnahmen bereits vor deren Durchführung systematisch zu antizipieren und zu reflektieren. Ursachen für Adaptierung sowie resultierende neue Implementierungspläne sollten genauso veröffentlicht werden wie anfängliche Implementierungskonzepte, um Implementierungsprozesse in ihrer Gänze und Komplexität abzubilden.

Implementierungsprozesse
als Teil der Reform-
entwicklung erfolgreicher

Kapazitätsentwicklung für gelingende Implementierung – Expertise schaffen

Sicherstellung gelingender
Implementierung braucht
mehr Expertise auf
verschiedenen Ebenen des
Bildungssystems

Implementierung erfordert Expertise bei Akteurinnen und Akteuren aller Ebenen. International bestehen bereits zahlreiche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der Implementationsforschung und -gestaltung (z. B. Masterprogramme an der Universität Heidelberg oder am King's College London). Entsprechend wäre auch in Österreich ein Investment in die Aus- und Weiterbildung von u. a. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Politikvertreterinnen und -vertretern, Schulleitungen und Lehrkräften zu diesem Thema zu empfehlen. Rein strukturell sollte diskutiert werden, in den reformverantwortlichen Einrichtungen (z. B. Ministerien) zentrale Stellen oder Personen zu schaffen, die Expertise für die Planung und Evaluation von Implementierungsprozessen aufweisen und bei Reformumsetzungen herangezogen werden. Dies ergibt sich schlüssig aus der Erkenntnis, dass Implementierung ein anforderungsreiches Gebiet ist und spezielle Expertise braucht, um die komplexen Prozesse bestmöglich zu unterstützen. Diese Stellen könnten auch dazu beitragen, bei den Stakeholdern vor Ort (z. B. an den Schulen) Implementierungskapazität aufzubauen. Zudem wäre die Etablierung von expliziten Implementation Teams (siehe Abschnitt 2.2) zu empfehlen (z. B. aus Landesschulinspektorinnen und -inspektoren, Schulleitungen, Lehrkräften oder Vertreterinnen und Vertretern von Eltern- und Schülerverbänden), die institutions- und professionsübergreifend den Implementierungsprozess begleiten. Derzeit werden in Österreich zwar relevante Stakeholder verschiedener Ebenen vernetzt, jedoch ohne deren Implementierungswissen und -kompetenzen zu schulen bzw. zu sichern und auf den verschiedenen Systemebenen zu verankern. Im Sinne des oben genannten Desiderats der Stärkung der Implementationsforschung gilt es jedoch auch, Forschungskapazitäten und -expertisen zu erweitern. An den österreichischen Forschungsstandorten ist das Thema im Vergleich zu anderen Ländern noch kaum etabliert. Hierzu braucht es die Schaffung und Vernetzung von Forschungsressourcen, wie dies etwa im Rahmen der „Qualitätsoffensive LehrerInnenbildung“ in Deutschland erfolgte (oder auch Ansätze wie das National Implementation Research Network in den USA bzw. das Centre for Evidence and Implementation in Australien).

Partizipation ermöglichen – Top-down- und Bottom-up-Strategien verknüpfen

Partizipation von
Stakeholdern ermöglichen

Das Ermöglichen von Partizipation und von sich ergebenden Anpassungen je nach Kontext sind elementare Erfolgsmomente der neueren Implementationsforschung. Nachhaltige Umsetzung gelingt dann, wenn Stakeholder die zentralen Ziele und Kernelemente einer Reform für sich verstehen, sie frühzeitig involviert werden und sich kompetent fühlen, sie umzusetzen bzw. auch Möglichkeiten dazu haben. Bildungssysteme sind komplex – die Expertise, die entdeckten Hindernisse und Fragen an den verschiedenen Stellen des Systems sollten daher in den Reformprozess eingespeist werden. Personen zu befragen und zur Mitgestaltung einzuladen, fördert nachhaltig nur dann Akzeptanz und damit die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung, wenn die Ergebnisse auch in den weiteren Prozess einfließen und sich die Befragten ernsthaft als gestaltend erleben (siehe u. a. die eben genannten Implementation Teams). Dazu gab es fraglos bei den in diesem Beitrag diskutierten Reformen bereits Ansätze (z. B. Rückmeldungsworkshops und Befragungen). Ein systematisch umgesetztes und transparentes Konzept zur Einholung und Umsetzung von Rückmeldungen aus dem Feld bleibt jedoch ein Desiderat. Partizipation sollte jedoch auch in anderer Hinsicht gefördert werden: Die Implementierung von Reformen im Bildungs- und gerade im Schulbereich würde zweifelsohne davon profitieren, wenn Expertise aus Politik, Universitäten und PHs obligatorisch kombiniert würde. Die zum Teil eingerichteten Expertengruppen sollten dabei längerfristig und begleitend beibehalten werden.

Komplexität, Trägheit und Interaktion der Systeme im Bildungsbereich berücksichtigen

Nur einzelne Gelingensbedingungen zu bedienen, wird dem Systemcharakter des Bildungswesens nicht gerecht. Es ist dringend anzuraten, Gesamtprozesskonzepte zu entwickeln und die Implementierung auf allen genannten Ebenen nachhaltig, verschränkt und mit ausrei-

chend Schnittstellen und Rückkopplungsschleifen zu gestalten (dies inkludiert auch die eventuell nötigen Anpassungen auf Ebene von Verwaltungs- und Steuerungsstrukturen). Dabei ist die Implementierung von Bildungsreformen ein hoch komplexer Prozess auf verschiedenen Ebenen, der auch die bewusste Gestaltung des Raums für Adaptierungen braucht. Schließlich braucht Implementierung von Bildungsreformen Zeit und konsequente Unterstützung von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern. Ein Mangel an diesbezüglicher Kontinuität wurde auch für die hier beschriebenen Reformen konstatiert (siehe Abschnitt 3.3.1). Alle oben genannten Reformen betreffen letztlich grundlegende Momente des Bildungssystems, das in sich fraglos viel Veränderungsresistenz trägt. Nötige Ressourcen und Begleitmaßnahmen sollten daher klar und konsistent von Entscheidungsträgerinnen und -trägern unterstützt sowie kontinuierlich und längerfristig zur Verfügung gestellt werden. Die nachhaltige Umsetzung von Veränderungen auf Makro-, Meso- und Mikroebene kann nicht in kurzfristigen Zeiträumen erfolgen. Der mögliche Erfolg einer neuen Pädagogenbildung oder einer neuen Reifeprüfung hat viele Facetten, deren Veränderung man sorgfältig evaluieren muss. Sie folgen jedoch nicht der zeitlichen Logik von Legislaturperioden. Grundlegende Reformlinien sollten nicht primär abhängig von der jeweiligen politischen Lage wechseln, bevor sie auf allen Ebenen (siehe Abbildung 11.3) angekommen sind. Dies erzeugt die Gefahr von (erlernter) Hilflosigkeit und Widerstand bei den Akteurinnen und Akteuren, welche die nötigen Implementierungsschritte so nicht gehen können und keine Erfolge wahrnehmen.

Implementierung von
Reformen betrifft viele
Ebenen und braucht Zeit

Die Liste dieser Empfehlungen ist sicher nicht hinreichend und je nach Reform sind diese unterschiedlich zu konkretisieren. Ganz grundlegend geht es aber insbesondere auch im österreichischen Bildungssystem darum, Offenheit für Neues zu fördern sowie Mut zur Veränderung und die kollektive Selbstwirksamkeit optimieren zu können, wenn Reformen greifen sollen (z. B. Oerke, 2012). Die intendierten Ziele hinter den hier diskutierten Reformen sind sehr herausfordernd und ihre Umsetzung braucht Zeit. Gewisse Hindernisse der Implementierung sind fast unvermeidbar und es wird darum gehen, sie als solche erkennen zu können und proaktiv und professionell zu überwinden.

Literatur

Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 129–139. <http://doi.org/10.1026/0033-3042/a000215>

Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E. & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12 (1), 23–33. <http://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>

Blase, K., Van Dyke, M., Fixsen, D. & Wallace Bailey, F. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. In B. Kelly & D. Perkins (Hrsg.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (S. 13–34). London: Cambridge University Press.

Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W. & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35 (3), 149–164. http://doi.org/10.1207/S15326985EP3503_2

Bonsen, M., von der Gathen, J. & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 287–322). Weinheim: Juventa.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.). (2012). *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundsatzpapier*. Wien: BIFIE. https://www.hum.at/images/unterrichts-entwicklung/abschliessende_pruefungen/Grundsatzpapier_SRDP_2012_12_13.pdf

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.). (2013a). *Bericht zur Entwicklung der standardisierten kompetenzorientierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (Tätigkeitszeitraum 2013)*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/III/III_00120/index.shtml

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.). (2013b). *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Wien: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/konzept-srdp-grundlagen-entwicklung-implementierung/>

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2016). *Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/Erlass_36300-42-I_1-2016.pdf?61edwn

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hrsg.). (2015a). *Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert. Die rechtlichen Grundlagen*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.hum.at/images/aktuelles/neue_oberstufe/NOST_rechtliche-Grundlagen_finale_Version_28.9.2015.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015b). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/008/I/5/2015*. Verfügbar unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?5151vi

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). *PädagogInnenbildung Neu. Frequently Asked Questions*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/faq/faq.html#heading_1__Warum_wurde_die_PaedagogInnenbildung_Neu_eingefuehrt__

Capaul, R. (2002). Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. *Journal für Schulentwicklung*, 6 (2), 16–30.

Chambers, D., Glasgow, R. E. & Stange, K. C. (2013). The dynamic sustainability framework: Addressing the paradox of sustainment amid ongoing change. *Implementation Science*, 8 (1), 117. <http://doi.org/10.1186/1748-5908-8-117>

Cuban, L. (1984). *How teachers taught*. New York: Longman.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3–4), 327–350. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33–53). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A2>

Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32 (3), 303–319.

Fixsen, D. L. & Blase, K. A. (2009). Implementation: The missing link between research and practice. *National Implementation Research Network – Implementation Brief, 1*, 1–2. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507422.pdf>

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Duda, M. A., Naoom, S. F. & Van Dyke, M. (2010). Sustainability of evidence-based programs in education. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 11 (1), 30–46.

Fixsen, D. L., Hassmiller Lich, K. & Schultes, M.-T. (2018). Shifting systems of care to support school-based services. In A. W. Leschied, D. H. Saklofske & G. L. Flett (Hrsg.), *Handbook of school-based mental health promotion. An evidence informed framework for implementation* (S. 51–64). Cham: Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-89842-1_4

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tempa: University of South Florida.

- Fixsen, D. L., Schultes, M.-T. & Blase, K. A. (2016). Bildung-Psychology and implementation science. *European Journal of Developmental Psychology*, 13 (6), 666–680. <http://doi.org/10.1080/17405629.2016.1204292>
- Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M. & Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1 (1), 26–36. <http://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>
- Friedl-Lucyshyn, G., Sigott, G., Pinter, A., Frötscher, D. & Frebort, M. (2012). Testtheoretische Grundlagen der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung. *Erziehung und Unterricht*, 162 (1–2), 22–35.
- Frötscher, D. (2016a). A new national exam: a case of washback. In J. Banerjee & D. Tsagari (Hrsg.), *Contemporary second language assessment: Contemporary applied linguistic* (Band 4, S. 61–81). London: Continuum.
- Frötscher, D. (2016b). *An investigation into the washback of a standardized national exam on the classroom testing of reading*. Unveröffentlichte Dissertation, Lancaster University.
- Fullan, M. (1983). Evaluating program implementation: What can be learned from follow through. *Curriculum Inquiry*, 13 (2), 215–227. <http://doi.org/10.1080/03626784.1983.11075881>
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *International handbook of educational change* (Band 1, S. 214–228). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82 (4), 581–629. <http://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x>
- Gritsch, B. & Ebner, M. (2016). Lehramtsstudium „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ im Verbund – ein Pilotprojekt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 39–55. <http://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/03>
- Hall, G. E. & Hord, S. E. (2006). *Implementing change. Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Pearson Education.
- Handle, I., Haucinger, S. & Zöhrer, D. (2015). *Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention (Bildung) in Kärnten, Steiermark und Tirol*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Herndler, K., Thomas, A. & Frank, E. (2017). Die Inklusive Modellregion Kärnten. In E. Svecnik, A. Petrovic & U. Sixt (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol* (S. 10–25). Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusionen-modellregionen/>

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Klug, J., Schultes, M.-T. & Spiel, C. (2017). Assessment at school: Teachers' diary-supported implementation of a training program. *Teaching and Teacher Education*, 76, 298–308. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.014>

Krainer, K. & Benke, G. (2018). Wie haben sich Fachdidaktik und Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften in Österreich in den letzten 35 Jahren weiterentwickelt? In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 76–90). Münster: Waxmann.

Krainer, K., Zehetmeier, S., Hanfstingl, B., Rauch, F. & Tscheinig, T. (2018). Insights into scaling up a nationwide learning and teaching initiative on various levels. *Educational Studies in Mathematics* (Online-Vorveröffentlichung). <http://doi.org/10.1007/s10649-018-9826-3>

Landesschulrat für Tirol. (2017). *Journal Volksschule*, 2. Ausgabe 02/2017 (Volksschule im Aufbruch). Verfügbar unter https://vs-tirol.tsn.at/sites/vs-tirol.tsn.at/files/upload/02_VS_Journal_FEB17.pdf

Landesschulräte für Tirol, Steiermark & Kärnten. (2017). *Inklusive Modellregionen. Konzept zur Entwicklung inklusiver Modellregionen in den LSR für Kärnten, Steiermark und Tirol*. Unveröffentlichtes Dokument.

Meissner, H. I., Glasgow, R. E., Vinson, C. A., Chambers, D., Brownson, R. C., Green, L. W. et al. (2013). The US training institute for dissemination and implementation research in health. *Implementation Science*, 8 (1), 12. <http://doi.org/10.1186/1748-5908-8-12>

Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2018). Lehrer/innenbildung in Österreich. Pädagog/innenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 130–143). Münster: Waxmann.

Metz, A. & Albers, B. (2014). What does it take? How federal initiatives can support the implementation of evidence-based programs to improve outcomes for adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 54 (3), 92–96. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.025>

Meyers, D. C., Durlak, J. A. & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50 (3–4), 462–480. <http://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>

Oerke, B. (2012). Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stage of Concern. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S. 207–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-94023-6_9

Ogden, T. & Fixsen, D. L. (2014). Implementation science. A brief overview and a look ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222 (1), 4–11. <http://doi.org/10.1027/2151-2604/a000160>

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). (2014). *Wissenschaftliche und professionsorientierte Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. Richtlinien des Qualitätssicherungsrates*. GZ QSR-001/2014. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1854-20140423-154840-GZ_QSR_001_2014_wiss_u_prof_Voraussetzungen_18032014.pdf

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). (2017). *Inhaltliche Beurteilung des Einsatzes von Hochschulraumstrukturmitteln (2016–18) des BMFWF zugunsten der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung auf Grundlage von Zwischenberichten der Universitäten. Empfehlungen des Qualitätssicherungsrats zur weiteren, nachhaltigen Mittelnutzung*. GZ QSR-019/2017. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1855-20171219-095258-GZ_QSR_019_2017_QSR_Empfehlung_HRSM.pdf

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). (2018). *Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2017*. Beschluss des QSR am 19.04.2018. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20180814-141935-QSR_Bericht_an_den_Nationalrat_Berichtszeitraum_2017_Beschluss_am_19042018.pdf

Raditsch, D. & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik. (2015). *Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA)*. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf>

Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations*. New York, NY: Free Press.

Salvador, E. & Windisch, M. (2017). Die Inklusive Modellregion Tirol. In E. Svecnik, A. Petrovic & U. Sixt (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol* (S. 40–52). Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusive-modellregionen/>

Schatzl, A. (2012). Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung – ein Paradigmenwechsel. *Erziehung und Unterricht*, 162 (1–2), 7–12.

Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter <https://d-nb.info/99600534X/34>

Schmied, C. (2012). Der Weg zur „PädagogInnenbildung Neu“. In G. Böheim-Galehr & R. Allgäuer (Hrsg.), *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag* (FokusBildungSchule, Band 3, S. 15–22). Innsbruck: StudienVerlag.

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. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-3>

Schober, B. & Spiel, C. (2015). Enabling improvements: Combining intervention and implementation research. In R. A. Scott, S. M. Kosslyn & M. Buchmann (Hrsg.), *Emerging trends in the behavioral and social sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (S. 1–13). New Jersey: Wiley.

Schultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie*, 222 (1), 49–57. <http://doi.org/10.1027/2151-2604/a000165>

Sixt, U. (2017). Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Modellregionen. In E. Svecnik, A. Petrovic & U. Sixt (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol* (S. 53–67). Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusive-modellregionen/>

Sonderpädagogik Land Kärnten. (o. J.). *Pädagogische Beratungszentren (PBZ) in der Inklusiven Modellregion Kärnten. Konzeptentwicklung Modellregion Kärnten*. Verfügbar unter <https://www.sonderpaed.at/reg-zentren/>

Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (3), 318–325. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13682/pdf/BZL_2008_3_318_325.pdf

Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W. W. (2009). Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. *Psychologische Rundschau*, 60 (4), 241–242. <http://doi.org/10.1026/0033-3042.60.4.241>

Spiel, C., Reimann, R., Wagner, P. & Schober, B. (2008). Guest editorial: Bildung-Psychology: The substance and structure of an emerging discipline. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 154–159. <http://doi.org/10.1080/10888690802199426>

Spiel, C., Schober, B. & Strohmeier, D. (2018). Implementing intervention research into public policy – the „I3-Approach“. *Prevention Science*, 19 (3), 337–346. <http://doi.org/10.1007/s11121-016-0638-3>

Spöttl, C., Kremmel, B., Holzknicht, F. & Alderson, J. C. (2016). Evaluating the achievements and challenges in reforming a national language exam: The reform team's perspective. *Papers in Language Testing and Assessment*, 5 (1), 1–22.

Stith, S., Pruitt, I., Dees, J., Fronce, M., Green, N., Som, A. et al. (2006). Implementing community-based prevention programming: A review of the literature. *Journal of Primary Prevention*, 27 (6), 599–617. <http://doi.org/10.1007/s10935-006-0062-8>

Svecnik, E. & Petrovic, A. (Hrsg.). (2018). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusive-modellregionen/>

Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Hrsg.). (2017). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusive-modellregionen/>

Svecnik, E., Sixt, U. & Pieslinger, C. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusive-modellregionen/>

Tabak, R. G., Khoong, E. C., Chambers, D. A. & Brownson, R. C. (2012). Bridging research and practice: Models for dissemination and implementation research. *American Journal of Preventive Medicine*, 43 (3), 337–350. <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.05.024>

Tabak, R. G., Padek, M. M., Kerner, J. F., Stange, K. C., Proctor, E. K., Dobbins, M. J. et al. (2017). Dissemination and implementation science training needs: Insights from practitioners and researchers. *American Journal of Preventive Medicine*, 52 (3), 322–329. <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.10.005>

Tischler, K. (2015). „Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU“ in Österreich – eine typisch österreichische Lösung! In S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz & F. Ragutt (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (S. 37–55). Münster: Waxmann.

Ullrich, C., Mahler, C., Forstner, J., Szecsenyi, J. & Wensing, M. (2017). Teaching implementation science in a new Master of Science Program in Germany: A survey of stakeholder expectations. *Implementation Science*, 12 (1), 55. <http://doi.org/10.1186/s13012-017-0583-y>

United Nations (UN). (2006). *United Nations convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Pacher, K. (2017). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht>

Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Kraimer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Zentralmatura wird um ein Jahr verschoben. (2012, 04. Juni). *Die Presse*. Verfügbar unter <https://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/762945/Zentralmatura-wird-um-ein-Jahr-verschoben>

Fünf Blicke in die Zukunft von Schule und Bildung 2040

Die österreichischen Nationalen Bildungsberichte verfolgen seit ihrer Einführung im Jahr 2009 denselben Aufbau. Der erste Teil enthält aufbereitete statistische Informationen zu verschiedenen Aspekten des Bildungswesens, deren Entwicklung damit über die Zeit verfolgbar ist. Der zweite Teil präsentiert vertiefende Analysen zu relevanten Themenfeldern. Da kurzfristige Änderungen innerhalb des dreijährigen Zyklus der Bildungsberichte in diesen Themenfeldern nicht zu erwarten sind, werden jeweils andere Aspekte betrachtet. Auch wenn diese vertiefenden Analysen in Empfehlungen münden, so ist der Fokus im Wesentlichen doch auf eine Ist-Stands-Analyse der Situation in Österreich sowie einen internationalen Vergleich ausgerichtet und die Empfehlungen legen in der Regel eine kontinuierliche Weiterentwicklung und keinen Kulturbruch respektive keine radikalen Innovationen nahe. Mit Blick auf die tiefgreifenden Veränderungen, mit denen unsere Gesellschaft und damit auch das Bildungssystem konfrontiert ist – Digitalisierung ist hier nur ein Schlagwort –, braucht es jedoch innovative (mutigere) Blicke in eine weitere Zukunft, die helfen könnten, diese antizipatorisch zu gestalten.

Daher haben wir als Herausgeberinnen und Herausgeber des Nationalen Bildungsberichts 2018 fünf Personen, die sich schon bisher aktiv in das Bildungswesen generell und die (Weiter-) Entwicklung des Schulsystems eingebracht haben, aber sich hinsichtlich ihrer Funktionen und ihres fachlichen Hintergrunds deutlich unterscheiden, gebeten, eine Zukunftsperspektive auf Schule und Bildung im Jahr 2040 zu verfassen. In den Kurzbeiträgen, deren maximale Länge vorgegeben war, sollten folgende Leitfragen behandelt werden: (a) Welche Ziele und Aufgaben hat Bildung 2040? Welche Herausforderungen stellen sich? (b) Welche Bildungsinstitutionen gibt es 2040? Wie sind sie organisiert und gestaltet? Wer sind die Akteurinnen und Akteure? (c) Wie stellt sich die Beziehung zwischen Bildungsinstitutionen und Gesellschaft dar? (d) Wie sehen Lernarrangements und Lernprozesse aus?

Wir danken Peter Posch, Professor im Ruhestand am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt, Manfred Prenzel, Leiter des Zentrums für LehrerInnenbildung an der Universität Wien, Barbara Schober, Professorin für Psychologische Bildungs- und Transferforschung an der Universität Wien, Sabine Herlitschka, Vorstandsvorsitzende der Infineon Technologies Austria AG, und Helmut Fend, Professor emeritus am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich, für ihre Bereitschaft, diese Zukunftsvisionen zu verfassen. Alle fünf Autorinnen und Autoren haben einen Teil ihres beruflichen Lebens im Ausland verbracht und damit sowohl eine interne als auch eine externe Perspektive. Wie erwartet und gewünscht, sind sie in unterschiedlicher Weise an das Thema herangegangen und haben den Fokus auf unterschiedliche Schwerpunkte gelegt, wie bereits die gewählten Titel zeigen. Wir Herausgeberinnen und Herausgeber finden die fünf Zukunftsperspektiven hoch interessant und wertvoll für die künftige Gestaltung und Steuerung von Schule und Bildungswesen generell. Wir hoffen, dass Sie als Leser/innen unsere Meinung teilen. Wir wünschen eine spannende und anregende Lektüre.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12>

Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule

O. Univ.-Prof. i. R. Peter Posch

Professor im Ruhestand am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12-1>

Wohin wird sich die Schule in den nächsten 20 Jahren bewegen? Antworten auf diese Frage haben weitgehend spekulativen Charakter. Man kann allerdings davon ausgehen, dass das Bildungswesen gesellschaftlichen Entwicklungen folgt – wenn auch eher langsam, was nicht unbedingt ein Nachteil sein muss. Einige gesellschaftliche Trends lassen sich ausmachen, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit fortgeschrieben werden können. Die konkreten Antworten des Bildungswesens auf gesellschaftliche Herausforderungen hängen jedoch weitgehend von den jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Konstellationen ab. Nachdem in Österreich Diskussionen und politische Entscheidungen, die das Bildungswesen betreffen, stark ideologischen Charakter haben (woran sich in nächster Zukunft wenig ändern dürfte) und wissenschaftliche Befunde nur eine geringe Rolle spielen, bewegen sich Vermutungen über künftige Entwicklungen auf dünnem Eis.

Etwas weniger riskant sind Versuche, gesellschaftliche Entwicklungen vorherzusagen, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Schulpolitik, Schulverwaltung und/oder Schulen vor die Aufgabe stellen werden, konstruktive Antworten auf die damit verbundenen Herausforderungen zu finden. Aber auch beim Weiterschreiben gesellschaftlicher Trends ist Vorsicht nötig: In den vergangenen Jahren waren einzelne Veränderungen (z. B. im Bereich der Informationstechnologien) derart dynamisch und mit Überraschungen verbunden, dass man auch für die Zukunft annehmen muss, dass Prognosen über einen längeren Zeitraum mit großer Unsicherheit verbunden sind und bestenfalls Anregungen zur Diskussion sein können, die aber als antizipative Vorbereitung auf eine mögliche Zukunft wichtig und notwendig ist.

Im Folgenden sollen vor allem gesellschaftliche Trends (aber auch Gegentrends) in zwei Bereichen diskutiert werden, die sich allerdings auf vielfältige Weise gegenseitig beeinflussen:

1. Trends, welche die *Nachfrage* nach Leistungen des Bildungswesens betreffen: Entwicklungen in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft;
2. Trends, die das *Angebot* beeinflussen – genauer: Voraussetzungen und Erwartungen der Kinder und Jugendlichen.

Im Anschluss wird auf die Frage eingegangen, wie das Bildungswesen (Institutionen – Beziehungen zur Gesellschaft – Lernarrangements) im Jahre 2040 aussehen könnte.

Veränderungen in der Arbeitswelt

Die beruflichen Ansprüche an Arbeitnehmer/innen werden unter anderem wegen der Digitalisierung und der damit verbundenen Automatisierung von Arbeitsvollzügen in mehrfacher Hinsicht stark wachsen (Posch & Altrichter, 2008):

- in theoretischer und intellektueller Hinsicht: das Verständnis komplexer Zusammenhänge wird an Bedeutung gewinnen;
- in technischer Hinsicht: der Umgang mit programmgesteuerten Arbeitsgeräten wird zunehmend beruflicher Alltag werden;

- in sozialer Hinsicht: die Abstimmung mit anderen Arbeitsbereichen und die Zusammenarbeit in Teams wird weiter an Bedeutung gewinnen;
- in organisatorischer Hinsicht: mehr und mehr Personen werden sowohl organisierende als auch ausführende und kontrollierende Tätigkeiten ausüben und über polyvalente berufliche Fähigkeiten verfügen müssen;
- in emotionaler Hinsicht: die Identifikation mit der Arbeit sowie entsprechende Motivation wird in technisierten Umgebungen und angesichts unsicherer Arbeitsverhältnisse nicht unbedingt einfacher, aber mehr und mehr zur Voraussetzung beruflichen Erfolgs werden.

Die *Instabilität der Arbeitsplätze* und die Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt werden weiter zunehmen und eine neue „Flexibilität“ erzwingen, die in vielen Berufen das Ende der „Karriere“ im Sinne einer durchgehenden Berufslaufbahn bedeutet:

- Die *Anforderungen an die Mobilität* der Arbeitnehmer/innen werden weiter zunehmen und damit auch die Notwendigkeit, sich in neuen Situationen zurechtzufinden und mit Menschen anderer Kulturen zu verständigen.
- Zugleich werden die Arbeitsverhältnisse zunehmend *fragmentiert*. Die Anteile von Verträgen auf Zeit und von Teilzeitbeschäftigungen werden zunehmen und die Erstausbildung wird immer weniger ausreichen, um im Berufsleben bestehen zu können. Weitgehend kontinuierliche Weiterbildung und Arbeit am Portfolio verwertbarer Qualifikationen werden erforderlich sein, um einen einmal erreichten sozioökonomischen Status zu erhalten bzw. überhaupt Arbeit zu finden.

Durch Digitalisierung wird ein Verlust von Arbeitsplätzen zwischen 10 % und 50 % erwartet. Die große Spannweite dieser Voraussagen heißt wohl: man weiß es nicht genau. Dass diese Entwicklung jedoch mehr Arbeitsplätze kosten als bringen wird, dürfte ziemlich sicher sein und vor allem den mittleren Qualifikationsbereich betreffen. Es ist denkbar, dass bezahlte Arbeit dann nicht mehr ein realistisches Ziel für alle sein wird und (Jugend-)Arbeitslosigkeit zu einem Systemmerkmal industrialisierter Gesellschaften wird. Derzeit (1. Quartal 2018 laut Statistik Austria) beträgt die Jugendarbeitslosigkeit (15–25 Jahre) 10,2 % und ist fast doppelt so hoch wie die durchschnittliche Arbeitslosenquote (5,3 %). In der Folge könnte eine zunehmende Zahl von Jugendlichen (besonders unterer Sozialschichten) von der Sinnhaftigkeit schulischen Lernens im Hinblick auf berufliche Perspektiven und vom Tauschwert schulischer Qualifikationen nicht mehr überzeugt sein und dazu tendieren, sich in der Folge selbst vom Bildungsprozess auszuschließen – trotz aktueller gegenläufiger Maßnahmen wie der Ausbildungspflicht bis 18 Jahre und Strafen für Schulpflichtverletzungen. Es ist zu erwarten, dass bereits bestehende Maßnahmen zur Bekämpfung der strukturellen Jugendarbeitslosigkeit (mangelnde Passung zwischen Angebot und Nachfrage) in Zukunft verstärkt werden, vor allem zur Verringerung von Schulabbrüchen bzw. vorzeitiger Beendigung der Lehrlingsausbildung (etwa durch Weiterentwicklung der Coachingprogramme, flexiblere Einstiegsmöglichkeiten usw.).

Veränderungen in der Gesellschaft

- Die Macht der Großkonzerne wird voraussichtlich zunehmen und die faktischen Einflussmöglichkeiten der Staaten auf Gesetzgebung und Vollziehung weiter verringern. Da die finanziellen Interessen ihrer Aktionäre alle anderen Interessen dominieren, kann dies die Qualität der Umwelt und die Gesundheit der Konsumenten in Zukunft noch stärker beeinträchtigen, als dies jetzt der Fall ist.
- Die wachsenden Unterschiede zwischen Arm und Reich und damit zusammenhängend die gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten extremer Gruppierungen dürften in Zukunft zunehmen und eine ernste Gefährdung der demokratischen Strukturen darstellen.

- Der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund hat in den letzten Jahren zugenommen. In der Stadt Wien betrug ihr Anteil im Jahr 2016 49,7 %; in der österreichischen Bevölkerung betrug er 29,7% (Statistik Austria, 2017). Dieser Anteil wird in den nächsten 20 Jahren mit hoher Wahrscheinlichkeit weiter zunehmen, wenn auch langsamer. Die damit verbundenen Herausforderungen für das Bildungswesen hängen in hohem Maße davon ab, wie der gesellschaftliche Integrationsprozess gelingt und inwieweit soziale Ghettos und Parallelgesellschaften, welche die in der Verfassung verankerten Werte nicht teilen, vermieden werden. Dies wird jedoch weitgehend von nicht vorhersehbaren politischen Konstellationen beeinflusst.
- Die Kluft zwischen den sozialen Schichten könnte sich weiter vertiefen: Nach den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie (Albert, Hurrelmann, Quenzel & TNS Infratest Sozialforschung, 2015) blicken nur 33 % der befragten (12- bis 25-jährigen) Personen aus sozial schwachen Familien in Deutschland zuversichtlich in die Zukunft (hingegen 74 % der obersten Herkunftsschicht). In Österreich sind die Zahlen möglicherweise etwas besser (kein Hartz IV). Es fehlen aber die Daten.
- In der 4. Steirischen Jugendstudie 2014 (Scharinger & Ehetreiber, 2014) betrachten 52,3 % (2011: 34,1 %) der Jugendlichen die parlamentarische Demokratie und 19,4 % (2011: 8,1 %) den Alleinherrscher als die bessere Form der politischen Herrschaft. Hier zeigt sich eine wachsende Polarisierung in der Gesellschaft. Die Identifikation von etwa einem Fünftel der Jugendlichen mit einem Alleinherrscher ist ein nicht zu unterschätzendes Einfallstor für Fundamentalismen aller Art. Daraus ergeben sich vor allem Herausforderungen für die politische Bildung.
- Die Bedeutung von Wissen wird 2040 noch größer sein als heute, weil die meisten Zusammenhänge dem Verständnis nur über theoretisches Wissen zugänglich sind. Die Widersprüchlichkeit von Informationen, die auf den einzelnen Menschen durch die Massenmedien einströmen, wird weiter zunehmen. Bildungsprozesse dürften auch dadurch an Bedeutung gewinnen.

Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen

- Die in den letzten Jahren gestiegene Fruchtbarkeitsrate von 1,53 im Jahr 2016¹ wird zwar dank der Migration weiter steigen, jedoch auch 2040 die Bestandserhaltungsrate von 2,1 nicht erreichen. Das heißt, dass die Kinderzahl sinken und der „Wert“ des einzelnen Kindes steigen wird. Überbehütung und Kontrolle, aber auch Laissez-faire-Beziehungen in den Familien dürften vermehrt vorkommen.
- Die Heterogenität der Lebensgemeinschaften, aus denen die Kinder stammen, wird weiter zunehmen und damit werden auch die Unterschiede im familiären Rückhalt und in den Ressourcen, die den Kindern zur Verfügung stehen, größer werden. Die Schulen werden damit vor noch größere Herausforderungen gestellt, als es jetzt bereits der Fall ist, und die Nachfrage nach Leistungen des sozialen Ausgleichs durch die Schulen wird steigen.
- Traditionelle *soziale Netze* und Instanzen wie politische Gruppierungen, Kirchen, Gewerkschaften und Vereine werden vor allem in den Städten an Stabilität und damit an Bedeutung weiter verlieren. Gleichaltrige und Social Media Communities haben bereits heute entscheidenden Einfluss auf die Verhaltenssteuerung im Jugendalter. Mit der Verringerung sozialer Kontrolle könnten Tendenzen zu kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung, zur Entsolidarisierung und Instrumentalisierung anderer Personen zunehmen.
- *Massenmedien*, vor allem die vielfältigen Möglichkeiten des Internets und der Social Media (wie Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, Snapchat usw.), werden als wichtige Sozialisationsinstanzen weiter an Bedeutung zunehmen. Sie bieten Vorgaben für Lebensstile und liefern Muster für die Interpretation von Ereignissen. Sie üben dadurch einen entscheidenden Einfluss aus auf die Art, wie Information, Meinungsbildung und Partizipation in einer Demokratie verstanden werden. Andererseits werden hochwertige

1 Siehe <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/217432/umfrage/fertilitaetsrate-in-oesterreich/>.

Bildungsprogramme für alle Altersgruppen und Sachbereiche im Netz zur Verfügung stehen und zu einem weitgehend egalitären Zugang zu Wissen führen.

Mögliche Auswirkungen dieser gesellschaftlichen Herausforderungen auf die Schule

Welche Bildungsinstitutionen wird es 2040 geben?

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass dies in erster Linie von den jeweiligen politischen (und ideologischen) Konstellationen und kaum von Evidenzen abhängen wird. Ich vermute allerdings, dass sich auf institutioneller Ebene nur wenig verändern wird:

1. Die Einführung der gemeinsamen Schule für die 10- bis 14-Jährigen ist eher unwahrscheinlich, weil der wachsende Anteil von Personen mit Matura das Interesse in der Bevölkerung senkt, den Zugang zu den damit verbundenen Privilegien für weitere Teile der Bevölkerung zu öffnen. Dieser Anteil liegt derzeit bei 44 % (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2018) und wird voraussichtlich bis 2040 auf über 50 % ansteigen. Derzeit gibt es allerdings Bestrebungen, die gemeinsame Schule in den nächsten Jahren in einem Bundesland flächendeckend einzuführen. Falls dieser Versuch erfolgreich ist und einige damit verbundene Erwartungen (z. B. Anhebung des durchschnittlichen Leistungsniveaus) erfüllt werden, könnte dies Auswirkungen auf Bundesebene haben und zu einer Positionsänderung führen.
2. Etwas wahrscheinlicher ist eine Verlängerung der Volksschule nach unten und nach oben, also vom 5. bis zum 11. Lebensjahr. Nach unten könnte wegen der rasch wachsenden Bedeutung frühkindlicher Bildung (und internationaler Trends) verlängert werden und nach oben, um die frühe Selektion etwas hinauszuschieben.
3. Ganztagschulen werden (im Pflichtschulbereich) wahrscheinlich stärker verbreitet sein als heute, weil sie der Berufstätigkeit der Eltern entgegenkommen und weil der Schule vermehrt soziale und integrative Aufgaben zugewiesen werden.
4. Ich vermute auch, dass es zu einer weiteren Aufwertung (und Konsolidierung) der Lehrerbildung kommen wird, etwa indem Pädagogische Hochschulen an Universitäten angeschlossen werden oder in einzelnen Fällen selbst universitären Status erhalten.
5. Die Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen wird 2040 wahrscheinlich auf Hochschulniveau erfolgen, da die Lebensphase der 3- bis 5-Jährigen mehr Beachtung erhalten und Österreich in diesem Bereich international aufholen wird.

Beziehung zwischen Bildungsinstitutionen und Gesellschaft

2040 wird das Schulwesen gegenüber der Gesellschaft vermutlich stärker geöffnet sein als heute:

1. Das Privatschulwesen österreichischer Prägung dürfte etwas an Terrain gewonnen haben. In Österreich gibt es derzeit (2017) 1,2 Mio. Schüler/innen, „davon besuchen 10,4 % eine Privatschule – das ist ein Plus von 15 % im Vergleich zum Schuljahr 2005/06“ (Brühl, 2017). In Wien gehen 18,6 % der Schüler/innen in eine Privatschule. Die Zunahme gegenüber 2005/06 ist mit 6,9 % allerdings wesentlich geringer, sodass sich diese in Zukunft abschwächen dürfte. Die Wahl einer Privatschule hängt vor allem mit dem Wunsch vieler Eltern nach einer möglichst homogenen Schülerzusammensetzung zusammen (z. B. wenige Schüler/innen aus bildungsfernen Familien bzw. mit Migrationshintergrund). Die Erwartung besserer Leistungen dürfte keine besondere Rolle spielen, weil inzwischen mehrere Studien gezeigt haben, dass die Leistungen an privaten Schulen kaum besser sind als an staatlichen Schulen, wenn die Zusammensetzung der Schüler/innen in diesen Schulen berücksichtigt wird (für Deutschland vgl. Klemm, Hoffmann, Maaz & Stanat, 2018).

2. Steigende Anforderungen und Heterogenität werden die Komplexität der Arbeitsverhältnisse an den Schulen weiter erhöhen, wahrscheinlich eine Ausweitung der Autonomie der Schulen erfordern und zur Stärkung der Leitungspositionen führen.
3. Die Infrastruktur an den Schulen wird 2040 dem internationalen Standard etwas besser entsprechen als heute. Dem Teaching and Learning International Survey (TALIS; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009, S. 42, Tab. 2.4) zufolge kommt in Österreich auf ca. 24 Lehrer/innen eine unterstützende Person (aus Psychologie, Sozialarbeit, Logopädie etc.). Im Durchschnitt beträgt diese Relation in den an der Studie beteiligten 25 Ländern 13 : 1. Auf etwa 23 Lehrer/innen kommt in Österreich eine Person mit administrativen oder Managementaufgaben. Der OECD-Durchschnitt laut TALIS beträgt ca. 8 : 1. Diese Situation dürfte negative Auswirkungen auf die Betreuungsqualität der Schüler/innen haben und einer der Gründe für die vergleichsweise mäßige internationale Position des österreichischen Bildungswesens sein. Ich erwarte aber, dass diese Problematik von politischer Seite erkannt wird.
4. Die Schulen werden stärker als derzeit in der Lage (vielleicht auch dazu gezwungen) sein, sich zu kulturellen Zentren zu entwickeln und sich gegenüber ihrem Umfeld nach innen (Einladung externer Expertinnen und Experten aus dem Umfeld) und nach außen (Nutzung externer Lern- und Erfahrungsfelder) zu öffnen. Wahrscheinlich werden sich neue Formen der Zusammenarbeit mit sozialen Diensten und kulturellen Einrichtungen durchsetzen. Diese Öffnung wird 2040 auch in rechtlicher Hinsicht einfacher sein als derzeit.

Lernarrangements und Lernprozesse

Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts könnten sich 2040 von der derzeitigen Praxis in einigen Bereichen unterscheiden:

1. Technische Entwicklungen dürften bis 2040 den größten Anteil an möglichen Veränderungen ausmachen, wobei vor allem die Digitalisierung eine große Rolle spielen wird (vgl. z. B. Sawyer, 2014). Fachdidaktische Lernsoftwares, die den Möglichkeiten der Lehrer/innen wie auch der Lehrbücher überlegen sind, werden für (fast) alle Unterrichtsgegenstände zur Verfügung stehen und neue Unterrichtskonzeptionen erlauben. So könnte sich die Informationsvermittlung in den höheren Schulen (z. B. im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich) teilweise in den außerschulischen Raum verlagern und die Kompetenz der Lehrkräfte stärker zur Unterstützung der Verarbeitung und für die Betreuung von Übungssituationen genutzt werden (z. B. Flipped Classrooms). Kommunikationstechnologien werden den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen etwas erleichtern. Schließlich ist auch zu erwarten, dass die durch die Lernsoftware vorhandenen Möglichkeiten zur Erstellung individueller Lernpläne zur Individualisierung des Unterrichts genutzt werden.
2. Die Komplexität der Unterrichtsgestaltung wird aufgrund der Heterogenität der Schüler/innen und der gestiegenen inhaltlichen Ansprüche wesentlich höher sein als heute. Damit steigt die Gefahr einer Überlastung der Lehrer/innen. Aus diesen Gründen könnte die Kooperation der Lehrer/innen bei der Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichts ein selbstverständliches Merkmal der schulischen Arbeitskultur werden. Variationen von Aktionsforschung, wie das aus Japan stammende Konzept der *Lesson Studies*, werden im Pflichtschulbereich wahrscheinlich verbreitet genutzt werden. Die Weiterentwicklung der Professionalität der Lehrer/innen wird eine zentrale interne Aufgabe der Schulen sein.
3. Unterschiedliche Formen der Anerkennung von Leistungen (Stärkenportfolios, Leistungsvorlagen etc.) werden die traditionellen Zeugnisse ergänzen. Eine Eingangsprüfungsorientierung (die aufnehmende Institution vergibt Berechtigungen) wird die derzeit noch vorherrschende Abschlussprüfungsorientierung (die abgebende Institution vergibt Berechtigungen) teilweise ersetzen und die Bedeutung der Abschlusszeugnisse vermindern.

Welche Änderungen des Konzepts von Bildung werden sich durch die erwarteten Entwicklungen voraussichtlich ergeben? Wegen der dynamischen Entwicklung des Wissens könnte der inhaltliche Fokus stärker auf grundlegende Bildung bzw. multifunktionelle (z. B. metakognitive) Kompetenzen gelegt werden, deren Bedeutung weniger dem raschen Wandel unterworfen ist. Dies könnte im Pflichtschulbereich auch zur Zusammenlegung einzelner Unterrichtsgegenstände und in den Oberstufen zu stärker differenzierten Abschlüssen führen. Es wird mehr Wert auf tiefer gehendes Verständnis gelegt werden, was auf Kosten der inhaltlichen Breite gehen wird. Auch die Pflege von kritisch-prüfenden Zugängen zur unübersehbaren Fülle von Informationsangeboten wird mehr Aufmerksamkeit erhalten.

Schulen werden in höherem Maße als heute auch soziale Aufgaben erfüllen, die den Sinn schulischen Lernens und seinen Zusammenhang mit der persönlichen Lebenssituation und Zukunftsperspektiven betonen. Fähigkeiten, die Heranwachsenden erlauben, das eigene Leben selbstständig und persönlich befriedigend zu gestalten, werden einen höheren Stellenwert haben. Dazu gehören vor allem kompetenzbezogenes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. In diesem Zusammenhang dürften „Realkontakte“ und soziale Verantwortungsübernahme eine größere Rolle spielen als heute. Zugleich wird die Bereitstellung von Lernerfahrungen, mit denen Werthaltungen wie Empathie, Respekt für andere Lebensweisen, Toleranz, Hilfsbereitschaft vermittelt werden, einen höheren Stellenwert als heute haben. Auch politische Bildung und die Pflege interkultureller Kommunikation und Verständigung dürften an Gewicht gewinnen. Das Fach Religion wird wahrscheinlich durch das Fach Ethik ersetzt worden sein, weil die Nachfrage nach Wertorientierung steigen wird und staatliche von konfessionsgebundenen Einrichtungen stärker getrennt werden.

Die OECD hat vor längerer Zeit drei Gruppen mit jeweils zwei Szenarien möglicher Entwicklungen des Bildungswesens zur Diskussion gestellt (OECD, 2006): *Maintaining the Status quo* („Continuation of Bureaucratic School Systems“ und „Meltdown Scenario“), *Re-Schooling Scenarios* („Schools as Core Social Centres“ und „Schools as Focused Learning Organisations“) und *De-Schooling Scenarios* („Learning Networks and the Network Society“ und „Extending the Market Model“). Vor allem die beiden Re-Schooling Scenarios dürften die weitere Entwicklung prägen:

1. Die Bedeutung von Schulen als „fokussierte Lernzentren“ wird zunehmen, wobei im Unterschied zu heute mehr Wert auf eigenständige, projektorientierte und vertiefte Auseinandersetzung der Lernenden mit Inhalten, auf Zusammenarbeit in Gruppen, auf Problemorientierung und auf Kreativität bei herausfordernden Aufgaben gelegt werden wird. Die Grenzen zwischen schulischen und außerschulischen Informationsquellen werden weitgehend verschwinden. Bildungsstandards und Tests werden an Bedeutung weiter gewinnen, allerdings ständiger Prüfung unterzogen werden, um die wachsende Bedeutung von in die Tiefe gehenden Lernprozessen nicht zu konterkarieren.
2. Daneben werden viele Schulen zu sozialen Zentren werden und sich als Bollwerke gegen gesellschaftliche Fragmentierung profilieren. Situierendes, anwendungsbezogenes und informelles Lernen, eine enge Kooperation mit kommunalen Einrichtungen und außerschulischen Quellen von Expertise und die Nutzung externer Lernorte werden an Bedeutung gewinnen.

Wenn Schule in höherem Maße als bisher auch als „Lebensraum“ im Sinne eines sozialen und (alltags-)kulturellen Zentrums verstanden wird, dürfte eine der größten Herausforderungen der Zukunft darin bestehen, beide zunächst wenig kompatibel erscheinenden Konzepte von Schule in eine konstruktive Beziehung zueinander zu bringen. Für die Lehrerbildung und -fortbildung könnte dies bedeuten, dass der bereits bestehende Trend erweitert wird, neben der Vermittlung fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenzen Spezialisierungen zu ermöglichen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit, der Interessen und Qualifikationen der Schüler/innen Bedeutung haben können.

Literatur

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & TNS Infratest Sozialforschung. (2015). *Jugend 2015–17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.

Brühl, U. (2017, 4. März). Warum Eltern auf Privatschulen setzen. *Kurier*. Verfügbar unter <https://kurier.at/wissen/warum-eltern-auf-privatschulen-setzen/249.701.909>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.). (2018). *Universitätsbericht > 2017*. Wien. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Publikationen/Universit%C3%A4tsbericht_2017_barrierefrei.pdf

Klemm, K., Hoffmann, L., Maaz, K. & Stanat, P. (2018). *Privatschulen in Deutschland – Trends und Leistungsvergleiche*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/14189.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Think scenarios, rethink education* (Schooling for Tomorrow). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264023642-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Posch, P. & Altrichter, H. (2009). Schulen 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 31–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91647-7_4

Sawyer, R. (2014). The future of learning: Grounding educational innovation in the learning science. In R. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of the learning sciences. Second edition* (Cambridge Handbooks in Psychology, S. 726–747). Cambridge: University Press.

Scharinger, C. & Ehetreiber, C. (2014). 4. *Steirische Jugendstudie 2014. Die steirische Jugend im pragmatischen High-Tech-Biedermeier. Die Ergebnisse*. Verfügbar unter <http://www.argejugend.at/wp-content/uploads/2014/10/Die-4.-Steirische-Jugendstudie-2014.pdf>

Statistik Austria (Hrsg.). (2017). *Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=112287

Bildungsperspektiven für 2040

Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. h. c. Manfred Prenzel

Leiter des Zentrums für LehrerInnenbildung, Universität Wien

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12-2>

Bevor man über zukünftige Entwicklungen spekuliert, könnte sich ein Blick in die Vergangenheit lohnen. Ein reizvoller Bezugspunkt ist zum Beispiel die bildliche Darstellung und begriffliche Charakterisierung der Schule oder „Schola“ im „Orbis sensualium pictus“ (S. 199), den Comenius um 1658 veröffentlicht hat. Ein Vergleich mit der Schule heute zeigt immer noch erstaunliche Ähnlichkeiten, auch wenn inzwischen 360 Jahre verstrichen sind.

Was soll sich also im Verlauf der nächsten 22 Jahre schon groß ändern? Immerhin, bleiben wir bei Comenius' Beschreibung der Schule, werden heute „schwätzende“ und „unfleißige“ Schüler/innen nicht mehr mit „dem Bakel und der Ruhe“ (Comenius, 1658, S. 119) gezüchtigt. Die Prügelstrafe wurde allerdings erst vor recht kurzer Zeit abgeschafft. Anlass zum Nachdenken kann auch geben, dass im sogenannten „digitalen Zeitalter“ immer noch die von Comenius beschriebenen Tafeln unsere Klassenzimmer schmücken.

Einige jüngere Entwicklungen im Bildungssystem versuche ich im Folgenden aufzugreifen und projizierend fortzuschreiben. Vor allem sollen dabei Herausforderungen angesprochen werden, die bereits jetzt Überlegungen, Analysen, Forschungen und Maßnahmen erforderlich machen.

Vorweg sei gesagt, auch wenn dies als selbstverständlich erscheinen mag: Ein Blick in die Zukunft beruht auf bedingten Prognosen. „Bedingt“ heißt, es wird zum Beispiel unterstellt, dass auch in den nächsten Jahrzehnten die wesentlichen Grundprinzipien demokratischer Gesellschaften gelten und friedliche Zusammenarbeit (zumindest) die europäische Staatengemeinschaft prägt. Ohne solche Vorannahmen lässt sich alles und nichts vorhersagen. Jedoch zeigt sich schon an den eben genannten Beispielen, dass Bildung selbst einen wesentlichen Beitrag leisten kann und muss, um wiederum solche wichtigen Grundbedingungen nicht zu gefährden.

Einige Rahmenbedingungen, auch für die Zukunft

Betrachtet man das gesellschaftliche Umfeld, das Bildungssysteme einerseits beeinflusst und andererseits herausfordert, dann dürften nicht nur die nächsten 22 Jahre von einigen wichtigen Randbedingungen geprägt werden. Der Begriff der „Grand societal challenges“ bzw. der „Großen gesellschaftlichen Herausforderungen“ (Wissenschaftsrat, 2014) steht für komplexe und höchst ernsthafte Probleme, die unseren gesamten Globus auf absehbare Zeit prägen werden.

Nehmen wir zum Beispiel den Klimawandel: Dieser stellt ebenfalls eine Bildungsherausforderung dar, weil dieses Problem nur durch aufgeklärtes, bewusstes gesellschaftliches Handeln einigermaßen in den Griff zu bekommen ist. Zugleich ist der Klimawandel ein wesentlicher Faktor, der in den nächsten Jahrzehnten weiterhin Migrationsströme (gerade in Richtung gemäßigter Zonen) bewegen wird. Das Phänomen „Migration“ wird damit (in unterschiedlichen Konstellationen) ein Dauerthema für unsere Gesellschafts- und Bildungssysteme sein, etwa unter dem Aspekt, mit einer Vielfalt von Biographien und Kulturen im Kontext des jeweiligen Zielrahmens pädagogisch umzugehen. In ähnlicher Weise können, das sei hier nur angedeutet, andere große Herausforderungen (z. B. begrenzte Ressourcen, globale Gesundheit, demographischer Wandel) in ihren Implikationen für Bildung und Bildungssysteme durchgespielt werden.

Als eine Rahmenbedingung kann vielleicht auch eine Tendenz verstanden werden, die über das letzte Jahrhundert bemerkenswert vorangeschritten ist, nämlich die (sogenannte) Expansion von Bildung. Erstens hat die Zeit zugenommen, die Menschen „sich bildend“ verbringen; zweitens ist die Zahl der Menschen deutlich gewachsen, die am Bildungssystem (mit zunehmender Zeit und Qualifikationshöhe) partizipieren; zugleich und drittens haben damit soziale Gruppen vermehrt Zugang zu anspruchsvollen („höheren“) Bildungseinrichtungen erhalten, die dort bisher wenig oder gar nicht vertreten waren. Plakativ formuliert: Vor hundert Jahren hatte etwa 1 % der Bevölkerung Zugang zu „höherer“ Bildung, vor 50 Jahren waren es dann ungefähr 10 % und derzeit liegt die Größenordnung (z. B. in Österreich und Deutschland) ungefähr bei 50 % (in nordischen Staaten Europas noch höher). Steht hinter diesen Veränderungen ein „Trend“? Anscheinend ist die früher verbreitete Unterstellung gefallen, dass nur ein sehr kleiner Anteil der Bevölkerung die kognitiven Voraussetzungen mitbringt, die für anspruchsvollere Bildungsprozesse erforderlich sind. Die andere Seite dieser Entwicklung kann mit dem Stichwort „Wissensgesellschaft“ markiert werden: Die technologischen und kulturellen Entwicklungen erfordern – auf dem Arbeitsmarkt, aber auch im gesellschaftlichen Alltag – ein breites Spektrum von Kompetenzen, ein zunehmend höheres Niveau an Grundbildung und eine vertiefte Spezialisierung in jeweils bestimmten Bereichen.

Bildungsziele

Der durch Menschenrechte und demokratische Prinzipien geprägte übergeordnete Zielrahmen mit seinen (z. B. gesetzlichen) Vorgaben für Bildungsinstitutionen hat sich in vielen Staaten als stabil erwiesen und wird (aus meiner Sicht gilt das insbesondere für die deutschsprachigen Länder) auch bis 2040 in den Grundzügen erhalten bleiben und allenfalls Differenzierungen und Ergänzungen erfahren.

Die interessantere Frage wird eher sein, inwieweit das in vielen Verfassungen oder Gesetzen kodifizierte Zielspektrum einer vielseitigen, mehrdimensionalen Bildung (vgl. Schiepe-Tiska, Heine, Lüdtke, Seidel & Prenzel, 2016; Schiepe-Tiska, Roczen, Müller, Prenzel & Osborne, 2016) in Curricula und Unterrichtskonzepten umgesetzt wird und somit die Entwicklung entsprechend vielseitig gebildeter Persönlichkeiten unterstützen kann. Inwieweit das gelingt, hängt davon ab, wieviel (auch politische) Aufmerksamkeit einem Erreichen des breiteren Zielspektrums (und z. B. nicht nur verengter Leistungsaspekte) gewidmet bzw. wieweit es Gegenstand von Monitoring und Feedback werden wird. Eine Begründung für diese Forderung kann zum Beispiel wiederum in den „Großen gesellschaftlichen Herausforderungen“ gesehen werden, zu deren Bewältigung sachkundige, verantwortungsbewusste und engagierte Persönlichkeiten gebraucht werden.

Ergänzungen und Differenzierungen des Zielrahmens sind ebenfalls erforderlich. Ein aktuelles Beispiel dafür sind Herausforderungen des „digitalen Zeitalters“, die neue Ziel- und Schwerpunktsetzungen verlangen. Der Aktionsrat Bildung (2018) spricht hier zum Beispiel von „digitaler Souveränität“. Es zeichnet sich ab, dass das Umgehen mit vielfältiger, wissenschaftlich unterschiedlich belastbarer, teils widersprüchlicher Information (z. B. Bromme & Kienhues, 2017), das Synthetisieren und Kontextualisieren und das kritische Denken (Zlatkin-Troitschanskaia, Wittum & Dengel, 2017) besondere Bedeutung gewinnen.

Beträchtliche Veränderungen werden auf der Ebene der Curricula stattfinden müssen. Aus heutiger Sicht zeichnen sich einige Punkte ab, die curriculare Reformen (nicht nur im Schul-, sondern ebenso im Hochschulbereich sowie in der beruflichen Bildung) weiter und verstärkt berücksichtigen sollten: Erstens gilt es noch mehr als bisher, die Curricula konsequent kompetenzorientiert und kumulativ anzulegen und dabei eine Korngröße und Anschaulichkeit zu wählen, die Lehrenden wie Lernenden Orientierung gibt. Fachdidaktische Forschung sollte die Curriculumentwicklung durch domänenspezifische Kompetenzentwicklungsmodelle unterstützen. Zweitens braucht es Mut und (möglichst evidenzgestützte) Ansätze, um Curricula

auch bei Aktualisierungen und Akzentuierungen so schlank wie möglich zu halten. Für die Fokussierung sollte zum Beispiel auf (evidenzgestützte) Modelle von Grundbildung zurückgegriffen werden, die beschreiben, über welches Wissen und welche Kompetenz möglichst alle Bürger/innen (bzw. Schüler/innen, Studierende, Professionals) für die gesellschaftliche Teilhabe verfügen sollten. Davon abzugrenzen wären differenzielle Ziele und Lernwege für Vertiefungen und Spezialisierungen. Für das Umgehen mit heterogenen Lernvoraussetzungen wird es entscheidend sein, differenzielle Zielsetzungen jenseits einer generell anzustrebenden Grundbildung nicht nur zu erlauben, sondern vielmehr curricular zu verankern. Eine dritte Herausforderung für die Curriculumrevision besteht zukünftig verstärkt darin, Querschnittsthemen über Fächergrenzen hinweg systematisch für die Kompetenzentwicklung zu nutzen und einzuplanen. Ein aktuelles Querschnittsthema ist die Digitalisierung, aber es gibt weitere, ebenfalls wichtige (z. B. Wertorientierungen klären und entwickeln).

Richtet man den Blick auf die größere Bildungslandschaft, dann besteht eine wichtige Aufgabe darin, curriculare Konzepte und Bildungspläne unterschiedlicher Lebensphasen (z. B. vorschulische Einrichtungen, Schule, berufliche und tertiäre Bildung, auch quartäre Bildung) wie auch institutioneller Kontexte (z. B. Schule und Ganztagsprogramme, berufliche Schule und Ausbildungsbetrieb) noch besser miteinander abzustimmen und so zu gewährleisten, dass eine Anschlussfähigkeit de facto und nicht nur auf dem Papier gegeben ist.

Institutionen

Ob die Bildungslandschaft in 2040 durch konzeptionell neue Bildungseinrichtungen geprägt sein wird, würde ich in Anbetracht der derzeitigen Stabilität von Institutionen bezweifeln. Es spricht einiges dafür, dass eher die Profilierung von Einrichtungen vorangetrieben wird. Dies gilt derzeit vor allem für den tertiären Bereich. Aber auch auf der Ebene der Schule sind Profilierungen mit fachlichen Schwerpunkten, speziellen pädagogischen Konzepten oder Schul- und Ganztagsprogrammen im Gange. Sie erweitern damit das Angebot an Möglichkeiten und bieten die Chance, Effekte unterschiedlicher und zum Teil innovativer pädagogischer Konzepte erproben und untersuchen zu können. In diesem Zusammenhang kann auch davon ausgegangen werden, dass der in den letzten Jahren zu beobachtende wachsende Anteil nichtstaatlicher Bildungseinrichtungen weiter steigen wird. Auch dies trägt zur Angebotsvielfalt und Profilierung bei, ist aber auch mit Problemen der Qualitätssicherung (z. B. Akkreditierung) verbunden.

Neue (digitale) Technologien werden insofern eine Auswirkung auf die Bildungseinrichtungen haben, als sich die Möglichkeiten für die Gestaltung oder auch Auslagerung von Lehr-Lern-Arrangements noch deutlich erweitern werden (dazu mehr unter dem Abschnitt „Lehr-Lern-Arrangements“). Was allerdings bleiben wird, ist die Verantwortung von Bildungsinstitutionen für das Lehrangebot mit allem, was organisatorisch dazugehört (von der Einschreibung bis zur Zertifizierung und Qualitätssicherung). Allerdings sehen sich diese Institutionen bereits derzeit konfrontiert mit einem wachsenden, unüberschaubaren Angebot von Informationen, die weitgehend anonym, ohne Lektorat und Bildungsintention oder -verantwortung jedermann zugänglich gemacht werden, so in informelle Lernprozesse einfließen und Menschen beeinflussen. Bildungsinstitutionen müssen nicht nur darauf reagieren, sondern proaktiv handeln.

Auf der Ebene der Institutionen wird auch in den nächsten Jahrzehnten die Frage spannend sein, wie das Verhältnis von Autonomie und Verantwortung weiter ausgestaltet werden soll. Im Hochschulfeld ist die Entwicklung in Richtung Eigenständigkeit deutlich weiter vorangeschritten als im Schulbereich. Vermehrte Autonomie wird von den Einrichtungen im Bildungsbereich generell geschätzt, als funktional betrachtet und angestrebt. Eine vergleichbare Begeisterung wird bisher allerdings deutlich weniger den Rechenschaftspflichten oder Evaluationsverfahren entgegengebracht, die zur Ausbalancierung und Qualitätssicherung

dienen und eben die Gegenseite der Verantwortlichkeit darstellen. So zeichnen sich gerade im Schulbereich immer wieder Neigungen ab, Qualitätssicherungsinstrumente (z. B. Evaluationsverfahren, Schulleistungserhebungen) als lästig oder unnötig zu betrachten. Ein Grund dafür können als schmerzhaft empfundene Konfrontationen mit kritischen Ergebnissen sein, ein anderer Grund mag darin liegen, dass der Kreislauf von Selbststeuerungs- und Qualitätssicherungsprozessen noch nicht richtig etabliert ist und gelebt wird. An diesem muss aber gearbeitet werden, um die Einrichtungen des Bildungssystems zukunftsfähig werden zu lassen. Bildungssysteme, die mit Blick auf die Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte auf allen institutionellen Ebenen gut funktionieren und sich weiterentwickeln sollen, brauchen eine verlässliche, wissenschaftlich abgesicherte und politisch mit Überzeugung vertretene Qualitätssicherungsstrategie.

Eine Strategie wird ebenfalls benötigt, um mehr Kohärenz in Bildungssystemen herzustellen. Konkret geht es darum, die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure und Qualifizierungs- sowie Unterstützungssysteme besser zu koordinieren und zu vertiefen, also die Zusammenarbeit zwischen Curriculumentwicklung, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen/Lehrenden, Unterrichts- und Schulentwicklung, Professionalisierung (speziell auch von Leitungspositionen) sowie Evaluation und Qualitätssicherung. Es gilt, der seit einiger Zeit zu beobachtenden Tendenz zu einer Fragmentierung und Segmentierung von Teilbereichen und Akteuren innerhalb des Bildungssystems entgegenzuwirken, die zu Reibungsverlusten, zu Verunsicherung und suboptimalen Ergebnissen führt.

Ohne diesen hier groß zu vertiefen, sei ein letzter zukunftsrelevanter Punkt auf der institutionellen Ebene angesprochen. Er betrifft die Finanzierung des Bildungssystems und die Bereitstellung von Ressourcen, die so beschaffen sein sollten, dass sie politischen Proklamationen der Wichtigkeit von Bildung, der Notwendigkeit einer Digitalisierung oder der Ansprüche an Inklusion und Bildungschancen gerecht werden.

Lehr-Lern-Arrangements

Die größten Veränderungen wird es auf der Ebene von Lehr-Lern-Arrangements geben (müssen). Letztlich sind proximale Bedingungen die stärksten Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen. Wichtige Anforderungen an die Gestaltung von Lernarrangements resultieren aus bereits angesprochenen Punkten: Kompetenzorientierung setzt andere Formen der Begegnung mit Lerngegenständen, andere Erarbeitungs-, Anwendungs-, Übungs- und Prüfungsverfahren voraus. Die Lernarrangements müssen also stärker problemorientiert und aufgaben- gestützt angelegt sein, sie setzen eine entsprechende Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen voraus, aber auch die Nutzung von sozialen Ressourcen (des gemeinsamen und gegenseitigen Lernens etwa). Kompetenzentwicklung in Richtung mehrdimensionaler Ziele integriert nicht nur die soziale Seite, sondern thematisiert und reflektiert Wertbezüge, geht auf die Personen ein, stützt die Identitätsentwicklung. Mit Blick auf mehrdimensionale Ziele dürfte es in der Zukunft auch darauf ankommen, sich nicht nur auf analytische Probleme zu beschränken, sondern sehr viel mehr Synthese- und Gestaltungsprobleme als Ausgangs- und Bezugspunkt für das Lernen zu nehmen. Diese können eine andere motivationale Kraft entwickeln, sprechen vielseitige Talente an, konfrontieren mit Zweck- und Wertfragen und bringen die Lernenden in die Rolle von kritischen und verantwortlichen Gestalterinnen und Gestaltern – auch ihrer eigenen Zukunft.

In Richtung 2040 wird Unterricht im Sinne eines Lehrens zur Unterstützung ziel- und kompetenzorientierten Lernens – nicht nur in Schulen, sondern auch an Hochschulen und in der beruflichen Bildung – weiter zu wesentlichen Zeitanteilen in sozialen Verbänden, gerade auch Face-to-Face und unter sachkundiger Begleitung von Lehrenden stattfinden. Doch der „Verband“ wird nur zeitweise eine Klasse oder der Jahrgang sein, sondern durch variierende soziale Zusammensetzungen von vielfältigen Lern- und Arbeitsgruppen getragen werden.

Und immer häufiger dürfte nicht nur eine Lehrkraft allein das Gegenüber der Lernenden sein, sondern auch hier sind es variierende Konstellationen aus multiprofessionellen Teams (nicht nur, aber gerade auch zur Unterstützung von Inklusion).

In dieser Grundstruktur von Lernorganisation finden die digital gestützten Tools einen funktionalen Ort: Sie können auf andere Weise Aufgabenstellungen präsentieren, öffnen Experimentierräume, übernehmen Feedback-Funktionen, unterstützen den Austausch und individuelles Lernen in reichhaltigen, aber adaptiven Umgebungen, sie helfen Lernphasen aus dem unmittelbaren Raum zu verlagern (aber dennoch Anregungen und Unterstützungen zu behalten), sie ermöglichen – speziell bei zunehmend älteren Lernenden – andere Arten der Koordination von Bildungs- mit Arbeits- oder Familienprozessen. Zugleich müssen digital präsentierte Informationen und Technologien immer wieder Gegenstand kritischer Reflexion sein.

Die Aufzählung einiger Möglichkeiten digital gestützter Tools sollte jedoch nicht so verstanden werden, als würden diese dann den Unterricht dominieren. Nach wie vor werden in vielen Fächern „echte“ Gegenstände gebraucht, um handelnd Erfahrungen machen zu können. Insgesamt wird also das Bild von „der Schule“, das Comenius in seinem *Orbis Pictus* vermittelt hat, in den nächsten 22 Jahren sehr viel weniger mit den Lehr-Lern-Arrangements gemein haben, die dann das Bildungssystem prägen werden.

Literatur

Aktionsrat Bildung (2018). *Digitale Souveränität und Bildung*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_pdfs/ARB_Gutachten_Digitale-Souveraenitaet_2018.pdf

Bromme, R. & Kienhues, D. (Hrsg.). (2017). Gewissheit und Skepsis: Wissenskommunikation als Forschungsthema der Psychologie [Themenheft]. *Psychologische Rundschau*, 68 (3), 167–171. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000359>

Comenius, J. A. (1658). *Orbis sensualium pictus*. Nürnberg: Endter.

Schiepe-Tiska, A., Heine, J.-H., Lüdtke, O., Seidel, T. & Prenzel, M. (2016). Mehrdimensionale Bildungsziele im Mathematikunterricht und ihr Zusammenhang mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (3), 211–225.

Schiepe-Tiska, A., Roczen, N., Müller, K., Prenzel, M. & Osborne, J. (2016). Science-related outcomes: Attitudes, motivation, value beliefs, strategies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing contexts of learning. An international perspective* (S. 301–329). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_12

Wissenschaftsrat (2015). *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen*. Köln: Wissenschaftsrat. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf>

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Wittum, G. & Dengel, A. (Hrsg.). (2017). *Positive learning in the age of information*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19567-0>

Bildung in der Welt von übermorgen: Herausforderungen und Chancen aus der Perspektive der Bildungspsychologie

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

Professorin für Psychologische Bildungs- und Transferforschung, Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft, Universität Wien

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12-3>

Die aktuell formulierten Vorstellungen über das Leben 2040 sind vielfältig und variieren zwischen durchaus positiven Szenarien (z. B. sagt der Zukunftsforscher Gábor Jánosky „Wenn wir es klug anfangen, dann werden wir 2040 dank der Digitalisierung die großen Probleme der Welt gelöst haben: den Hunger, die Wasserknappheit, die Energie ...“ [zitiert nach Dillinger, 2016]) und Bildern, die eher sorgenvoll in die nächsten 22 Jahre blicken lassen. So werden in einer repräsentativen Umfrage zum Thema „Österreich 2040“ (Berger, 2015) große Bedenken bzgl. der klimatischen Veränderungen geäußert. Auch glaubt demnach fast die Hälfte der Österreicher/innen, dass es in den nächsten Jahren mit der österreichischen Wirtschaft bergab gehen wird und es wird angenommen, dass sich die Arbeitslosenquote mehr als verdoppeln wird. Zudem wird u. a. großes Gefahrenpotenzial in Internet- und drastisch steigender Fernseh- und Mediensucht gesehen.

Beide Szenarien sind denkbar und es wird an der Interaktion vieler Parameter liegen, ob eher positive oder negative Prognosen zutreffender sind. Eine entscheidende Einflussgröße wird aber sein, ob es gelingt, Kindern und Jugendlichen jene Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, um die zentralen Herausforderungen handelnd bewältigen zu können und sich als handlungsfähig zu erleben. Um sich dieser Frage aus der Perspektive der Bildungspsychologie zu nähern, soll in den nächsten Abschnitten, ausgehend von einer Analyse der zentralen Herausforderungen für Bildung in den nächsten Jahren (1.) kurz der IST-Stand dazu betrachtet werden (2.); darauf aufbauend werden fünf visionäre Prinzipien skizziert (3.), die aus der Sicht der Bildungspsychologie für Bildung in der Welt von übermorgen bedeutsam scheinen, um die Chancen in den Herausforderungen nutzen zu können.

1. Ziele und Herausforderungen für Bildung in der Welt von übermorgen

Die derzeit antizipierten Herausforderungen der Welt von übermorgen betreffen durchgehend Themen wie Globalisierung und ihre Folgen (u. a. komplexe interaktive Problemlagen bzgl. Umwelt, demographischen Wandels, Armut, Migration), veränderte Arbeitswelten, Digitalisierung und ihre Konsequenzen (Industrie 4.0), Veränderungen in sozialen Beziehungen und eine grundlegend steigende Komplexität von Lebensbedingungen. Weitgehende Einigkeit besteht auch darin, dass die anzunehmenden Veränderungen technisch wie gesellschaftlich massiv sein werden. Konkret und im Sinn von in der Folge *anzustrebenden Zielen* formuliert werden diese Herausforderungen z. B. in den 17 sogenannten „Sustainable Developmental Goals“ der Vereinten Nationen (Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen für Westeuropa [UNRIC], 2018), in Konzeptionen einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft [BMLFUW], Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK] & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [BMWF], 2008; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2014) oder in den Zielen des International Panel on Social Progress (IPSP). Dieses hat sich zur Aufgabe gemacht, weltweit führende

Wissenschaftler/innen verschiedenster Disziplinen zusammenzubringen, um forschungsbasiert, unparteiisch und handlungsorientiert Lösungsvorschläge für die dringendsten Herausforderungen unserer Zeit zu entwickeln (IPSP, 2018; Spiel et al., 2018).

Mit Blick auf den Bildungsbereich und insbesondere die Handlungsfelder der Bildungspsychologie lassen sich diese Herausforderungen und Ziele aus zwei (miteinander verschränkten) Perspektiven betrachten: Aus *gesellschaftlicher Perspektive* formuliert z. B. das IPSP, dass es für die Gesellschaft insgesamt nötig sein wird, vier Zielbereiche von Bildung zur Bewältigung zentraler Herausforderungen der Zukunft explizit zu adressieren und systematisch zu fördern (IPSP, 2018): Interesse am Lernen, Selbstvertrauen, um dies zu realisieren und auf Basis dessen Offenheit für persönliche Entwicklung (*Humanistic/Personal Goal*); soziale und bürgergesellschaftliche Verantwortung als Grundeinstellung (*Civic Goal*); Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen für Erfolg auf dem Arbeitsmarkt (*Professional Goal*); gleiche Möglichkeiten für alle, am Bildungswesen zu partizipieren (Chancengleichheit, Teilhabemöglichkeit; *Equity Goal*). Wenn dies gesamtgesellschaftlich ernsthaft angestrebte Zielgrößen von Bildung sein sollen, wird es Konzepte und Maßnahmen brauchen, die auf allen Ebenen des Bildungssystems verankert sind. Diese müssen aufeinander abgestimmt im Sinne eines konsistenten Vorgehens Makro-, Meso- und Mikroebene betreffen (Spiel, Schober, Wagner & Reimann, 2010).

Aus der *Perspektive des Individuums* (= Mikroebene) bedarf es für das Erreichen dieser vier Zielbereiche jedenfalls einer Vielzahl von dafür relevanten Einstellungen, fachlichen Expertisen und konkreten Kompetenzen. Diese sind (gerade mit Blick auf die Professional Goals) vermutlich nicht im Bildungssystem für alle gleichermaßen sicherzustellen. Je nach Situation und Phase der „Bildungskarriere“ sind diese Ziele für Individuen zu gewichten und auszuwählen. Ganz grundlegend, und sehr wohl universell, wird es aber darum gehen, besondere Aufmerksamkeit auf jene Bereiche zu legen, die den verantwortungsvollen und konstruktiven „Umgang mit Komplexität und mit Entwicklungsdynamiken fördern“ (ARGE Bildung und Ausbildung, 2016, S. 1). Dazu zählen die Förderung von Problemlösekompetenz, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, selbstgesteuertem Handeln, demokratischen Kompetenzen, Grundverständnis für die Kreation von Wissen in den Wissenschaften und die Fähigkeit zur Gültigkeitsbewertung von Informationen. Aus bildungs- und motivationspsychologischer Sicht (vgl. Schober, Lüftenegger, Wagner, Finsterwald & Spiel, 2013) wird es dafür essenziell sein, individuelle Bildungsmotivation zu fördern sowie auch das Interesse an Neuem und an Veränderung. Zudem gilt es, jene Kompetenzen zu vermitteln, diese Bildungsmotivation selbstständig und erfolgreich umsetzen zu können (Selbstregulation). Das setzt voraus, dass Bildung wertgeschätzt wird, dass man sich als selbstwirksam erlebt und den Mut hat, sich Herausforderungen zu stellen und sich weiterzuentwickeln.

2. IST-Stand: Sind wir gerüstet?

Betrachtet man die weltweite Gesamtlage mit Blick auf diese Zielgrößen von Bildung, so gibt es fraglos einigen Handlungsbedarf. Dies wurde vielfach diagnostiziert und die Varianz ist groß, an welchen Stellen in den verschiedenen Regionen und Ländern der Welt primärer Haupthandlungsbedarf besteht. So geht es in nicht wenigen Ländern zunächst basal darum, zu sichern, dass Zugang zu Schulbildung für alle überhaupt möglich ist (laut IPSP gibt es immer noch 57 Mio. Kinder, die keine Schule besuchen; IPSP, 2018). Legt man im Kontext dieses Bildungsberichts den Fokus jedoch auf die Lage in Österreich, so ist dies zweifellos nicht das primäre Desiderat. Allerdings sind Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit (wie sie die Bundesverfassung garantiert) auch in Österreich derzeit keineswegs gesichert (siehe dazu z. B. den Nationalen Bildungsbericht 2012, Band 2: Herzog-Punzenberger, 2012). Auch mit Blick auf die enorm hohe Relevanz des Zugangs zu systematischer, qualitativvoller vorschulischer Förderung für späteren Bildungserfolg, die international mittlerweile vielfach belegt ist und außer Frage steht (siehe z. B. Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Johnson, 2002; Tietze, 2010), gibt es in Österreich noch klaren Handlungsbedarf.

Da es den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, die Forschung zum Ist-Stand zu allen oben genannten Zielbereichen und -ebenen zu resümieren, sollen im Folgenden einige zentrale Ausgangsvariablen für diese Ziele herausgegriffen werden:

- (1) Die aktuelle Evidenz spricht dafür, dass Bildungsmotivation und Interesse am Lernen in der Schule im Laufe der Schulzeit eher abnehmen (vgl. u. a. Lüftenegger et al., 2012). Auch zeigen manche Studien, dass die sogenannte *Lernzielorientierung* über die Schulstufen hinweg im Mittel eher abnimmt. Diese motiviert individuelles Lernen und Bildung weniger mit Fokus auf Leistung an sich als auf persönliches Wachstum. Dies wiederum schützt die Motivation, auch wenn Misserfolge und Probleme im Laufe des Lernens auftreten (Elliot, 2005). Mit Blick auf die Kompetenz zur Selbstregulation zeigt sich, dass es der Schule im Mittel derzeit nur eingeschränkt gelingt, Schüler/innen dazu zu befähigen, sich im Kontext des eigenen Lernens bewusst Ziele zu setzen, diese gezielt umzusetzen und das eigene Handeln falls nötig anzupassen (Lüftenegger et al., 2012). Zudem sehen sich Lehrpersonen keineswegs durchgehend in der Lage, Bildungsmotivation und Selbstregulation gezielt zu fördern (z. B. Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger & Spiel, 2013).
- (2) Die Bildungsergebnisse in Österreich sind – gemäß internationalen Vergleichsstudien wie dem Programme for International Student Assessment (PISA)¹ – eher mittelmäßig und Bildungsdisparitäten in Österreich sind hoch (Bruneforth, Lassnigg, Vogtenhuber, Schreiner & Breit, 2016). Die Schule schafft es derzeit nur wenig, dem Zusammenhang zwischen Kompetenzarmut und sozialer Herkunft substanziell entgegenzuwirken.
- (3) Österreichs Investment in Bildung ist keineswegs niedrig (z. B. Lassnigg, Bruneforth & Vogtenhuber, 2016), der Erfolg der bisherigen Finanzierungspolitik (die zwar z. B. in Betreuungsrelationen investiert, aber wenig in z. B. sozialindexbasierte Förderung) und der aktuellen Verteilungslogik über Schulformen und Regionen scheint aber überschaubar – gemessen u. a. an verschiedensten Indikatoren des Outputs.

Insgesamt in Europa, aber auch in Österreich, mangelt es nicht an Evidenzen über Defizite (wie oben exemplarisch dargestellt) und entsprechenden Reformaktivitäten. Der Handlungsbedarf für Bildung und Ausbildung in Österreich wurde von Expertinnen und Experten wie Politikerinnen und Politikern erkannt und die Reformansätze der letzten Jahre sind vielfältig (in Österreich z. B. Neue Mittelschule [NMS], Zentralmatura, Bildungsstandards, Inklusion). Gekennzeichnet sind diese allerdings häufig dadurch, dass sie eher separat geplant und umgesetzt wurden. Verschränkung und Nachhaltigkeitssicherung standen nicht im Fokus, ebenso wenig wie differenzierte Ziel- bzw. Ursache-Wirkungs-Analysen der Reformen in der Komplexität des hochgradig verschränkten Bildungssystems. Mit Blick auf die Herausforderungen von übermorgen kommt daher u. a. die ARGE Bildung und Ausbildung der Österreichischen Forschungsgemeinschaft (ÖFG) 2016 zur Erkenntnis, dass in Österreich der Handlungsbedarf „nach wie vor zu wenig proaktiv und zukunftsorientiert diskutiert [wird], sondern vielmehr defizitorientiert, verengt und polarisierend“ (ARGE Bildung und Ausbildung, 2016, S. 1). Aktuell mangelt es noch an sichtbar gemeinsam getragenen Visionen, die mehr sind als abstrakte Bekenntnisse (siehe z. B. UNESCO, 2014) und kleinteilige Reaktionen auf evident werdende Probleme. An vielen Stellen wird reformiert, gewisse zum Teil dafür entscheidende Eckpunkte (z. B. der Organisation und Verwaltung) bleiben jedoch unverändert.

¹ Siehe <https://www.bifie.at/pisa-ueberblick/>.

3. Bildung von übermorgen als Chance – fünf visionäre Prinzipien

Wie sollte Bildung aber mit Blick auf 2040 gestaltet werden, um die genannten Zielgrößen zu erreichen? Folgt man der Conclusio des letzten Abschnitts, liegt ein zentraler erster Schritt darin, die relevanten Ziele im Sinn einer gemeinsam getragenen Vision bzw. Zukunftsvorstellung als anzustrebende Ziele unseres Bildungssystems zu erarbeiten und zu explizieren. Die skizzierten Diskurse in Wissenschaft und Politik sprechen dafür, dass die Relevanz der grundlegenden Zielbereiche an vielen Stellen schon gesehen wird, Dissens gibt es noch über deren Gewichtung und über die Wege, sie zu erreichen. Die konkreten Bildungsziele in den nächsten 20 Jahren werden aber jedenfalls über den bisherigen Kanon *deutlich* hinausgehen, inhaltlich (z. B. *Digital Literacy*) wie in ihrer Dynamik und Verschränkung (siehe Abschnitt 2). Entscheidend wird damit auch die Frage verbunden sein, wie Bildungsprozesse und Rahmenbedingungen in diesem Sinne angepasst, (neu?) gestaltet und gesteuert werden sollten.

Im Folgenden sollen fünf Prinzipien skizziert werden, deren verstärkte Berücksichtigung für die Gestaltung von Bildung für die Welt von übermorgen in diesem Sinne bedeutsam scheint. Es handelt sich dabei bewusst nicht um konkrete Rezepte für oder Vorstellungen von Unterricht oder Strukturvorschläge für die Schule. In Anbetracht der Komplexität des Bildungssystems und der Heterogenität der beteiligten Akteurinnen und Akteure wäre dies vermutlich hier nicht zielführend und müsste exemplarisch bleiben. Es wäre jedoch eine sehr nachhaltige Vision, wenn die folgenden Prinzipien wirklich konsequent handlungsleitend für Bildungsgestaltung auf allen Verantwortungsebenen würden (vgl. auch ARGE Bildung und Ausbildung, 2016; Zukunftskommission, 2003):

- (1) *Komplexität akzeptieren und Nachhaltigkeit anstreben*: Kurzfristige strukturelle Lösungen für ein Bildungssystem, das u. a. mehr demokratisches Bewusstsein, mehr technisches Know-how, mehr Digital Literacy oder mehr Chancengleichheit sichert, wird es nicht geben. Es braucht den Mut, sich die Komplexität der Zusammenhänge bewusst zu machen und nachhaltige Reformen zu initiieren, deren Wirkungen Latenzen haben, und die vermutlich nicht schon bis zur nächsten Wahl alles verändern. Wenn Reformen schon nach kurzer Zeit durch andere ersetzt werden oder gar parallel laufen, können ihre möglichen positiven Effekte kaum eintreten. Damit einhergehend gilt es auch, die Entideologisierung von Bildung zu forcieren – Bildungsreformen sollten nicht aufgrund politischer Präferenzen initiiert und wieder gestoppt werden. Andernfalls ignoriert man die komplexen Folgewirkungen dieser „unvollständig geplanten Bildungsexperimente“ für viele Kinder und Jugendliche. Sollte es gelingen, dieses Prinzip umzusetzen, würden Bildungsreformen in Österreich 2040 obligatorisch so gestaltet werden, dass es systematische Evaluations- und Implementierungspläne gäbe, um die zudem evidenzorientiert entwickelten Bildungsmaßnahmen wirksam werden zu lassen bzw. bei Bedarf anpassen zu können. Diese Pläne würden unabhängig vom politischen Tagesgeschehen verbindlich bleiben.
- (2) *Ganzheitliches Denken und Vernetzung realisieren*: Bildungsprozesse entlang veränderter (durchaus herausfordernder und massiv interagierender) Zielstellungen zu gestalten bzw. umzugestalten, braucht nicht nur das Bewusstsein für Komplexität, sondern damit verbunden auch den verstärkten Blick auf das ganze System und seine Interaktionen. Ausgehend davon, dass zunächst die Ziele von Bildung wirklich expliziert werden müssen, gilt es, systematisch zu klären und anzupassen, wie und wann diese auf allen Ebenen des Systems aufeinander abgestimmt erreicht werden können. Verschränkungen, Wechselwirkungen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge müssen bedacht werden. Dies betrifft die konkreten Ziele (siehe z. B. die eng miteinander verknüpften Zielbereiche laut IPSP, 2018) und die Gestaltung von Orten und Zeiten des Lernens (z. B. Schularchitektur, Unterrichtszeiten). Es betrifft ebenfalls die Akteurinnen und Akteure sowie ihre Rahmenbedingungen (Professionalisierung von Lehrkräften mit Blick auf die Ziele; Schnittstellen zur Wissenschaft schaffen), die Interdependenz von Bildungskarrierestufen

und ihre Übergänge ebenso wie Reformen an sich. Wenn Reformen nicht nur Leuchttürme, sondern Lichtermeere hervorbringen sollen, braucht es nachhaltige, ganzheitliche Umsetzungskonzepte statt traditioneller „Bereitstellungslogik“. Schließlich ist es auf politischer Ebene als elementar zu sehen, dass Bildungspolitik auch Sozial-, Wirtschafts-, Gesundheits-, Finanz- und Wissenschaftspolitik ist.

- (3) *Ergebnisverantwortung für sich und die Gesellschaft lebbar machen:* Ergebnis- und Outputorientierung sind international zentrale Momente einiger wichtiger Veränderungen im Bildungssystem der letzten Jahre (z. B. Zentralmatura, Bildungsstandards). Um deren Potenzial im Sinne der aktuellen Herausforderungen wirklich nutzbar zu machen, braucht es jedoch eine Fokusverschiebung in deren Umsetzung. Es sollte dabei weniger um kleinteilige Kontrolle und Vermessungen des Systems gehen, als vielmehr um Autonomie und Ergebnisverantwortung für die Ziele, die nicht bis ins kleinste Detail statisch vorgeschrieben und abgearbeitet werden können. Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung ist ein Prozess, der Grundhaltungen und Kompetenzen braucht: Akteurinnen und Akteure müssen die zentralen Momente der Ziele kennen, für diese gewonnen werden, sie umsetzen können und die Verantwortung dafür übernehmen (wollen und können). Sie müssen den Prozess ihrer Erreichung aber wirklich gestalten können. Ergebnisverantwortung funktioniert in der Balance zwischen Autonomie und akzeptierten Standards bzw. Kontrolle und den Kompetenzen, sie umsetzen zu können (vgl. u. a. Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012). Die Umsetzung dieses Prinzips würde man 2040 z. B. daran erkennen, dass Schulleitungen und letztlich Lehrkräfte zwar verantwortlich dafür sind, dass bestimmte Kompetenzen vermittelt werden, dafür sollten sie aber je nach Schule und Kontext viel mehr als jetzt entscheiden können, in welchen Teams sie arbeiten, wie Klassen organisiert sind oder wie sie den Umgang mit Zeit an ihren Schulen gestalten oder wie sie ihr Budget einsetzen. Evaluierung würde v. a. dazu führen, Unterstützung an schwierigen Stellen zu bekommen. Es würde sich damit einhergehend auch eine andere Art des gemeinsamen Arbeitens und des Professionsbewusstseins entwickeln.
- (4) *Wertschätzung und Selbstwert als zentrale psychologische Parameter bedenken:* Ausgehend davon, dass einige grundlegende Veränderungen nötig sein werden und wir derzeit im Bildungsbereich fraglos nicht umfassend gerüstet für die Welt von übermorgen sind, wird es wichtig sein, zu berücksichtigen, dass Veränderungsprozesse eine Veränderungsmotivation brauchen. Menschen (so auch Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich, wie Lehrende und Politiker/innen) sind per se eher veränderungsresistent, wenn Bereiche betroffen sind, in denen sie hohe Expertise haben und in denen sie über lange Zeit hinweg ein System mitgetragen haben. Der dahinterstehende Selbstwertschutz ist ein wichtiger psychologischer Mechanismus (vgl. Wottawa, 2001). Wenn wir Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems motivieren wollen, neue Ziele zu verfolgen und neue Wege zu gehen, müssen wir ihnen grundlegend die Kompetenz dafür zuschreiben, an ihrer gesellschaftlichen Anerkennung, ihrem Professionsbewusstsein und ihrer Professionalisierung zu arbeiten. Lehrkräfte brauchen dafür nicht nur eine hochwertige akademische Ausbildung in fachlicher, didaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht, die auch an den Hochschulen wertgeschätzt und hinsichtlich ihrer Qualität immer wieder evaluiert wird. Es braucht auch neue Zeit- und Organisationsstrukturen an Schulen und eine (Medien- und Politik-)Kultur, die diese Expertise nicht immer wieder durch Alltagswissen in Frage stellt. Wenn wir andererseits Schüler/innen dazu bringen wollen, sich Herausforderungen zu stellen, sich den unterschiedlichsten Themen zu widmen, sich anzustrengen, auch wenn es mühsam wird, und bei Misserfolgen nicht aufzugeben, darf die Schule nicht als Ort der Selbstwertbedrohung wahrgenommen werden. Die bildungspsychologische Forschung bietet dafür klare Ansatzpunkte der Schulgestaltung (vgl. Covington & Teel, 1996) und zeigt u. a. die selbstwertfördernden Effekte dessen, wenn relevante Fähigkeiten für Schulerfolg nicht auf einige wenige reduziert werden, Erfolge nicht nur durch das Bessere als andere erzielbar sind, Lehrende nicht primär als Bewerter/innen erlebt werden und Fehler nicht für Unfähigkeit stehen. Auf gesellschaftlicher Ebene geht

es um die Haltung der Gesellschaft zum Thema Bildung und Wissenschaft. Österreichs Werte im Eurobarometer bezüglich der Wertschätzung von Bildung und Wissenschaft (vgl. European Commission, 2014) sprechen hier klar für Handlungsbedarf.

- (5) *Mut haben und Empowern*: Selbstwert und auch Selbstwirksamkeit gelten als wichtige Konstrukte in der Psychologie. Dabei geht es nicht um unrealistische Erwartungen oder das Negieren von Problemen, sondern um die immer wieder gezeigte hohe Relevanz dessen, sich als handlungsfähig zu erleben. Allerdings werden gerade im Bildungsbereich häufig Probleme und Beschränkungen in den Vordergrund gestellt, Prinzipien, Einflussmuster und Strukturen benannt, die historisch gewachsen sind und nicht veränderbar scheinen. Es wird den Mut brauchen, hier Dinge in Frage zu stellen und neue Wege auszuprobieren (siehe z. B. neue Lehrformen wie *Flipped Classroom*, die Öffnung der Schulen für andere Personen oder die Andockung von Schulen an ihre gesellschaftliche Umgebung). Wie viele Studien aktuell zeigen, ist die Kombination aus Positivfokus, Bewusstsein für die Hindernisse und die Suche nach Wegen, diese zu überwinden, elementar für Erfolg auf dem Weg zu zunächst oft weit entfernten Zielvorstellungen (Oettingen, Sevincer, & Gollwitzer, 2018).

Die fünf dargestellten Prinzipien sind fraglos nicht erschöpfend. Sie sind als psychologisch verankerte Perspektiven auf allgemeine Grundlinien für die (Neu-)Gestaltung und gezielte Optimierung von Bildungsprozessen auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Institution, Politik, Gesellschaft als Ganzes) zu verstehen. Bei genauerer Betrachtung sind sie auch nicht völlig neu. Sie wurden schon früher für Veränderungen und Reformen im Bildungsbereich eingefordert. Allerdings ist ihre Umsetzung bisher nur ansatzweise gelungen und sie bekommen in Anbetracht der skizzierten Herausforderungen für Bildung 2040 und deren komplexe Dynamiken mehr denn je Bedeutung. Würden sie zu einer Art „Mainstreaming“-Prinzip für die Gestaltung von Reformen und Bildungsprozessen in Österreich generell werden, wäre ein wichtiger Schritt gesetzt, um die Herausforderungen der nächsten Jahre handelnd bewältigen zu können.

Es gibt derzeit weitgehende Einigkeit, dass wir Veränderungen im Bildungssystem brauchen, und dass Handlungsbedarf besteht. Das an sich ist eine Chance. Um sie zu nutzen, braucht es die Expertise, die es an vielen Stellen dieses Bildungssystems bereits gibt. Es gilt, sie systematisch anzuwenden und gemeinsam visionär zu erweitern – mit gewisser Autonomie und einigen Grundprinzipien folgend, über die es einen Konsens geben sollte.

Literatur

ARGE Bildung und Ausbildung (2016). *Bildung und Ausbildung für die Welt von Morgen*. Positionspapier. Österreichische Forschungsgemeinschaft (ÖFG). Verfügbar unter <http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/01/Positionspapier-Bildung-und-Ausbildung-ÖCC%88FG-August-2016.pdf>

Berger, M. (2015, 26. November). Österreich 2040 – Wie wir in 25 Jahren leben werden. *Salzburg24*. Verfügbar unter <https://www.salzburg24.at/news/welt/oesterreich-2040-wie-wir-in-25-jahren-leben-werden-49616179>

Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-1.3>

Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BML-FUW), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWf). (2008). *Österreichische Strategie zur*

Bildung für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_strategie_18299.pdf?61ed8p

Campbell, F., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. & Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6 (1). 42–57.

Covington, M. V. & Teel, K. M. (1996). Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning. *American Psychological Association*.

Dillinger, Y. (2016, 8. Oktober). Forscher wagt die Prognose: „So leben wir 2040.“ *Schwäbische*. Verfügbar unter https://www.schwaebische.de/ueberregional/panorama_artikel,-forscher-wagt-die-prognose-so-leben-wir-2040-_arid,10540820.html

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52–72). New York: Guilford.

European Commission (Hrsg.). (2014). *Public perceptions of science, research and innovation. Summary* (Special Eurobarometer 419). Verfügbar unter http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_419_sum_en.pdf

Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2013). Fostering Lifelong Learning – Evaluation of a Training Teacher Education Program for Professional Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144–155. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.009>

Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2>

International Panel on Social Progress (IPSP) (Hrsg.). (2018). *Rethinking society for the 21st century: Report of the International Panel on Social Progress*. Cambridge: University Press.

Lassnigg, L., Bruneforth, M. & Vogtenhuber, S. (2016). Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 305–352). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-8>

Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2012). Lifelong Learning as a goal – do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22 (1), 27–36. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>

Oettingen, G., Sevincer, A. T. & Gollwitzer, P. M. (Hrsg.). (2018). *The psychology of thinking about the future*. New York: Guilford.

Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen für Westeuropa (UNRIC). (2018). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter <https://www.unric.org/de/component/content/article/27740>

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. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-3>

Schober, B., Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2013). Facilitating Lifelong Learning in school-age learners. Programs and recommendations. *European Psychologist*, 18 (2), 114–125. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000129>

Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L. et al. (2018). The contribution of education to social progress. In International Panel for Social Progress (IPSP; Hrsg.), *Rethinking society for the 21st century: Report of the International Panel for Social Progress*. Cambridge: University Press.

Tietze, W. (2010). Bild des Vorschulbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 50–69). Göttingen: Hogrefe.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Verfügbar unter https://www.bmnt.gv.at/umwelt/nachhaltigkeit/bildung_nachhaltige_entwicklung/bne_unesco_roadmap.html

Wottawa, H. (2001). Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 151–164). Münster: Waxmann.

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.; BMBWK; Hrsg.). (2003). *Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Verfügbar unter <https://www.vol.at/2005/01/Zukunft.pdf>

Eine Frage des Wollens So nutzen wir die Chancen des digitalen Wandels für Generationen

Dipl.-Ing. Dr. Sabine Herlitschka, MBA

Vorstandsvorsitzende der Infineon Technologies Austria AG

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12-4>

„Die Dogmen einer ruhigen Vergangenheit eignen sich nicht für die stürmische Gegenwart. Diese Situation ist voller Schwierigkeiten, und wir müssen an diesem Ereignis wachsen. Da unser Fall neu ist, müssen wir neu denken und neu handeln“ (Lincoln, 1862, zitiert nach Kobbeloer, 2014, S. 234). Der Kontext, in dem Abraham Lincoln diesen Ausspruch tätigte, war ein vollkommen anderer, dennoch passt er auf die bildungspolitischen Herausforderungen, die heute durch die sogenannte „digitale Transformation“ an uns gestellt werden.

Sobald man über eine Perspektive für Bildung im Jahr 2040 nachdenkt, steht man vor einer paradoxen Situation: Aufgrund des technologischen Fortschritts kann man heute sehr genau die unmittelbare individuelle Zukunft antizipieren;¹ in welche Richtung sich unsere Gesellschaften entwickeln werden, lässt sich aber immer schwieriger voraussagen.

Auch wenn wir das, was auf uns zukommt, nur in groben Zügen erraten können, wissen wir, dass die Veränderung so umfassend sein wird wie nie zuvor. Unser tägliches Leben, unser Arbeiten, unsere Institutionen und unsere Unternehmen werden fundamental neu strukturiert. Wir können uns wahrscheinlich deshalb keine klare Vorstellung von unserer Zukunft machen, weil die digitale Transformation exponentiell und mit großer Geschwindigkeit verläuft. Dies überfordert unser Denken, das immer noch linear strukturiert ist und nach bekannten Mustern in einer vollkommen neuen Umwelt sucht.

Die Wissensökonomie als Zukunftsperspektive der offenen Gesellschaft

Historisch betrachtet waren es vor allem die „offenen Gesellschaften“ westlicher Prägung, die über die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Voraussetzungen verfügten, um Veränderungen gleichzeitig dynamisch und wohlstandssichernd zu gestalten. Demokratie und soziale Marktwirtschaft konnten sich deshalb als Erfolgsmodell etablieren, weil es in dieser Konstellation über weite Strecken gelungen ist, den Wandel stets als neue Herausforderung zu erkennen, zu denken und damit zu gestalten. Der Vorteil von offenen Gesellschaften liegt genau in ihrer spezifischen Wahrnehmung des Kommenden: Die Zukunft ist offen und solange sie das ist, solange kann und muss sie gestaltet werden.

Im Prozess dieses permanenten Wandels und einer kontingenten Zukunft entpuppen sich Intelligenz und Kreativität als kritische Erfolgsfaktoren, ganz im Sinne von Richard David Precht (2013): „Intelligenz ist das, was man benutzt, wenn man nicht weiß, was man tun soll. Und Kreativität ist das, was man einsetzt, wenn man nicht weiß, was genau dabei herauskommt“ (S. 9). Darüber hinaus gilt es weiter zu präzisieren: Wir benötigen auch die Fähigkeit zu strukturiertem Denken in Systemen und Systemzusammenhängen, um die immer häufiger anzutreffenden komplexen Anforderungen zu meistern. Das ist auch in demokratiepolitischer Hinsicht essenziell, denn ohne ein Mindestmaß an Bildung kann Demokratie nicht mehr in der bewährten Form funktionieren. Das 21. Jahrhundert kann bereits jetzt als jenes bezeichnet werden, „in dem Bildung als zentraler Bestimmungsfaktor des langfristigen volkswirtschaftlichen Wachstums aufsteigen wird“ (Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 22).

¹ Ein äußerst plakatives Beispiel dafür bilden die personalisierten Suchvorschläge von Google.

Die Bildungsfrage wird darüber entscheiden, ob die digitale Veränderung unserer Lebens- und Arbeitswelt von uns gestaltet oder erlitten wird. Gegenwärtig überwiegen – ähnlich wie zu Beginn der industriellen Revolution – (noch) negative, um nicht zu sagen dystopische Prognosen, die von einer möglichen Herrschaft der Algorithmen (vgl. dazu etwa O’Neil, 2016), totaler Überwachung (vgl. dazu u. a. Bernhard, 2017) und massenhafter Vernichtung von Arbeitsplätzen² ausgehen. Die Lautstärke und die Wiederholung machen die vorgebrachten Argumente zwar nicht richtiger, aber sie führen dazu, dass ihnen eher geglaubt und den Stimmen pragmatischer Analysten (vgl. Nagl, Titelbach & Valkova, 2017) weniger Gehör geschenkt wird. Man fühlt sich in der Betrachtung unweigerlich an einen Satz von Matthias Horx aus dem Jahr 2007 erinnert: „Der Weltuntergang ist der Größenwahn der Depressiven“ (zitiert nach Alles nur Märchen, 2018).

Dabei übersieht man schnell, was das Institut für Höhere Studien (IHS) in seiner Studie „Digitalisierung der Arbeit“ bereits ausdrücklich anmerkt: „Ein Teil der Beschäftigungsverhältnisse wird in der bisher bekannten Form so nicht weiter bestehen bleiben, allerdings lehrt die Vergangenheit, dass durch die Integration neuer Technologien in den Arbeitsprozess auch neue Tätigkeitsfelder und somit Arbeitsplätze entstehen können“ (Nagl et al., 2017, S. 23). Die massiven industriellen Investitionen, die am Standort Österreich in den kommenden Jahren umgesetzt werden, unterstreichen, dass für Hochlohnländer gerade die Digitalisierung zu einer Wachstumschance wird.³ Diese Entwicklung ist umso erfreulicher, als an Fertigungsstandorten meist auch Forschung und Entwicklung forciert wird. Durch den Einsatz digitaler Technologien steigen die qualifikatorischen Anforderungen an die Beschäftigten, die Kollaboration von Mensch und Maschine geht damit in eine neue Ära.

Erfolgreiche Innovation beruht auf einem *Mindset of Change*

Daher sind die Herausforderungen, in denen wir uns befinden (werden), ernst zu nehmen und jene bildungspolitischen Schritte zu setzen, die weiterhin Arbeit und Wohlstand in einer funktionierenden Wirtschaft in Europa und in Österreich ermöglichen. Innovationsbasierte Wissensökonomien, aber vor allem innovationsbasierte Unternehmen benötigen Menschen mit einem *Mindset of Change*, das Probleme gänzlich anders betrachtet, an vollkommen neuen Lösungen interessiert ist und das sich mutig, offen und aktiv dem Unbekannten stellt. Was sich derzeit – mit der stets gebotenen Distanz – an den erfolgreichen Unternehmen des Silicon Valley ablesen lässt, ist eine positive Grundhaltung zu fundamentalen Veränderungen, die in Europa so nicht ausgeprägt ist. Gerade im Bildungswesen werden Einstellungen und Grundhaltungen vermittelt und nachhaltig manifestiert – daher ist hier unmittelbar anzusetzen.

Trotz der Tatsache, dass wir in Österreich zukünftig nur mit den „besten Köpfen“ erfolgreich sein können und ein erfolgreicher Wirtschafts- und Forschungsstandort deshalb auch die besten Ausbildungseinrichtungen benötigt, ist der augenscheinliche Befund der „Learning Outcomes“ (Industriellenvereinigung [IV], 2016, S. 12) wenig zufriedenstellend. Die heimischen Schüler/innen liegen, was die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz betrifft, bestenfalls im Mittelfeld (siehe z. B. PISA-Studie, 2016). Dazu kommen noch die Probleme durch mangelnde Integration, frühzeitigen Schulabbruch⁴ und geringes Interesse an Mathematik,

2 Exemplarisch dafür die am häufigsten zitierte Studie zu den möglichen Folgen, in der auch folgender Satz zu finden ist: „According to our estimates, about 47 percent of total US employment is at risk“ (Frey & Osborne, 2013, S. 1).

3 Hier sind vor allem die 700-Millionen-Euro-Investition des deutschen Pharmakonzerns Boehringer Ingelheim in Wien, der 350-Millionen-Euro-Bau des modernsten Edelstahlwerks von Voestalpine in Kapfenberg und die Errichtung einer 300-Millimeter-Chipfabrik von Infineon in Villach mit einem Invest von 1,6 Milliarden Euro anzuführen.

4 In Österreich hatten im Jahr 2016 6,9 % der 18- bis 24-Jährigen keinen Schulabschluss (siehe <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch.html>).

Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT). Damit korrespondiert auch „folgerichtig“ ein hohes Desinteresse an Forschung und Entwicklung.⁵

All das wird sich 2040 unvorstellbar anhören, weil sich unsere Bildungseinrichtungen rasant verändert haben werden. Ausschlaggebend ist die reale Drohkulisse einer Welt, die sich in „Lerner und Nichtlerner“ (Salcher, 2016) unterteilt hat und in der klar wird, dass es drei Stränge sind, entlang derer sich die Bildungsfrage nachhaltig entwickeln wird (vgl. v. a. IV, 2016):

1. Wettbewerbsfähigkeit, begriffen als Fähigkeit, im Wettbewerb nicht nur zu bestehen, sondern Chancen im Wettbewerb aktiv zu erschließen und zu gestalten. Dazu zählen auch die Fähigkeit zu Innovation, zu Kreativität und die Fähigkeit, sich von Altem zu trennen, um Neues zu erschaffen – ganz im Sinne des Mindsets of Change.
2. Bildungsbegleitung – als vorrangige Kompetenz der Lehrenden – bei der es vor allem darum geht, Wissen zu generieren, zu filtern und zu priorisieren, um Kinder und Jugendliche für Bildung zu begeistern. Also „Begeisterung für das Lernen“ durch die „Begeisterung am Lernen“ schaffen. Das setzt auch voraus, dass Bildung in der Zukunft in innovativen Lernumgebungen stattfinden muss.
3. Persönlichkeitsentwicklung, Talentförderung und berufliche Orientierung müssen viel stärker als bisher in den Unterricht integriert werden. Ziel muss sein, die Schüler/innen auf die bestehende Flexibilität, Modernität und Dynamik in immer komplexeren Zusammenhängen vorzubereiten.

Es wird sich ein undogmatisch-pragmatischer Zugang durchsetzen, der die Potenziale der Kinder und Jugendlichen erkennen will und entfalten hilft. Durch intensivierte Kooperationen zwischen der öffentlichen Hand und innovationsorientierten Unternehmen wird das gegenseitige bildungspolitische Interesse und die gemeinsam getragene qualifikatorische Verantwortung noch stärker als bisher sichtbar. Exemplarisch wird das schon heute in Einrichtungen, wie etwa der Kindertagesstätte „International Daycare Center“ des Vereins Sonnenstrahl in Villach umgesetzt.⁶ Diese beruht auf einem innovativen pädagogischen Konzept mit internationaler Ausrichtung sowie einem Technik- und Naturwissenschaftsschwerpunkt, um die Begeisterung für MINT schon bei den Kleinsten zu wecken. So können Unternehmen und Schulen auch die digitalisierte Zusammenarbeit von morgen in gemeinsamen Projekten vorantreiben. In sogenannten „Lernfabriken für Industrie 4.0“ ziehen der digitale Wandel und seine Bildungserfordernisse bereits heute in die Lehrlingsausbildung ein.

Die Integration von neuen Technologien in die Aus- und Weiterbildung eröffnet neue Möglichkeiten zur Umsetzung von pädagogischen Konzepten, die rein analog nicht durchgängig verwirklicht werden konnten. Stark individualisiertes, auf die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler oder die einzelne Studierende/den einzelnen Studierenden abgestimmtes Lernen wird ermöglicht, indem Lehrende und Lernende laufend Feedback erhalten und damit Potenziale freilegen, die vorher unentdeckt geblieben wären. Das kann ein wichtiger Schritt zu einem chancengerechteren Bildungszugang werden. In der Berufswelt eröffnen neue digitale Formate den Beschäftigten die Möglichkeit, umstandslos und flexibel Aus- und Weiterbildungen wahrzunehmen. Diese Dynamik wird in den kommenden 20 Jahren zunehmen und die verfügbare Auswahl wird aufgrund eines globalen Bildungsangebots reichhaltiger.

⁵ Das Interesse an den MINT-Fächern ist in Österreich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Gerade einmal 35 % der Österreicher/innen sind von den positiven Effekten von Forschung und Entwicklung zur Schaffung von Arbeitsplätzen überzeugt (vgl. IV, 2016, S. 15). Dies hat aber keineswegs seine Ursache in einer zu geringen finanziellen Ausstattung des heimischen Bildungssystems. Im Gegenteil: bei den Kosten nimmt Österreich einen im internationalen Vergleich teuren Spitzenrang ein. Die Pro-Kopf-Ausgaben im schulischen und universitären Bereich liegen über dem OECD- und dem EU-Schnitt. „In Österreich wird in allen Schulbereichen deutlich mehr Geld pro Schüler/in ausgegeben als im Schnitt aller 35 OECD-Länder“ (OECD: Warum das österreichische Schulsystem teuer ist, 2016).

⁶ Weitere Informationen dazu unter www.idc-villach.at.

Die Generation Y will heute die Zukunft gestalten – geben wir ihr die Möglichkeit

Analysiert man die Ansprüche und Erwartungen jener 100.000 Studierenden, die im Rahmen der vom Rat für Forschung und Technologieentwicklung beauftragten Crowd-Sourcing-Studie „Create your UNiverse“ (für Ergebnisse der Studie siehe Winnovation Consulting GmbH, 2017) befragt wurden, dann zeichnet sich ein hoher Deckungsgrad mit den vorangestellten Ausbildungsperspektiven ab. Beispielsweise fordern die Befragten ein „vitaless“ Verschmelzen von realem und virtuellem Lernen an einem physischen Campus, mit stärkerer Nutzung digitaler Medien für breitflächige Lehrveranstaltungen und personalisierten Formaten zum Lernen in Kleingruppen.

Das Feedback der Studierenden spiegelt eindeutig die Erwartungshaltung der „Generation Y“ wider (Winnovation Consulting GmbH, 2017). Deshalb werden die Hochschulen gefordert sein, adäquate und zeitgemäße Lernumgebungen zu entwickeln, in denen virtuelle sowie auch stärker interaktive Vermittlungsformate eingesetzt werden. Studieren kann durch orts- bzw. zeitunabhängig nutzbare Onlineangebote deutlich flexibler gestaltet werden. Andererseits eröffnen sich dadurch für die Hochschulen neue ressourcentechnische Spielräume. Die Hochschule 2040 wird individueller, sie wird die Faszination und Freude an Lernen und Entwicklung vermitteln und sie wird noch globaler. Wissen ist grenzenlos und davon wird man an den Hochschulen der Zukunft profitieren.

Bildung als gemeinsame Anstrengung im globalen Wettbewerb

Bis dahin verbleibt nicht mehr viel Zeit, diese Visionen umzusetzen, denn die Hochschulen vollziehen den globalen Wettbewerb auf akademischer Ebene analog zur Wirtschaft. Bis 2030 wird „die Hälfte aller Hochschulabsolventen [in den] OECD- und G20-Staaten ... aus China und Indien kommen. Dort hat sich bereits im vergangenen Jahrzehnt die Zahl der Hochschulen verdoppelt und die Zahl der Absolventen vervierfacht. Bis zum Ende des Jahrzehnts will China knapp 200 Millionen Menschen zu einem Hochschulabschluss führen“ (Dräger & Müller-Eiselt, 2015). Um diesen Wettbewerb vor allem qualitativ mitzugestalten, sind die Weichen jetzt zu stellen.

Dafür ist entscheidend, dass jene Impulse, die seitens der Wirtschaft in das Bildungssystem einfließen, noch rascher aufgenommen werden als bisher – über bestehende Schnittstellen und neu zu schaffende Kooperationen zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen wie oben angeführt. Die derzeit noch vorhandenen (räumlichen, inhaltlichen und organisatorischen) Barrieren zwischen betrieblicher, schulischer und universitärer Bildung werden in den kommenden zwei Jahrzehnten sukzessive zurückgehen. Bildung und Wirtschaft können sich unter der Vision eines global erfolgreichen Wissensstandorts schließlich nur symbiotisch weiterentwickeln.

Gleichzeitig wird die veritable gesamtgesellschaftliche Herausforderung darin bestehen, jene Beschäftigten, die sich an Arbeitsplätzen befinden, die im Zuge der digitalen Transformation tatsächlich ersetzt werden, für neu entstehende Tätigkeitsfelder zu qualifizieren. In diesem Zusammenhang kommt eine aktuelle Studie des World Economic Forum, „Towards a reskilling revolution“ (2018), zur Schlussfolgerung, dass diese Aufgabe strukturell nur im engen Zusammenspiel von Politik, Sozialpartnern und Bildungseinrichtungen zu bewältigen sein wird,⁷ um die Gefahr sozialer Verwerfungen hintanzuhalten – immer die Bereitschaft

⁷ „To make reskilling real, and prepare for accelerated structural change of the labour market, a wide range of stakeholders – governments, employers, individuals, educational institutions and labour unions, among others – will need to learn to come together, collaborate and pool their resources more than ever before“ (World Economic Forum, 2018, S. 18).

der einzelnen Arbeitnehmerin/des einzelnen Arbeitnehmers sowie der einzelnen Arbeitgeber/innen vorausgesetzt, kontinuierliche Weiterqualifikation als integralen Bestandteil des innerbetrieblichen Human Resources Managements im Zeitalter der Digitalisierung zu betrachten.

In dieser Hinsicht weisen allerdings die offenen europäischen Gesellschaften einen enormen Vorteil gegenüber anderen Gesellschaftsmodellen auf. Die Transformation der Industrie- zur Informations- und zur beginnenden Wissensgesellschaft ist in den liberalen Demokratien des Westens eindrucksvoll gelungen. Die soziale Marktwirtschaft als Basis eines Sozialstaats, der fordert und fördert und gesellschaftliche Risiken minimiert, kann sich, gerade wenn es um die bildungspolitische Herausforderung im Zuge der Digitalisierung geht, als Erfolgsmodell erneut beweisen. Wir können an dieser Aufgabe wachsen. Wir müssen nur wollen!

Literatur

Alles nur Märchen? (2018). Perspektive:blau. Verfügbar unter <http://www.perspektive-blau.de/buch/0706a/0706a.htm>

Bernhard, A. (2017). *Komplizen des Erkennungsdienstes. Das Selbst in der digitalen Kultur*. Frankfurt: Fischer.

Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können* (epub). München: DVA Sachbuch.

Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?* (Oxford Martin Programme on the impacts of future technology). Verfügbar unter https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf

Industriellenvereinigung (IV). (2016). *Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben* (3., ergänzte Auflage). Verfügbar unter https://www.iv.at/media/filer_public/56/da/56da67a1-784b-46c7-972b-bcee00ba1071/beste_bildung_fur_osterreich_092016-lr.pdf

Kobbeloer, M. (2014). *Lernen im Kühlschrank. Wie wir die Lerntemperatur unseres Bildungssystems mit Emotionen erhöhen können*. Norderstedt: Books on Demand.

Nagl, W., Titelbach, G. & Valkova, K. (2017). *Digitalisierung der Arbeit: Substituierbarkeit von Berufen im Zuge der Automatisierung durch Industrie 4.0. IHS-Studie im Auftrag des Sozialministeriums*. Verfügbar unter https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/2016_Files/Documents/20170412_IHS-Bericht_2017_Digitalisierung_Endbericht.pdf

OECD: Warum das österreichische Schulsystem teuer ist. (2016, 15. September). *Kurier Online*. Verfügbar unter <https://kurier.at/politik/inland/oecd-warum-das-oesterreichische-schulsystem-teuer-ist/221.321.765>

O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction. How big data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown Publishers.

PISA-Studie: Österreich etwas schlechter und weiter Mittelmaß. (2016, 6. Dezember). *Tiroler Tageszeitung Onlineausgabe*. Verfügbar unter <http://www.tt.com/panorama/gesellschaft/12348492-91/pisa-studie-osterreich-etwas-schlechter-und-weiter-mittelma%C3%9F.csp>

Precht, R. D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. Goldmann: München.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Salcher, A. (2016). *Wir müssen anders lernen* [Video]. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=VJR-V_gaMi4

Winnovation Consulting GmbH. (2017). *Create your UNIverse. Erwartungshaltungen Studierender an die Hochschulen der Zukunft. Endergebnisse*. Verfügbar unter https://www.rat-fte.at/tl_files/uploads/Studien/170427_Create%20your%20UNIverse_finale%20Praesentation.pdf

World Economic Forum. (2018). *Towards a reskilling revolution. A future of jobs for all*. Verfügbar unter http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf

Das Beste aus drei Welten 2040

Prof. em. Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend

Professor emeritus am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12-5>

Über den eigenen Schatten zu springen ist schwierig. Ich muss es hier mehrfach tun. Über 50 Jahre Praxis in empirischer Beobachtung und Analyse des Bildungswesens bleiben nicht folgenlos. Es fördert nicht gerade die Neigung und Fantasie zum großen Wurf in eine weite Zukunftsperspektive. Das Ziel liegt 22 Jahre vor mir, also in meinem 100. Geburtsjahr, dann wahrscheinlich ein noch schwerer zu überspringender Schatten.

Vielleicht kann ich deshalb der Versuchung nicht widerstehen, eine kleine Summa dessen zu ziehen, was mir am österreichischen Bildungssystem in den letzten 10 Jahren aufgefallen ist. Dieser Blick auf Österreich ist geprägt von Erfahrungen in den drei deutschsprachigen Ländern Europas. In Österreich habe ich alle meine Bildungsjahre, außer einem Jahresstipendium an der London University, und die ersten Lehrerjahre verbracht. Zwanzig Jahre war ich dann in Deutschland tätig und dann für beinahe noch einmal 20 Jahre in der Schweiz.

2008 bin ich gewissermaßen nach Österreich zurückgekehrt. Ich wurde gebeten, in den wissenschaftlichen Beirat des in diesem Jahr gegründeten Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, kurz „BIFIE“ genannt, einzutreten. Dies hat den Blick für die drei deutschsprachigen Bildungswelten noch einmal geschärft.

Durch das im BIFIE angesiedelte *internationale* und *binnennationale Monitoring* sollten empirisch abgesicherte Einblicke in die Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit des Bildungswesens geschaffen werden. Zentralmatura, Schulentwicklungen und Evaluationen von Interventionen im Bildungswesen sowie Unterstützungsmaterialien für Lehrpersonen sollten das Beobachten durch *Entwickeln* ergänzen (Fend, 2018).

Und nun liegen sie auf dem Tisch: regelmäßige Berichte des internationalen und nationalen Monitorings, des Programme for International Student Assessment (PISA), der Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), der Bildungsstandarterhebungen usw. All dies ergänzt durch Nationale Bildungsberichte 2009, 2012, 2015 und nun 2018. Eine überwältigende Vielfalt und Detailgenauigkeit. Viel Papier, viel Gewicht.

Wie präsentiert sich das Bildungswesen in Österreich im Spiegel dieser Berichte? Die internationalen Vergleiche verweisen ab 2003 darauf, dass Österreich in den Grundkompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei den 15-Jährigen in der Regel unter dem OECD¹-Durchschnitt liegt.

Das hat mich überrascht und auch gekränkt. Schließlich kam ich aus einem Bundesland, das eine enorm fleißige und wirtschaftlich erfolgreiche Region ist. In Vorarlberg konnte es nicht so schlimm sein. Ich war mit dieser Einschätzung offensichtlich nicht allein, denn Tirol und Vorarlberg ersuchten das BIFIE im Rahmen von PISA 2009, eine eigene repräsentative Stichprobe zu ziehen. Dadurch sollte ein Vergleich mit den Ergebnissen für Österreich insgesamt möglich werden. Diese Zusatzerhebungen haben zudem die seltene Gelegenheit geschaffen, die Leistungen aller Anrainerstaaten des Bodensees zu vergleichen, da 3 Jahre zuvor auch die Schweizer Kantone St. Gallen und Thurgau sowie die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg repräsentative Erhebungen durchführen ließen.

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

Das Ergebnis dieses Vergleichs war deprimierend. In keinem Lernbereich (Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften) ist Vorarlberg an die Leistungen der anderen Länder und Kantone herangekommen. Die Unterschiede waren erheblich. Sie betrugen beim Vergleich von Mathematik in St. Gallen und Vorarlberg 57 Punkte, was einem Leistungsrückstand von ca. 2 Jahren entspricht. Auch in Lesen und den Naturwissenschaften betrug die Differenz zu den anderen Bodenseestaaten zwischen einem und zwei Jahren. Gesamtösterreich war im Vergleich zu Vorarlberg etwas besser, erreichte aber in keinem Leistungsbereich auch nur annähernd das Niveau der Schweizer Kantone oder von Baden-Württemberg und Bayern.

Jahre davor war ich von einer anderen Wahrnehmung ausgegangen. Besonders die Schulstruktur erschien mir etwa im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz viele Vorteile zu bieten. Ab dem 5. Schuljahr war sie konsequent auf eine Zweigliedrigkeit ausgerichtet, wobei die Hauptschule auch die Wege in die allgemeinbildende höhere Schule (AHS) bzw. berufsbildende höhere Schule (BHS) bereithielt. In Deutschland wurde dies erst vor wenigen Jahren als mittelfristiges *Ziel* formuliert. Die fachspezifische Leistungsgruppierung in Hauptschulen – das Ergebnis der Gesamtschulversuche und ihrer Evaluation durch Gottfried Petri – eröffnete die Chance, in Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache auf unterschiedlichem Niveau zu lernen und zu lehren. Die anschließende Aufgliederung in eine qualitativ hochwertige duale Ausbildung, in eine BHS bzw. in eine AHS, erschien mir sehr attraktiv. Insbesondere die Konzeption der BHS erschien mir durch den Weg zur Matura in fünf Schuljahren (statt vier wie in der AHS) und durch die unterschiedlichen Verbindungen mit einem berufsqualifizierenden Fach ein idealer Weg, der gleichzeitig in Hochschulen führt, aber auch für den lokalen und regionalen Arbeitsmarkt attraktiv macht.

Was den *Haupttrend der letzten 50 Jahre* betrifft, die Bildungsexpansion, schien Österreich den Weg aller westlichen Industrienationen gegangen zu sein, nämlich den, dass immer mehr Kinder höhere Schulen besuchten. Der steile Anstieg von 1960 bis 2000 ließ sich auch in Österreich beobachten. Besonders klar profitierten dabei Mädchen und Kinder aus ländlichen Regionen. Der österreichische Weg erschien mir dabei vernünftig, etwa im Vergleich zum massiven Ausbau der Gymnasien in Deutschland oder zur Zugangsbeschränkung in der Schweiz. Die österreichische Besonderheit war, dass die Expansion vor allem aus der Nutzung der BHS-Wege zur Matura entstand und nicht aus der Expansion der AHS. Im ersten Nationalen Bildungsbericht stehen diese erstaunlichen Zahlen (Specht, 2009, S. 78). Die Reifeprüfungen von Jungen an Gymnasien sanken in den letzten Jahrzehnten sogar. Die Zahl der Mädchen mit AHS-Matura verdoppelte sich von 1970 bis 1980 und blieb ab diesem Zeitpunkt bis 2005 relativ konstant.

Die Bildungsexpansion zeigt sich eindrucksvoll bei den BHS-Reifeprüfungen. Sie stiegen bei den Mädchen von ca. 1.000 im Jahr 1970 auf ca. 13.000 im Jahr 2005. Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der männlichen Maturanten an den BHS von rund 2.600 auf rund 10.100. Bei Jungen stieg somit im Laufe der Jahre nur die Zahl der Maturanten aus der BHS, nicht aus der AHS. In meinen Augen ist Österreich hier einen guten Weg gegangen, der zudem die Problematik der frühen Auslese für das Gymnasium entschärft hat. Zudem hat Österreich ein duales Berufsbildungswesen, das immer wieder gelobt wurde. Auch die Schweiz und Deutschland versuchten Wege zu bahnen, um eine Berufsausbildung mit höherer Allgemeinbildung zu verbinden und einen Zugang zum inzwischen sehr differenzierten Hochschulwesen zu schaffen. In der Schweiz war dies die Berufsmaturität, die zu den vielen Neugründungen von Fachhochschulen führte. In Deutschland ermöglichten dies die beruflichen Gymnasien und auch das berufsbildende Schulwesen.

Für Österreich eigentlich viele Gründe für Zufriedenheit! Die internationalen Vergleichszahlen zu den Grundkompetenzen im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften entlarvten diese Zufriedenheit jedoch als Selbstzufriedenheit. Eine klassische Voraussetzung für den Verlust von Qualität. Dies war auch in Deutschland vor dem PISA-Schock so. Auch Schweden sah sich in dieser Situation, nicht zu wissen, was im Bildungswesen „eigentlich“ los

ist. So musste das einstige Musterland im Zehnjahresvergleich von PISA konstatieren, dass ein stetiger Niedergang des Leistungsniveaus eingetreten war. Es hat erlebt, was es heißt, ein starkes öffentliches Bildungswesen durch falsch verstandene Liberalität im Schulangebot zu schwächen.

Aber auch positive Entwicklungen nach einem desaströsen Monitoring sind zu beobachten. Deutschland ist dafür ein gutes Beispiel. Hier haben viele bewusst gestaltete Handlungsfelder die Lage, insbesondere bei den Problemgruppen, verbessert. Dies gilt in Teilen auch für Österreich. So zeigen die neuesten österreichischen Daten des nationalen Monitorings der Bildungsstandards beim Vergleich von 2009 bis 2017 eine deutliche Verbesserung der Mathematikleistungen (siehe Schreiner et al., 2018). Leistungsprofile sind also veränderbar.

Die Schlussfolgerung liegt auf der Hand: Eine moderne *Educational Governance*, eine moderne Bildungspolitik, handelt ohne ein heute mögliches Monitoring im *internationalen* und *binnennationalen* Vergleich fahrlässig. Diese Schlussfolgerung hat offensichtlich auch Österreich gezogen und dafür in der Gründung des BIFIE eine institutionalisierte Heimat geschaffen. Aber natürlich: das Messen *allein* hilft nicht. Durch das Wiegen wird das Schwein nicht fatter. Aber man weiß, ob man zu viel oder zu wenig oder falsch gefüttert hat und sich in Zukunft auf mehr, weniger oder anderes einrichten muss. Was dies für Österreich sein könnte, dafür möchte ich meine Erfahrungen in drei Ländern durchforsten, um das Beste zu finden, das helfen könnte. Dazu sei mir gestattet, mich fiktiv in das Jahr 2040 zu versetzen und von hier aus Zustand und Herkunft des Bildungswesens in Österreich zu beschreiben.

Eine Fiktion: Vergangenheit und Gegenwart des österreichischen Bildungswesens im Jahre 2040

Von meinem Wolkenblick des Jahres 2040 aus sehe ich mit Freuden, dass noch immer professionell beobachtet wird, was sich im Bildungswesen entwickelt. Ich stelle mit Genugtuung fest, dass die Bildungspolitik dabei verschiedenen Versuchungen widerstanden hat. Die Beobachtung ist weder zu einem Geheimunternehmen geworden noch zu einem verdichteten Kontrollinstrument degeneriert. Die Versachlichung der Bildungspolitik erwärmt mein Wolkenherz. Die staatlichen und gesellschaftlichen Anstrengungen zur Gestaltung des Bildungswesens haben nicht nachgelassen, neue Bedürfnisse und Schwachstellen werden gezielt bearbeitet. Dazu verhelfen eine auch an den Hochschulen eingerichtete Bildungsforschung und fachdidaktische Forschung, die nach jahrelanger Vernachlässigung tatkräftig ausgebaut wurden.

Mit Freuden sehe ich die Erfolge: Im neuesten europäischen Vergleich rangiert das österreichische Bildungswesen – dies war auch das *Ziel* – immer unter den ersten zehn Nationen. In einigen Lernfeldern ist es sogar an der Spitze. Dass in den Kernkompetenzen ein hoher Stand notwendig ist, ist seit Jahren unbestritten. Die Bildungsstandards hatten dazu beigetragen. Die sprachlichen Ungetüme in der Formulierung von Kompetenzen sind längst Geschichte. Begrifflich wurde abgerüstet und die kulturellen Inhalte sind wieder voll zur Geltung gekommen. Dazu trug auch die Zentralmatura bei. Zu sich selbst gekommen ist Österreich aber auch deshalb, weil es zurück zur Kultur gefunden hat, zu jenem anspruchsvollen kulturellen Gedächtnis und zu jener Tradition in Kultur und Kunst, die seine Geschichte geprägt haben. An vielen Stellen finden Diskurse statt, welche die Kanonfrage wieder stellen und so eine Sonderstellung Österreichs im europäischen Kulturleben an den Schnittstellen zwischen dem Osten und Westen Europas begründen. Die fortdauernde Gültigkeit der Ideen der Aufklärung und Humanität, welche die okzidentale Moderne prägten, ist intakt und findet im Bildungswesen im Modus kritisch-reflektierender Weltzuwendung der jungen Generation ihre Verlebendigung.

Doch mein freudiger Herzschlag wird gedämpft durch die Ansprüche, die das Jahr 2040 immer noch an das Bildungswesen stellt. Die globalen Rahmenbedingungen der wirtschaftlichen Selbstbehauptung erlauben nicht, im Rückblick stehen zu bleiben. In den Naturwissenschaften und den digitalen Welten weht der raue Wind der notwendigen Exzellenz, die jahrelange Anstrengungen aller Talente fordert. Beruhigend zu sehen, dass erkannt wurde, wie früh eine Förderung beginnen muss und dass die Schwächeren am stärksten leiden werden, wenn die Begabten nicht gefördert oder gar scheel beäugt werden.

Ich hatte es erwartet. Doch zu sehen, dass man recht hatte, ist auch bedrückend. Die Integration von Migrantinnen und Migranten ist auch jetzt noch, im Jahre 2040, ein herausforderndes Thema. Dass Armut in der Gesellschaft immer noch ins Bildungswesen hineinragt, war zwar auch vorhersehbar, ist aber dennoch ein Wermutstropfen. Gut zu sehen aber, dass schon vor Jahren erkannt wurde, was die Wege zu einer immer nur begrenzt erreichbaren Gerechtigkeit sind: eine möglichst breite Absicherung der Bildungsrechte jeder und jedes Einzelnen. Diese Rechte umfassen vor allem ein Grundniveau, das teilhabefähig macht und ein gutes Leben ermöglicht. Die Unterschiedlichkeiten der Begabungen können und sollen sich von diesem Niveau aus meritokratisch frei entfalten. In den letzten Jahren bestand in der Tat die Gefahr, dass sich das meritokratische Verhältnis von Schule und Gesellschaft, das im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden war (Fend, 2006), aufzulösen begann. Leistungsvergleiche waren beinahe verpönt, Exzellenz kritisch beäugt, ranggleiche Verschiedenheit gefeiert.

Der Wolkenblick 2040 schweift über die Landesgrenzen hinaus, etwas neidvoll in die Schweiz. Sie hat nun schon seit 30 Jahren den Kindergarten in das Bildungswesen eingebunden. Das 4. und 5. Lebensjahr sind seither Teil des Bildungsgangs, nachdem die Krippenjahre davor schon intensiv zur Förderung genutzt wurden. Zusammen mit den sechs Primarschuljahren erleben Kinder 8 Jahre gemeinsamen Lernens. Heiß umkämpft war in den letzten 30 Jahren die Idee, diese Zeit gemeinsamen Lernens auch in Österreich auszudehnen. Auch Deutschland hatte diese Kämpfe auszufechten, denn auch dort war der Weg von der 4. Klasse der gemeinsamen Grundschule zu getrennten weiterführenden Bildungswegen immer noch üblich. Das ist doch sehr früh und trifft Kinder in einem Alter, in dem sie noch lange unmündig sind. Deutschland ist aber einen anderen Weg gegangen als die Schweiz. Es hat das Gymnasium geöffnet, den Besuch nur mehr vom Elternwunsch abhängig gemacht. Die Schweiz ist in den meisten Kantonen nach dem 6. Schuljahr immer noch unbarmherzig. Der Zugang ist immer noch sehr selektiv, etwa 50 % der Bewerber/innen werden über Aufnahmeprüfungen und Probejahre abgewiesen. Beide Länder reagierten also sehr unterschiedlich auf die steigenden Aspirationen der Bevölkerung. Auch Österreich konnte sich dem nicht entziehen. Es kämpfte aber lange mit den geschichtlich gewachsenen *Strukturen* des Bildungswesens. Die Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der BHS war über Jahrzehnte ein bewährtes Gefäß und ist es heute noch. Nicht zuletzt deshalb, weil es gelungen ist, die Übergänge *nach* der Pflichtschule offener zu gestalten.

Im Jahr vor dem Eintritt in die BHS ergab sich aber seit den 1960er Jahren eine seltsame Inkonsistenz. Die Schulpflicht von 9 Jahren und das Ende der Pflichtschule stimmten nicht überein. So musste ein vollzeitliches Schuljahr zwischen dem Ende der Pflichtschulzeit und dem Beginn einer Berufsausbildung eingeschoben werden: die Polytechnische Schule. Übergänge verliefen holprig, mit Zwischenjahren, Klassenwiederholungen und vielen Entscheidungsproblemen. Eine einfache Lösung im Jahr 2030 schlug gleich mehrere Fliegen mit einem Schlag. Der Kindergarten wurde wie in der Schweiz mit einem Bildungsprogramm in das Bildungsministerium eingegliedert. Er galt damit als verpflichtende „Schulzeit“ von 2 Jahren. Gleichzeitig wurde die Grundschule auf 5 Jahre verlängert. Dadurch ergab sich eine Zeit gemeinsamen Lernens von 7 Jahren. Nach 5 Jahren Grundschule verzweigten sich die zwei Bildungswege. Neben dem Beginn einer siebenjährigen Gymnasialzeit begann eine vierjährige Neue Mittelschule (NMS). Nach 4 Jahren und damit nach dem 9. Schuljahr und der endlich erreichten Identität von Pflichtschulzeit und dem Ende eines Bildungsgangs in der NMS wurde eine weitere Schnittstelle mit Übergängen eingeführt. Neben den Übergän-

gen in das duale System war jener in die BHS mit nun vierjähriger Dauer sehr beliebt. Hier wurde die Welt der Schweiz mit sechs und die Welt Deutschlands mit vier Grundschuljahren zu einem attraktiven Mittelweg. Die Länge des gymnasialen Bildungswegs in der Schweiz war maximal 6 Jahre, jener in Deutschland 8 bzw. 9 Jahre. Österreich ging hier den Weg des Besten aus drei Welten.

Diese Umgestaltung wurde durch den konsolidierten Ausbau der NMS erst möglich. Nach vielen Versuchsphasen hatte sich immer stärker herauskristallisiert, dass individualisierte Angebote stärker lehrgangsbezogen und auf fachspezifischem Leistungsniveau organisiert werden sollten. Die Freiheit der Schulen, die die Autonomie-Gesetzgebung geschaffen hatte, erforderte hier ein durchsichtiges fachliches Organisationsgerüst, in dem personalisierte Angebote und selbstverantwortliches Lernen durch klare fachliche und fachdidaktisch fundierte Angebote ergänzt wurden. Beide Extreme wurden dadurch vermieden: Nach dem einen bestimmen die Schüler/innen ihre Lernwege allein, Lehrpersonen halten sich möglichst zurück; nach dem anderen wird alles kleinschrittig von den Lehrenden bestimmt.

In verschiedenen Modellregionen wuchsen NMS und AHS-Unterstufen immer stärker zusammen, gefördert vor allem durch das Einsickern „gymnasialer“ Anforderungsniveaus in die NMS. Die übergeordneten Cluster führten an vielen Stellen zu einer Fusion.

Schön zu sehen, dass die BHS in den letzten Jahren weiterhin sehr attraktiv waren. Dazu trug auch bei, dass Schulen mit neuen beruflichen Schwerpunkten gegründet wurden, etwa solche mit informationswissenschaftlicher und digitaler Ausrichtung und solche mit künstlerischen bzw. sportlichen Schwerpunkten.

In diesen Gefäßen konnten sich seither *Lehr-Lern-Prozesse* in einem fein geflochtenen Angebots-Nutzungs-Verhältnis entfalten. Hier ging es in den letzten Jahrzehnten häufig ums Eingemachte. Lernprozesse lassen sich nicht betrügen. So setzten sich einfache Wahrheiten durch. Die einfachste war die, dass Lernen Zeit braucht. Meine Blicke über die Grenze, insbesondere in die Schweiz, haben dies bestätigt. Hier wurde einfach länger gelernt. So zeigten Untersuchungen im Nachgang zum beschämenden Bodensee-PISA vor drei Jahrzehnten bereits, dass Kinder nach neun Schuljahren in St. Gallen von der jährlichen Stundenzahl her mehr als ein Jahr mehr Unterricht hatten. Unschwer war im Ländervergleich zu erkennen, dass in Österreich die Sommerferien mindestens drei Wochen länger als in der Schweiz waren. Eine umfassende Revision des Jahres-Lernbudgets vor 10 Jahren hat hier auch für andere Länder Vorbildliches geleistet. Zu lange Ferienzeiten und eine zu starke Zersplitterung von Lehr-Lern-Phasen wurde dadurch nach langen Verhandlungen mit der Wirtschaft, mit von langen Ferien geplagten Eltern und mit Lehrpersonen vermieden.

Zeit kann man aber auch verplempern. Wieder half mir hier der Blick über die Grenzen. In der Schweiz war mir schon vor 50 Jahren aufgefallen, wie ernst hier Pädagogik genommen wird, wie viel in Schulen investiert wird, wie gut Lehrpersonen bezahlt werden und wie ernsthaft unterrichtet wird. Zeitverluste durch Unruhe wurden möglichst minimiert. Eine effektive Klassenführung gehörte in allen Lehrerbildungseinrichtungen zur Kernkompetenz. Auch bei offenen und projektorientierten Lehrformen wurden Lernziel und Lernerträge nie aus den Augen verloren. Und: Es wurde immer alles genau durchgesehen, was Schüler/innen machen. Kein Lernergebnis blieb unbeachtet. Was mich in der Schweiz immer auch beeindruckte: Leistungsbewusstsein und respektvolle Zuwendung zur Schülerin/zum Schüler wurden nicht als Gegensätze verstanden.

Deutschland hatte hier eine schwierige Geschichte. Viele Bemühungen zur Entwicklung einer Schulkultur hatten aber dazu beigetragen, dass sich in den letzten Jahrzehnten eine Kultur des Respekts und der professionellen persönlichen Zuwendung etablieren konnte (Fend & Berger, 2016). Wo Österreich in dieser Hinsicht heute, im Jahre 2040, steht, ist mangels Daten leider nicht bekannt.

Die Fortschritte im Lernerfolg der österreichischen Kinder – sie liegen immerhin im europäischen Ranking 2040 an dritter Stelle – wären nicht möglich gewesen, wenn sie nicht getragen worden wären von einer modernen institutionellen Grammatik des Bildungswesens und von einer anspruchsvollen, fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch hochstehenden Ausbildung der Akteurinnen und Akteure. Dabei war es gelungen, professionell auf das Kerngeschäft vorzubereiten: auf die Erfindung von Lernangeboten für verschiedene Talente, die deren emotionalen und kognitiven Entwicklungswegen entgegenkommen (Fend, 2008). Diese Professionalisierung erfreut mein Herz im Jahre 2040. Sie hat alten parteipolitischen Proporz bei der Besetzung von Schlüsselpositionen im Bildungswesen aufgelöst und fachlicher Professionalität Platz gemacht.

So sehe ich heute, im Jahre 2040, das Bildungswesen auf guten Wegen. Es ist ein Bildungswesen, das sich dem kulturellen Gedächtnis verpflichtet weiß und den Anforderungen der Gegenwart stellt, dabei aber die Erfahrung von Freiheit und Demokratie ermöglicht und das Bewusstsein für die Rechte aller Kinder einer Generation nicht aus den Augen verliert. Es achtet die Verschiedenheit der Talente und freut sich über herausragende Leistungen. Ernsthaftigkeit, Professionalität und Respekt beseelen die Akteurinnen und Akteure in ihrem Dienst an der Gesellschaft und den Kindern, um diese auf ihren Lebenswegen zu begleiten, zu stärken und vor Risiken zu schützen. Ein Paradies? Mein Paradies im Jahre 2040.

Literatur

Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-90047-6>

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>

Fend, H. (2018). Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Münster: Waxmann.

Fend, H. & Berger, F. (2016). Ist die Schule humaner geworden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 861–885.

Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/nbb2009/>

Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts 2018

Ferdinand Eder, Simone Breit, Claudia Schreiner, Konrad Krainer, Andrea Seel & Christiane Spiel

1 Einleitung

Der Nationale Bildungsbericht (NBB) für Österreich behandelt im zweiten Band – neben den im ersten Band präsentierten Statistiken zum Bildungswesen – Themenbereiche, die aus aktuellen Gründen einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Er folgt damit einer seit der Einführung der Bildungsberichterstattung 2009 bestehenden Tradition der „fokussierten Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen“, wie sie von Specht (2002) als Qualitätsinstrument im Gesamtrahmen eines Systemmonitorings für das österreichische Bildungswesen konzipiert wurden.

Es handelt sich um einen Ansatz, „der es ermöglicht, strategische Entscheidungen im Bildungswesen durch systematische Generierung bzw. Aufbereitung entscheidungsrelevanten Wissens zu unterstützen. In Entwicklungsfeldern von grundlegender Bedeutung werden auf wissenschaftlicher Basis Daten erhoben, vorhandene Informationen zusammengetragen und systematisch so aufbereitet, dass den Entscheidungsträgern in den bildungspolitischen, administrativen und pädagogischen Handlungsfeldern eine möglichst breite Wissensgrundlage zur Verfügung steht“ (Specht, 2002, S. 241).

Entwicklungsfelder von grundlegender Bedeutung zu identifizieren und zu benennen, ist ein komplexer Prozess. Während der Band 2 der ersten Ausgabe des Bildungsberichts, der NBB 2009 (Specht, 2009), mit 18 Themen auf eine breite Bestandsaufnahme des österreichischen Bildungswesens abzielte, behandelten die fokussierten Analysen 2012 (Herzog-Punzenberger, 2012) und 2015 (Bruneforth et al., 2016) eine überschaubare Anzahl bildungspolitischer Problemstellungen, die in einem diskursiven Verfahren zwischen Vertreterinnen und Vertretern des Bildungsministeriums, der Leitung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) und den jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgebern festgelegt wurden. Tabelle 13.1 zeigt die Themenlisten der bisherigen Bände.

Die Themen decken ein breites Spektrum schulischer Problemfelder ab, wobei einige Felder bereits mehrfach angesprochen wurden, etwa die Leistungsbeurteilung, die Situation mehrsprachiger Schüler/innen oder der frühe Bildungsabbruch.

Mit jeder Herausgabe eines Analysebands ist die Frage verbunden, ob die intendierten Ziele und Wirkungen – „den bildungspolitischen, administrativen und pädagogischen Handlungsfeldern eine möglichst breite Wissensgrundlage zur Verfügung zu stellen“ und „strategische Entscheidungen im Bildungswesen durch systematische Generierung bzw. Aufbereitung entscheidungsrelevanten Wissens zu unterstützen“ (Specht, 2002, S. 241) – tatsächlich erreicht werden.

Tab. 13.1: Analysefelder der Bildungsberichte 2009, 2012 und 2015

2009		2012	2015
Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie	Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung	Die Volksschule
Die Schule der 10- bis 14-Jährigen	Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	Überfachliche Kompetenzen	Formative Leistungsbeurteilung
Bildungsgarantie	Gewalt in der Schule	Lehrerkompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung	Medienkompetenz
Qualität in der Sonderpädagogik	Schüler/innen mit schwerwiegenden Entwicklungsproblemen	Der Beitrag der Fachdidaktik zur Qualitätsentwicklung	Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung
Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem	Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Bilanz	Chancengleichheit und Bildungsminimum	Früher Bildungsabbruch
Lebenslanges Lernen	Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven	Mehrsprachige Schüler/innen im Schulsystem	Schulleitung im Wandel
Early School Leaving und Schulversagen	Unterrichten in heterogenen Gruppen	Ganztägige Schulformen	Schulautonomie oder Verteilung von Entscheidungsrechten
Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit	Bildungsökonomie	Berufliche Erstausbildung	Bildungsfinanzierung
Kunst, Kultur und Bildung		Bildungsstandards und Überprüfung der Schülerkompetenzen	
Geschlechtergerechte Schule		Europäische Bildungsinitiativen	

Anmerkung: Im Sinne einer übersichtlichen Darstellung sind die Titel der jeweiligen Beiträge in der Tabelle in Kurzform wiedergegeben, die vollständigen Titel der Beiträge sowie die jeweiligen Autorinnen und Autoren sind dem Anhang zu entnehmen.

Am Beispiel von drei vertiefenden Analysen¹ aus dem NBB 2015 wird illustrativ aufgezeigt, in welchem Ausmaß Umsetzungen der dort gemachten „Empfehlungen“ erfolgen. Es sind dies die Beiträge zu Medienkompetenz, Leistungsbeurteilung und Volksschule.

Mit Blick auf die Empfehlungen des Beitrags „Medienkompetenz“ (Baumgartner, Brandhofer, Ebner, Gradinger & Korte, 2016) werden einige politische Aktivitäten registriert, die in einem Zusammenhang mit diesen Empfehlungen stehen: „Als Antwort ... kann die digitale Strategie des Bildungsressorts zur ‚Schule 4.0‘ gesehen werden, wo unter anderem die Virtuelle PH [Pädagogische Hochschule; Anm. der Verf.] beauftragt wurde, PHs zu begleiten, um eine stärker einheitliche Vorgangsweise bei den Angeboten zu digitalen Medienkompetenzen im Rahmen des Studiums zu erreichen. Und natürlich ist auch die Einführung der verbindlichen Übung ‚Digitale Grundbildung‘ hier zu erwähnen“ (P. Baumgartner, persönl. Mitteilung, 07.01.2019). Auch von der Bildungsverwaltung geförderte koordinierende Aktivitäten werden angeführt, etwa die Unterstützung der bereits früher begonnenen Zusammenführung aller bestehenden Initiativen in eine einheitliche nationale Initiative eEducation Austria. Zugleich aber wird darauf hingewiesen, dass die Liste der nicht umgesetzten Empfehlungen deutlich länger sei.

1 Die Leadautorinnen bzw. -autoren der Expertisen wurden in einer E-Mail-Umfrage gebeten, Hinweise auf Maßnahmen im Bildungswesen zu berichten, die als Entwicklungen im Sinne der von ihnen gemachten Vorschläge verstanden werden könnten. Diese sind im Text z. T. als wörtliche Zitate wiedergegeben. Das schließt natürlich nicht aus, dass diese Maßnahmen (auch) aus anderen Gründen gesetzt wurden.

Für den Beitrag „Leistungsbeurteilung“ im NBB 2015 (Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016) wird konstatiert, dass „die Grundschulreform ... für die Schuljahre 2016/17 bis 2018/19 ... die Vorschläge fast zur Gänze umgesetzt [hat]! ... Die Schulen können [in den ersten Jahren der Volksschule] ... die Noten durch eine schulautonom festgelegte alternative Form ersetzen und das Repetieren ist nur mehr eine freiwillige Möglichkeit. Dies beendet jedoch die jetzige Regierung bereits nach diesem Schuljahr, sodass ... in der Volksschule in allen Schulstufen wieder Noten gegeben werden müssen“ (E. Schmidinger, persönl. Mitteilung, 03.01.2019).

Der Leadautor des Beitrags über die Volksschule (Wohlhart et al., 2016) sieht einen wesentlichen Teil der im NBB 2015 formulierten Vorschläge in den bildungspolitischen Vorgaben für den künftigen Volksschullehrplan repräsentiert, der explizit auf die Formulierung von Kernkompetenzen ausgerichtet sein und auch Bewertungsraster beinhalten soll, die auf unterschiedliche Kompetenzniveaus bezogen sind. Voraussetzung ist natürlich, dass diese Vorgaben im Volksschullehrplan umgesetzt werden. Auch im Projekt „Grundkompetenzen absichern“, in welchem Schulen, an denen besonders viele Schüler/innen entgegen den Erwartungen die Standards nicht oder nur teilweise erreicht haben, in der Qualitätsentwicklung von multiprofessionellen Teams begleitet werden, sieht er einen Schritt in die vom Autorenteam empfohlene Richtung. Wesentliche Vorschläge – insbesondere nach einem selektionsfreien Zugang zur Volksschule oder zum Ausbau der Inklusion – seien jedoch unberücksichtigt geblieben. Auch Ansätze zu einer indexbasierten Unterstützung von Schulen, um mehr individuelle Förderung speziell im Bereich inklusiver Bildung zu ermöglichen, würden zwar diskutiert, seien aber in ihrer Umsetzung nicht absehbar.

Diese Beispiele zeigen nicht ganz unerwartet, dass die Empfehlungen des NBB keinesfalls als Vorstufe von konkreten Maßnahmen verstanden werden können, aber doch zumindest selektiv in den bildungspolitischen und bildungsadministrativen Diskussions- und Entwicklungsprozess einfließen und dort in unterschiedliche Richtungen transformiert werden. Gleichzeitig zeigen die Beispiele aber auch, wie sehr Wechsel in der Regierung zu komplementären politischen Entscheidungen führen können.²

2 Die Themen des Analysebands 2018

Um Entwicklungsfelder von grundlegender Bedeutung in einem möglichst objektiven Verfahren zu identifizieren, wurde für den Analyseband 2018 eine umfangreiche Stakeholderbefragung durchgeführt, in deren Rahmen Angehörige der Bildungsverwaltung, Bildungsforscher/innen, Interessenvertreter/innen, Personen aus dem Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen sowie Personen der bildungsnahen Öffentlichkeit gebeten wurden, jene Themen zu benennen, die sie zum aktuellen Zeitpunkt für besonders relevant hielten (siehe Darstellung der Stakeholderbefragung in der Einleitung dieses Bands, Breit et al., 2019, S. 12). Aus dieser Erhebung resultierte eine Liste an Themenfeldern, wobei „Chancengleichheit und Diversität“ sowie „Unterricht/Kompetenzen/Bildungsinhalte“ am häufigsten genannt wurden.

Im Anschluss daran wurden Vertreter/innen des damaligen Bundesministeriums für Bildung eingeladen, unter Berücksichtigung der Befragungsergebnisse Fragestellungen zu benennen, die für eine fokussierte Analyse besonders dringlich erschienen. Auf dieser Basis wurden dann von der Herausgebergruppe entsprechende Themen formuliert.

Im Hinblick auf den laufenden gesellschaftlichen Wandel und seine Auswirkungen auf das Schul- und Bildungswesen entschloss sich die Herausgebergruppe, zusätzlich fünf ausgewiesene Expertinnen und Experten zu bitten, in Form von Zukunftsszenarios eine Einschätzung zu geben, wie Schule im Jahr 2040 verfasst sein würde.

² Mit Blick darauf erschiene es angebracht und sinnvoll, nach nunmehr zehn Jahren Bildungsberichterstattung der Frage ihrer „Wirksamkeit“ in einem eigenen Projekt nachzugehen.

Das daraus resultierende Gesamtkonzept wurde mit dem Ersuchen um Stellungnahme im wissenschaftlichen Beirat des BIFIE eingebracht und von diesem akzeptiert. Der Analyseband 2018 umfasst damit die folgenden Beiträge:³

Lehrer/innen und Unterricht vor dem Hintergrund des sozialen Wandels

- Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität
- Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung
- Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung
- Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften

Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Bildungswesens

- Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung
- Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen
- Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs
- Bildung im Zeitalter der Digitalisierung

Steuerung des Bildungswesens

- Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen
- Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung
- Implementierung von Reformen im Bildungsbereich

Perspektiven für das Bildungssystem – fünf Blicke in die Zukunft von Schule und Bildung 2040

Zum Teil werden damit Themen wieder aufgegriffen, die unter anderer Perspektive bereits früher Gegenstand von fokussierten Analysen waren (z. B. Ganztägige Schulformen, Berufsbildung, Zusammensetzung von Schulklassen, Unterrichten in heterogenen Klassen, Schulautonomie, Elementarpädagogik), aufgrund der laufenden Entwicklung aber eine neuerliche Befassung sinnvoll erscheinen ließen.

Wie im NBB 2015 wurden alle Themen von Autorentteams bearbeitet, deren Mitglieder unterschiedliche Institutionen repräsentieren. Sie erhielten den Auftrag, die jeweilige Thematik aus verschiedenen Perspektiven wissenschaftlich einzuordnen, die Situation in Österreich im internationalen Vergleich zu analysieren und aus ihren Analysen Optionen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems aufzuzeigen bzw. entsprechende Maßnahmen vorzuschlagen.

³ Für das Thema „Zwischenbilanz Neue Mittelschule (NMS)“ war ebenfalls eine vertiefende Analyse geplant. Sie konnte jedoch angesichts der dünnen Datenlage in der für das Verfassen des Beitrags zur Verfügung stehenden Zeit nicht umgesetzt werden.

3 Fokussierte Analysen

Die folgenden Darstellungen geben einen Einblick, wie die Autorenteams ihre Thematik aus nationaler und internationaler Perspektive analysieren und welche Optionen bzw. Handlungsempfehlungen sie daraus ableiten.

3.1 Lehrer/innen und Unterricht vor dem Hintergrund des sozialen Wandels

In den Beiträgen dieses Bereichs werden Themen behandelt, die stark mit den laufenden gesellschaftlichen Veränderungen zusammenhängen, insbesondere mit den Begleiterscheinungen der migrationsbedingten ethnischen und kulturellen Verschiedenheit der Schüler/innen, den verstärkten Bemühungen um ein inklusives Bildungswesen und den daraus resultierenden Folgen für die Tätigkeit der Lehrer/innen, die Anforderungen an ihre Fort- und Weiterbildung sowie die Zusammensetzung von Schulklassen.

Die *Heterogenität* der Schüler/innen hat für die Gestaltung des Unterrichts eine zunehmend höhere Bedeutung – einerseits, weil sie durch die Zunahme sprachlicher, kultureller und religiöser Unterschiede tatsächlich größer wird, andererseits, weil sie durch gesellschaftliche Trends wie Individualisierung stärker in das Blickfeld gerät. Zu den traditionellen Ungleichheitsfaktoren, wie Geschlechtszugehörigkeit oder sozioökonomischer Hintergrund, kommen ethnische und kulturelle Unterschiede als neue Faktoren dazu. Während diese Faktoren aber in vielen OECD-Ländern kein ernsthaftes Hindernis darstellen, hohe Bildungsabschlüsse zu erreichen, zeigen die Analysen für Österreich eine bildungshemmende Wirkung vor allem für sozioökonomische und mit sprachlichen Einschränkungen verbundene ethnische und kulturelle Hintergrundfaktoren. Die in **Beitrag 1** präsentierte Analyse von *Maria-Luise Braunsteiner, Christian Fischer, Gerda Kernbichler, Annedore Prengel* und *David Wohllhart*, „Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität“, geht davon aus, dass die Strategie, diese Schüler/innen in möglichst homogene Lerngruppen zu selektieren, keine adäquate Lösungsmöglichkeit darstellt, weil erfolgreiches Lernen primär eine Folge hoher Unterrichtsqualität und nicht eine Folge der Homogenität der Lerngruppe ist.

Schüler/innen, die von den oben genannten Risikofaktoren betroffen sind, profitieren insbesondere von folgenden Elementen im Unterricht: gezielte Unterstützung auf Basis ihres aktuellen Lern- und Entwicklungsstands, Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden, eine auf Kooperation angelegte Lernorganisation, hohe Erwartungen an die Schüler/innen sowie gute Beziehungen zu den Lehrpersonen. Die Umsetzung dieser Elemente erfordert von den Lehrpersonen vor allem die Einstellung, Vielfalt als normal und wertvoll zu erachten und ihr mit individualisierender Didaktik zu begegnen. Dafür steht aus der didaktischen Forschung ein Repertoire an Arbeitsformen zur Verfügung, die allerdings auch die Bereitschaft erfordern, kooperativ und in Projektkontexten zu arbeiten und differenzierende Aufgabenstellungen zu entwickeln.

Zur Frage, wie Schulen in Österreich konkret mit der Herausforderung der Heterogenität umgehen, fehlt es vielfach noch an Daten und an Forschung. Zu beobachten ist, dass es an Schulen mit vergleichbaren Heterogenitätsmerkmalen oft sehr unterschiedliche Lernerträge gibt; wodurch diese Unterschiedlichkeit bedingt ist, bleibt weitgehend ungeklärt. Ebenso mangelt es an systematischen Erhebungen dazu, wie Schulen mit jenen Ressourcen, die speziell für den Umgang mit Heterogenität gedacht sind – etwa Kooperation und Arbeit in multiprofessionellen Teams –, konkret umgehen sowie an Modellen für gute Praxis.

Individualisierung und innere Differenzierung erfordern aber auch unterstützende Materialien. Die derzeitigen Lehrpläne und Bildungsstandards erfordern eine Weiterentwicklung in Richtung domänenspezifischer abgestufter Ziele für unterschiedliche Lernausgangslagen, eine analoge Weiterentwicklung der Schulbücher, die Bereitstellung von diagnostischen Instrumenten und

didaktischem Material mit offenen herausfordernden Aufgaben, die auf verschiedenen Niveaus bearbeitbar sind, und basalen bis elaborierten Übungen. Generell gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass die Lösung dieser Herausforderungen besser gelingt, wenn die Schulen mehr Autonomie erhalten, die den Schulleitungen und professionell agierenden Lehrerteams mehr Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit konkreten Problemen eröffnen würden.

Andrea Holzinger, Ewald Feyerer, Roland Grabner, Petra Hecht und Hans Karl Peterlini beleuchten in **Beitrag 2** die aktuelle Frage, welche Kompetenzen Lehrer/innen für Inklusive Bildung benötigen, und diskutieren die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Lehrerbildung. Sie beginnen ihren Beitrag „Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung“ mit einer Bestandsaufnahme der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Gemäß dieser sieht die PädagogInnenbildung NEU neben dem Erwerb allgemeiner pädagogischer, fachlicher und didaktischer Kompetenzen auch den Erwerb einer inklusiven Grundhaltung und fundierter wissenschaftlicher Kenntnisse im Bereich Diversität und Inklusion für alle Lehrer/innen vor. Darüber hinaus sind Schwerpunktsetzungen bzw. Spezialisierungen im Bereich der Inklusiven Pädagogik im Studium der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung (AB) vorzusehen, wobei diese sich auf verschiedene Diversitätsbereiche (Behinderung, Begabung, Interkulturalität, Interreligiosität, Sprache, Gender usw.) beziehen können. Der Diversitätsbereich Behinderung wird im Schwerpunkt bzw. der Spezialisierung Inklusive Pädagogik der Bachelorstudien für das Lehramt Primarstufe und Sekundarstufe AB crosskategorial, sprich förderbereichsübergreifend behandelt. In den Masterstudien der Primarstufe werden kategoriale Vertiefungen in spezifischen Förderbereichen (Sprache, Sehen, Hören, Motorik, sozial-emotionale Entwicklung) angeboten.

Die im Rahmen des Beitrags durchgeführten Analysen zeigen, dass die angestrebten Basiskompetenzen für alle Lehrer/innen im Hinblick auf Diversität und Gender in den Curricula der einzelnen Anbieter stark variieren. Im Bereich der Fortbildung zeigt eine Analyse der PH-Online-Daten aus dem Jahr 2015/16, dass sich annähernd 25 % der Angebote der Pädagogischen Hochschulen auf den Themenbereich Inklusion und Diversität beziehen. Analysiert man diese Lehrveranstaltungen nach inhaltlichen Schwerpunkten, so dominieren Lehrveranstaltungen der Kategorien „Inklusive Bildung“, „Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit“ sowie „Interkulturalität und Internationalisierung“.

Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung fordern die Autorinnen und Autoren im Bereich der Ausbildung Sekundarstufe AB die Entwicklung österreichweit abgestimmter Konzepte für Masterstudien mit kategorialen Spezifizierungen im Bereich Behinderung. Auch Spezialisierungsangebote im Hinblick auf die Diversitätsbereiche Mehrsprachigkeit, Interkulturalität/Transkulturalität sind aus ihrer Sicht in der Sekundarstufe AB zu forcieren. In Bezug auf den Umgang mit Begabung und Gender sollten die dafür erforderlichen Kompetenzen sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe AB und in der Sekundarstufe Berufsbildung (BB) gefördert werden.

Die Fort- und Weiterbildung zum Thema Inklusion und Diversität sollte in Zukunft als Teil von systematischen Maßnahmenpaketen zur Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität verankert werden. Vor dem Hintergrund der Schlüsselfunktion der Schulleitungen für gelingende Inklusion sollten nach Meinung der Autorinnen und Autoren in allen Schulleiterausbildungen Inklusion und Diversität explizit und umfassend verankert werden.

Um die Wirksamkeit von Professionalisierungsangeboten im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung überprüfen zu können, regen die Autorinnen und Autoren Begleitforschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen für Inklusive Bildung an. Es bedarf repräsentativer und empirisch abgesicherter Befunde zu Einstellungen und Kompetenzen für den Umgang mit Diversität. Analoge Befunde sollten auch über Hochschullehrende erstellt werden, um Auswirkungen auf die Lehre darstellen zu können.

Florian H. Müller, David Kemethofer, Irina Andreitz, Gertrud Nachbaur und Katharina Soukup-Altrichter stellen in ihrer Analyse über „Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung“ (LFWB) in **Beitrag 3** fest, dass trotz der Dienstrechtsnovelle 2013, die eine Fortbildungspflicht von bis zu 15 Stunden pro Jahr vorsieht, nicht alle Lehrpersonen zur Fortbildung verpflichtet sind. Aufgrund des Geltungsbereichs des neuen Lehrerdienstrechts nur für neu einzustellende Lehrpersonen und der bis zum Ende des Schuljahrs 2018/19 bestehenden Wahlmöglichkeit zwischen neuem und altem Dienstrecht – das eine Fortbildungspflicht ausschließlich für Pflichtschullehrer/innen kannte – wird dieser Zustand noch lange anhalten. Die Autorinnen und Autoren können allerdings zeigen, dass die österreichischen Lehrer/innen im internationalen Vergleich häufiger an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, wenn auch in zeitlich geringerem Ausmaß. Erstmals wird in dieser Analyse ein umfassender Überblick über das Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen, seine inhaltliche Ausrichtung und formale Gestaltung sowie über die Nutzung dieses Angebots gegeben. Dies erfolgt vor dem Hintergrund eines grundlegenden Wandels der Funktion von Fortbildung. Wurde diese früher als Mittel gesehen, mit dem die einzelnen Lehrpersonen ihre individuelle professionelle Kompetenz aufrechterhalten oder weiterentwickeln, gilt sie zunehmend als ein fundamentales Werkzeug der Schulentwicklung. Den Schulleiterinnen und Schulleitern kommt dabei die Aufgabe zu, dieses Instrument im Rahmen der Personalentwicklung an ihren Schulen so zu handhaben, dass eine sinnvolle Balance zwischen den individuellen Fortbildungswünschen der einzelnen Lehrpersonen und dem Bedarf der Schule an fortbildungsgebundener Entwicklung für neue Aufgaben und Herausforderungen gefunden wird.

Denn auf der einen Seite besteht aus Sicht der Lehrer/innen ein breiter Bedarf an LFWB, wobei individuelle Förderung, Lehrmethoden, Klassenführung und Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen. Auf der anderen Seite sind die einzelnen Schulen neben der Aufgabe, sich autonom weiterzuentwickeln, auch mit Themenstellungen konfrontiert, die sich aus regionalen Anforderungen oder bundesweiten Schwerpunktthemen ergeben. Ein Hauptergebnis der Analyse ist, dass es den Pädagogischen Hochschulen als den primär zuständigen Anbietern von LFWB im Wesentlichen gelingt, diesen Bedarf an Fortbildung in guter Abstimmung mit den Bedürfnissen der Lehrpersonen und den bundesweiten Anforderungen inhaltlich abzudecken, dass es aber weitgehend noch an nachhaltigen Formaten mangelt: Der Großteil der Fortbildung erfolgt in zeitlichen Einmal- und Kurzformaten, die seitens der Forschung als die am wenigsten wirksamen angesehen werden. Es gibt allerdings einen leichten Trend zu mehrphasigen bzw. modularen Veranstaltungen, denen eine höhere Wirksamkeit zugeschrieben wird. Nach wie vor finden Fortbildungen zu einem großen Teil während der Unterrichtszeit statt.

Die Autorinnen und Autoren sehen Lücken und Handlungsbedarfe nicht nur in der Entwicklung von kooperativen, situierten sowie zeitlich langfristigen Formaten, die unmittelbar an der Praxis der Lehrpersonen und Schulen ansetzen, sondern weisen auch darauf hin, dass die Potenziale digitalen Lernens zu wenig ausgeschöpft werden.

Was vor allem fehlt, ist Forschung: Der Wissensstand über den Bedarf an Fortbildung ist gering, es gibt wenig Wissen darüber, wie sie an den einzelnen Schulen gemanagt wird und welche Auswirkungen auf den Unterricht und die Weiterentwicklung der Schule sie hat. Dazu ist erforderlich, eine Strategie und entsprechende konzeptionell fundierte Instrumente zur systematischen Erhebung der Fort- und Weiterbildungsbedarfe zu entwickeln und Fortbildungsaktivitäten besser als bisher zu dokumentieren.

Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger und Nagel (2016) zeigten im NBB 2015, dass zwischenschulische soziale und ethnische Segregation vor allem im urbanen Bereich in beachtlichem Ausmaß vorhanden ist, was auch durch aktuelle Daten bestätigt werden kann. Aufbauend darauf fokussiert **Beitrag 4** des aktuellen Bildungsberichts vor allem auf die inner-schulische Segregation. *Christoph Weber, Robert Moosbrugger, Katrin Hasengruber, Herbert Altrichter und Heidi Schrodtr* beschäftigen sich dabei mit der zentralen Frage: „Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften.“

Die Analyse zeigt, dass die innerschulische Segregation aufgrund der starken Segregation zwischen den Schulen vergleichsweise geringer ausfällt, den Unterschieden in der Klassenzusammensetzung jedoch als unmittelbarer Lernumgebung eine zentrale Bedeutung zukommt. Gleichzeitig ist die Zusammensetzung der Klassen von den Akteuren vor Ort, im Besonderen der Schulleitung, direkt beeinflussbar.

Mit Blick auf die aktuelle Forschungslage, die auf unerwünschte Auswirkungen der – insbesondere sozioökonomischen – Segregation zwischen Schulen und Klassen hinweist, geht der Beitrag der Frage nach, welche Zuteilungskriterien mit stärkerer innerschulischer Segregation verbunden sind. Die Analysen zeigen vor allem Zusammenhänge von innerschulischen Schwerpunkten (als Ergebnis von Schulprofilierung) mit einem höheren Ausmaß an innerschulischer Segregation auf und deuten darauf hin, dass die Berücksichtigung von Kriterien wie Elternwünschen, Herkunft oder Muttersprache segregierendes Potenzial aufweist.

Damit verbunden stellt sich die Frage, welche Lehrkräfte in welchen Schulen und Klassen unterrichten. Der Beitrag zeigt, dass auch Lehrkräfte ungleich verteilt sind. So sinkt in Hauptschulen der Anteil an erfahrenen Lehrkräften mit steigendem Migrationsanteil. Fachfremde Lehrkräfte werden innerhalb von Schulen häufiger in Klassen mit höherem Migrationsanteil sowie mit geringerem Leistungsniveau eingesetzt. Klassen mit geringerem elterlichem Bildungsniveau werden hingegen in allen Schularten der Sekundarstufe I eher von erfahrenen Lehrpersonen unterrichtet.

Daraus werden als Handlungsempfehlung Maßnahmen zur Sensibilisierung von Schulleitungen für die Wirkung von innerschulischer Segregation sowie von potenziell segregierenden Strategien bei der Klassenzusammenstellung abgeleitet. Diese betreffen auch die Zuteilung von Lehrpersonen zu Klassen und die Autorinnen und Autoren argumentieren für eine höhere Transparenz von Zuteilungskriterien. Zur Reduktion der Wirkung schulischer Schwerpunktsetzungen wird vorgeschlagen, wo möglich Modelle klassenübergreifender Schwerpunkte (anstelle von Schwerpunktklassen) anzudenken bzw. eine gewisse Anzahl an Plätzen in den Schwerpunktklassen gezielt für Schüler/innen vorzusehen, die nicht den Schwerpunkt gewählt haben, um die soziale und ethnische Heterogenität in diesen Klassen zu fördern.

In Bezug auf die Forschung wird die Frage der Lehrkräftezuteilung als Desiderat herausgestellt, weil darüber in Österreich wie im gesamten deutschsprachigen Raum kaum Forschungsbefunde vorliegen. Im Hinblick auf die jüngere bildungspolitische Entwicklung mahnen Weber et al. ein, intendierte und nichtintendierte Effekte der steigenden Dezentralisierung von Lehrkräfteteinstellungen und von Maßnahmen wie Sprachförderklassen oder Leistungsgruppen in den Blick zu nehmen.

3.2 Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Bildungswesens

Dieser Bereich befasst sich mit Ausschnitten und Facetten des Bildungswesens, die mit besonderen Erwartungen hinsichtlich der Bewältigung der laufenden gesellschaftlichen Veränderungen verbunden werden. Es sind dies Weiterentwicklungen im Bereich der Elementarpädagogik, der Ausbau ganztägiger Schulformen, die Förderung der beruflichen Bildung und die „Digitalisierung“ als übergreifende Herausforderung an das Schulsystem.

Die Elementarpädagogik in Österreich als institutionalisierte Form pädagogischer Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren wird im **Beitrag 5** thematisiert. *Birgit Hartel, Luise Hollerer, Wilfried Smidt, Catherine Walter-Laager* und *Martina Stoll* setzen sich in ihrem Beitrag „Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung“ mit pädagogischer Qualität als Voraussetzung für gelingende elementare Bildung auseinander. Denn positive Wirkungen zeigt elementare Bildung nur bei hoher pädagogischer Qualität – dies gilt vor allem für die unter 3-Jährigen sowie sozioökonomisch benachteiligte Kinder.

Diesbezüglich wird angeregt, die aktuell in Landesgesetzen definierten Qualitätsparameter in einem Bundesrahmengesetz zu vereinheitlichen und dadurch ausreichend hohe Qualitätsstandards festzulegen. Dies betrifft jedenfalls den Personal-Kind-Schlüssel unabhängig von der Gruppengröße. Neben der Strukturqualität sollte jedoch auch die Prozessqualität systematisch angehoben werden, wobei auf stabile Beziehungen zu achten ist und responsive Interaktionen zu fördern sind. Diese Prozesse sollten durch systematische Qualitätsentwicklung forciert und mittels interner und externer Evaluation abgesichert werden.

Im Zusammenhang mit hochwertiger elementarer Bildung wird auch die Professionalisierung des pädagogischen Personals diskutiert. Internationale Forschungsbefunde legen nahe, dass eine akademische Ausbildung mit höherer Qualität des pädagogischen Handelns einhergeht. Daher sollten Bachelor- und Masterstudien im Bereich der Elementarpädagogik in Österreich verstärkt angeboten werden. Dienst- und besoldungsrechtliche Änderungen müssten hiermit einhergehen. Mit Blick auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule empfehlen Hartel et al., ein wissenschaftsbasiertes Verständnis der kindlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse in den Mittelpunkt zu rücken, um ein inklusives, förderorientiertes Bildungssystem zu entwickeln. Anders als derzeit vom Bundesministerium vorgesehen, wird empfohlen, die Anwendung von Schulreife Kriterien zu überwinden. Vielmehr orton die Autorinnen und der Autor Chancen zu einer Verbesserung der Kontinuität kindlicher Bildungsprozesse durch einen übergreifenden fachlichen Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen, beispielsweise in Form gemeinsamer Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Vom System Schule fordern sie, in der Schuleingangsphase von alters- und schulstufenbezogenen Leistungsanforderungen sowie von Ziffernnoten Abstand zu nehmen und stattdessen lernbegleitende Diagnostik und lernzielbezogenes Feedback zu forcieren, welches Kindern und Eltern Information über nächste Lernschritte gibt.

Im Hinblick auf das Forschungsfeld fordern die Autorinnen und Autoren den Aufbau einer tragfähigen, elementarpädagogischen Forschungsinfrastruktur, der durch einen expliziten politischen Willen unterstützt werden muss. Dies betrifft sowohl Grundlagenforschung als auch die systematische Implementierung sowie Evaluierung von Maßnahmen. Unter entsprechenden Rahmenbedingungen könnten belastbare Forschungsergebnisse erzielt werden, die letztendlich auch evidenzbasierte (bildungs-)politische Entscheidungen begründen können.

Beitrag 6 befasst sich mit den ganztägigen Schulformen. Diese sind mit hohen sozial- und gesellschaftspolitischen wie auch pädagogischen Erwartungen verbunden. Im NBB 2012 wurde konstatiert, dass die sozialpolitischen Erwartungen – insbesondere die Unterstützung der Berufstätigkeit von Frauen – gut erfüllt werden, dass es jedoch wenig Hinweise auf einen pädagogischen Mehrwert gibt und die Frage offen ist, ob ganztägige Schulformen tatsächlich jenen Familien zugutekommen, die von ihrer Existenz am meisten profitieren könnten (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012). Das Autorenteam *Josef Scheipl, Johannes Leeb, Konstanze Wetzel, Wolfram Rollett* und *Stephan Kielblock* setzt sich in seinem Beitrag „Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen“ im aktuellen Bildungsbericht mit der Frage auseinander, wie ganztägige Schulformen gestaltet werden können, damit auch die pädagogischen Erwartungen in einem höheren Ausmaß erfüllt werden als bisher. Nach Ausführung der Autorin und der Autoren sind Angebot und Nutzung ganztägiger Schulformen in den letzten 10 Jahren deutlich angestiegen; sowohl die Anzahl an Standorten mit ganztätigen Angeboten als auch die Anzahl der Schüler/innen in ganztägiger Betreuung haben sich in diesem Zeitraum etwa verdoppelt.

In der Analyse werden sechs zentrale Bereiche herausgearbeitet, an denen sich das Gelingen von ganztägiger Bildung entscheidet: Finanzierung, Organisation, Personal, Zeit, Raum und Soziales Lernen. Die mit dem Besuch ganztägiger Schulen verbundenen Kosten bilden eine nicht unerhebliche Belastung für Familien mit geringen Ressourcen, die mit einer Einschränkung des Besuchs gerade durch jene Kinder verbunden sein kann, die aus einer ganztägigen

Beschulung den größten Nutzen ziehen können. Ganztägige Beschulung erfolgt durch eine Vielzahl von Berufsgruppen (Lehrer/innen, Erzieher/innen, Freizeitpädagoginnen und -pädagogen, sonstiges qualifiziertes pädagogisches Personal) mit unterschiedlichsten dienstrechtlichen Rahmenbedingungen. Die damit verbundenen unterschiedlichen Dienstrechte erschweren die Organisation der schul- und sozialpädagogischen Arbeit an den Schulen und beeinträchtigen die Kooperation untereinander.

Nur etwa 10 % der betreuten Schüler/innen besuchen eine „verschränkte“ Form der ganztägigen Betreuung, das heißt, sie sind verbindlich während der gesamten Woche ganztägig an der Schule und nehmen dort an einem darauf abgestimmten Angebot teil. Mehr als 90 % besuchen eine „getrennte“ Form, sie werden also nur an einzelnen oder mehreren Tagen am Nachmittag schulisch betreut. Dies stellt die Schulen aufgrund der täglich unterschiedlichen Schülerzahlen vor große organisatorische Herausforderungen. Die von ganztägigen Schulen erwartete zeitliche Verzahnung von Unterricht, Lern-/Übungszeit und Freizeit ist nur in verschränkten Formen möglich. Auch die Möglichkeiten des sozialen Lernens – eine der wesentlichen Erwartungen an ganztägige Bildung – sind in „getrennten“ Formen deutlich eingeschränkt. An den meisten Schulen ist die räumliche Situation nicht befriedigend – es fehlt an Gruppenräumen, Turnsälen, Bewegungsflächen und nutzbaren Außenflächen.

Die Ausgestaltung ganztägiger Bildung in Österreich leidet auch darunter, dass so gut wie keine Forschung zu diesen Fragen existiert und daher stark auf Erfahrungen aus anderen Schulsystemen zurückgegriffen werden muss.

Neben den Anregungen, die sich aus der Beschreibung der Gelingensfaktoren implizit und explizit ergeben, ist eine der zentralen Forderungen der Autorengruppe daher auch, eine unabhängige Forschungsgruppe einzurichten und 3–5 % der für Ganztagschulen veranschlagten Budgetmittel für entsprechende Forschungsprojekte zu reservieren. Diese sollten sich vorrangig auf Schulleistungsentwicklung, kompensatorische Lernerfolge sowie Beiträge zum Abbau sozialer Diskriminierung konzentrieren, zugleich aber auch die Prozesse an den ganztägigen Schulformen in den Blick nehmen (z. B. Lern- und [Haus-]Übungsgestaltung, Verzahnung von Unterricht und Freizeit u. Ä.). Aber auch die finanzielle Belastung der Familien bedarf einer sorgsam Analyse.

Die internationalen Analysen im Kontext des Beitrags machen deutlich, dass ganztägige Bildung in vielen anderen Ländern nicht (nur) als Form zur Umsetzung des Standardlehrplans gesehen wird, sondern als schulisches Zusatzangebot („Extended Education“) zur Verbesserung der Kompetenzen in vielfältigsten Bereichen und zum Aufgreifen gesellschaftlicher Problemstellungen.

Beitrag 7 thematisiert die berufliche Bildung. Sie wird international als „Erfolgsmodell“ des österreichischen Bildungssystems wahrgenommen, nicht zuletzt deswegen, weil es im Kontext der Wirtschaftskrise 2008 einen wesentlichen Beitrag zu einem relativ niedrigen Niveau an Jugendarbeitslosigkeit geleistet hat. Während der Beitrag von Lassnigg (2012) im NBB 2012 vor allem Struktur und Selbstverständnis des Berufsbildungssystems analysiert, konzentrieren sich *Peter Schlögl*, *Michaela Stock* und *Martin Mayerl* in ihrem Beitrag „Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs“ vor allem auf die Lernprozesse an den verschiedenen Lernorten der beruflichen Bildung.

Die berufliche Erstausbildung in Österreich erfolgt an drei Lernorten: Die Ausbildung für die sogenannten Lehrberufe erfolgt (1) im betrieblich-schulisch organisierten „Dualen System“, parallel dazu gibt es (2) die überbetriebliche Ausbildung (die in ihrer Grundstruktur dem Dualen System folgt, aber vor allem jenen Jugendlichen eine Lehrausbildung ermöglichen möchte, die auf dem regulären Arbeitsmarkt keine Lehrstelle gefunden haben); zudem (3) besteht das System der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, die eine vollschulische

Ausbildung bieten. Dualsystem und schulische Ausbildung orientieren sich an unterschiedlichen Leitvorstellungen: Während die betrieblich organisierte Ausbildung an der Idee eines Berufs ausgerichtet ist und in der Tradition der klassischen Berufsbildungstheorie steht, zielen die berufsbildenden Schulen auf die Ausbildung für ein Berufsfeld und realisieren in diesem Zusammenhang ein Hybridkonzept aus allgemeinbildenden, berufsbildenden und berufspraktischen Fächern. Die Absolventinnen und Absolventen aus diesen unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen treffen dann auf dem Arbeitsmarkt aufeinander und es zeigt sich ein erheblicher Grad an Durchmischung.

In organisatorischer wie auch in curricularer Hinsicht handelt es sich eher um ein „Nebeneinander“ verschiedener Systeme, die wenig aufeinander abgestimmt sind und unterschiedlichen Logiken folgen. Dies zeigt sich in der Ausbildung der Lehrenden, in der Genese curricularer Dokumente, aber auch in unterschiedlichen Vorstellungen von Qualität und Qualitätssicherung. Während sich das schulische Berufsbildungssystem auf Lehrpersonen stützt, die an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ausgebildet werden, sind an den Berufsschulen Lehrpersonen tätig, die ihre Ausbildung erst berufsbegleitend absolvieren; die Ausbildung der betrieblichen Ausbilder/innen beschränkt sich auf wenige Stunden. Die Lehrpläne der berufsbildenden Vollzeitschulen werden in einem vom Bildungsministerium geregelten Verfahren laufend adaptiert, sodass Neuausrichtungen wie zum Beispiel „Kompetenzorientierung“ systematisch implementiert werden können, während sie in die „Berufsbilder“, die der betrieblichen Ausbildung zugrunde liegen, aufgrund der heterogenen Zuständigkeiten nur zögernd Eingang finden. Korrespondierend dazu verfügen die berufsbildenden Vollzeitschulen mit der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) über ein inzwischen etabliertes System der Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle, während in der betrieblichen Ausbildung lediglich erste Schritte der Qualitätskontrolle – in Form von Daten über die Lehrabschlussprüfungen – eingeführt werden.

Vor dem Hintergrund dieser organisatorischen Diversität diskutiert der Beitrag aktuelle Themen in der Entwicklung der Berufsbildung, insbesondere Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Berufsbildentwicklung, neue Formen der Verbindung beruflicher, betrieblicher und akademischer Bildung, etwa in Form dualer Studienprogramme oder berufsqualifizierender Studiengänge.

Die Analysen machen sichtbar, dass für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung vor allem ein verbindlicher Rahmen für die Kooperation zwischen betriebsbasierten und vollschulischen Ausbildungskonzepten erforderlich wäre, der eine wechselseitige Abstimmung und die wechselseitige Nutzung von Erfahrungen ermöglichen würde. Vor einem solchen Hintergrund wäre es leichter möglich, Qualität in den Lernprozessen übergreifend zu definieren und zu gestalten. Mit Blick auf die Nutzer/innen wäre es sinnvoll, die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Sektoren und Segmenten des berufsbildenden Systems zu erhöhen und anstelle einer „Matching“-Perspektive die Förderperspektive in den Vordergrund zu bringen, also Jugendliche mit geringer Passung beim Eintritt in das System nicht von vornherein auszuondern, sondern entsprechend zu qualifizieren. Die Notwendigkeit einer Qualifizierung gilt aber auch für das pädagogische Personal: Für die Innovations- und Zukunftsfähigkeit des Berufsbildungssystems sind Maßnahmen zur Professionalisierung der Ausbilder/innen in den Betrieben von essenzieller Bedeutung. Eine solche Professionalisierung erfordert vor allem auch Investitionen in Forschung. Im Gegensatz zu Deutschland und der Schweiz gibt es in Österreich kaum berufspädagogische Forschung. Hier ist eine Stärkung der hochschulischen und außeruniversitären Forschungskapazitäten unumgänglich, insbesondere zur Durchführung von wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten auf allen Ebenen der Ausbildung.

Im **Beitrag 8** widmen sich *Gerhard Brandhofer, Peter Baumgartner, Martin Ebner, Nina Köberer, Christine Trültzsch-Wijnen* und *Christian Wiesner* unter dem Titel „Bildung im Zeitalter der Digitalisierung“ zwei fundamentalen Fragen: Wie verändern sich Schulen und Unterricht im Zeitalter der Digitalisierung bzw. wie sollen sich diese verändern? Welche Kompetenzen sollen Schüler/innen erwerben, um sich in einer Gesellschaft zurechtzufinden, die sich unter

dem Einfluss der Digitalität kontinuierlich verändert? Mit diesen Leitfragen schließen die Autorinnen und Autoren an den einschlägigen Beitrag im Bildungsbericht 2015 (Baumgartner et al., 2016) an, welcher die Förderung der Medienkompetenz mit Fokus auf die Kompetenzen der Lehrenden zum Thema hatte.

Die Autorinnen und Autoren zeigen auf, dass die *Ausstattung* der Schulen mit Computern nach Schularten sehr heterogen ist, wobei die Bundesschulen am besten und die Volksschulen vergleichsweise am schlechtesten ausgestattet sind. Etwa 40 % der Schulleiter/innen nennen die mangelnde Computerausstattung der Schule als einen den Unterricht beeinträchtigenden Faktor. In Bezug auf *strukturorientierte Veränderungen* wird vor allem die Einführung des Fachs Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe I durch das Bildungsreformgesetz 2017 diskutiert. Dieses ist als verbindliche Übung zu führen und kann als eigener Unterrichtsgegenstand, integrativ oder als Mischform angeboten werden. Dadurch haben die Schulen große Freiräume; es besteht aber die Gefahr, dass dies an manchen Schulen nicht gelebt werden wird. Der Fokus des Lehrplans liegt auf Anwendungskompetenzen; informatische Bildung sowie Medienpädagogik/-ethik sind unterrepräsentiert. Insgesamt fehlt nach Analyse der Autorinnen und Autoren dem Lehrplan die Einbettung in ein theoretisches Modell, weshalb im Beitrag ein komplexes Kompetenzmodell dargestellt wird, das die Inhalte des Grundsatzerlasses zur Medienerziehung, die Lehrpläne sowie die vorhandenen Auflistungen von digitalen Kompetenzen für Schüler/innen und Lehrpersonen integriert.

Unter *produkt- und prozessorientierter Perspektive* wird analysiert, wie neue Hard- und Software in die Schule gelangt bzw. wie die Einführung und Nutzung digitaler Medien zur Entwicklung und Optimierung des fachlichen Unterrichts beitragen können. Der Beitrag diskutiert Möglichkeiten und Grenzen des mediengestützten Unterrichts in Bezug auf Lernerfolg, die Steigerung von Neugierde und Motivation, selbstbestimmte Lernprozesse, Inklusion und Barrierefreiheit sowie kooperative Lernformen und die Potenziale von Computational Thinking, Learning Analytics und adaptiven Lernprogrammen.

Mit der Initiative eEducation Austria wurden – gestärkt durch die Empfehlungen des NBB 2015 – die unterschiedlichen, teils überlappenden, teils auf einzelne Schultypen konzentrierten Initiativen und Netzwerke zur Förderung digitaler Bildung zusammengeführt. Brandhofer et al. würdigen dieses Unterfangen als wichtig und grundsätzlich auf einem guten Weg und empfehlen, das Unterstützungsnetzwerk schrittweise in eine Community of Practice überzuführen, um Kompetenzzuwächse bei Lehrpersonen, Schulen und letztendlich auch Schülerinnen und Schülern langfristig und nachhaltig sicherzustellen.

Für das Fach Digitale Grundbildung wird eine Verstärkung der informatischen Bildung und der Medienethik empfohlen. Dazu ist auch notwendig, die Qualifikation der Lehrenden zu klären und zu fördern. Zusätzlich und in Abstimmung mit diesem Fach sollten aber auch innovative Lehr- und Lernformen im Sinne von Bildung mit und durch digitale Medien an Schulen gefördert werden.

Damit zusammenhängend wird empfohlen, Mediendidaktik und Medienbildung in der Ausbildung (und Fortbildung) aller Lehrenden zu verankern sowie österreichweit Ausbildungen für Lehrende des Fachs Digitale Grundbildung anzubieten. In Bezug auf die Ausstattung wird eine Stärkung und weitere Einrichtung von zentralen Services, gegebenenfalls auch für den Einkauf in Pflichtschulen, der in Gemeindegewalt liegt, angeregt.

Auch in diesem Bereich streichen die Autorinnen und Autoren große Forschungsdesiderate heraus. Die vorhandenen Daten sind bruchstückhaft, teilweise wurden Daten erhoben, aber nicht veröffentlicht. Daher wird empfohlen, sich aktiver an internationalen Studien wie International Computer and Information Literacy Study (ICILS) zu beteiligen und vermehrt Forschungsk Kooperationen auf internationaler Ebene einzugehen. Darüber hinaus wird ein Forschungsbegleitprozess für die Digitalisierungsstrategie angeregt.

3.3 Steuerung des Bildungswesens

Gesamtgesellschaftliche Trends wie Globalisierung, Migration oder auch Digitalisierung stellen das Schul- und Bildungssystem vor Herausforderungen, die häufig nicht durch zentralistische Vorgaben gelöst werden können, sondern neue Formen der Steuerung erfordern. Das betrifft zum Beispiel die Frage, wie Verantwortung auf die unterschiedlichen Ebenen und Akteure verteilt werden soll, wie Daten für die Schulentwicklung vor Ort nutzbar gemacht werden können, oder auch Strategien für die Implementierung von Reformen. Die Beiträge dieses Bereichs beschäftigen sich mit derartigen Steuerungsthemen.

Die Verteilung von Verantwortung wird unter dem Schlagwort „Schulautonomie“ in Bezug auf Schulen und Schulleitungen diskutiert und wurde bereits mehrfach in den österreichischen Bildungsberichten aufgegriffen. So haben Schratz und Hartmann (2009) im ersten NBB Stand und Perspektiven der Schulautonomie in Österreich dargelegt. In der Phase der Diskussion um gesetzliche Reformen in Bezug auf schulische Gestaltungsspielräume und die Behördenstruktur widmete der NBB 2015 diesem Thema erneut einen Beitrag (Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartmann, 2016). Im **Beitrag 9** greifen nun *Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Herbert Altrichter, Markus Juranek* und *Dana Tegge* mit ihrem Beitrag „Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen“ diesen Themenkomplex wieder auf. Sie analysieren Potenziale und Herausforderungen der im Rahmen des Bildungsreformpakets 2017 neu verteilten Aufgaben, Rollen und Verantwortungen, insbesondere der Schulaufsicht und der Schulleiter/innen im Kontext der damit implizit angesprochenen regionalen Steuerung. Das Bildungsreformpaket 2017 umfasst die Neuausrichtung der Schulverwaltung sowie die Implementierung eines neuen Steuerungsakteurs – die Schulcluster und deren Leitungen. Zu Schulclustern können zwei bis acht Schulen in benachbarter Lage zu Pflichtschul-, Bundesschul- oder Mischclustern zusammengeführt werden. Die Schulaufsicht als Teil der Bildungsdirektionen soll auf Qualitätssicherung fokussiert und schulformübergreifend in regionalen Teams organisiert werden.

Die Autorin und die Autoren nehmen im Beitrag eine Verortung von Schulclustern in governancetheoretischen Steuerungskonzepten vor, die dazu dient, eine größere Perspektive des Begriffs Bildungsregion aufzumachen. Für solche regionalen Bildungslandschaften, die auch außerschulische Akteure einbeziehen, ergeben sich neue Koordinierungsbedarfe. Dabei werden insbesondere die Potenziale dieser – eher Netzwerklogiken folgenden – Koordinierungsformen im Hinblick auf Probleme diskutiert, die sich aus der Perspektive der autonomen Einzelschule ergeben.

Um einem regionalen Steuerungsanspruch gerecht werden zu können, benötigen die Akteurinnen und Akteure nach Meinung der Autorin und Autoren bildungsrelevante Informationen über die Regionen. Nur so könnten gezielte Maßnahmen entwickelt und Synergien zwischen Bildungseinrichtungen genutzt werden. Beispiele für eine solche datenbasierte bzw. indikatoren-gestützte regionale Bildungsberichterstattung finden sich in Deutschland; in Österreich sind diese nur in Ansätzen vorhanden. Ein datengestütztes Bildungsmonitoring auf regional-lokaler Ebene wird im Beitrag aber als ein mögliches und sinnvolles Instrument zur Sicherstellung der Qualität im Sinne einer verbesserten Steuerung auf regionaler Ebene und der Steigerung der Selbstverantwortung in den Regionen gesehen.

In der Folge diskutiert der Beitrag Gestaltungserfordernisse bei der Einführung von Schulclustern. Eine Analyse, wie viele und welche kleinen und sehr kleinen Schulen in einzelnen Gemeinden vorhanden sind, zeigt Möglichkeiten der Clusterbildung auf. Interviews mit Schulleitungen und Schulaufsicht beleuchten deren Erwartungen als vorrangig betroffene Akteure bezüglich Möglichkeiten und Herausforderungen der Clusterbildung. Während die interviewten Schulleitungen und Schulaufsichtspersonen grundsätzlich Möglichkeiten und Chancen in der Clusterbildung sehen, zeigen sie als Herausforderungen vor allem die Anforderungen an die Führungskompetenzen der handelnden Akteurinnen und Akteure und sich daraus ergebende Professionalisierungsbedarfe auf.

In den Handlungsempfehlungen betonen die Autorin und die Autoren die Wichtigkeit von Transparenz, Einbindung und gegebenenfalls Erprobungsphasen. Sowohl bei der Bildung von Schulclustern als auch in einem System regional agierender Schulaufsichtsteams und Clusterleitungen sehen sie vor allem die erforderlichen Führungskompetenzen als erfolgsrelevant an und schlagen daher eine schulformübergreifende Struktur zur Qualifizierung von Schulaufsicht und Schul- bzw. Clusterleitungen vor, die auf Basis internationaler Erfahrungswerte in mehreren Phasen entwickelt und umgesetzt werden sollte. Die Phasen sollten ein professionsorientiertes Masterstudium zur pädagogischen Führungskraft, die Übernahme von Teilführungsaufgaben und eine Induktionsphase im System umfassen. Weiterbildungsangebote anhand von Fallbeispielen sollten einen systematischen Austausch ermöglichen und zur fortlaufenden Professionalisierung von Führungskräften beitragen.

Andererseits wird empfohlen, die Einführung von Schulclustern als ersten Schritt in Richtung eines regionalen Bildungsmanagements zu nutzen. Der Aufbau eines solchen soll – insbesondere durch die gemeinsame Formulierung übergeordneter Ziele – Impulse für Qualitätsentwicklung in der Bildungsregion bieten. Schulformübergreifende Querschnittsaufgaben sollten identifiziert werden, um eine schulformübergreifende Perspektive der Schulaufsicht und -verwaltung zu unterstützen.

Wie die Qualität eines Schulsystems (weiter-)entwickelt werden kann und welche Grundlagen, Ziele und Rahmenbedingungen es dazu braucht, sind zentrale Fragen im **Beitrag 10**. Bereits Schober, Klug, Finsterwald, Wagner und Spiel (2012) sind im NBB 2012 der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen und Rahmenbedingungen Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Konzept der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung benötigen. Schratz et al. (2016) widmeten sich im NBB 2015 der sich wandelnden Rolle der Schulleitung in einer ergebnisorientierten Führungskultur. Im aktuellen Bildungsbericht loten *Michael Schratz, Christian Wiesner, Livia Rößler, Kim Schildkamp, Ann Cathrice George, Christoph Hofbauer* und *Hans Anand Pant* „Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung“ aus.

Für eine evidenzorientierte Schulentwicklung ist von Bedeutung, welche Evidenz im jeweiligen Kontext herangezogen wird, um Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen und zu unterstützen. Dabei hängt die Bedeutung von Schulqualität maßgeblich von der Verwendung eines Rahmenmodells und der jeweiligen Evaluationsfunktion ab, welche das Modell erfüllen soll. Der Beitrag analysiert deshalb die Wirkungen unterschiedlicher Qualitäts- und Orientierungsrahmen aus unterschiedlichen Perspektiven (Verbesserung, Steuerung, Entwicklung und Transformation der Schulqualität). In Österreich wurde ab 1998 mit „Qualität in Schulen“ (Q.I.S.) ein erster umfassender Qualitätsrahmen für alle Schulen eingeführt. Ab 2004 etablierte sich ein übergreifendes Qualitätsmanagementsystem im berufsbildenden Schulwesen, die Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB). Beide Qualitätssysteme basieren auf dem Konzept der Qualitätsverbesserung und greifen auf Qualitätskreisläufe und zur Gewinnung von Evidenz vorrangig auf interne Selbstevaluation zurück. Dabei wird das Know-how der Akteurinnen und Akteure am Standort aktiviert und einbezogen; allerdings besteht die Gefahr, die Qualität von Schule auf der Basis von interner Selbstevaluation mit einem Fokus auf Zufriedenheitsdaten auf ein eindimensionales Bild zu reduzieren.

Die Autorinnen und Autoren argumentieren, dass Daten grundsätzlich nicht für sich sprechen, sondern unter Berücksichtigung von Qualitätsrahmen, Theorien, Modellen und des Erfahrungs- und Erkenntnisstands – auch über den jeweiligen Kontext – sorgfältig und kritisch analysiert und interpretiert werden müssen, um eine Basis für evidenzorientierte Entscheidungen bilden zu können. Dies sollte durch eine Verbindung von internen Selbstevaluationsdaten mit wissenschaftlich objektiv und reliabel erhobenen Vergleichs- und Referenzdaten in einem der Qualitätsentwicklung verpflichteten Rahmenmodell ermöglicht werden.

In Österreich wurde dazu im Kontext der Einführung von Bildungsstandards und regelmäßigen flächendeckenden Überprüfungen ihres Erreichens im Rahmenmodell für die evidenzorientierte

Schul- und Unterrichtsentwicklung ein Wirkmodell von Gelingensbedingungen auf der Basis von Helmke (2004) entworfen. In Verbindung mit der Qualitätsinitiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) für allgemeinbildende Schulen wurde damit eine systematische Unterstützungsstruktur für die (vor allem) standortbezogene Qualitätsentwicklung auf der Basis von Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen geschaffen.

Aus den dargelegten Befunden leiten die Autorinnen und Autoren Empfehlungen in Bezug auf die Nutzung von Evidenz in der Qualitätsarbeit in Schulen ab, die sowohl die Arten der Evidenz, deren Nutzung als auch das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis sowie Praxis und Praxis ansprechen. Sie empfehlen die Nutzung einer breiten Palette an möglichen Daten, die in der professionellen Reflexionsarbeit in Verbindung mit den Bedingungen und Zielen sowie Visionen am Standort bearbeitet werden sollen. Dabei spielen die laufende Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure und die Etablierung von Lerngemeinschaften eine wichtige Rolle.

Daten aus Erhebungen und Informationen aus der Forschung sollen für die Praxis nutzbar sein. Dafür ist es erforderlich, Forschungsergebnisse (auch) auf eine Art zu präsentieren, zu erklären und aufzubereiten, die für Pädagoginnen und Pädagogen zugänglich und nutzbar ist.

Die Institutionalisierung eines oder mehrerer unabhängiger dafür zuständiger Clearing-Häuser in Österreich könnte darüber hinaus dazu beitragen, Wissen zu evidenzbasierter Schulentwicklung themenbezogen für die Praxis zu ordnen und Qualitätskriterien zu deren Beurteilung transparent festzulegen, sowie Praktikerinnen und Praktikern zu ermöglichen, sich eigenverantwortlich in Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse weiterzubilden.

Für die Systemsteuerung betont der Beitrag die Bedeutung eines integrierten Systems der Qualitätssicherung auf verschiedenen Ebenen, das auf unabhängigen Daten und Informationen fußt, die unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten erhoben werden. Reformen und Projekte sollten aufeinander abgestimmt und über Legislaturperioden hinaus verfolgt werden, um Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Stabilität zu gewährleisten.

Im **Beitrag 11** setzen sich *Barbara Schober, Marie-Therese Schultes, Marlene Kollmayer und Marko Lüftenegger* mit der „Implementierung von Reformen im Bildungsbereich“ auseinander. Nicht nur eine Reform selbst, so die zentrale Aussage, sondern auch ihre Implementierung muss systematisch (und wissenschaftsgestützt) erfolgen, um in der Praxis die intendierten Ziele erreichen zu können.

Die Autorinnen und der Autor berichten zunächst Befunde der internationalen Implementierungsforschung, indem sie Konzepte von Implementierungsprozessen und zentrale Merkmale effektiver Implementierungsstrategien auf verschiedenen Systemebenen beschreiben. Danach analysieren sie die Implementierungsprozesse ausgewählter österreichischer Reformen hinsichtlich der Realisierung dieser Gelingensbedingungen: standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP, oft kurz als *Zentralmatura* bezeichnet), Inklusion, PädagogInnenbildung NEU.

Dabei wurde festgestellt, dass folgende effektive Implementierungsstrategien in allen drei analysierten Reformen realisiert wurden: (1) gesetzliche Verankerung der jeweiligen Reform, (2) Vernetzung von Stakeholdern sowie (3) partizipative Gestaltung der Reform. Um Vernetzung zu ermöglichen, wurden im Zuge der Implementierung des inklusiven Unterrichts beispielsweise „Pädagogische Beratungszentren für Inklusion und Diversität“ (PBZ) eingerichtet, im Rahmen der Implementierung der Zentralmatura kam den Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren an den Pädagogischen Hochschulen diese Funktion zu, und bei der Implementierung der PädagogInnenbildung NEU den Verbundregionen. Bei der Implementierung der drei analysierten Reformen wurde außerdem von Beginn an darauf geachtet, Partizipation zu ermöglichen. Entwicklung und Implementierung der Zentralmatura wurden wesentlich von engagierten Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mitgetragen. Bei der Implementierung der Inklusiven Modellregionen wurden durch eine gemeinsame Entscheidungsfindung

in Abstimmung mit Vertreterinnen und Vertretern involvierter Personengruppen und durch einen Informationsaustausch zentraler Koordinationsstellen mit Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen Partizipationsmöglichkeiten geschaffen. Bei der Implementierung der PädagogInnenbildung NEU fand aktive Partizipation auf verschiedenen Ebenen im Rahmen von Entwicklungs-, Fach- und Arbeitsgruppen statt.

Ergänzend zu diesen realisierten Implementierungsstrategien formulieren Schober et al. folgende grundlegende Handlungsempfehlungen für die Implementierung von Reformen im österreichischen Bildungssystem: (1) Implementierungsforschung berücksichtigen, etablieren und Evidenzen schaffen: Um Innovationen ins Bildungssystem nachhaltig zu transferieren, ist es notwendig, diese einer umfassenden Logik nach umzusetzen, anstatt lediglich Teilbereiche zu adressieren. Um Aussagen über die Qualität von Implementierungsprozessen zu treffen, ist es erforderlich, diese entsprechend zu dokumentieren, um sie einer Evaluation zugänglich zu machen. Für die beschriebenen Reformen gibt es kaum Evidenz über die letztlich umgesetzten Implementierungsprozesse und deren Qualität. Zudem sollten Reformprozesse von Beginn an so geplant werden, dass Implementierungskonzepte parallel mitentwickelt und als Reformbestandteil veröffentlicht werden. (2) Kapazitätsentwicklung für gelingende Implementierung: Implementierung erfordert Expertise bei Akteurinnen und Akteuren aller Ebenen. Entsprechend wäre auch in Österreich ein Investment in die Aus- und Weiterbildung von Personen aus Wissenschaft, Politik und Schulpraxis zu diesem Thema zu empfehlen. Grundsätzlich wird zur Etablierung von expliziten „Implementation Teams“ angeraten, die Implementierungsprozesse von Reformen institutions- und professionsübergreifend begleiten. (3) Top-down- und Bottom-up-Strategien verknüpfen: Nachhaltige Umsetzung gelingt dann, wenn Stakeholder die zentralen Ziele und Kernelemente einer Reform verstehen, sie frühzeitig involviert werden und sie sich kompetent fühlen, sie umzusetzen. Personen zu befragen und zur Mitgestaltung einzuladen, fördert jedoch nur dann Akzeptanz und damit die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung, wenn die Ergebnisse auch in den weiteren Prozess einfließen und sich die Personen ernsthaft als gestaltend erleben. (4) Komplexität, Trägheit und Interaktion der Systeme im Bildungsbereich berücksichtigen: Bildungsreformen folgen nicht der zeitlichen Logik von Legislaturperioden. Grundlegende Reformlinien sollten nicht primär abhängig von der jeweiligen politischen Lage wechseln, bevor sie auf allen Ebenen angekommen sind. Dies erzeugt die Gefahr von (erlernter) Hilflosigkeit und Widerstand bei den Akteurinnen und Akteuren, welche die nötigen Implementierungsschritte so nicht gehen können und keine Erfolge wahrnehmen.

3.4 Perspektiven für das Bildungssystem – fünf Blicke in die Zukunft von Schule und Bildung 2040

„Welche Ziele und Aufgaben hat Bildung 2040?“ bildet die Leitfrage der fünf Szenarios, in denen sich Expertinnen und Experten mit unterschiedlichem disziplinärem Hintergrund die Aufgabe gestellt haben, Zukunftsperspektiven bis zum Jahre 2040 zu beschreiben.

Peter Posch nähert sich dem Thema aus der Analyse von Trends, die sich auf die Nachfrage nach und auf das Angebot an Bildung beziehen. Er sieht auf der einen Seite, dass die Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt – insbesondere der Mangel an Arbeitsplätzen, die Instabilität und Fragmentierung der Arbeitsverhältnisse – zur Folge haben könnten, dass der Tauschwert von Schule und Bildung für Jugendliche nicht mehr attraktiv ist. Auf der anderen Seite steigt das Angebot an Wissen – durch neue Formen der Dissemination – sprunghaft an. Zugleich zeigen sich Tendenzen, dass innerhalb der Gesellschaft die Schere zwischen Arm und Reich noch weiter auseinandergeht, Macht und Einfluss großer Konzerne steigen und dies bei vielen zu einer Infragestellung demokratischer Gesellschaftsstrukturen führen könnte. Auch die Bedingungen des Aufwachsens unterliegen einem laufenden Wandel: Traditionelle Lebensgemeinschaften werden weniger, die bestehenden Institutionen der Vergemeinschaftung (Religionsgemeinschaften, Parteien, Jugendgruppen) verlieren an Bedeutung und werden durch neue, auf den sozialen Netzwerken aufbauende Communities ersetzt.

Daraus resultieren für Posch keine substanziellen Veränderungen der schulischen Institutionen (am ehesten eine Verlängerung der Volksschule oder eine Zunahme an Privatschulen), wohl aber deutliche Verschiebungen in den pädagogischen Prozessen: Aus der Digitalisierung resultierende fachdidaktische Lernsoftware wird in großem Ausmaß zur Verfügung stehen und möglicherweise dazu führen, dass in einigen Fächern die Informationsvermittlung aus der Schule hinausverlagert wird. Aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Lernenden kommt es zu einer Verbreiterung der Unterrichtsmethodik und einer Neustrukturierung der Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen in Richtung Unterstützung des Lernens, das gekennzeichnet sein wird durch individualisierte Bildungswege und neue Formen der Anerkennung von Leistungen.

Insgesamt dürfte die Bedeutung von Schulen steigen, nicht primär als Orte des fachlichen Lernens, wohl aber als Orte des sozialen Lernens, der Vergemeinschaftung und als kulturelle Zentren. Eine Herausforderung wird darin bestehen, eine Balance zwischen ihren Funktionen als Lernort und als „Lebensraum“ zu finden.

Manfred Prenzel erweitert den Bezug auf Trends durch den Verweis auf den Klimawandel als einen der Hauptverursacher von Migration, die in den nächsten Jahrzehnten eine permanente Quelle für Heterogenität im Bildungssystem sein wird. Allerdings sieht auch er keine Hinweise auf große Veränderungen in den pädagogischen Institutionen, sondern tendenziell eine Heterogenisierung in Richtung mehr Schulen mit speziellen Profilen und vielleicht mehr Privatschulen.

Änderungen sind jedoch in der Art und in der Nutzung von Bildung zu erwarten. Treibende Kraft ist die Expansion von Bildung. Immer mehr Menschen bewegen sich immer länger in Bildungsinstitutionen, wodurch auch eine steigende Gleichberechtigung im Zugang entsteht. Diese Entwicklung erfordert neue Ziele, wobei „digitale Souveränität“ im Verständnis einer Fähigkeit zum Umgang mit komplexen Informationen, zum kritischen Denken und kritischen Prüfen und Infragestellen eines der wichtigsten ist. Aber grundsätzlich wird eine umfassende Neuausrichtung der bestehenden Inhaltsstrukturen – in Richtung mehr Kompetenzorientierung, Ausrichtung an Kompetenzmodellen, fächerübergreifende Strukturen – erforderlich sein, um dadurch mehr Kohärenz in das Bildungssystem zu bringen: mehr Koordination verschiedener Bereiche wie Ausbildung, Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Weiterbildung, aber auch eine bessere Verzahnung der verschiedenen Teilbereiche.

Die größten Veränderungen sind bei Lernarrangements zu erwarten. Sie werden stärker problemorientiert und aufgabengestützt angelegt sein, sie setzen auf eine entsprechende Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen, nutzen aber auch soziale Ressourcen, etwa des gemeinsamen und gegenseitigen Lernens. Nach wie vor wird ein großer Teil des Lernens face-to-face und unter sachkundiger Begleitung von Lehrenden stattfinden. „Doch der ‚Verband‘ wird nur zeitweise eine Klasse oder der Jahrgang sein, sondern durch variierende soziale Zusammensetzungen von vielfältigen Lern- und Arbeitsgruppen getragen werden“ (Prenzel, 2019, S. 496). Das erfordert auf der einen Seite multiprofessionelle Teams, hier haben aber auch digital gestützte Tools – obwohl sie den Unterricht keineswegs dominieren werden – einen funktionalen Ort: „Sie können auf andere Weise Aufgabenstellungen präsentieren, öffnen Experimentierräume, übernehmen Feedback-Funktionen, unterstützen den Austausch und individuelles Lernen in reichhaltigen, aber adaptiven Umgebungen, ... sie ermöglichen – speziell bei zunehmend älteren Lernenden – andere Arten der Koordination von Bildungs- mit Arbeits- oder Familienprozessen“ (Prenzel, 2019, S. 497).

Barbara Schober verweist darauf, dass es neben eher sorgenvollen Blicken in die Zukunft auch die Perspektive gebe, dass „wir 2040 dank der Digitalisierung die großen Probleme der Welt gelöst haben: den Hunger, die Wasserknappheit, die Energie ...“ (Dillinger, 2016) und es von unseren Aktivitäten abhängt, ob eher das positive oder das negative Zukunftsbild zum Tragen käme. Sie stellt sich in ihrem Beitrag die Aufgabe, Prinzipien zu umschreiben, die das Eintreten

des positiven Zukunftsbilds wahrscheinlicher machen. In Anlehnung an die „Sustainable Developmental Goals“ der Vereinten Nationen sieht sie vier große Herausforderungen im Bildungsbereich: Motivation und Offenheit für Lernen (Humanistic Goal), bürgergesellschaftliche Verantwortung (Civic Goal), arbeitsmarktfähige Kompetenzen (Professional Goal) und gleiche Chancen zur Teilhabe an Bildung (Equity Goal). Auf individueller Ebene korrespondieren damit beispielsweise Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Handeln, soziale, kommunikative und demokratische Kompetenzen, Problemlösekompetenz und ein Grundverständnis für die Kreation von Wissen in den Wissenschaften. Österreich hat trotz zahlreicher Reformansätze im Bereich dieser Ziele deutlichen Nachholbedarf.

Für die nächsten zwei Jahrzehnte werden Ziele relevant, die über den traditionellen Kanon deutlich hinausgehen (z. B. „Digital Literacy“), untereinander stärker verschränkt sind und sich rascher verändern als bisher. Die (Neu-)Gestaltung und gezielte Optimierung von Bildungsprozessen sollte sich daher an den folgenden Grundlinien orientieren: *Komplexität akzeptieren und angemessen mit Zeit umgehen, Vernetzung und ganzheitliches Denken realisieren*, um dem komplexen System Bildung gerecht zu werden, *Ergebnisverantwortung lebbar machen*, um den beteiligten Akteuren Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, ihnen *mit Wertschätzung und selbstwertschützend begegnen*, aber auch *den Mut aufbringen*, der erforderlich ist, traditionelle Strukturen zu überwinden.

Sabine Herlitschka befasst sich aus einer betrieblich-wirtschaftlichen Perspektive mit den Herausforderungen, die durch die „digitale Transformation“ an uns gestellt werden. Sie geht davon aus, dass die Veränderungen in den nächsten Jahren so umfassend sein werden wie nie zuvor. „Unser tägliches Leben, unser Arbeiten, unsere Institutionen und unsere Unternehmen werden fundamental neu strukturiert“ (Herlitschka, 2019, S. 506). Die Bildungsfrage wird darüber entscheiden, ob es gelingt, den Wandel stets als neue Herausforderung zu erkennen und aktiv zu gestalten, oder ob wir ihm ausgeliefert sind.

Ein „Mindset of Change“ wäre gerade für Hochlohnländer die beste Voraussetzung, dass die Digitalisierung zu einer Wachstumschance wird. Es geht darum, Probleme gänzlich anders zu betrachten, sich für neue Lösungen zu interessieren und sich aktiv dem Unbekannten zu stellen.

Die derzeitige Schieflage im österreichischen Bildungssystem – Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen bestenfalls im Mittelfeld, Probleme durch mangelnde Integration, frühzeitiger Schulabbruch und geringes Interesse an Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik – würde sich nach rasanten Veränderungen der Bildungseinrichtungen 2040 „als unfassbare Erzählung“ aus der Vergangenheit erweisen. Die entscheidenden Faktoren dafür sind drei Stränge, entlang derer sich das Bildungswesen nachhaltig weiterentwickelt: *Wettbewerbsfähigkeit* als Fähigkeit, sich Chancen aktiv zu erschließen, *Bildungsbegleitung* als vorrangige Kompetenz der Lehrenden, Wissen zu generieren, zu filtern und zu priorisieren, um Kinder und Jugendliche für Bildung zu begeistern, und *Persönlichkeitsentwicklung, Talentförderung und berufliche Orientierung*, die darauf ausgerichtet sind, die Potenziale der Kinder und Jugendlichen in einem undogmatisch-pragmatischen Zugang zu erkennen und zu entfalten.

Lernen erfolgt zunehmend in einem Verschmelzen von realem und virtuellem Lernen, wobei digitale Medien eher für breitflächige Lehrveranstaltungen und personalisierte Formate zum Lernen in Kleingruppen herangezogen werden. Verbindungen traditioneller Formate mit neuen Technologien ermöglichen stark individualisiertes, auf die einzelne Person abgestimmtes Lernen; Modellprojekte dazu gibt es bereits in der Lehrlingsausbildung. Generell wird die Herausforderung darin bestehen, adäquate und zeitgemäße Lernumgebungen zu entwickeln, in denen virtuelle sowie auch stärker interaktive Vermittlungsformate effizient eingesetzt werden.

Helmut Fend würdigt in seinem Beitrag zunächst die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in den letzten 20 Jahren. Vor dem Hintergrund eines strukturell gut aufgebauten Systems, das mit einer geglückten Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung große Erfolge in der Erhöhung der Maturaquoten, des Mädchenanteils in der höheren Bildung, aber auch in der Vermittlung einer beruflichen Bildung aufzuweisen hat, wird der Aufbau eines Bildungsmonitorings und speziell die Beteiligung an den internationalen Leistungsvergleichen hervorgehoben. Allerdings, so Fend, wurde mit den ersten, unter dem OECD-Schnitt liegenden PISA-Ergebnissen die bis dahin vermeintlich zu Recht bestehende Zufriedenheit als Selbstzufriedenheit entlarvt. Vielen der seither gesetzten Maßnahmen, so auch der Einrichtung des BIFIE oder der Einführung der Bildungsstandards, schreibt er jedoch das Potenzial zu, jene Daten bereitzustellen, die eine gezielte Verbesserung der Situation unterstützen können.

Zur Beantwortung der Frage „Wohin sich die Schule in den nächsten zwanzig Jahren bewegen wird“ bedient sich Fend eines innovativen Kunstgriffs: In einer fiktiven Rückschau aus dem Jahr 2040 beschreibt er diejenigen Entwicklungen, die beigetragen haben, dass Österreich im Jahre 2040 zu den leistungsstärksten europäischen Ländern zählt: der Aufbau einer leistungsstarken Bildungsforschung an den Pädagogischen Hochschulen, die Auswirkungen der Bildungsstandards und die Einführung der Zentralmatura, aber auch eine Rückbesinnung im Bildungskanon auf die kulturelle Tradition Österreichs mit seiner historischen Sonderstellung zwischen West und Ost.

Aber nicht alle Herausforderungen werden 2040 bewältigt sein: Die Integration von Migrantinnen und Migranten hat nach wie vor nicht wirklich stattgefunden und auch Bildungsarmut und ungleiche Bildungsteilhabe sind weiterhin ein Problem. Im strukturellen Aufbau des Schulsystems sind jedoch einige Veränderungen eingetreten: Durch Einbeziehung von zwei Kindergartenjahren und Verlängerung der Grundschule ist ein gemeinsamer Bildungszeitraum von sieben Jahren entstanden und auch die derzeit verwirrende Struktur des 9. Schuljahrs wurde bereinigt. Die pädagogische Arbeit in den Neuen Mittelschulen (NMS) wurde stärker differenziert und stärker auf klare fachspezifische und fachdidaktisch fundierte Angebote ausgerichtet. In verschiedenen Modellregionen wuchsen NMS und Unterstufen an allgemeinbildenden höheren Schulen immer mehr zusammen, gefördert vor allem durch das Einsickern „gymnasialer“ Anforderungsniveaus in die NMS.

Nicht zuletzt aber wurde das Lernzeitbudget konsolidiert: Nachdem sich herausgestellt hatte, dass die Schüler/innen in den Nachbarländern, gerechnet auf die ganze Pflichtschulzeit, fast ein ganzes Jahr mehr Lernzeit aufwiesen, kam es zu einer umfassenden Revision des Jahres-Lernbudgets.

Die fünf Texte zeigen – nicht unerwartet – unterschiedliche Szenarien für Bildung 2040 in Österreich. Dennoch lässt sich vorsichtig verallgemeinern, dass alle fünf Expertinnen und Experten weiterhin von der Existenz von Schulen und Lehrenden ausgehen. Allerdings dürften die pädagogischen Institutionen vielfältiger werden: aus inhaltlicher Sicht (z. B. zunehmende Bedeutung von Persönlichkeitsbildung, sozialen, kommunikativen und demokratischen Kompetenzen sowie kritischem Denken), aus methodischer Sicht (z. B. mehr problemorientierte Lernarrangements), aus sozialer Sicht (z. B. größerer Fokus auf Kommunikations- und Lebensraum) wie auch aus organisationaler Sicht (z. B. Verlängerung der Grundschule). Den Lehrenden kommt vermehrt die Rolle von Bildungs- und Lernbegleitenden zu, mit einem deutlich steigenden Anteil an digitalem Lernen bei Nutzung und Reflexion vielfältiger Wissensbestände. Neben individuellem Lernen wird vermehrt auf Vergemeinschaftung und institutionelle Vernetzung gesetzt. Gesellschaftliches und schulisches Lernen rücken näher aneinander.

4 Entwicklungsfelder und Ausblick

Die Beiträge des NBB 2018 umfassen – beginnend bei der Elementarpädagogik bis hin zu Steuerungsfragen des Gesamtsystems – ein breites Spektrum an Themen, deren Heterogenität eine ganzheitliche Zusammenschau erschwert. Trotzdem finden sich Hinweise auf Fehlentwicklungen, Mängel und Notwendigkeiten, die – auch wenn sie nur in einem oder wenigen spezifischen Kontexten genannt wurden – das System als Ganzes charakterisieren bzw. deren Nichtbeachtung ein Schadenspotenzial für die Zukunft enthält. Im Folgenden werden fünf Felder angesprochen, die für die Weiterentwicklung besonders relevant erscheinen.

(1) Auf- und Ausbau einer nachhaltigen Bildungsforschung

In fast allen Expertisen wird entweder ein bestehender Mangel oder ein erheblicher zukünftiger Bedarf an Forschung konstatiert. Das betrifft die oft spärliche Datenlage in vielen Bereichen (z. B. im Bereich der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung, in der betrieblichen Berufsbildung) sowie den Mangel an wissenschaftlich fundierten Praxismodellen. Weiters eingefordert wird die laufende Mitgestaltung und Beforschung von aktuellen Entwicklungen oder der Implementierung von Reformen. Speziell dort, wo pädagogische Handlungsfelder mit sehr hohen Erwartungen verbunden sind (z. B. Elementarpädagogik, ganztägige Schulformen), wird Forschung gebraucht, um angemessene Ziele zu definieren und die laufenden Prozesse zu evaluieren und zu optimieren. Vor allem Bereiche, die durch eine hohe Entwicklungsdynamik gekennzeichnet sind, erhoffen sich von Forschung eine raschere Genese relevanten Praxiswissens, insbesondere von der Sammlung und Aufbereitung von Daten, der Begleitung oder Durchführung von Modellprojekten (zur Bereitstellung von Good-Practice-Beispielen) oder der Entwicklung von Strategien und Masterplänen. Forschungsergebnisse sollten jedoch verständlich aufbereitet sein, um eine unmittelbare Nutzung, etwa im Rahmen einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung, zu ermöglichen bzw. zu unterstützen.

Notwendig erscheint ein rascher und nachhaltiger Auf- und Ausbau der Bildungsforschung, wie er zum Beispiel in Deutschland mit den ministeriellen Programmen zur (Förderung der) Bildungsforschung schon vor Jahren erfolgt ist.

(2) Sicherung und Weiterentwicklung der Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen

Die laufenden gesellschaftlichen Veränderungen bedingen eine fortwährende Veränderung und Neukonstituierung der beruflichen Tätigkeiten und Rollen und stellen nicht nur das neu eintretende pädagogische Personal vor Herausforderungen. Veränderte Aufgaben im Bereich der Elementarbildung, der Umgang mit steigender Heterogenität bei den Schülerinnen und Schülern, neue Formen der Kooperation untereinander, die Zusammenarbeit in Netzwerken, die Arbeit in multiprofessionellen Teams oder technologische Entwicklungen wie die fortschreitende Digitalisierung aller Lebensbereiche erfordern eine darauf ausgerichtete Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch eine fortlaufende Professionalisierung der bereits im Beruf stehenden Pädagoginnen und Pädagogen. Dazu bedarf es einer systematisch organisierten Fort- und Weiterbildung, die sich auf wirksame mehrphasige und unmittelbar praxisorientierte Formate stützt. Neben der individuellen Fort- und Weiterbildung und jener von Teams (z. B. Fachgruppen) kommt der Qualitätsentwicklung als Weiterentwicklung der eigenen Institution zunehmend Bedeutung zu. Die Mitarbeit daran sollte als wesentliches Element des Professionsverständnisses gesehen werden.

In verstärktem Ausmaß gilt dies für den erst in den letzten Jahren in seiner Bedeutung erkannten Bereich der elementaren Bildung. Eine möglichst umgehende Anhebung der Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen auf ein akademisches Niveau in Verbindung mit intensiven Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung erscheint hier vordringlich, um

möglichst rasch den – durch Forschung abgesicherten – langfristigen Ertrag einer hochwertigen Elementarbildung sicherzustellen.

Die Orientierung an Kompetenzen, die Nutzung von Evidenz zur Weiterentwicklung des Unterrichts ebenso wie der Umgang mit digitalen Herausforderungen erweitern das Anforderungsprofil der Pädagoginnen und Pädagogen ganz erheblich. Neben den unterschiedlich ausgeprägten professionellen Kompetenzen sind auch unterschiedliche Dienstrechte eine Erschwernis für qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit. Sie erschweren die Kooperation in multiprofessionellen Teams, beeinträchtigen die Zusammenarbeit in ganztägigen Schulformen und behindern eine systematische Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen.

(3) Stärkung und Professionalisierung von Führungspersonen im Bildungswesen

Die Herausforderungen, die sich für Pädagoginnen und Pädagogen stellen, gelten in analoger Weise – hier jedoch mit Blick auf Leadership und Management – für die Schulleitungen und die zukünftigen Clusterleitungen sowie die Schulaufsicht. Stichworte wie Inklusion, pädagogische Diagnostik, Implementierung von Reformen, Digitalisierung, Personalauswahl und Personalentwicklung, Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrende, Autonomie u. a. charakterisieren damit das Anforderungsbild für Schulleiter/innen und erfordern zu ihrer Umsetzung vor allem Kompetenzen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Personalentwicklung an den Standorten. Die Überbrückung des Generationen-Gaps in den Lehrkörpern bildet dabei eine spezielle Herausforderung. Dazu braucht es neue Formate der Aus- und Weiterbildung für die Schulleiter/innen sowie die Forcierung der Bildung von (regionalen) Netzwerken zwischen diesen. Eine weitere Herausforderung, die sich auf Ebene der Schule stellt, ist die regionale Einbettung in das kommunale Umfeld. Dafür ist Unterstützung auf der Ebene von Gemeinden und Ländern notwendig und es werden Personen des regionalen Schulqualitätsmanagements in besonderer Weise gefordert werden.

(4) Unterstützung von Inklusion und Maßnahmen gegen Segregationstendenzen innerhalb des Systems

Der Umgang mit Heterogenität und Diversität bildet vor dem Hintergrund der laufenden gesellschaftlichen Veränderungen eine zentrale Herausforderung auf allen Ebenen des Schul- und Bildungssystems. Die Realisierung einer „inklusiven Schule“ erfordert eine Haltung im Umgang mit Heterogenität, die nicht auf Selektion nach unten, sondern auf Individualisierung und möglichst umfassende Unterstützung ausgerichtet ist. Lehrer/innen, aber auch die Schulleitungen und Schulen brauchen Unterstützung durch Bereitstellung von materiellen Ressourcen, zusätzlichem Unterstützungspersonal, Fortbildungsangeboten, Praxismodellen und didaktischen Materialien. Diese Ressourcenzuteilung sollte möglichst bedarfsgerecht erfolgen, zum Beispiel aufbauend auf den Vorschlag eines Sozialindex im NBB 2012 (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012).

Dem stehen Beobachtungen gegenüber, dass die Auseinanderentwicklung in der Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulklassen und Schulen innerhalb der Schularten zunimmt. Klassenzusammensetzung aufgrund sprachlicher oder ethnischer Zugehörigkeit, Einrichtung von Klassen mit homogen-selektiver Zusammensetzung durch Profilbildung oder Berücksichtigung von Elternwünschen tragen vermehrt dazu bei, dass Schulen und Klassen mit einer „schwierigen“ Schülerschaft entstehen. Begleitet wird diese Tendenz möglicherweise davon, dass sich Lehrpersonen mit höherer Berufserfahrung aus diesen Klassen und Schulen zurückziehen, sodass zum Beispiel Klassen mit hohem Migrationsanteil verstärkt von ungeprüften oder weniger erfahrenen Lehrpersonen unterrichtet werden. Die negative Dynamik einer solchen „Homogenisierung“ nach unten für das schulische Lernen – wenig erfahrene Lehrpersonen für die schwierigsten Klassen! – ist aus der dritten Leistungsgruppe der ehemaligen Hauptschule hinlänglich bekannt. Das Bekenntnis zu einem inklusiven Bildungssystem sollte solchen Entwicklungen aktiv entgegenwirken.

(5) Definition, Entwicklung und Sicherung von Qualität

Die Arbeit mit allgemeinen Qualitätsrahmen wie SQA und QIBB hat sich weitgehend etabliert, erfordert aber auch eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Anpassung an neue Gegebenheiten (wie etwa die Clusterbildungen). Aus verschiedenen Gründen sind jedoch in einigen Bereichen des Bildungswesens verstärkte Bemühungen um „Qualität“ erforderlich. Hier sind zum Teil Entwicklungsschritte nachzuholen, die anderswo bereits deutlich früher erfolgt sind: Eine forschungsgestützte Diskussion, was Qualität jeweils bedeutet, ein Konzept zu ihrer Umsetzung, zielführende Ansätze und Maßnahmen zu ihrer Überprüfung und Weiterentwicklung sowie die Einrichtung eines systematischen Monitorings.

Das betrifft zum Beispiel die Formulierung eines bundesweiten Qualitätsrahmens für die Elementarpädagogik und daran anknüpfende Instrumente zu seiner Umsetzung, Qualitätskriterien für die Arbeit in ganztägigen Schulformen und Ansätze zu ihrer Evaluierung, Konzepte und Maßnahmen zur Evaluierung der pädagogischen Prozesse in der betrieblichen Lehre oder die Gestaltung von Schnittstellen im System wie etwa den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. Letztlich gehört dazu auch, dass für Reformvorhaben neben Strategien auch die notwendigen Implementierungsschritte unter Einbindung der Stakeholder formuliert, geplant und systematisch umgesetzt werden.

Die oben beschriebenen Entwicklungsfelder sind eng miteinander verwoben. So bildet ein Qualitätsrahmen die Basis für Bemühungen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf allen Ebenen des Bildungssystems. Er ist aber zugleich auch eine Referenz für die Professionalitätsentwicklung von Pädagoginnen/Pädagogen, Führungskräften und weiteren Bildungsakteurinnen/-akteuren. Diese steht wiederum in engem Zusammenhang mit verschiedenen Qualitätsmaßnahmen, wie etwa solchen zur Inklusion oder im Bereich der Digitalisierung. Eine nachhaltig etablierte Bildungsforschung schließlich ermöglicht die kontinuierliche Generierung neuen Wissens als Grundlage für evidenzorientierte Entscheidungen in Praxis, Verwaltung und Politik.

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. 263–304). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. 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. 95–132). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-3>
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. 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. 133–174). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>
- Breit, S., Schreiner, C., Eder, F., Krainer, K., Seel A. & Spiel, C. (2019). Einleitung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 11–18). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel A. & Spiel, C. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2>
- 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. 189–227). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>
- Dillinger, Y. (2016, 8. Oktober). *Forscher wagt die Prognose: „So leben wir 2040.“* Verfügbar unter https://www.schwaebische.de/ueberregional/panorama_artikel,-forscher-wagt-die-prognose-so-leben-wir-2040-_arid,10540820.html
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmayer.
- Herlitschka, S. (2019). Eine Frage des Wollens. So nutzen wir die Chancen des digitalen Wandels für Generationen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 506–511). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12-4>
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2>
- Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269–312). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-7>

- Lassnigg, L. (2012). Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 313–354). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-8>
- Prenzel, M. (2019). Bildungsperspektiven für 2040. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 493–497). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-12-2>
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. 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. 59–94). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-2>
- 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. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-3>
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 323–340). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C2>
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. et al. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. 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. 221–262). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>
- Specht, W. (2002). Fokussierte Evaluation. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17, S. 241–247). Innsbruck: StudienVerlag.
- Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2>
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. 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. 17–58). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter

Direktor der Linz School of Education sowie Leiter der Abteilung für Bildungsforschung an der Johannes Kepler Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Governance des Bildungswesens; Schule als Organisation; Organisationsentwicklung; Qualitätssicherung und Entwicklungsperspektiven des österreichischen Bildungswesens; neue Lehr- und Lernformen; Individualisierung und Differenzierung; Lehreraus- und Lehrerfortbildung; Lehrersozialisation; Evaluation; qualitative Forschungsmethoden.

Mag.^a Irina Andreitz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehrerfortbildung; Motivations- und Interessenforschung; Fortbildungsmotivation von Lehrkräften; Schülermotivation und Lehrermotivation.

Univ.-Prof. Dr. habil. Peter Baumgartner

Universitätsprofessor für Technologieunterstütztes Lernen und Multimedia am Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien an der Donau-Universität Krems.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: e-Learning/e-Education; Blended Learning; Distance Education; interaktive Medien; Lehr- und Lerntheorie; (Hochschul-)Didaktik; Evaluationsmethodik; Evaluation interaktiver Lernsoftware und Lernumgebungen.

HS-Prof. Mag. Dr. Gerhard Brandhofer, BEd

Hochschulprofessor für Mediendidaktik und informatische Bildung, Lehrgangsleiter und Leiter des Education Innovation Studios an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mediendidaktik und -pädagogik; Einsatz von digitalen Medien im Unterricht der Primar- und Sekundarstufe; Bedingungen für gelingende informatische Bildung; visuelle Programmiersprachen im Unterricht; digitale Kompetenzmodelle für Schüler/innen und Lehrende; Hochschule digital.

Univ.-Prof. Dr. Stefan Brauckmann

Universitätsprofessor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung; Schulleitungsforschung; Schulorganisationsforschung; Bildungsmanagement und -monitoring; Schulautonomie; politisch-administrative Rahmenbedingungen von Bildungssystemen; Educational Leadership.

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria-Luise Braunsteiner

Professorin am Department für Diversität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; stellvertretende Vorsitzende des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Inklusive Schulentwicklung; Mitherausgeberin der deutschsprachigen Version des „Index für Inklusion“; Begutachtung der Lehramtscurricula mit Fokus „Inklusive Bildung“ an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Österreich; Qualitätssicherung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Simone Breit, Bakk. komm.

Leiterin der Organisationseinheit „Nationaler Bildungsbericht und Sonderprojekte“ am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Leiterin des Departments Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: System-Monitoring; bildungsstandardbasierte Kompetenzmessungen; pädagogische Diagnostik; evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung; Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung; Elementarpädagogik; Migration und Inklusion.

Priv.-Doz. Dipl.-Ing. Dr. techn. Martin Ebner

Leiter der Abteilung Lehr- und Lerntechnologien und Dozent für Medieninformatik (Schwerpunkt: Bildungsinformatik) an der Technischen Universität Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: e-Learning/Mobile Learning; Open Educational Resources; Social Media; Learning Analytics; Maker Education.

Univ.-Prof. i. R. Dr. Ferdinand Eder

Professor für Pädagogik im Ruhestand; ehemals Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Paris-Lodron-Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung; Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen; Evaluation von Bildungseinrichtungen und Bildungsmaßnahmen; internationale Assessments; berufliche Interessenforschung sowie berufspsychologische und berufspädagogische Forschung; Schul- und Klassenklima.

Prof. em. Dr. Dr. h. c. mult. Helmut Fend

Emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie des Jugendalters; Lebenslauf-forschung; Geschichte und Struktur von Bildungssystemen; Governance; Schulentwicklung und Unterricht; Wirkungsforschung zu Bildungssystemen.

HS-Prof. Dr. Ewald Feyerer

Hochschulprofessor für Inklusive Pädagogik und Leiter des Instituts für Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Lehrerbildung, Pädagogik, Didaktik und Förderdiagnostik für inklusive Schulen.

Prof. Dr. Christian Fischer, Dipl.-Psych.

Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Begabungsforschung und Individuelle Förderung an der Universität Münster; Vorstandsvorsitzender des Internationalen Centrums für Begabungsforschung; wissenschaftlicher Leiter des Landeskompetenzzentrums für individuelle Förderung Nordrhein-Westfalen.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Begabungsforschung und Begabtenförderung; Potenzial-entfaltung und Talententwicklung; Lern- und Leistungsschwierigkeiten; individuelle För-derung; pädagogische Diagnostik; selbstreguliertes und forschendes Lernen; Lernstrategien; Lehrerbildung; Umgang mit schulischer Diversität und Inklusion.

Dr.ⁱⁿ Dipl.-Stat.ⁱⁿ Ann Cathrice George

Researcherin der Organisationseinheit „Bildungsstandards & Internationale Assessments“ am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Lehraufträge an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und der Paris-Lodron-Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Kompetenzmodelle; Bildungsstandards; Begleitforschung und Kontextbefragung; kognitive Diagnosemodelle; quantitative Methoden in der Bildungswissenschaft.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland H. Grabner

Universitätsprofessor für Begabungsforschung und Leiter des Arbeitsbereichs Educational Neuroscience am Institut für Psychologie an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: individuelle Unterschiede in kognitiven Begabungsfacetten (Intelligenz, Kreativität); neurokognitive Mechanismen der Entwicklung numerisch-mathematischer Kompetenzen; bilinguals Lernen; Förderung von Lernprozessen durch neurokognitive Interventionen; Professionalisierung von Lehrpersonen.

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Hartel

Wissenschaftliche Leiterin des Charlotte Bühler Instituts (von 2011 bis Februar 2018); Universitätslektorin an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Klinische und Gesundheitspsychologin und Leiterin von Hartel-Elementar (Psychologische Praxis und Institut für Begabtenförderung).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Begabungsdiagnostik und -förderung; lernmethodische Kompetenz (Lernen lernen); Elementarpädagogik; Professionalisierung von Elementarpädagoginnen und -pädagogen sowie Lehrpersonen; Entwicklungsbegleitung; Coaching.

Mag.^a Katrin Hasengruber

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich; Lehrende im Lehrgang für inklusive Elementarpädagogik an der Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse; Geschlechterunterschiede in Schule und Bildung; Bildungs- und Berufsentscheidungsprozesse von Jugendlichen; Einfluss sozialer und gesellschaftlicher Strukturen auf das (elementar-)pädagogische Arbeitsfeld; wissenschaftliche Begleitung von Implementierungsprozessen.

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Petra Hecht

Hochschulprofessorin für Humanwissenschaften/Inklusion am Institut für Primarbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung/Pädagogik; Sonderpädagogik und Integration; Primarpädagogik und Grundschuldidaktik; Professionalisierung von Lehrpersonen.

Dipl.-Ing.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Herlitschka, MBA

Vorstandsvorsitzende der Infineon Technologies Austria AG.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: industrielle Forschung; Forschungs- und Unternehmensmanagement; Innovation in Forschung und Entwicklung.

Prof. Christoph Hofbauer, MA

Leiter des Bundeszentrums für lernende Schulen (ZLS) an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: evidenz- und datenbasierte Schulentwicklung; Unterrichts- und Systementwicklung; Qualitätsentwicklung und -sicherung; bundesweite Steuerungs-, Vernetzungs- und Koordinationstätigkeit im Bereich Neue Mittelschule (NMS); Bildungsreformpaket/Pädagogikpaket.

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Luise Hollerer

Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau; Fachkoordination Bildungswissenschaft; Leitung des Kompetenzzentrums Kindliche Entwicklung – elementare Bildung; Klinische & Gesundheitspsychologin mit Schwerpunkt Kindheit und Jugend, Psychotherapeutin S. F.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: lern- und entwicklungspsychologische Aspekte (emotionale, motorische Entwicklung); Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation, Pädagnostik – Diagnostik; Kooperationen und Bildungspartnerschaft am Übergang Kindergarten–Schule.

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Holzinger

Professorin für Diversitäts- und Inklusionsforschung und Leiterin des Instituts für Elementar- und Primärpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung/Pädagogik; Diversität in Schule und Gesellschaft; Begabungs- und Begabtenförderung; Elementar-, Primar- und Sonderpädagogik.

HS-Prof. Univ.-Doz. DDDr. Markus Juranek, MSc

Schuljurist in der Bildungsdirektion Salzburg; Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Tirol; Präsident der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht (ÖGSR).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulrecht und Schulverwaltung sowie Schulleiterausbildung.

Prof. Mag. Dr. David Kemethofer

Professor für Forschung und Lehre im Bereich der Fort- und Weiterbildung mit Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Educational Governance; Qualitätsmanagement im Schulsystem; datenorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung; Schulevaluation und Schulinspektion; Schulleitung und Schulaufsicht; Bildungsstandards und Standardüberprüfungen.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gerda Kernbichler, MA BEd

Professorin am Institut für Sekundarstufe Allgemeinbildung und Studienprogrammleiterin für das Fach Ernährung, Gesundheit und Konsum an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schul- und Professionalitätsentwicklung; Fachdidaktik für Ernährung, Gesundheit und Konsum; Heterogenität als pädagogische Herausforderung; Inklusionspädagogik; Kooperatives Lernen; Kinder- und Jugendliteratur und deren Didaktik im inklusiven Unterricht.

Dr. Stephan Kielblock

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Bildungsqualität und Evaluation am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: inklusive schulische und außerschulische Bildung; Fortbildung und Professionalisierung pädagogischer Tätiger; Extended Education.

Dr.ⁱⁿ Nina Köberer

Referentin für Medienethik am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung; Lehrbeauftragte für Medienethik und Medienbildung; zweite Sprecherin der Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Medienethik und Werbeethik; Medienbildung; Medienkompetenzforschung; Medienwertanalysen; Medienselbstkontrolle; narrative Ethik.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Marlene Kollmayer

Universitätsassistentin am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Geschlechterstereotype in der Bildungssozialisation; Spielzeug und Geschlechterstereotype; Effekte gendersensiblen Sprachgebrauchs; innovative Verfahren zur Erfassung von Geschlechterstereotypen; Interventionsforschung.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Krainer

Dekan der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung und Universitätsprofessor für Didaktik der Weiterbildung mit besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklung am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Weiterbildung und Professionalität im Lehrberuf; Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung; Aktionsforschung; Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung; Didaktik der Mathematik.

Dr. Lorenz Lassnigg

Senior Researcher in der Forschungsgruppe equi (in_Equality and Education) am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: sozialwissenschaftliche Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung; Evaluierungs- und Governanceforschung.

Johannes Leeb, MA BEd

Direktor der Europaschule-Linz (Praxisvolks- und Praxis Neue Mittelschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulleitung und Schulverwaltung; Schulen der Zukunft; Paradigmenwechsel; Neue Mittelschule; Ganztagschule.

Ass.-Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger

Assistenzprofessor für Entwicklungspsychologie und Bildungspsychologie am Zentrum für LehrerInnenbildung sowie am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: pädagogische Psychologie; Motivationsentwicklung und -förderung im Bildungsbereich; Klassen-(ziel-)strukturen; Evaluation von Maßnahmen im Kontext von Bildung, Gesundheit und Verkehr; lebenslanges Lernen; Burn-out bei Lehrkräften.

Dr. Martin Mayerl, MA

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: duale Ausbildung; berufliche Erstausbildung; berufliche Weiterbildung und Höherqualifizierung; Evaluierungen; sozialwissenschaftliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden; zukünftige Qualifizierungsbedarfe; Arbeitsmarktforschung; Wandel von Arbeitswelten.

Mag. Robert Moosbrugger, BSc

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung für Empirische Sozialforschung am Institut für Soziologie an der Johannes Kepler Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Sozialstrukturanalyse/Ungleichheitsforschung mit dem Fokus Bildung; Methoden der empirischen Sozialforschung; Sozialpsychiatrie.

Assoc.-Prof. Dr. Florian H. Müller, MA

Stellvertretender Vorstand des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Vorstandsvorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lernmotivation und Interessenforschung; Lehreraus- und Lehrerfortbildungsforschung; Forschung zum Lehren und Lernen in der Hochschule; hochschuldidaktische Fortbildung.

Mag.^a Gertrud Nachbaur

Leiterin des Instituts für Fortbildung und Schulentwicklung 1 (allgemeinbildende Pflichtschulen) an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Kompetenzbereiche und Wirksamkeit in der Lehrerfortbildung; Fortbildung als Instrument der Personalentwicklung und zur Unterstützung von Schulentwicklung.

Prof. Dr. Hans Anand Pant

Universitätsprofessor für erziehungswissenschaftliche Methodenlehre am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin; Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Validität von Kompetenzmessung im Schul- und Hochschulbereich; Implementationsforschung; Transfer von Innovationen im Bildungsbereich; Metaanalysen; Standard-Setting-Verfahren.

Univ.-Prof. Dr. Hans Karl Peterlini

Universitätsprofessor für allgemeine Erziehungswissenschaft und interkulturelle Bildung und Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildung und Lernforschung in Schule und Gesellschaft; inter- und transkulturelle Bildung; psychoanalytische Pädagogik; Sozialpädagogik; Erinnerungskultur/Lernen zwischen den Generationen; Migrationsforschung/Lehren und Lernen in Gruppen mit migrations- und fluchtbedingt erhöhter Heterogenität; Mehrsprachigkeit und Minderheitensprachen.

Univ.-Prof. i. R. Dr. Peter Posch

Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sowie am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung; Aktionsforschung; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Lehrerfortbildung und Qualitätssicherung (Methoden, internationale Tendenzen).

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Annedore Prengel

Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaften im Ruhestand an der Universität Potsdam; Seniorprofessorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft (Arbeitsbereich Erziehung, Politik und Gesellschaft) an der Goethe-Universität/Frankfurt am Main.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik/Anfangsunterricht unter Berücksichtigung sozialen Lernens und Integration Behinderter; pädagogische Beziehungen und Kinderrechte; Inklusion in Kindertagesstätten und Schule; Theorie der Heterogenität/Diversity-Studies; pädagogische Diagnostik und differenzierende Didaktik in heterogenen Lerngruppen.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. h. c. Manfred Prenzel

Leiter des Zentrums für LehrerInnenbildung und Universitätsprofessor für Empirische Bildungsforschung mit Bezug zur LehrerInnenbildung an der Universität Wien; Vorsitzender des Stiftungsrats des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsmonitoring; internationale Schulleistungsvergleiche; Unterrichtsforschung; Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im Bildungssystem; Lernen in außerschulischen Lernorten.

Prof. Dr. Wolfram Rollett

Professor für empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und dem Freiburg Advanced Center of Education.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung; Lern- und Organisationskultur an Ganztagschulen sowie Qualität und Wirkungen von Ganztagsangeboten; Schulentwicklungsprozesse; Modellierung von Lernprozessen.

Mag.^a Livia Rößler

Projektmitarbeiterin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Schulleitungsforschung; Schulorganisationsforschung; regionale Schulentwicklung; Systementwicklung und -begleitung im Bildungswesen.

Univ.-Prof. i. R. Dr. Josef Scheipl

Professor für Sozialpädagogik im Ruhestand am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit; Jugendwohlfahrt/Jugendhilfe; Jugendarbeit; österreichische Schulgeschichte; Ganztagsschulforschung.

Dr.ⁱⁿ Kim Schildkamp

Associate Professor an der Faculty of Behavioural, Management and Social Sciences an der University of Twente (Niederlande).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: datenbasierte Entscheidungsfindung im Bildungswesen; datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl

Universitätsprofessor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie und -philosophie; Kompetenz- und Lernergebnisorientierung; Erwachsenen- und Berufsbildungspolitik; Beratung zu Bildung und Beruf.

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

Dekanin der Fakultät für Psychologie und Universitätsprofessorin für psychologische Bildungs- und Transferforschung am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsmotivation und lebenslanges Lernen; Selbstregulation; geschlechtsspezifische Bildungsverläufe; Entwicklung und Evaluation bildungspsychologischer Interventionsmaßnahmen; Implementationsforschung.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Schratz

Professor im Ruhestand am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck; Gründungsdekan der School of Education der Universität Innsbruck; wissenschaftlicher Leiter der Leadership Academy; Sprecher der Jury des Deutschen Schulprieses.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Führungskultur und Schulleitungsforschung; Coaching und Schulentwicklung; Entwicklung von Professionalität und Leadership; Systementwicklung im Bildungswesen (national und international); Schulmanagement und Qualitätssicherung; Didaktik und Curriculum (Personalisierung im Unterricht); „lernseitige“ Orientierung von Unterricht.

Univ.-Ass.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Claudia Schreiner

Universitätsassistentin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck; bis September 2018 Direktorin des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: pädagogische Diagnostik und Kompetenzmessung; Kompetenzorientierung und Bildungsstandards; Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung.

Mag.^a Heidi Schrodt

Vorsitzende der Initiative BildungGrenzenlos; pensionierte Direktorin des Gymnasiums Rahlgasse, Wien; Tätigkeiten in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung; Schulbuchgutachterin; Buchautorin.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsgerechtigkeit; geschlechtergerechte Schule und geschlechtssensible Erziehung; Mädchenförderung; Koedukation; Schule und Migration.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Marie-Therese Schultes

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Universität Wien; Leiterin der German Speaking Implementation Association.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Implementierung evidenzbasierter Interventionen; Aufbau von Implementierungskompetenzen; Evaluationsforschung; Mixed Methods; Third Mission von Universitäten; Mediation und Konfliktmanagement.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Seel

Vizerektorin für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von literarischen Lehrerinnen und Lehrern und anderen pädagogischen Berufen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklung; Didaktik; Lehrerbildung; schulpraktische Professionalisierung.

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Wilfried Smidt

Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühe Bildung und Erziehung (Elementarpädagogik) sowie Leiter des Lehr- und Forschungsbereichs Frühe Bildung und Erziehung am Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit; Persönlichkeit frühpädagogischer Fachkräfte; pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen; Förderkonzepte in der Pädagogik der frühen Kindheit; Leadership in Kindertageseinrichtungen.

Dr.ⁱⁿ Katharina Soukup-Altrichter

Vizerektorin für Lehre und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehreraus- und Lehrerfortbildung; Qualitätsmanagement (Lehre); Auf- und Ausbau von Forschung; Praxisforschung; Hochschuldidaktik.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christiane Spiel

Universitätsprofessorin für Bildungspsychologie und Evaluation am Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungspsychologie; lebenslanges Lernen; (Cyber-)Bullying; Gewaltprävention in (multikulturellen) Schulen; Geschlechtsstereotype in der Bildungssozialisation; Evaluation und Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen; Interventions-, Evaluations- und Implementationsforschung.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Stock

Leiterin des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Betriebspädagogik und organisationales Lernen; Qualitätsmanagement im Bildungsbereich; mehrdimensionale Lehr- und Lernformen; Unternehmenssimulation zu Lernzwecken (Übungsfirma); Entrepreneurship Education; Reflexion und Kompetenzentwicklung; Professionsforschung.

Mag.^a Martina Stoll

Stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Charlotte Bühler Instituts und Lehrende an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) Wiener Neustadt sowie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen; Transition und Schuleingangsphase; frühes Lernen und frühe sprachliche Förderung; Begabungsförderung.

Mag.^a Dana Tegge

Referentin im Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) und Doktorandin des Graduiertenkollegs „Inklusion – Bildung – Schule“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: regionale Bildungssteuerung; Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung; Indikatorenentwicklung und -analyse; indikatorengestützte Darstellung von Inklusion in Schulen.

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christine W. Trültzsch-Wijnen

Hochschulprofessorin für Medienpädagogik und Leiterin des Centre of Competences für Medienpädagogik und E-Learning an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Rezeptions-, Nutzungs- und Mediengebrauchsforschung; Mediensozialisation; Kinder- und Jugendmedienforschung; kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz; Media Literacy Policies; international vergleichende Medienpädagogik; Methoden und Methodologie empirischer Sozialforschung.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Catherine Walter-Laager

Leiterin des Arbeitsbereichs für Elementarpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz; Leiterin des Forschungs- und Entwicklungsinstituts PädQUIS (Pädagogische Qualitäts-Informationen-Systeme) in Berlin.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Frühkind- und Elementarpädagogik; Qualität und Qualitätssicherung in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern; Lehr- und Lernprozesse in den ersten Bildungsjahren.

Dr. Christoph Weber

Leiter der Koordinations- und Servicestelle für Forschung und Lehrender am Institut für Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung; Chancengerechtigkeit; schulische Segregation; Evaluation der Neuen Mittelschule; quantitative Methoden.

FH-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Konstanze Wetzel

Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Jugend an der Fachhochschule Kärnten, Studiengang Soziale Arbeit.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: pädagogische Handlungstheorie; Sozialpädagogik; Ganztagsbildung; Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendarbeit/Schulsozialarbeit; visuelle Soziale Arbeit/Sozialreportage.

MMag. Christian Wiesner

Leiter der Organisationseinheit „Bildungsstandards & Internationale Assessments“ am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Lektor an der Paris-Lodron-Universität Salzburg, der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, der Donau-Universität Krems u. a. m.; Familien- und Gewaltberater (GHM)*.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung; Beziehungspädagogik; Beratungs- und Therapietheorien in der Professionalisierung; interpersonelle Kommunikation; Führungskultur und Leadership; Innovationsforschung; evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Prof. David Wohlhart, BEd.

Professor an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau; Entwickler von Lernsoftwares und Lernplattformen (Leiter der Firma Wohlhart Lernsoftware).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung; schulpraktische Studien; Primarstufendidaktik; Fachdidaktik Mathematik; Mediendidaktik; Inklusive Pädagogik.

Bisher erschienene Beiträge in der Reihe des Nationalen Bildungsberichts Österreich

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (Band 2)

In: Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2>

sind folgende Beiträge erschienen:

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts

Elisabeth Stanzel-Tischler und Simone Breit

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A1>

Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems

Ferdinand Eder

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A2>

Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr – Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung

Arthur Schneeberger

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A3>

Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Ewald Feyerer

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A4>

Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung

Johannes Mayr und Georg Hans Neuweg

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A5>

Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen

Barbara Schober, Monika Finsterwald, Petra Wagner und Christiane Spiel

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A6>

Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem

Mario Steiner

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-B1>

Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen

Barbara Herzog-Punzenberger und Anne Unterwurzacher

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-B2>

Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen. Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten

Michael Wimmer und Anke Schad

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-B3>

Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze

Angelika Paseka und Angela Wroblewski

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-B4>**Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule?!**

Konrad Krainer und Gertraud Benke

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-B5>**Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung**

Ferdinand Eder, Georg Hans Neuweg und Josef Thonhauser

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-B6>**Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention**

Dagmar Strohmeier und Christiane Spiel

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-B7>**Schüler/innen mit schwer wiegenden Entwicklungsproblemen als Herausforderung an die Schule: Unterstützungssysteme bei Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten**

Alfred Schabmann

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-B8>**Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft**

Ferdinand Eder und Herbert Altrichter

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C1>**Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule**

Michael Schratz und Martin Hartmann

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C2>**Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl**

Herbert Altrichter, Matthias Trautmann, Beate Wischer, Sonja Sommerauer und Birgit Doppler

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C3>**Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen**

Lorenz Lassnigg, Julia Bock-Schappelwein und Hans Pitlik

<http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-D1>**Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 (Band 2)**

In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2>

sind folgende Beiträge erschienen:

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

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

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-1>

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

Ferdinand Eder und Franz Hofmann

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-2>

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

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

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-3>

Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts

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

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-4>

Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich

Michael Bruneforth, Christoph Weber und Johann Bacher

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich

Barbara Herzog-Punzenberger und Philipp Schnell

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-6>

Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft

Gabriele Hörl, Konrad Dämon, Ulrike Popp, Johann Bacher und Norbert Lachmayr

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-7>

Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse

Lorenz Lassnigg

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-8>

Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule

Herbert Altrichter und Anna Kanape-Willingshofer

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-9>

Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen

Maria Gutknecht-Gmeiner

<http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-10>

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 (Band 2)

In: Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel C. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2>

sind folgende Beiträge erschienen:

Die österreichische Volksschule

David Wohllhart, Jan Böhm, Maria Grillitsch, Konrad Oberwimmer, Katharina Soukup-Altrichter und Elisabeth Stanzel-Tischler
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion

Elfriede Schmidinger, Franz Hofmann und Thomas Stern
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-2>

Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter

Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger und Martin Korte
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-3>

Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Horst Biedermann, Christoph Weber, Barbara Herzog-Punzenberger und Arvid Nagel
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen

Mario Steiner, Gabriele Pessl und Michael Bruneforth
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-5>

Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur

Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George, Erwin Rauscher, Silvia Krenn und Stephan Gerhard Huber
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem

Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Robert Moosbrugger und Gabriela Barbara Gartmann
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>

Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich

Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth und Stefan Vogtenhuber
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-8>

Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber

Ferdinand Eder, Michael Bruneforth, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel
<http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-9>

Der Nationale Bildungsbericht 2018 besteht aus zwei grundsätzlich verschiedenen Bänden. Band 1 gibt über den Kontext des österreichischen Schulwesens und die verschiedenen Prozessdimensionen mittels 31 Indikatoren und nahezu 240 Grafiken und Tabellen Auskunft.

Lesen Sie dazu mehr im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts:





Leykam Buchverlag
office@leykamverlag.at
www.leykamverlag.at



ISBN 978-3-7011-8118-6

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Bundesinstitut
bifie