

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2015

Fokussierte Analysen
bildungspolitischer
Schwerpunktthemen

Band 2

*Herausgegeben von
Michael Bruneforth,
Ferdinand Eder,
Konrad Krainer,
Claudia Schreiner,
Andrea Seel und
Christiane Spiel*



Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

BM **BF**
Bundesministerium für
Bildung und Frauen

Dieser Text wurde elektronisch übermittelt. Abweichungen vom Original sind möglich.

www.parlament.gv.at

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

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015

Band 2

Fokussierte Analysen bildungspolitischer
Schwerpunktthemen

Leykam



Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Hergestellt und gedruckt im Auftrag und mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.



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

www.bifie.at

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

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2

Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen

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

Graz: Leykam 2016

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

Version 1

ISBN 978-3-7011-8010-3

Einbandgestaltung und Layout:

Die Fliegenden Fische, Salzburg & Hannes Kaschnig, Bundesinstitut BIFIE

Satz: Hannes Kaschnig

Lektorat: Martin Schreiner

Druck: Steiermärkische Landesdruckerei GmbH, 8020 Graz

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

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

Inhalt

- 5 Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber
- 7 Hinweise und Abkürzungsverzeichnis
- 11 Einleitung
Michael Bruneforth & Claudia Schreiner
- 17 **1 Die österreichische Volksschule**
*David Wohllhart, Jan Böhm, Maria Grillitsch, Konrad Oberwimmer,
Katharina Soukup-Altrichter & Elisabeth Stanzel-Tischler*
- 59 **2 Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion**
Elfriede Schmidinger, Franz Hofmann & Thomas Stern
- 95 **3 Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter**
*Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger &
Martin Korte*
- 133 **4 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 &
Arvid Nagel*
- 175 **5 Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen**
Mario Steiner, Gabriele Pessl & Michael Bruneforth
- 221 **6 Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur**
*Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George,
Erwin Rauscher, Silvia Krenn & Stephan Gerhard Huber*
- 263 **7 Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem**
*Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Robert Moosbrugger
& Gabriela Barbara Gartmann*

- 305** **8** **Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse:
Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich**
Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth & Stefan Vogtenhuber
- 353** **9** **Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber**
*Ferdinand Eder, Michael Bruneforth, Konrad Krainer,
Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel*
- 365 Anhang

Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber

Mit dem vorliegenden Nationalen Bildungsbericht 2015 wird zum dritten 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 2015 folgt in Aufbau und Konzeption den beiden vorangegangenen Ausgaben von 2009 und 2012 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 Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens.

Für den Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde die Verantwortung für die Herausgeberschaft neu ausgestaltet. Mit der Etablierung einer wissenschaftlichen Herausgebergruppe für Band 2, bestehend aus sechs Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen, wurde einerseits die wissenschaftliche Unabhängigkeit des Berichts stärker betont und andererseits sichergestellt, dass die Bildungsforschung in Österreich in ihrer Breite angemessen eingebunden ist. Wesentliche Aufgabe der Herausgeberinnen und Herausgeber war es, die Autorinnen und Autoren auszuwählen und sie bei ihrer Arbeit zu begleiten. Sie übernahmen auch die Verantwortung für die wissenschaftliche Qualitätssicherung der Beiträge. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) war für die organisatorische Koordination und die administrative Abwicklung der Erstellung des Berichts zuständig. Um die Kontinuität im Bildungsmonitoring sicherzustellen, wurde die Herausgeberschaft von Band 1 getrennt von der des Bands 2 gehalten. Band 1 wurde erneut in Kooperation zwischen dem BIFIE und dem Institut für Höhere Studien (IHS) erstellt und von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern dieser Institutionen herausgegeben.

Bei der Auswahl der Themen für die wissenschaftlichen Expertisen stand das Informationsbedürfnis der Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung im Vordergrund. Für weitere Ausgaben des Nationalen Bildungsberichts wäre es wünschenswert, zur Sicherung von Akzeptanz und Entscheidungsrelevanz der analysierten Themen einer Empfehlung des Rechnungshofs nachzukommen, indem ein verbindlicher Modus zur Themenwahl festgelegt wird, der die verschiedenen Stakeholder adäquat einbezieht.

An den acht Kapiteln von Band 2 des Nationalen Bildungsberichts haben 34 Autorinnen und Autoren in Teams in einem sehr engen Zeitplan gearbeitet. Ihnen ist die hohe Relevanz und Qualität der Beiträge des Berichts zu verdanken. Ihre Expertise und ihr Einsatz haben diesen Band ermöglicht. 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. Ohne sie wäre der enge Zeitplan kaum einzuhalten gewesen. Außerdem bedanken wir uns für die produktive Zusammenarbeit mit dem BIFIE-Medienmanagement koordiniert von Mag. Hannes Kaschnig.

Dank ergeht schließlich auch an Mag. Florian Sobanski und Mag. Bernhard Chabera für deren Funktion als Schnittstelle zwischen Herausgeberinnen und Herausgebern und dem Auftraggeber, dem Bildungsministerium und ebenso an die Fachreferentinnen und Fachreferenten des BMBF für die vielfältigen Informationen, die sie auf Nachfrage den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt haben.

Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel
Salzburg, Graz, Klagenfurt und Wien, im März 2016

Hinweise für die Leserinnen und Leser

Der Nationale Bildungsbericht (NBB) 2015 ist auf der Website des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) digital verfügbar. Auf www.bifie.at/nbb können sowohl die beiden Bände (Band 1: „Indikatoren“, Band 2: „Themen“) des Nationalen Bildungsberichts 2015 und dazugehörige Materialien als auch die vorherigen Ausgaben, die Nationalen Bildungsberichte 2009 und 2012 (jeweils Band 1 und 2 sowie weitere Materialien), heruntergeladen werden.

Alle Kapitel sind auch als separate Dateien verfügbar. Das Auffinden, Nachschlagen oder Zitieren sämtlicher Materialien des Bildungsberichts wird durch die Einführung persistenter Identifikatoren, *Digital Object Identifier (DOI)*, erleichtert: So findet sich auf der ersten Seite jedes Kapitels jeweils ein Verweis in Form einer URL (beginnend mit [http://dx.doi.org/...](http://dx.doi.org/)), mit welcher die jeweilige Datei abrufbar ist und die die Leserin/den Leser zugleich zur Übersicht über weitere digital verfügbare Materialien führt.

Bestandteil der URL ist jeweils eine DOI-Nummer, welche mit den Ziffern *10.17888* beginnt und mit der Nummer des entsprechenden Kapitels endet. Aufgrund der Eigenschaft als persistenter Identifikator wurde in Literaturverweisen mit einem DOI darauf verzichtet, das jeweilige Zugriffsdatum zu ergänzen.

Die Aufnahme der bibliografischen Daten in ein Literaturverwaltungsprogramm wird durch den DOI erleichtert.

Daten und Informationen können im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts nachgeschlagen werden (die aktuelle Ausgabe ist verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1>): So finden sich im Band 1 weitere Informationen zu den auch in diesem Band verwendeten Datenquellen, zum Beispiel zu den Überprüfungen der Bildungsstandards, den internationalen Schulleistungsstudien und zur Schulstatistik, und eine Karte über den Grad der Urbanisierung in Österreich.

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

Auf den folgenden Seiten finden sich ein Abkürzungsverzeichnis mit häufig genutzten Abkürzungen und eine Darstellung des österreichischen Bildungssystems. Am Ende des Buchs sind nähere Informationen zu den einzelnen Autorinnen und Autoren in einem Verzeichnis sowie eine Übersicht über bisher erschienene Themenbeiträge in der Reihe des Nationalen Bildungsberichts zu finden.

Abkürzungsverzeichnis

Datengrundlagen

BibEr	Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring
BilDok	Bildungsdokumentation (Schulstatistik)
BIST-Ü-E8	Überprüfung der Bildungsstandards in Englisch, 8. Schulstufe
BIST-Ü-M4	Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe
BIST-Ü-M8	Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 8. Schulstufe
PISA	OECD – Programme for International Student Assessment
TALIS	OECD – Teaching and Learning International Survey
PIRLS	IEA – Progress in International Reading Literacy Study
TIMSS	IEA – Trends in International Mathematics and Science Study

Institutionen und Organisationen

BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000–2007)
BMI	Bundesministerium für Inneres
BMF	Bundesministerium für Finanzen
BMFJ	Bundesministerium für Familie und Jugend
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007–2014)
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
LSR	Landesschulrat
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Programme, Initiativen, strategische Maßnahmen

IKM	Informelle Kompetenzmessung (https://www.bifie.at/ikm)
QIBB	QualitätsInitiative Berufsbildung (https://www.qibb.at)
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung (http://www.sqa.at)

Gesetzliche Grundlagen

BilDokG	Bildungsdokumentationsgesetz
BSchAufsG	Bundes-Schulaufsichtsgesetz
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchPflG	Schulpflichtgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz

Sonstige

BIP	Bruttoinlandsprodukt
ECTS	European Credit Transfer System
ISCED	International Standard Classification of Education (UNESCO)

Schulformbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

VS	Volksschulen
NMS	Neue Mittelschulen
HS	Hauptschulen
PTS	Polytechnische Schulen
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
AHS-U	Allgemeinbildende höhere Schulen – Unterstufe
AHS-O	Allgemeinbildende höhere Schulen – Oberstufe
APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen/Neue Mittelschulen/Kooperative Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen) auch als PS abgekürzt
ASO	Allgemeine Sonderschulen

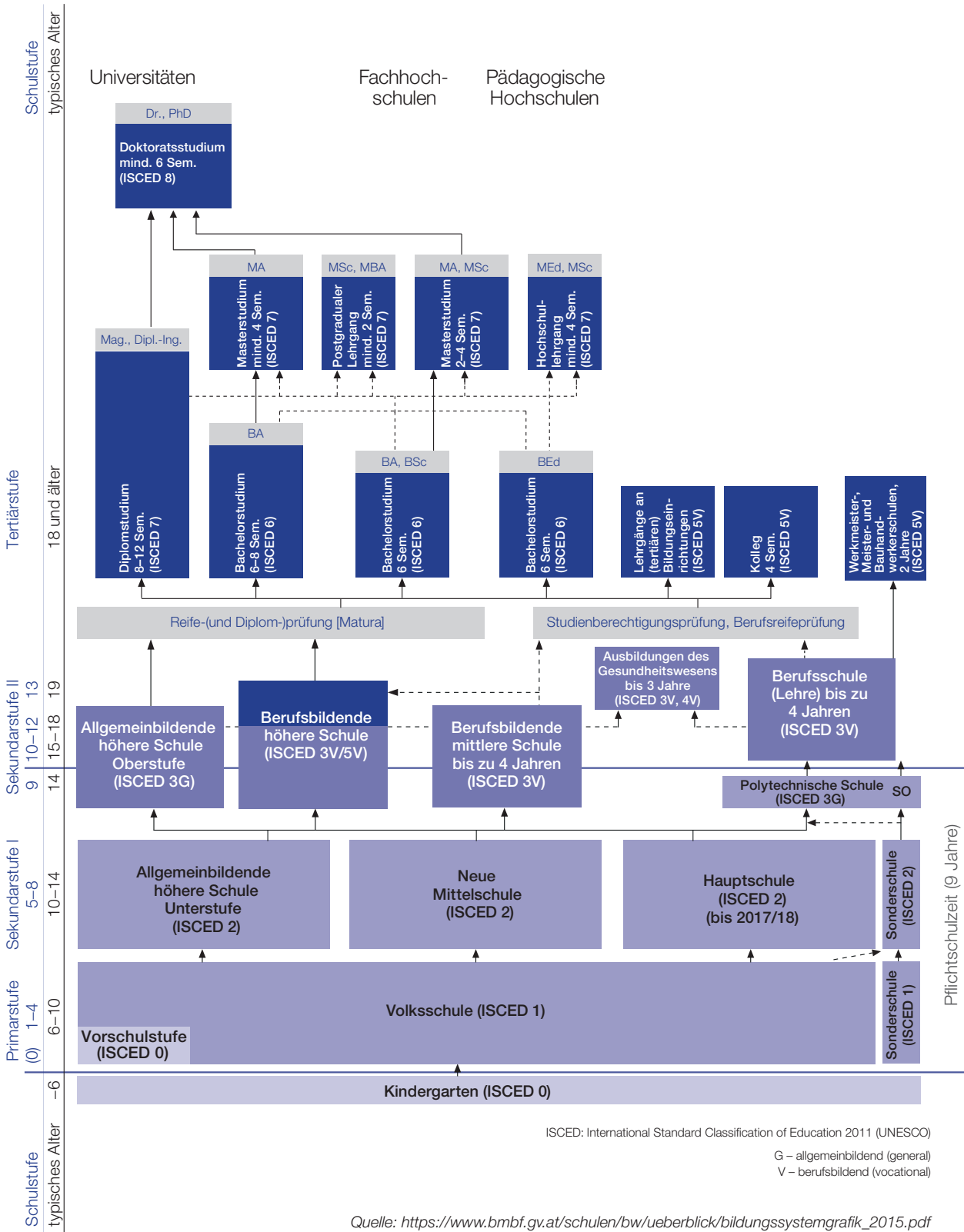
Berufsbildende Schulen

BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
HAK	Handelsakademien
HTL	Höhere technische Lehranstalten
BS	Berufsschulen

Pädagogische Ausbildungsinstitutionen

BAKIP	Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalten für Sozialpädagogik
PH	Pädagogische Hochschulen

Österreichisches Bildungssystem



Einleitung

Michael Bruneforth & Claudia Schreiner

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. 151/2015). Mit dem vorliegenden Bildungsbericht wird die dritte Ausgabe in dieser Reihe vorgelegt. Wie in den Vorjahren ist auch dieser Bericht in der für Österreich spezifischen zweibändigen Form konzipiert. Die Teilung in zwei Bände bietet Raum für eine kontinuierliche Berichterstattung und Monitoring mittels Indikatoren im Band 1 (Bruneforth, Lassnigg, Vogtenhuber, Schreiner & Breit, 2016) und eine Aufarbeitung aktueller bildungspolitischer Fragen im hier 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 Schulwesens Stellung zu nehmen, Strategievorschläge zu machen (Specht, 2008, S. 96) und damit Handlungsoptionen aufzuzeigen. Damit unterscheidet sich die Bildungsberichterstattung deutlich von den in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) bzw. der Schweiz (Schweizerische Koordinationsstelle [SKBF], 2014) gewählten Konzeptionen; eine ähnliche Betonung der Analyse findet sich im deutschsprachigen Raum in Luxemburg (SCRIPT & FLSHASE, 2015), die sich die österreichische Form zum Vorbild genommen hat.

Diese Einleitung stellt die konzeptionelle Grundlage des Bildungsberichts (Bruneforth, 2014) vor, die sowohl auf Arbeiten von Specht (2008, 2009) für die erste Ausgabe des Bildungsberichts als auch auf Erfahrungen von Herzog-Punzenberger (2012) aufbaut. Abschließend werden die acht Beiträge im Band 2 kurz eingeführt. Eine Zusammenschau der Ergebnisse findet sich in der Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber in Kapitel 9.

1 Entwicklungen zum Bildungsmonitoring und zur Berichterstattung in Österreich

In der letzten Dekade haben das Bildungsmonitoring und die Berichterstattung in Österreich substanzielle Fortschritte gemacht, die sich auch in den Bildungsindikatoren und wissenschaftlichen Beiträgen dieses Bildungsberichts widerspiegeln. Während vor der Beauftragung des ersten Bildungsberichts dem österreichischen Bildungssystem attestiert wurde, kein systematisches Bildungsmonitoring zu kennen (Specht, 2007; vgl. auch Zukunftskommission, 2005), hat sich in den letzten Jahren die Basis der Systemberichterstattung erheblich verbessert. Eine wichtige Entwicklung stellte dabei die kontinuierliche Teilnahme an den internationalen Vergleichsstudien Programme for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) und Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) dar. Diese bieten eine Außenperspektive auf die Ergebnisse des Schulsystems und erlauben es, langfristige Trends zu berichten. Auch der Anreiz und Zwang zur standardisierten internationalen Datenproduktion für internationale Organisationen (UNESCO Institute for Statistics, OECD & EUROSTAT, 2015), die für EU-Mitgliedsländer verbindlich ist (Commission Regulation [EU] No. 912/2013), sowie die regelmäßige Rezeption internationaler Publikationen (vgl. OECD, 2015) hat geholfen, die Bildungsstatistik in zentralen Bereichen weiterzuentwickeln. Die Teilnahme an den internationalen Projekten hatte für Österreich über die Gewinnung der daraus resultierenden Daten hinaus eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf den Aufbau von nationaler Expertise.

Eine fundamentale Weiterentwicklung des Bildungsmonitorings stellt die Verfügbarkeit der Daten aus der regelmäßigen Überprüfung der Bildungsstandards (BIST-Ü) in Deutsch, Mathematik und Englisch seit dem Schuljahr 2011/12 dar. Zusammen mit den Baseline-Messungen der Jahre 2009 und 2010 erlauben sie es, die Ergebnisse des Schulwesens sowie deren zeitliche Veränderungen zu beobachten (vgl. z. B. Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016; Schreiner & Breit, 2012). Die Überprüfung der Bildungsstandards erfolgt jeweils flächendeckend auf der 4. und 8. Schulstufe in einem Zyklus von fünf Jahren. Die Erhebungen verfolgen primär das Ziel, durch Rückmeldung von Ergebnissen an alle Schulen eine Basis für standortbezogene Qualitätsentwicklung zu bieten. Die quantitativ umfassende Datenbasis der BIST-Ü stellt fundamentales Wissen zur sozialen Herkunft der Schüler/innen sowie zu ihren Einstellungen und Erfahrungen in den Schulen auch für vergleichsweise kleine Subgruppen bereit. Der Reichtum der Daten zeigt sich in diesem Bericht auch in der erheblich detaillierteren Darstellung der Ergebnisse, nicht nur auf Ebene der Bundesländer und in Gebieten unterschiedlicher Besiedlungsdichte, sondern auch durch Analysen auf Bezirksebene. Vertiefende Analysen auf Basis der Daten der Überprüfung der Bildungsstandards erweitern in Kapitel 1 zur Volksschule, in Kapitel 4 zur Segregation, in Kapitel 5 zum frühen Bildungsabbruch und in Kapitel 8 zur Bildungsfinanzierung die empirische Basis.

Erhebliche Verbesserungen in der Bildungsstatistik wurden auch durch die Weiterentwicklung der Schulstatistik erreicht. Seit dem Erhebungsjahr 2003/04 wird die Schulstatistik auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes durchgeführt. Die Erhebung von Einzeldaten von Schülerinnen und Schülern anstelle von Aggregatdaten auf Klassenbasis erlaubt zum Beispiel, Bildungsverläufe darzustellen und Erhebungsmerkmale der Schüler/innen, etwa bezüglich Alltagssprache oder Ganztagschulbesuch zu berücksichtigen (vgl. Statistik Austria, 2014, 2015). Die Schulstatistik stellt eine wichtige Grundlage für die Kapitel 1, 4, 5 und 8 dar. Aufbauend auf der Bildungsverlaufsstatistik wurde in den letzten Jahren das bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) entwickelt, welches neue Analysen zu den Wirkungen des Bildungssystems erlaubt. Die Analysen des Kapitels 5 wären ohne diese neue Datenquelle nicht denkbar. Auch in anderen Bereichen des Monitorings wurden weitere Fortschritte gemacht, etwa durch die Einführung und Verbesserung des Lehrercontrollings im Rahmen der Personalsteuerung. Auch wenn Kapitel 8 weiteren Handlungsbedarf hinsichtlich der Transparenz in der Ressourcennutzung identifiziert, können Analysen zur Ressourcennutzung vorgestellt werden, die eine relevante Erweiterung des Steuerungswissens darstellen.

Angesichts der substanziell verbesserten Datenlage steht für die weitere Entwicklung der Bildungsberichterstattung in Österreich nicht mehr die Erweiterung der Datenbestände im Mittelpunkt. Vielmehr sollte auf die Verbesserung der Nutzung und Interpretation der Daten für die politische Steuerung fokussiert werden. Dazu gehört auch eine erweiterte Beforschung der Daten, wozu der Zugang zu diesen Daten für Wissenschaftler/innen erweitert werden sollte. Einen wichtigen nächsten Schritt in diese Richtung stellt die Einrichtung einer Forschungsdatenbibliothek am BIFIE dar, die die wissenschaftliche Nutzung der Daten der Überprüfung der Bildungsstandards ausweiten soll (vgl. dazu auch Lenkungsgruppe BIFIE-Reform, 2015).

2 Ziele und Zielpublikum

Der Nationale Bildungsbericht dient primär als wissenschaftliche Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen – sowohl bei politischen als auch bei steuernden Fragestellungen, mit denen Entscheidungsträger/innen konfrontiert werden. Mit den im Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber angeführten Zielen strebt der NBB an, folgendes Zielpublikum anzusprechen:

- Die Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung auf Bundes- und Landesebene, neben dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF) also auch die Schulaufsicht sowie die Entscheidungsträger/innen der Länder.
- Wissenschaftler/innen an Pädagogischen Hochschulen (PH), Universitäten und anderen relevanten Forschungseinrichtungen, insbesondere Lehrerbildner/innen.
- Interessierte Schulleiter/innen und Lehrer/innen sowie interessierte Akteurinnen und Akteure aus dem weiteren Umfeld von Schule wie z. B. der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Schulärztlichem Dienst sowie Schularchitektur.
- Schlüsselpersonen der öffentlichen Meinungsbildung, z. B. Bildungsjournalistinnen/-journalisten, die Schulpartner und Fachreferentinnen und -referenten der Sozialpartnerschaft sowie anderer im Bildungsbereich involvierter zivilgesellschaftlicher Organisationen.

3 Themen, Themenfindung und Autorinnen und Autoren

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 acht bis zehn Kapiteln bietet jede Ausgabe des zweiten Bands des Bildungsberichts 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) bleiben relevant und sollten weiterhin rezipiert werden. Eine vollständige Liste aller Beiträge der vorherigen Bildungsberichte findet sich am Ende des vorliegenden Bands.

Während das Primat der Themenfindung bei der Politik als Abnehmerin liegt, kann die finale Ausgestaltung der Berichterstattung nur im Konsens mit den ausführenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geschehen (Specht, 2007). Bei der Auswahl der Themen für die Beiträge stand das Informationsbedürfnis der Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung im Vordergrund. Die politischen Akteurinnen und Akteure, vertreten durch das BMBWF, formulierten im Herbst 2014 Informationsbedarf und identifizierten Themenfelder für Beiträge. Diese Vorgaben zum Informationsbedarf wurden durch die Herausgeber/innen unter Einbeziehung des wissenschaftlichen Beirats des BIFIE im Hinblick auf Machbarkeit bewertet und in konkrete, wissenschaftliche Kapitelvorgaben übersetzt. Die in diesem Bericht abgedeckten Themenfelder sind somit nicht mit dem Ziel ausgewählt, ein vollständiges Bild der aktuellen Bildungs- und Reformdiskussion zu bieten.

Abgeschlossen wurde die Themenauswahl durch die Bildung von Teams von Autorinnen und Autoren, das heißt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die diese Themen aufgreifen und umsetzen. Dazu wurden für jeden der Beiträge Erstautorinnen bzw. Erstautoren durch die Gruppe der Herausgeber/innen ausgewählt und für die Mitarbeit gewonnen. Die Erstautorin/der Erstautor bildete dann in Absprache mit den Herausgeberinnen und Herausgebern eine Autorengruppe für den jeweiligen Beitrag, wobei darauf Wert gelegt wurde, dass jeweils Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Institutionen zusammenarbeiten. Wichtig war es, dass die mitarbeitenden Expertinnen und Experten eine breite Repräsentation der Wissenschaftslandschaft des Landes darstellen. Die Autorinnen und Autoren haben mit großem Engagement die Inhalte aufgearbeitet und die Kapitel erstellt.

4 Aufbau

Um dem Zielpublikum gerecht zu werden, wurden bei der Erstellung der Beiträge besondere Anforderungen an die Textgestaltung berücksichtigt: Auf der einen Seite soll der Text hohen wissenschaftlichen Standards genügen und den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema reflektieren, andererseits soll der Text aus sich heraus auch für gebildete Laien verständlich sein. Daher sind Zitate und Literaturangaben auf ein Minimum beschränkt, um gute Lesbarkeit zu fördern, ohne auf die wissenschaftliche Absicherung zu verzichten. Inhaltlich umfasst jedes Kapitel im Wesentlichen zwei Teile:

- i) *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, im Rahmen derer Daten, Indikatoren und Ergebnisse aus Forschung und Evaluation diskutiert werden.
- ii) *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.

5 Qualitätssicherung

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. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Expertisen wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sind und die aktuelle Literatur zum Thema aus dem nationalen und internationalen Bereich reflektiert wurde. Jeder Beitrag wurde einem Peer-Review durch zwei Fachexpertinnen und Fachexperten unterzogen, wobei jeweils eine Reviewerin/ein Reviewer aus dem Ausland stammt. Die Reviewerinnen und Reviewer wurden danach ausgewählt, dass sie zusätzlich zu ihrer inhaltlichen Expertise über gute Sachkenntnisse des österreichischen Schulwesens und der Bildungsforschung verfügen.

Im Rahmen von zwei Treffen aller Autorengruppen hatten die beteiligten Wissenschaftler/innen die Möglichkeit, die Konzeption sowie die Ergebnisse ihrer Beiträge vorzustellen und Feedback der anderen Gruppen sowie der Herausgeber/innen einzuholen. In der Arbeitsphase wurde jede Autorengruppe von einer Herausgeberin/einem Herausgeber betreut. Sie unterstützten die Autorinnen und Autoren darin, die Passung der Beiträge zum Gesamtkonzept und zu den Qualitätsvorgaben zu sichern.

6 Inhalt der Ausgabe 2015

Der Nationale Bildungsbericht 2015 umfasst acht Kapitel zu verschiedenen Bereichen des Schulwesens. Eine Synthese aus den Ergebnissen, Handlungsempfehlungen und bildungspolitisch wichtigen Punkten findet sich für alle Kapitel in der Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber am Ende dieses Bands.

Kapitel 1 wirft einen umfassenden Blick auf die österreichische Volksschule. *David Wohlhart, Jan Böhm, Maria Grillitsch, Konrad Oberwimmer, Katharina Soukup-Altrichter* und *Elisabeth Stanzel-Tischler* stellen die aktuellen Entwicklungen und Fragen im Zusammenhang mit dieser Schulform im Lichte neuerer empirischer Daten dar. An einen Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2009 anknüpfend, nehmen *Elfriede Schmidinger, Franz Hofmann* und *Thomas*

Stern in Kapitel 2 die formative, das heißt lernförderliche bzw. lernbegleitende Leistungsbeurteilung im Rahmen der Leistungsbeurteilung in den Fokus. In Kapitel 3 beschäftigen sich *Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger* und *Martin Korte* mit der Förderung von Medienkompetenz und der digitalen Kompetenz von Lehrenden.

Horst Biedermann, Christoph Weber, Barbara Herzog-Punzenberger und *Arvid Nagel* fassen in Kapitel 4 den Forschungsstand zur sozialen und ethnisch-kulturellen Segregation in Schulen zusammen und untersuchen mit aktuellen Daten Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Sie vertiefen damit Fragestellungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012. In Kapitel 5 stellen *Mario Steiner, Gabriele Pessl* und *Michael Bruneforth* neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen des frühen Bildungsabbruchs dar und tragen zur Diskussion der Ausweitung der (Aus-)Bildungspflicht bei. Dieser Artikel erweitert die Diskussion des Beitrags zu diesem Thema aus dem Nationalen Bildungsbericht 2009. *Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George, Erwin Rauscher, Silvia Krenn* und *Stephan Gerhard Huber* thematisieren in Kapitel 6 die sich wandelnde Rolle der Schulleitung in einer ergebnisorientierten Führungskultur. Kapitel 7 knüpft an die Diskussion zur Schulautonomie im Nationalen Bildungsbericht 2009 an. In dem Kapitel betrachten *Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Robert Moosbrugger* und *Gabriela Barbara Gartmann* Fragen der Schulautonomie, das heißt zur Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In Kapitel 8 beschäftigen sich *Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth* und *Stefan Vogtenhuber* mit der Bildungsfinanzierung und den Governance-Strukturen in Österreich.

Der nunmehr dritte Nationale Bildungsbericht wird durch eine Zusammenfassung des Herausgeberteams abgerundet. Darin werden die Herangehensweise der Autorinnen und Autoren an die Themen charakterisiert, wesentliche Aussagen zur Ist-Situation wiedergegeben und wichtige Handlungsoptionen referiert.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 12.01.2016 unter http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/3360>

Bruneforth., M. (2014). *Konzept Nationaler Bildungsbericht 2015*. Arbeitspapier für den wissenschaftlichen Beirat des BIFIE. Unveröffentlichtes, internes Dokument.

Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner C. & Breit, S. (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1>

Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 28.01.2016 unter www.bifie.at/buch/1915

Lenkungsgruppe BIFIE-Reform. (2015). *Empfehlungen der Lenkungsgruppe BIFIE-Reform. Endbericht an Frau Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek*. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150608a.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (SCRIPT) & Université du Luxembourg, FLSHASE (Hrsg.). (2015). *Bildungsbericht Luxemburg 2015, Band 2: Analysen und Befunde*. Zugriff am 04.03.2015 unter <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/band-2.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-de>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/1948>

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF. Zugriff am 04.03.2016 unter <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2014/>

Specht, W. (2008). Nationaler Bildungsbericht – ein Schritt in Richtung evidenzbasierter Politik in Österreich. In D. LISUM, Ö. bm:ukk & S. 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. Zugriff am 12.1.2016 unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/bildungsdiskussion_berichte_und_studien/oecd-ceri/dokumentation/Bildungsmonitoring__Vergleichsstudien_und_Innovationen._OECD-CERI_Seminar_2007.pdf

Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Zugriff am 12.1.2016. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Statistik Austria (Hrsg.). (2015). *Bildung in Zahlen – Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 12.1.2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf>

Statistik Austria. (2014). *Standard-Dokumentation – Metainformationen zur Schulstatistik*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 12.1.2016 unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=030946.

UNESCO Institute for Statistics, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & EUROSTAT. (2015). *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications – 2015*. Zugriff am 11.01.2016 unter <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/UOE-data-collection-manual-formal-education-concepts-definitionsclassifications-2015-en.pdf>

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

Die österreichische Volksschule

David Wohlhart, Jan Böhm, Maria Grillitsch, Konrad Oberwimmer,
Katharina Soukup-Altrichter & Elisabeth Stanzel-Tischler

1

1 Bildungspolitische Relevanz der Institution Volksschule

Jährlich treten etwa 80.000 Schüler/innen in die Volksschule ein (Statistik Austria, 2015, S. 108). Diese ist seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs im Jahr 2009 für die meisten Kinder nicht mehr die erste Bildungseinrichtung, die sie besuchen, dennoch aber für die Kinder und deren Eltern eine „neue Welt des Lernens“ (Stanzel-Tischler & Wolf, 2012, S. 31). Das „geflügelte Wort vom beginnenden ‚Ernst des Lebens‘ wird besonders im Zusammenhang mit der Einschulung verwendet“ (Hasselhorn, 2009, S. 175). Der Besuch der Volksschule prägt einen Lebensabschnitt, der für die weitere Entwicklung der Kinder von entscheidender Bedeutung ist. Die Volksschule nimmt als *erste Schule* im Bildungsgang der Kinder, als *grundlegende Schule*, die Kulturtechniken erschließt und Denk- und Handlungsweisen von Fächern einführt, sowie als *gemeinsame Schule* für alle Kinder eine Schlüsselfunktion im österreichischen Bildungssystem ein (Einsiedler, 2014a; Schorch, 2007; Wolf, 2012).

Der vorliegende Beitrag legt den Schwerpunkt auf eine Betrachtung institutioneller Bildungsprozesse im formalen Bildungssystem. Es geht somit um Beiträge zu einer systemischen Außensicht der österreichischen Volksschule, die in folgenden Schritten erarbeitet werden: Zunächst werden Daten und Fakten zur Stellung der Volksschule im Bildungssystem, zu ihrer Organisationsform und zu Schüler- und Lehrerzahlen präsentiert. Ausgehend von der Definition des Bildungsauftrags und der Darstellung von Lerngelegenheiten im Volksschulunterricht richtet sich der Blick auf die Lernergebnisse der Schüler/innen und deren Bedingungsfaktoren. Anschließend an die Erörterung der Frage, ob die Volksschule tatsächlich eine gemeinsame Schule ist, die alle in Österreich wohnenden Kinder besuchen, erfolgt eine Betrachtung der Bildungsverläufe, Transitionen und Bruchlinien beim Übergang aus Vorkurs- und in Nachfolgeinstitutionen. Schließlich werden in Analysefacetten Handlungsempfehlungen für Bildungspolitik und Forschung abgeleitet.

Systemische Außensicht
der österreichischen
Volksschule

2 Die Volksschule im österreichischen Bildungssystem

Einleitend werden auf kompakte Weise wesentliche Parameter der österreichischen Volksschule dargestellt. Stellung im Bildungssystem, Übergänge zu anderen Institutionen und Organisationsformen werden ergänzt durch aktuelle Zahlen zu Standorten, Klassen, Schüler- und Lehrerzahlen sowie zu Unterrichtszeit und Bildungskosten.

Die Volksschule ist eine eigenständige Schulform. Sie umfasst die Grundstufe I (Vorschulstufe, 1. und 2. Schulstufe), die Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe) und eine Volksschuloberstufe, die nur mehr an vier Standorten angeboten wird (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBWF], 2015a). Die Vorschulstufe ist Teil der Elementarbildung (ISCED-2011 Level 0). Die Bezeichnung Grundschule gilt nach dem Schulorganisationsgesetz (SchOG) für die ersten vier Schulstufen einschließlich der Vorschulstufe. Sie erfüllt gemeinsam mit der Unterstufe der Sonderschule die Aufgabe der Primarstufe (ISCED-2011-Level 1) des österreichischen Bildungssystems (OECD, 2014a, S. 27; Wolf, 2012, S. 13). Die Bezeichnung Volksschule wird im Folgenden synonym für die Grundschule verwendet, die Volksschuloberstufe findet in diesem Beitrag keine Berücksichtigung.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Transitionen spielen aufgrund geringer institutioneller Integration der Volksschule eine große Rolle

Elementarpädagogische Bildung und Volksschule sind in Österreich – mit Ausnahme der Vorschulstufe, die Teil der Volksschule ist – institutionell getrennt. In den meisten Fällen sind sie verschiedenen Verantwortungsbereichen unterstellt. Viele Kindergärten sind den Gemeinden zugeordnet, die auch Schulerhalter der Volksschulen sind. In personeller Hinsicht unterstehen die Volksschulen aber der jeweiligen Landesverwaltung. An die Volksschule schließt die Sekundarstufe I in Form der Neuen Mittelschule (NMS) oder der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) an. Die österreichische Volksschule hebt sich so wie die deutsche Grundschule „von anderen europäischen Beispielen durch einen geringen Integrationsgrad in beide Richtungen“ ab (Hörner, 2014, S. 55). Im internationalen Vergleich finden sich viele Beispiele für eine stärkere räumliche, institutionelle und pädagogische Integration (Hörmann, 2015, S. 51; Hörner, 2014, S. 53 ff.).

In der Regel ist die Volksschule eine Halbtagschule (Wolf, 2012, S. 14), kann aber auch nach § 8d Abs. 2 und 3 SchOG auf Wunsch der Eltern als Ganztagschule in getrennter oder verschränkter Form von Unterricht und Betreuung geführt werden. Ersterer trägt als Nachmittagsbetreuung dem Betreuungsbedarf der Eltern Rechnung. Die verschränkte Form, bei der sich Lern- und Freizeitangebote abwechseln, ist im Hinblick auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich des Ausgleichs von Nachteilen und der Bildungsgerechtigkeit allerdings pädagogisch klar zu favorisieren (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012). Aus der Liste der ganztägigen Standorte für das Schuljahr 2014/15 (BMBF, 2015b) lässt sich auszählen, dass 1.095 Volksschulen (36 %) Nachmittagsbetreuung anbieten, während nur 16 (weniger als 1 %) eine verschränkte Form realisieren.

Klassenlehrer/in als wichtige Bezugsperson für die Kinder

Eine Klassenlehrerin/ein Klassenlehrer unterrichtet im Regelfall alle Pflichtgegenstände. Nur in einzelnen Unterrichtsgegenständen (z. B. Religion) oder einzelnen Stunden kommen andere Lehrer/innen zum Einsatz. Das Klassenlehrerprinzip wird bei der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, in der Sprachförderung, der Schuleingangsstufe oder beim zweisprachigen Unterricht im Minderheitenschulwesen durch Teamteaching erweitert (Wolf, 2012, S. 16). Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer begleitet die Kinder über mehrere Lernjahre, oft über die ganze Volksschulzeit und ist in dieser Zeit eine wichtige Bezugsperson.

Im Schuljahr 2013/14 gab es 3.066 Volksschulen (Statistik Austria, 2015, S. 69) mit insgesamt 17.819 Klassen (Statistik Austria, 2015, S. 75), im Durchschnitt sind das sechs Klassen pro Schule. Laut Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) sind 25 % der Volksschulen Kleinschulen, in denen in einer Klasse mehr als eine Schulstufe geführt wird (BMBF, 2015a).

Die Anzahl der Volksschüler/innen hat sich von 393.568 im Schuljahr 2000/01 auf 327.663 im Schuljahr 2010/11 reduziert und blieb dann etwa konstant. Im Schuljahr 2013/14 waren es 327.772 Schüler/innen (Statistik Austria, 2015, S. 38). Die Datensammlung der OECD „Bildung auf einen Blick“ ermittelt für Österreich im Jahr 2014 eine durchschnittliche Klassenschülerzahl von 18,2. Dieser Wert liegt unter dem internationalen Vergleichswert für die Primarstufe von durchschnittlich 21,3 Schülerinnen und Schülern und unter dem Wert der EU-21 von 20,0 Schülerinnen und Schülern (OECD, 2014c; Länder der EU-21: siehe OECD, 2014a, S. 25).

Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem auf das vollendete 6. Lebensjahr folgenden 1. September. Bei Vorliegen der Schulreife können Eltern beantragen, dass ihr Kind vorzeitig aufgenommen wird, wenn das Kind bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahrs das sechste Lebensjahr erreicht (Doralt, 2014, S. 607 f.). Tabelle 1.1 zeigt die Altersstruktur der Volksschüler/innen im Schuljahr 2013/14.

Volksschüler/innen haben im Durchschnitt 705 volle Stunden im Jahr Unterricht

Insgesamt stehen für vier Schulstufen 90 Wochenstunden zur Verfügung, wobei die Anzahl der Wochenstunden zwischen 22 und 25 pro Schulstufe beträgt (BMUKK, 2012a, S. 32; Wolf, 2012, S. 14). Die Zahl der Unterrichtstage pro Jahr beträgt laut OECD 180 Tage bzw. 38 Wochen. Das entspricht genau dem Durchschnitt der EU-21. Im Jahr 2012 betrug die Unterrichtszeit an österreichischen Volksschulen 705 volle Stunden pro Jahr (OECD,

Tab. 1.1: Altersstruktur der Volksschüler/innen im Schuljahr 2013/14

Alter in Jahren	< 6	6	7	8	9	10	11
Anzahl Schüler/innen	1.518	76.336	78.065	79.236	77.067	14.667	792

Quelle: Statistik Austria (2015, S. 132 f.). Eigene Darstellung.

2014a, S. 569). Im OECD-Durchschnitt stehen den Kindern im Primarbereich allerdings jährlich 794 volle Stunden für den Pflichtunterricht zur Verfügung; der Durchschnitt der EU-21 liegt bei 768 Stunden, also immer noch deutlich über dem Stundenausmaß österreichischer Volksschulkinder (OECD, 2014a, S. 558).

Die Lehrerschaft ist gegenüber dem Schuljahr 2000/01 von 33.985 auf 33.175 im Schuljahr 2013/14 zurückgegangen. Mehr als 90 % der Lehrer/innen sind Frauen (Wolf, 2012, S. 14). Die Schüler-Lehrer-Relation hat sich von 11,6 (2000/01) zu 9,9 (2013/14) verändert (Statistik Austria, 2015, S. 52).

Die staatlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in wurden von der OECD im Jahr 2011 für die österreichische Volksschule mit jährlich 10.600 USD berechnet, im Elementarbereich sind es 8.933 USD und für die Sekundarstufe I werden 13.547 USD pro Schüler/in aufgewendet. Ein Vergleich ergibt, dass die Ausgaben im Primarbereich mit 10.600 USD deutlich über dem EU-21-Durchschnitt von 8.482 USD liegen (OECD, 2014a, S. 284).

3 Volksschule als Ort grundlegender Bildung – Auftrag, Lerngelegenheiten und Ergebnisse

Ausgehend von einer Darstellung des weit gefassten Bildungsauftrags der Volksschule, der im Lehrplan und in den Kompetenzmodellen der Bildungsstandards verankert ist, und den Lerngelegenheiten, die Kinder in der Volksschule vorfinden, richtet sich der Blick auf die Lernergebnisse, soweit sie aus Vergleichstests ablesbar sind. Im Anschluss werden Bedingungsfaktoren diskutiert, die Auswirkungen auf die Leistungen zeigen.

3.1 Bildungsauftrag

Der Bildungsauftrag der österreichischen Volksschule ist sehr weit gefasst. Die Volksschule ist zunächst eine allgemeinbildende Schule. Sie hat den Auftrag, eine „ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“ (BMUKK, 2012a, S. 9) zu vermitteln. Sie soll ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen die Lernfreude fördern, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken, die soziale Handlungsfähigkeit erweitern, kommunikative Fähigkeiten ausbauen, ausgehend von spielerischen Lernformen zu bewusstem, selbstständigem, zielerreichendem Lernen hinführen und eine entsprechende Lern- und Arbeitshaltung grundlegen. In der Breite dieser Aufzählung geht ein zentraler Punkt fast unter: Die Volksschule soll grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen vermitteln, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich der Informations- und Kommunikationstechnologien), einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlich-sportlichen Bereich dienen (BMUKK, 2012a, S. 9 f.). Kurz gefasst soll sie demnach alle Kräfte der Kinder fördern, die Teilhabe an allen Lebens- und Kulturbereichen vorbereiten und in die Hauptperspektiven des Weltverstehens einführen (Einsiedler, 2014a, S. 226; Schorch, 2007, S. 42 f.; Wolf, 2012, S. 15). Inwiefern dieser Rahmen in der Praxis auf die Vermittlung von Kulturtechniken eingeengt wird oder inwiefern andere Schwerpunkte gesetzt werden, bleibt auch nach der Definition von Bildungsstandards weitgehend offen (vgl. Hellmich, 2010, S. 19 f.). Die aktuelle Bildungsreformkommission betont allerdings im Kontext der Weiterentwick-

Bildungsauftrag der Volksschule zwischen Allgemeinbildung und Vermittlung der Kulturtechniken

lung des Volksschullehrplans und im Kontext schulautonomer Schwerpunktsetzungen die zentrale Bedeutung des Erwerbs der Grundkompetenzen (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMWFW] & BMBWF, 2015, S. 7 f.).

Die Kompetenzmodelle der Bildungsstandards auf der 4. Schulstufe in den Gegenständen Mathematik und Deutsch, Lesen, Schreiben präzisieren seit 2008 (Boyer, 2012, S. 83) den Bildungsauftrag in diesen Fächern. Sie definieren damit auch die Ausbildung elementarer Fähigkeiten in der Sprache und in Mathematik als überprüfbares Kerngeschäft des Volksschulunterrichts. Die Einführung in diese Kulturtechniken kann, wenn man die Naturwissenschaften ergänzt, international anschlussfähig als Teil eines umfassenderen Literacy-Konzepts betrachtet werden, das die konzeptionelle Grundlage für Leistungsvergleiche wie Progress in International Reading Literacy Study und Trends in International Mathematics and Science Study (PIRLS & TIMSS) oder Programme for International Student Assessment (PISA) bildet. Reading Literacy, Mathematics oder Science Literacy schließen Aspekte der Lebensbewältigung wie Kommunikations- und Lernfähigkeit mit ein und widmen sich auch der Weltorientierung vermittelnden Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 20).

Allgemeinbildung als Ziel,
Fachunterricht in der
Stundentafel

Die Pflichtgegenstände und verbindlichen Übungen der Volksschule umfassen alle Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung (Fischer & Greiner, 2012, S. 53 f.). Neben Deutsch, Lesen, Schreiben, Mathematik und Sachunterricht stehen Musikerziehung und Bildnerische Erziehung, Technisches und Textiles Werken, Bewegung und Sport und Religion ergänzt durch die Übungen Lebende Fremdsprache und Verkehrserziehung im Lehrplan. Eine Gewichtung wird im Lehrplan durch Zuordnung von Wochenstunden zum Ausdruck gebracht (Tabelle 1.2). Schulen haben die Möglichkeit, diese Gewichtung autonom geringfügig zu verändern (BMUKK, 2012a, S. 21). Darüber hinaus können die Schulen Förderunterricht, unverbindliche Übungen und Freigegegenstände anbieten, unter denen der muttersprachliche Unterricht für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch mit 2–6 Wochenstunden eine Sonderstellung einnimmt (BMUKK, 2012a, S. 4, S. 32).

Tab. 1.2: Wochenstundenzahlen der Unterrichtsgegenstände

	Gegenstand	1. und 2. Schulstufe	3. und 4. Schulstufe
P	Deutsch, Lesen, Schreiben	7	7
P	Mathematik	4	4
P	Sachunterricht	3	3
P	Bewegung und Sport	3	2
P	Religion	2	2
P	Technisches Werken/Textiles Werken	1	2
P	Musikerziehung	1	1
P	Bildnerische Erziehung	1	1
VÜ	Lebende Fremdsprache	32 Jahresstunden	1
VÜ	Verkehrserziehung	10 Jahresstunden	10 Jahresstunden

Anmerkung: P: Pflichtgegenstand; VÜ: verbindliche Übung.

Quelle: BMUKK (2012a, S. 32).

Welche Kompetenzen
ein Kind am Ende der
Volksschule mindestens
aufweisen muss, ist nicht
definiert

Ausgerichtet an individuellen Bildungsgängen (Tenorth, 2005, S. 29) knüpft die Volksschule an vorschulische Lernerfahrungen an und bereitet die Schüler/innen auf die Anforderungen der Sekundarstufe vor (BMUKK, 2012a, S. 19 f.). Minimalstandards für den Übergang in die Sekundarstufe, die Leistungsanforderungen präzise definieren, sind allerdings weder im Rahmenlehrplan noch in den Bildungsstandards ausgewiesen. Klare Verbindlichkeiten und Konsequenzen können daraus nicht abgeleitet werden, was schon die Zukunftskommission (2005, S. 37) zu Kritik veranlasst hat.

Auch wenn das Konzept der „Kindgemäßheit“ durchaus umstritten ist (z. B. Einsiedler, 2015; Heinzl, 2011), legen Besonderheiten des Kindesalters wie metaphorisches Denken, Denken in Bildern und die Charakteristik kindlichen Spielens und Lernens (Duncker, 2014, S. 166; Schorch, 2007, S. 95) eine Bildung nahe, die in einem Klassenraum als kindgemäße Lern- und Lebensstätte stattfindet, Lernen im Spiel und ausreichend Bewegung einschließt, unter dem Aspekt der Konzentration der Bildung vom ganzheitlich-situativen Erleben der Kinder ausgeht und individuelle Lernausgangslagen, personale und soziale Kompetenzen und Interessen des Kindes berücksichtigt (BMUKK, 2012a, S. 16, S. 25, S. 27; Hammerer, 2012, S. 265 ff.).

Eine Stärkung der Persönlichkeit und der Selbstwirksamkeitserwartung ist nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung selbst, sondern auch für die Leistungsentwicklung von Bedeutung. Laut Lehrplan zielt die Förderung der Persönlichkeit der Kinder auf die Stärkung des Selbstwertgefühls und der auf Selbstvertrauen gegründeten Leistungsbereitschaft ab, indem sie den Kindern kontinuierliche Erfolgserlebnisse ermöglicht (BMUKK, 2012a, S. 26, S. 28 f.).

Die Volksschule ist ein Ort des Miteinanderlebens und -lernens. Sie ist für Kinder „zu einem sehr wichtigen Ort geworden, um Freunde zu finden und zu treffen“ (Heinzl, 2014, S. 161). Vom sozialen Zusammenhalt einer Klasse sind Lernfreude und Leistungsbereitschaft der Kinder stark abhängig (Heinzl, 2014, S. 159). Zusammenleben und -lernen läuft nach Regeln ab (Blömeke & Herzig, 2009, S. 22; Götz, 2015, S. 17; Helmke, 2014, S. 179 ff.), die einerseits soziale Abläufe strukturieren, andererseits selbst Lerngelegenheiten für die Entwicklung des Verständnisses für andere sind (BMUKK, 2012a, S. 26). Maßgebend für die Wirksamkeit sozialer Erziehung ist ein Schul- und Klassenklima, „in dem Schüler, Lehrer und Eltern respektvoll und sachbezogen miteinander umgehen, in dem jeder als Individuum angenommen und im Lernen gefördert wird“ (Keck & Sandfuchs, 2014, S. 244).

Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen ebenso wichtig wie fachliche Bildung

Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen sind nicht einzelnen Schulfächern zugeordnet, werden aber von der Volksschule und vom Unterricht insgesamt erwartet (Dämon, Eder & Hofmann, 2012, S. 13). In der Systematik von Eder und Hofmann (2012, S. 79) sind dies gesellschaftsbezogene, sozial-interaktive, selbstbezogene Kompetenzen, Methoden-Kompetenzen und ökologische Kompetenzen. Aufgrund der propädeutischen Funktion der Volksschule für den gesamten Bildungsgang ist neben Persönlichkeitsentwicklung und sozialem Lernen (siehe oben) die Entwicklung methodischer Kompetenzen zu betonen. Lernkompetenz, Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, Problemlösen, Medien-, informations- und kommunikationstechnische Kompetenz sind nicht nur von Bedeutung für weiterführende Bildung, sie sind gleichzeitig Voraussetzung und Lernertrag von selbstgesteuertem, individuellem Lernen in der Volksschule (Hammerer, 2012, S. 265).

Fähigkeit zu selbstgesteuertem, eigenverantwortlichem Lernen wird in der Volksschule grundgelegt

3.2 Unterricht und Lerngelegenheiten

Welche Leit motive den Unterricht an österreichischen Volksschulen prägen und welche Lerngelegenheiten Schüler/innen konkret vorfinden, kann aus wissenschaftlicher Sicht nicht umfassend beantwortet werden. Aus dem Diskussionsstand der Bildungswissenschaft und der Fachdidaktiken können Konturen des Wünschenswerten abgeleitet werden. Die Befragungen zum Unterricht in repräsentativen Large Scale Assessments zeichnen ein recht vages Bild der Unterrichtsrealität; Forschungsbefunde beleuchten nur einige ausgewählte Aspekte des Unterrichts.

Im Volksschulunterricht findet sich zunehmend neben traditionellem lehrerzentriertem Unterricht eine reformpädagogische Ansätze aufgreifende „moderat konstruktivistische Didaktik“ (Einsiedler, 2014b, S. 362), die davon ausgeht, dass Lernen ein individueller, aktiver und konstruktiver Prozess ist, der von Lehrerinnen und Lehrern begleitet wird, die Lerngelegenheiten gestalten und Lernende beraten und unterstützen. Verschiedene Formen offenen Unterrichts, projektorientiertes Lernen und lehrergeleiteter Klassenunterricht spannen das didaktische Feld auf, in dem sich die Leit motive Binnendifferenzierung, Individualisierung

und adaptiver Unterricht, kooperatives Lernen, problemorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, Lernen im Gespräch, Lernen im Spiel und Üben entfalten (Einsiedler, 2014b).

Die Ergebnisse aus TIMSS 2011 zeigen für den Mathematikunterricht, dass österreichische Volksschulkinder weniger als im internationalen Durchschnitt eigenständig oder mit Lehrerunterstützung an Problemen arbeiten, dass sie weniger aufgefordert werden, ihre Antworten zu erklären und dass dem Memorieren von Regeln, Prozeduren und Fakten kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird (Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012, S. 398). Die Lehrerfragebögen im Rahmen der Überprüfungen der Bildungsstandards zeigen ein ähnliches Bild. Nur 10 % der Lehrer/innen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern in den meisten Stunden ein selbstständiges Erarbeiten von Inhalten, Aufgaben zum individuellen Problemlösen kommen bei 20 % der Lehrer/innen, zum Problemlösen in der Gruppe bei 15 % der Lehrer/innen in den meisten Stunden zum Einsatz. Das selbstständige Formulieren von Fragen wird nur von 7 % regelmäßig praktiziert (nach eigenen Berechnungen auf Basis der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe).

Systematische Forschung
zum Unterricht an
Volksschulen ist dringend
erforderlich

Die systematische Beforschung des österreichischen Volksschulunterrichts über die Befragungsergebnisse in Vergleichsstudien hinaus ist als Desiderat zu bezeichnen. Einschlägige Fachartikel befassen sich z. B. auf normative Weise damit, wie Unterricht aus einer bestimmten Perspektive sein sollte (z. B. Herker, 2015), geben Einblick in die Praxis aus (selbst)beschreibender Perspektive (z. B. Paternostro, 2015), skizzieren Unterrichtsbeispiele als Illustration fachdidaktischer (z. B. Schmidinger, 2010) oder allgemeinpädagogischer (z. B. Langer, 2014) Überlegungen. Forschungsergebnisse über Leistungsbeurteilung (z. B. Beer & Beer, 2014), Schulentwicklung und Fortbildung (z. B. Sever-Wilfinger, 2012) werden berichtet. Mit Förderung befassen sich z. B. Schwab et al. (2013), Schwab und Gasteiger-Klicpera (2014), mit der Nutzung von Diagnoseinstrumenten z. B. Benischek und Schulz (2014), mit der Klassenführung z. B. Haas (2015). Diese fragmentarische Aufzählung belegt natürlich nicht das Fehlen von Forschung zum Volksschulunterricht. Forschung, die einen breiten und systematischen Überblick über den an Volksschulen praktizierten Unterricht gibt, scheint aber nicht vorzuliegen.

Selbst gewählte
SQA-Entwicklungsthemen
zeigen, was den
Volksschulen wichtig ist

Einblicke in die Unterrichtsentwicklung an Volksschulen lassen sich aus der BMBF-Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung*, kurz SQA, gewinnen (BMBF, 2014c). In einer im Zuge der Abfassung des gegenständlichen Beitrags durchgeführten Befragung von 16 Pflichtschulispektorinnen und -inspektoren (PSI) in allen Bundesländern konnten Entwicklungsziele ermittelt werden, die Schulen im Rahmen der Zielvorgaben gewählt haben. Dabei muss sich das gewählte Thema 1 verbindlich auf die Bundeszielvorgabe beziehen, d. h. auf „die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung in inklusiven Settings“ (BMBF, 2014c, S. 2). Das am häufigsten gewählte Thema 1 ist die Förderung der Lesekompetenz. Den Schulen geht es dabei vor allem um die Erreichung der Bildungsstandards im Hinblick auf sinnerfassendes Lesen und um die Hebung von Lesefreude und Lesemotivation. Auch dem zweisprachigen Lesen wird Aufmerksamkeit geschenkt. An das Thema Lesen schließt die Individualisierung des Schriftspracherwerbs im Schuleingangsbereich – unter besonderer Berücksichtigung der phonologischen Bewusstheit – nahtlos an. An der Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz wird ebenfalls gearbeitet, allerdings von einer kleineren Zahl von Schulen. Klassenübergreifender, kompetenzorientierter Unterricht, Individualisierung und Begabungsförderung sowie eine adäquate Leistungsbeurteilung sind weitere von Volksschulen gewählte Themen. Mit der Flexibilisierung der Schuleingangsstufe müssten sich die Volksschulen aus Sicht der PSI noch intensiver befassen.

Ein weiteres Thema 2 kann von den Schulen frei gewählt werden. Die Entwicklungsziele spiegeln daher deutlicher als bei Thema 1 die Interessen von Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern wider. Eine klare Priorität hat hier die Gesundheitsförderung durch Intensivierung der Bewegungserziehung, Lernen in Bewegung und gesunde Ernährung, gefolgt von der Entwicklung sozialer Kompetenzen durch Werteerziehung, gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien, wertschätzende Kommunikation und Persönlichkeitsentwicklung.

Als Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele werden vor allem Fortbildung und Kompetenzerweiterung der Lehrer/innen gesehen. In diesem Kontext wird der Zusammenschluss von Kleinschulen zu Fortbildungsverbänden von den befragten PSI positiv dargestellt. Die Bedeutung des Einbezugs außerschulischer Akteurinnen und Akteure ist den meisten Schulen bewusst. Unterstützungsbedarf verorten die PSI vor allem in Bezug auf die Personalentwicklung durch Fort- und Weiterbildung. Genannt werden in diesem Kontext Themen wie allgemeine Professionalisierung, Teamteaching und die Erweiterung fachdidaktischer Kompetenz. Unterstützung wird ferner für die Gestaltung der Schuleingangsphase und die weitere Entwicklung von Klein- und Kleinstschulen benötigt.

3.3 Lernergebnisse

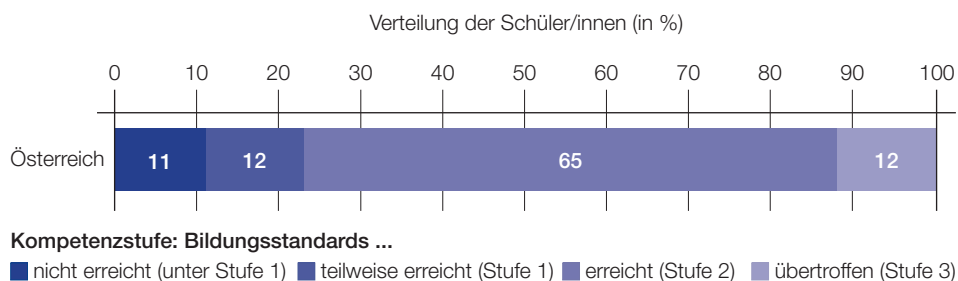
Inwiefern erreicht die Volksschule die intendierten Lernergebnisse? Diese Frage kann nur für einige Aspekte des Bildungsauftrags datengestützt beantwortet werden. Wenn nun im Folgenden ausgewählte Ergebnisse aus nationalen (Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe, 2013) und internationalen Tests (PIRLS & TIMSS 2011) dargestellt werden, sollte man sich dieser Tatsache bewusst sein. Wie weit die Kinder die Volksschule persönlich gestärkt verlassen, wie ihr allgemeines Selbstkonzept aussieht, wie gut sie sich in eine Gemeinschaft eingefügt haben, wie fit sie für den Wechsel in eine neue Umgebung sind, wie weit sich ihre Lernfähigkeit und Lernbereitschaft oder ihre Kreativität, ihre Orientierung im Alltag und ihre Denkstrukturen entwickelt haben; diese wichtigen Bildungsanliegen der Volksschule werden in den Vergleichsstudien nicht erfasst. Ferner muss in Rechnung gestellt werden, dass außerordentliche Schüler/innen und solche, die nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet werden, auch wenn sie Schüler/innen der Volksschule sind, bei den Tests nicht berücksichtigt wurden.

Umfassende Daten zu Lernergebnissen liegen für Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften vor

3.3.1 Mathematik

Die Bildungsstandards für Mathematik auf der 4. Schulstufe wurden 2013 flächendeckend überprüft. Abbildung 1.1 zeigt eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse. 11 % der Volksschüler/innen (rund 8.700 Kinder) haben die Bildungsstandards nicht erreicht, ihnen fehlen demnach grundlegende Fertigkeiten in Teilbereichen des Lehrplans Mathematik. 12 % der Schüler/innen können zwar in allen Teilbereichen reproduktive Tätigkeiten und Routineaufgaben durchführen, sind aber nicht in der Lage, diese flexibel einzusetzen. Sie haben die Bildungsstandards damit teilweise erreicht. 65 % können ihre Kenntnisse in allen Teilbereichen des Lehrplans auf flexible Weise nutzen, Lösungsstrategien finden, Lösungswege beschreiben, und geeignete Sachverhalte mathematisch modellieren. Damit haben sie die Bildungsstandards in vollem Umfang erreicht. 12 % haben sie übertroffen, d. h. sie verfügen über die Anforderungen hinaus über erhöhte analytische und kombinatorische Fähigkeiten und können diese in neuartigen Situationen flexibel einsetzen (Schreiner & Breit, 2014, S. 15, S. 57).

Abb. 1.1: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen, Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe (2013)



Quelle: Schreiner & Breit (2014, S. 19).

Die nächste Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik (voraussichtlich 2017/18) wird zeigen, wie weit die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen zu Veränderungen im Unterricht führt, die sich in der mathematischen Leistung der kommenden Schülerkohorten niederschlagen.

Der folgende Vergleich mit Schülerleistungen in anderen Ländern ist unter dem Vorbehalt zu betrachten, dass sich die Bildungssysteme relevant unterscheiden; so sind z. B. die Zielsetzungen der Lehrpläne für die 4. Schulstufe nicht die gleichen, auch werden hier teilweise 8- bis 9-jährige mit 9- bis 10-jährigen Kindern verglichen. Eine etwas bessere Vergleichbarkeit entsteht durch eine Einschränkung auf Länder der EU bzw. auf eine noch kleinere Vergleichsgruppe von 14 Ländern, die unter den Teilnehmern an PIRLS & TIMSS aufgrund von Ähnlichkeiten mit Österreich ausgewählt wurden: Dänemark, Deutschland, England, Finnland, Irland, Italien, Niederlande, Nordirland, Österreich, Schweden, Slowakische Republik, Slowenien, Tschechische Republik und Ungarn. „Bei dieser Auswahl handelt es sich um Länder, die Österreich aufgrund ihrer ökonomischen oder geografischen Lage besonders nahe stehen, da sie zu den 10 reichsten EU-Ländern zählen und/oder ein Nachbarland sind“ (Suchaň, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012, S. 9 f.).

Mathematikleistungen
liegen unter dem Mittelwert
vergleichbarer Länder

Die TIMSS-Messung der Mathematikleistungen erfolgte 2011. Der Mittelwert der österreichischen Volksschüler/innen liegt mit 508 Punkten unter dem Mittelwert in der EU (519 Punkte) und noch deutlicher unter dem Mittelwert der vergleichbaren Länder (siehe oben) von 525 Punkten. Die Leistungsbandbreite ist geringer; insbesondere umfasst die Spitzengruppe nur etwa 2 % der Schüler/innen gegenüber 8 % in den vergleichbaren Ländern (Suchaň et al., 2012, S. 24).

3.3.2 Lesen

Die nationalen Bildungsstandards Deutsch, Lesen, Schreiben wurden erst im Jahr 2015 überprüft, ausgewertete Ergebnisse liegen noch nicht vor. Partielle Einblicke in die Lesekompetenz lassen sich aus dem *Wiener Lesetest* erschließen. Dieser wurde vom Stadtschulrat für Wien in den Jahren 2011 bis 2014 für die 4. und 8. Schulstufe, ab 2015 ausschließlich für die 4. Schulstufe durchgeführt. Der Stufe 1 werden Schüler/innen zugeordnet, die in einem Text eine einfache Information auffinden können, auf Stufe 2 ist die Entnahme und Kombination von mehreren Informationen aus einem längeren Text bzw. der Rückgriff auf Hintergrundinformationen Bedingung, auf Stufe 3 können komplexe Informationen aus einem Text entnommen, kombiniert und die enthaltenen Motive erkannt werden. Schüler/innen auf Stufe 1 werden als Risikoschüler/innen identifiziert (Corazza, 2013, S. 444 f.). Tabelle 1.3 zeigt die Verteilung der Schüler/innen der 4. Schulstufe auf die Stufen in den Jahren 2011 bis 2013. Im Jahr 2015 kam ein neuer Textverständnistest zum Einsatz, daher ist ein direkter Vergleich mit der Testreihe aus den Jahren 2011 bis 2013 nicht möglich.

Tab. 1.3: Ergebnisse des Wiener Lesetests auf der 4. Schulstufe, 2011–2013

	2011	2012	2013
Anzahl der Schüler/innen	14.442	14.619	15.009
Stufe 1	24 %	20,6 %	18,6 %
Stufe 2	42 %	43,0 %	42,7 %
Stufe 3	35 %	36,5 %	38,7 %

Quellen: Corazza (2013), Stadt Wien (Archivmeldungen der Rathauskorrespondenz, 17.06.2011, 29.05.2013).

2011 wurden die Leseleistungen in PIRLS erhoben. Die österreichischen Volksschüler/innen erreichten im Durchschnitt 529 Punkte. Der Mittelwert in der EU lag bei 533 Punkten, in den 14 vergleichbaren Ländern (siehe oben) bei 545 Punkten. Auffällig ist, dass es in Österreich weniger als halb so viele Spitzenleser/innen gibt wie in den vergleichbaren Ländern (Suchań et al., 2012, S. 12).

Leseleistungen scheinen sich zu verbessern, Spitzenleser/innen fehlen

3.3.3 Naturwissenschaften

Im naturwissenschaftlichen Teil von TIMSS (2011) schnitten österreichische Volksschüler/innen mit durchschnittlich 532 Punkten vergleichsweise gut ab. Der EU-Mittelwert liegt bei 521 Punkten, in den vergleichbaren Ländern (siehe oben) bei 531 Punkten. Auch die Leistungsbandbreite ist vergleichbar (Suchań et al., 2012, S. 36).

Zusammengefasst stellen sich die Leistungen österreichischer Volksschüler/innen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft im Vergleich mit den ausgewählten 14 Ländern (siehe Abschnitt 3.3.1) wie folgt dar: Im Bereich der Lesekompetenz und der Mathematik liegen die Leistungen etwa im gleichen Ausmaß signifikant unter der Vergleichsgruppe, während in den Naturwissenschaften ein vergleichbares Niveau erreicht wird. Inwiefern die Abnahme von Risikoschülerinnen und Risikoschülern, die sich z. B. im Wiener Lesetest zeigt, auf aktuell bessere Werte als im Vergleichsjahr 2011 hinweist, ließe sich nur durch die Teilnahme an den nächsten PIRLS- & TIMSS-Testreihen im Jahr 2016 bzw. 2019 ermitteln.

3.4 Mit welchen Faktoren können Unterschiede in den Leistungen erklärt werden?

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Aussagen zu Unterschieden nach Geschlecht, Migrationshintergrund/Sprache und Bildung der Eltern aus den Ergebnisberichten zu PIRLS & TIMSS 2011 (Suchań et al., 2012) und der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik auf der 4. Schulstufe im Jahr 2013 (Schreiner & Breit, 2014) zusammengestellt.

Die Geschlechterdifferenz spielt am Ende der Volksschulzeit eine untergeordnete Rolle. Während die Mädchen im Lesen etwas besser abschneiden (Suchań et al., 2012, S. 18), zeigen die Burschen in Mathematik (Schreiner & Breit, 2014, S. 26; Suchań et al., 2012, S. 30) und Naturwissenschaft (Suchań et al., 2012, S. 42) bessere mittlere Leistungsergebnisse. Aus statistischer Sicht sind die Mittelwertdifferenzen als schwach zu bezeichnen. Festzustellen bleibt, dass 79 % der Buben und nur 75 % der Mädchen die Bildungsstandards in Mathematik erreichen. Am Ende der 8. Schulstufe gehen die Unterschiede in Mathematik auf nicht signifikante 2 Prozentpunkte zurück (Schreiner & Breit, 2012, S. 29 f.).

Sowohl die Leistungswerte in allen Domänen von PIRLS & TIMSS (Suchań et al., 2012, S. 52) als auch jene bei der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik 2013 (Schreiner & Breit, 2014, S. 29) sind für Kinder mit Migrationshintergrund im Mittel erheblich niedriger. Der niedrigere mittlere sozioökonomische Status der Migrantinnen und Migranten kann zur Relativierung und Erklärung der Leistungsunterschiede herangezogen werden (Schreiner & Breit, 2014, S. 31; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007, S. 264), die faktische Differenz bleibt: Während unter den Kindern ohne Migrationshintergrund 19 % die Bildungsstandards in Mathematik nicht erreichen, sind es unter den Kindern mit Migrationshintergrund 42 %.

Welche Unterstützung brauchen Kinder mit Migrationshintergrund, um leistungsmäßig aufschließen zu können?

In Österreich führt Mehrsprachigkeit zu einem im internationalen Vergleich eher starken Nachteil beim Erwerb der Lesekompetenz in Deutsch (Suchań et al., 2012, S. 51). Auch wenn der Unterschied teilweise durch das geringere kulturelle Kapital der betroffenen Familien erklärt werden kann, bleibt die geringere Lesekompetenz ein Faktum.

1

Welche Bedeutung hat die Bildung der Eltern für die Leistungen ihrer Kinder in der Volksschule?

Vergleicht man Schülergruppen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, mit Kindern von Akademikerinnen und Akademikern, zeigen sich die größten Differenzen (Schreiner & Breit, 2014, S. 36; Suchań et al., 2012, S. 48). Für die Ergebnisse in Mathematik bedeutet dies: 10 % der Kinder von Eltern mit tertiärem Bildungsabschluss, 17 % der Kinder von Eltern mit maximal Matura, 28 % der Kinder von Eltern mit Berufsausbildung und 52 % der Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss erreichen die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise.

Die folgende Analyse wurde anhand der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe, im Schuljahr 2012/13 (vgl. Schreiner & Breit, 2014) durchgeführt. Dabei wurden übliche Kriterien und Prädiktoren schulischen Erfolgs herangezogen, die in der Überprüfung der Bildungsstandards erfasst wurden. Zwischen den Prädiktoren und den Kriterien bestehen bivariat die aus dem bildungswissenschaftlichen Diskurs bekannten Zusammenhänge: Eine höhere Bildung der Eltern, ein höherer sozioökonomischer Status, mehr Bücher zu Hause, mehr vorschulische Lernerfahrungen und vorschulisches Können sind begünstigende Faktoren – vor allem für Testleistungen und gute Noten. Hingegen sind eine nichtdeutsche Muttersprache und ein Migrationshintergrund hemmende Faktoren. Der Kompetenzwert für Mathematik gilt natürlich nur als Prädiktor für die anderen Kriterien und steht bivariat mit besseren Noten, höherer Aspiration, einem besseren Selbstkonzept und mehr Freude am Fach in Verbindung.

Tab. 1.4: Ranking der Prädiktoren für Kriterien des mathematischen Erfolgs (Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe)

	Prädiktoren		Anmerkungen
Mathematikleistung $R^2 = 25,7 \%$	Bildung der Eltern	12,6 %	Die Leistung lässt sich am besten durch die Bildung der Eltern vorhersagen. Substanzielle weitere Beiträge liefern die Anzahl der Bücher zu Hause als Indikator für kulturelles Kapital, die vorschulischen Fähigkeiten, nichtdeutsche Muttersprache und der sozioökonomische Index. Es zeigt sich keine darüber hinausgehende Bedeutung des Migrationshintergrunds.
	Bücher zu Hause	+4,7 %	
	Vorschulische Fähigkeiten	+3,8 %	
	Nichtdeutsche Muttersprache	+2,6 %	
	HISEI der Familie	+1,2 %	
Mathematiknote $R^2 = 40,4 \%$	Mathematikleistung	38,2 %	Die Note im Halbjahreszeugnis hängt sehr eng mit der erhobenen Mathematikleistung zusammen. Darüber hinaus zeigt sich noch ein kleiner Effekt der Bildung der Eltern in dem Sinn, dass Schüler/innen bei gleicher Leistung eher noch bessere Noten erhalten, wenn ihre Eltern formal höhere Bildung haben.
	Bildung der Eltern	+1,5 %	
Bildungsaspiration der Eltern $R^2 = 26,1 \%$	Bildung der Eltern	17,4 %	Welche Bildung Eltern für ihr Kind anstreben, ist vor allem durch die eigene Bildung der Eltern bedingt, erst zusätzlich liefert die Leistung im Fach einen Erklärungswert. Das ist bemerkenswert, da Mathematik als relevant für die weitere Bildungskarriere einzustufen ist.
	Mathematikleistung	+4,4 %	
	Nichtdeutsche Muttersprache	+1,2 %	
Mathematik-Selbstkonzept $R^2 = 28,6 \%$	Mathematikleistung	27,4 %	Das Selbstkonzept ist ausschließlich mit der Leistung auf bedeutsame Weise verbunden.
Einstellung zu Mathematik $R^2 = 6,8 \%$	Mathematikleistung	3,0 %	Die Einstellung ist nur in geringem Maß durch die Prädiktoren bedingt und hier vor allem durch die Leistung, was aufgrund von Bestärkungs- oder Frustrationserlebnissen nachvollziehbar ist.
Wohlbefinden in der Klasse $R^2 = 1,5 \%$			Das Wohlbefinden zeigt sich von den untersuchten Prädiktoren insgesamt wenig abhängig.

Anmerkung: ISEI: International Socio-Economic Index of Occupational Status; HISEI: ISEI des höher bewerteten Elternteils.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnung und Darstellung.

Die Analyse zielt darauf ab, diejenigen Prädiktoren zu identifizieren, die mit dem jeweiligen Kriterium am bedeutsamsten in Zusammenhang stehen. Bedeutsamkeit wurde über den Anstieg an erklärter Varianz beim Kriterium definiert und die Prädiktoren ihrer Erklärungskraft nach aufsteigend in ein lineares Modell eingeführt. In der Ergebnistabelle sind pro Kriterium die Prädiktoren geordnet nach Erklärungskraft aufgelistet (Tabelle 1.4). Beim Prädiktor mit der höchsten Erklärungskraft ist R^2 als Maß der Varianzaufklärung angeführt, bei den weiteren Prädiktoren der Anstieg von R^2 durch die Aufnahme des jeweiligen Prädiktors. Bei der Bezeichnung des Kriteriums ist jeweils das gesamte R^2 unter Berücksichtigung aller Prädiktoren verzeichnet. Prädiktoren, die nicht mehr wesentlich zur Varianzaufklärung beitragen (R^2 -Zuwachs < 1 %), sind nicht dargestellt.

3.5 Zusammenfassung

Die Volksschule ist eine allgemeinbildende Schule. Sie soll Kulturtechniken grundlegen und ausgehend vom kindlichen Erleben in ein breites Spektrum von Bildungsfächern einführen. Sie nimmt dadurch eine Brückenfunktion im Bildungsgang wahr, indem sie zwischen vorschulischer Bildung und Sekundarstufe auf kindgemäße und anschlussfähige Weise vermittelt. Neben der fachlichen Bildung soll sie die Persönlichkeit der Kinder stärken, sie in das spezifische soziale Umfeld von Bildungseinrichtungen hineinbegleiten und Lernfähigkeit sowie -bereitschaft aufbauen.

Der Blick auf ausgewählte Lernergebnisse offenbart in Lesen und Mathematik Werte, die unter jenen vergleichbarer Länder liegen, in den Naturwissenschaften liegen die Leistungen gleichauf. Eine differenzielle Betrachtung zeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund und mehrsprachige Kinder in Verbindung mit dem niedrigeren sozioökonomischen Status ihrer Eltern deutlich schlechtere Ergebnisse erzielen als Kinder, auf die diese Faktoren nicht zutreffen. Es zeigt sich deutlich, dass die Bildung der Eltern der wesentlichste Bedingungsfaktor für schulische Leistungen der Kinder ist. Dieser Befund stellt das Leistungsprinzip als demokratisch und gerecht empfundene Legitimationsfigur für die Erreichung von Bildungsabschlüssen insofern infrage, als weniger die persönlichen Leistungen honoriert werden als die Startchancen, die einem Kind per Geburt zufallen (vgl. Kronig, 2007, S. 9 ff.).

In einer demokratischen Schule sollten Leistungen mehr zählen als Startchancen, die ein Kind mitbringt

4 Die Volksschule: Eine Schule für alle Kinder?

„Die Volksschule hat die Aufgabe, eine für alle Schüler/innen gemeinsame Primarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln“ (BMBF, 2015e; Wolf, 2012, S. 15), fordert der Gesetzgeber. Tatsächlich besuchen aber nicht alle in Österreich lebenden Schüler/innen die Volksschule. Auch wenn die soziale Integration behinderter Kinder ein ausgewiesenes Ziel der Volksschule ist, gibt es Kinder im Volksschulalter, die Sonderschulen besuchen. Im Folgenden werden die innere und äußere Selektivität der Volksschule und Aspekte der Vielfalt und Diversität der Volksschüler/innen thematisiert.

4.1 Selektivität

Eine Betrachtung der aktuellen Situation des Schuleintritts zeigt, dass der Erfüllung der Forderung nach einer Schule für alle Kinder strukturelle Hindernisse entgegenstehen und bereits die Schuleingangsphase – wie schon im Nationalen Bildungsbericht 2009 thematisiert (vgl. Stanzel-Tischler & Breit, 2009) – deutlich selektive Komponenten beinhaltet. Die Volksschule ist tatsächlich nicht die Schule für alle Kinder im Volksschulalter. Im Schuljahr 2013/14 besuchten 98,5 % der Schüler/innen Volksschulen und 1,5 % Sonderschulen (für die Verteilung nach Schulstufen in absoluten Zahlen siehe Tabelle 1.5). Die große Mehrheit (94 %) besucht öffentliche Schulen, 6 % Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht (Statistik Austria, 2015, S. 108). Darüber hinaus können Kinder ihre Schulpflicht auch in Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht oder im häuslichen Unterricht erfüllen (Doralt, 2014, S. 611).

Nur ein Teil der Kinder mit Behinderungen besucht die Volksschule

Diese Unterrichtsformen werden in der Bildungsstatistik nicht erfasst. Aus einer Umfrage des Bildungsministeriums bei den Landesschulräten geht jedoch hervor, dass im Schuljahr 2010/11 rund 1.000 Kinder der Vorschulstufe und rund 200 Kinder der ersten Schulstufe ihre Schulpflicht im häuslichen Unterricht erfüllten (Stanzel-Tischler, 2013, S. 12). Ein Großteil dieser Kinder wechselte allerdings nach einem Jahr in die Schule und hat im Jahr des häuslichen Unterrichts den Kindergarten besucht (Ammann, 2013, S. 33, S. 45).

Tab. 1.5: Verteilung der Schüler/innen auf Volks- und Sonderschulen, Stufen 0–4, Schuljahr 2013/14

	Schulstufe 0	Schulstufe 1	Schulstufe 2	Schulstufe 3	Schulstufe 4
Volksschulen	8.114	81.595	80.389	81.002	79.884
Sonderschulen	131	809	1.097	1.281	1.574

Anmerkung: Den Volksschulen wurden auch die sonstigen allgemeinbildenden (Statut-)Schulen (n = 826) zugerechnet.

Quelle: Statistik Austria (2015, S. 108). Eigene Darstellung.

Was als „schulreif“ erachtet wird, ist von Bundesland zu Bundesland verschieden

Ein wesentlicher selektiver Aspekt des Schuleingangs besteht darin, dass bei der Aufnahme in die Volksschule zwischen schulreifen und nicht schulreifen Kindern zu unterscheiden ist, wobei schulreife Kinder auf der ersten Schulstufe, nicht schulreife auf der Vorschulstufe eingeschult werden. Wie aus Tabelle 1.6 hervorgeht, wurden 2013/14 rund 10 % der Schulanfänger/innen in die Vorschulstufe aufgenommen, wobei sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen. Die Bundesländer Vorarlberg und Salzburg weisen rund 20 % Kinder auf der Vorschulstufe auf, was sich aus der Anwendung standardisierter Verfahren bei der Schülereinschreibung erklärt. Burgenland, Steiermark und Kärnten weisen sehr niedrige Anteile von Kindern auf der Vorschulstufe auf. In diesen Bundesländern werden die Schulanfänger/innen weitgehend in die ersten Klassen aufgenommen und dort längerfristig – jedenfalls über den Stichtag der Bildungsstatistik (1. Oktober) hinaus – beobachtet und wenn notwendig im späteren Verlauf des Schuljahrs durch einen Wechsel der Schulstufe der Vorschulstufe zugeordnet und im Folgejahr in der nachfolgenden 1. Klasse unterrichtet. Teilweise werden die Kinder auch in die 2. Klasse „mitgenommen“ und dort nach dem Lehrplan der ersten Schulstufe unterrichtet (vgl. zu regulär eingeschulten Kindern auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator C1, Kennzahl C1.2).

Tab. 1.6: Schulanfänger/innen des Einschulungsjahrgangs 2013/14 an der Volksschule nach Bundesland, Schulstufe und Organisationsform der Vorschulstufe (Absolut- und Prozentwerte)

	Bgld.	Ktn.	NÖ	OÖ	Sbg.	Stmk.	Tir.	Vbg.	Wien	Österreich
Anzahl Schulanfänger/innen insgesamt	2.397	4.908	15.145	13.957	5.033	10.468	6.945	3.893	16.331	79.077
davon in der Vorschulstufe	45	276	1.170	1.443	1.119	219	839	772	2.226	8.100
Vorschulstufe (%)	1,87 %	5,44 %	7,73 %	10,34 %	22,23 %	2,09 %	12,08 %	19,83 %	13,63 %	10,24 %
Vorschulklasse	1,63 %	3,73 %	6,23 %	9,01 %	14,54 %	1,54 %	6,93 %	10,51 %	11,57 %	7,71 %
Schuleingangsklasse	0,25 %	1,71 %	1,50 %	1,33 %	7,69 %	0,55 %	5,15 %	9,32 %	2,06 %	2,54 %

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Vorschulpflicht zwischen Vorschulklassen und schulstufenübergreifenden Eingangsklassen

Kinder, die die Vorschulstufe besuchen, können in einem organisatorisch getrennten Angebot der Vorschulstufe (Vorschulklasse) oder in einem gemeinsamen Angebot von Schulstufen der Grundstufe I (Schuleingangsklasse) unterrichtet werden (Doralt, 2014, S. 505). In Tabelle 1.6 ist ersichtlich, dass deutlich mehr Kinder eine eigenständige Vorschulklasse besuchen als eine schulstufenübergreifende Schuleingangsklasse.

4.2 Vielfalt und Diversität

Die Zusammensetzung der Schülerpopulation der Volksschule ist durch Vielfalt und Diversität gekennzeichnet. Die Kinder sind verschieden in Bezug auf Geschlecht, individuelle Entwicklung, Leistungsfähigkeit, Interessen, Alter, soziale und kulturelle Herkunft, Religion, Beherrschung der Bildungssprache, Verhalten, Behinderungen oder Begabungen (Hinz & Walthes, 2009). In der Folge sollen einige Aspekte dieser Verschiedenheit betrachtet werden. Leitmotiv dabei ist ein potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt in einem an inklusiven Prinzipien ausgerichteten Bildungssystem (vgl. Fischer, 2015, S. 21).

4.2.1 Aspekt sonderpädagogischer Förderbedarf

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, also jene, die „infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht [...] ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen“ vermögen (§ 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz [SchPflG]), können im Volksschulalter auf Wunsch der Eltern entweder eine Volksschule oder eine Sonderschule besuchen (§ 8a Abs. 1 SchPflG). Bevor ein sonderpädagogischer Förderbedarf ausgesprochen wird, muss ein „ausreichender Beobachtungszeitraum“ und die „Ausschöpfung aller grundschulspezifischen Fördermaßnahmen“ gewährleistet sein (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2008, S. 2). Daraus folgt, dass der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit jeder Schulstufe ansteigt, wie in Tabelle 1.7 für das Schuljahr 2013/14 dargestellt ist. In den jeweils nachfolgenden Spalten ist verzeichnet, ab welcher Schulstufe die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgte. Die gegenüber weiterführenden Schulen deutlich geringere Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Volksschule lässt sich auch aus den Daten der Nationalen Bildungsberichte 2009 und 2012 ablesen (Lassnig & Vogtenhuber, 2009, S. 42; Vogtenhuber et al., 2012, S. 89).

Tab. 1.7: Sonderpädagogischer Förderbedarf nach Schulstufe und Feststellungszeitpunkt, 2013/14

	SPF %	seit 4. Sst.	seit 3. Sst.	seit 2. Sst.	seit 1. Sst.	seit 0. Sst.
0. Sst.	1,5 %					100,0 %
1. Sst.	1,9 %				92,2 %	7,8 %
2. Sst.	2,7 %			32,4 %	60,7 %	6,9 %
3. Sst.	3,7 %		26,7 %	23,7 %	46,0 %	3,5 %
4. Sst.	4,4 %	16,7 %	22,6 %	23,1 %	34,9 %	2,7 %

Anmerkung: SPF: sonderpädagogischer Förderbedarf; Sst.: Schulstufe.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Aufgrund der Entscheidungsmöglichkeit der Eltern (siehe oben) besuchen nicht alle Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Volksschule. Der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Volksschule ist in den Jahren 2006 bis 2013 etwa konstant bei 1,8 % geblieben. Der Sonderschulbesuch variiert allerdings stark von Bundesland zu Bundesland (Feyerer, 2009, S. 80; Holzinger & Wohllhart, 2009, S. 19; Specht, Gross-Pirchegger, Seel, Stanzel-Tischler & Wohllhart, 2006, S. 28 f.). Tabelle 1.8 zeigt getrennt nach Bundesländern, wie viele Schüler/innen im Volksschulalter im Schuljahr 2013/14 die Volksschule und wie viele die Sonderschule besuchten (Statistik Austria, 2015, S. 114 ff.). In der Steiermark besuchten 0,6 % der Kinder im Volksschulalter die Sonderschule, in Salzburg 3,0 %.

Entwickelt sich die Volksschule zu einer vollständig inklusiven Schule weiter?

Tab. 1.8: Schüler/innen in Volksschulen und Sonderschulen im Schuljahr 2013/14 nach Bundesland

Schüler/innen ...	Bgl.	Ktn.	NÖ	OÖ	Sbg.	Stmk.	Tir.	Vbg.	Wien
... in Volksschulen	10.172	20.836	63.492	59.196	21.212	43.865	28.500	16.761	66.911
... in Sonderschulen	124	213	1.482	457	631	253	497	362	891
... in Sonderschulen (%)	1,2 %	1,0 %	2,3 %	0,8 %	3,0 %	0,6 %	1,7 %	2,2 %	1,3 %

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

4.2.2 Aspekte Nationalität und Alltagssprache

Tabelle 1.9 zeigt die Nationalitäten der Volksschüler/innen in den Schuljahren 2006/07 bis 2013/14. Dass sich der Anteil österreichischer Staatsbürger/innen in diesem Zeitraum trotz Immigration kaum verändert, ist dadurch zu erklären, dass viele Immigrantinnen und Immigranten bereits eingebürgert wurden.

Tab. 1.9: Nationalitäten der Volksschüler/innen in den Schuljahren 2006/07 bis 2013/14 (nach Staatengruppen)

	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Österreich	88,6 %	88,6 %	88,8 %	88,9 %	88,9 %	88,7 %	88,2 %	87,4 %
Deutschland + Schweiz	0,8 %	0,9 %	1,0 %	1,1 %	1,1 %	1,2 %	1,3 %	1,3 %
EU-alt & EWR *	0,3 %	0,3 %	0,4 %	0,4 %	0,4 %	0,5 %	0,5 %	0,6 %
EU-neu **	1,0 %	1,1 %	1,2 %	1,3 %	1,5 %	1,8 %	2,2 %	2,7 %
ehem. Jugoslawien ***	4,7 %	4,5 %	4,2 %	4,0 %	3,8 %	3,6 %	3,5 %	3,5 %
Türkei	2,4 %	2,3 %	2,2 %	2,1 %	1,9 %	1,7 %	1,6 %	1,6 %
Europa (Rest)	0,8 %	0,8 %	0,8 %	0,9 %	0,9 %	0,9 %	1,0 %	1,1 %
Asien	0,6 %	0,6 %	0,6 %	0,7 %	0,7 %	0,7 %	0,8 %	1,0 %
Afrika	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %
Amerika und Ozeanien	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,1 %	0,1 %
staatenlos/ungeklärt	0,4 %	0,4 %	0,4 %	0,4 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %

Anmerkungen: *EU-Länder mit Beitritt bis 1995 sowie Länder des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) wie Norwegen, **EU-Beitritte 2004 und 2007, ohne Kroatien (Beitritt 2013), ***ohne Slowenien (EU-Beitritt 2004)

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Aussagekräftiger ist die im Alltag gesprochene Sprache. Tabelle 1.10 gibt die in der Bildungsdokumentation gemeldeten Alltagssprachen der Volksschüler/innen wieder. Dabei muss beachtet werden, dass in den Jahren 2006/07 und 2007/08 lediglich die *Hauptsprache* erfasst wurde, während für Schüler/innen ab 2008/09 bis zu drei Alltagssprachen angegeben werden konnten. Daher kann Mehrsprachigkeit erst ab diesem Zeitpunkt berichtet werden und da nur neu aufgenommene Schüler/innen erfasst werden, können erst die letzten beiden Jahre als umfassende Abbildung der Mehrsprachigkeit aller Volksschüler/innen betrachtet werden. Selbst bei Kombination der Anteilswerte „Deutsch“ und „mehrsprachig mit Deutsch“ zeigt sich, dass der Anteil der im Alltag Deutsch sprechenden Kinder sinkt. Dafür steigen die Anteile für Türkisch, slawische Sprachen (außer den Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch [BKS], die etwa konstant bleiben) und sonstige Sprachen. Die Entwicklung für die Sprache Türkisch ist gegenläufig zur Entwicklung der türkischen Staatsbürgerschaft und deutet an, dass trotz Einbürgerung die türkische Immigration über die Alltagssprache als Diversitätsfaktor an der Volksschule erhalten bleibt.

Tab. 1.10: Alltagssprachen der Volksschüler/innen in den Schuljahren 2006/07 bis 2013/14
(nach Sprachgruppen)

	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Deutsch	79,7 %	78,7 %	77,6 %	76,5 %	75,5 %	74,5 %	73,5 %	72,4 %
Englisch	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %
BKS	6,8 %	6,8 %	6,9 %	6,8 %	6,8 %	6,8 %	6,7 %	6,6 %
Türkisch	5,6 %	6,0 %	6,4 %	6,6 %	6,7 %	6,6 %	6,5 %	6,5 %
Romanisch	1,1 %	1,2 %	1,3 %	1,3 %	1,4 %	1,5 %	1,6 %	1,7 %
Slawisch (außer BKS)	1,2 %	1,2 %	1,5 %	1,5 %	1,6 %	1,7 %	1,8 %	2,0 %
sonstige	5,3 %	5,8 %	5,7 %	5,8 %	5,9 %	6,1 %	6,3 %	6,7 %
mehrsprachig mit Deutsch			0,4 %	1,0 %	1,8 %	2,3 %	3,1 %	3,4 %
mehrsprachig ohne Deutsch			0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,2 %	0,3 %

Anmerkung: BKS: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Die Daten der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 2013, zeigen die heterogene Verteilung der Schülerschaft mit nichtdeutscher Alltagssprache. Österreichweit verwendet etwa jedes vierte Kind (27 %) zu Hause eine andere als die deutsche Sprache. In Wien geben 56 % der Schüler/innen an, eine andere Sprache zu verwenden, davon spricht allerdings knapp ein Drittel zu Hause neben der anderen Sprache auch Deutsch. Auch in den urbanen, dicht besiedelten Gebieten außerhalb Wiens spricht ein großer Teil der Schüler/innen zu Hause entweder nicht Deutsch (25 %) oder Deutsch und eine zweite Sprache (13 %). Im Gegensatz dazu sprechen in Gebieten mittlerer Besiedlungsdichte 77 % nur Deutsch. In dünn besiedelten Gebieten sind es nahezu 90 % (nach eigenen Berechnungen auf Basis der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe).

Mehrsprachigkeit ist ein Faktum an Volksschulen, die Verteilung höchst unterschiedlich

4.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Volksschule in hohem Maß, aber nicht in umfassendem Sinn eine Schule für alle Kinder ist, da die Primarstufe auch in einer Sonderschule absolviert werden kann und da sich schon der Schuleingang als stark selektiv herausstellt.

Die Diversität der Volksschüler/innen ist mehrdimensional und stark ausgeprägt. Etwas mehr als die Hälfte der Kinder mit SPF besucht die Volksschule; sowohl der Anteil als auch die absoluten Zahlen blieben von 2006/07 bis 2013/14 ungefähr konstant. Der Anteil der Kinder, die keine österreichischen Staatsbürger/innen sind, liegt bei 12 %. Auch diese Zahl hat sich in den letzten Jahren nicht merklich verändert. Eine deutliche Zunahme lässt sich bei anderen Alltagssprachen als Deutsch feststellen. Dies betrifft insbesondere Städte bzw. einzelne Stadtbezirke. Zu welchen Zuwächsen die starke Zunahme von Asylwerbern seit dem Sommer 2015 (Bundesministerium für Inneres [BMI], 2015) führen wird, ist noch nicht im Detail abzusehen.

Um der Vielfalt der Schüler/innen gerecht zu werden, braucht es pädagogische Ansätze, die Verschiedenheit nicht als Belastung, sondern als Ressource sehen. Voraussetzung ist ein Unterricht, der von vornherein auf Diversität hin entworfen ist, in dem also Kinder unter Maßgabe inklusiver Prinzipien auch ziendifferent und auf verschiedene Weise lernen können, wobei sie die dafür nötige Unterstützung erhalten (vgl. z. B. Langner & Feyerer, 2014; Sliwka, 2012). Darüber hinaus ist potenzialorientierte individuelle Förderung notwendig.

Welche Unterstützung brauchen Schüler/innen und Schulen, um ihrer Diversität gerecht zu werden?

5 Bildungsverläufe und Transitionen

Die Volksschule als erste Schule hat die wesentliche Aufgabe, eine Vermittlerrolle gegenüber dem Kindergarten und der Familie einzunehmen (Schorch, 2007, S. 63 f.). Sie hat den Auftrag, von den „spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit“ (BMUKK, 2012a, S. 10) auszugehen und in „Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und vorschulischen Institutionen“ (BMUKK, 2012a, S. 20) die Schuleingangsphase pädagogisch zu gestalten. In ihrer Rolle als „Brückenbauerin“ (Köpcke-Duttler, 2014, S. 72) übernimmt die Volksschule die Aufgabe der Gestaltung und Begleitung von Transition im Schuleingang. Im Sinne von Bildungsgängen werden zunächst die Übergänge zwischen Kindergarten und Schule, ihre Bruchlinien und Herausforderungen thematisiert. In der Folge richtet sich der Blick auf Bildungsverläufe innerhalb der Volksschule und auf den Übergang in die Sekundarstufe. Aufgrund der Aktualität der Entwicklungen werden in diesem Abschnitt Vorhaben und Maßnahmen der Bildungspolitik an geeigneter Stelle angesprochen.

5.1 Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule

Dem nahtlosen Übergang vom Kindergarten in die Schule stehen institutionelle und organisatorische Hindernisse entgegen

Im 2009 eingeführten bundesländerübergreifenden „BildungsRahmenPlan“ für elementare Bildungseinrichtungen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK, 2009) widmet sich ein Abschnitt explizit dem Bereich Transitionen. Die Kooperation zwischen elementaren Bildungseinrichtungen, Schulen, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern wird als „bewusste, zielgerichtete und gemeinsam zu verantwortende Zusammenarbeit“ gesehen, die „in einer Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al., 2009, S. 23) münden soll. Hervorgehoben wird ferner die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse, wobei der Kontinuität von vorschulischen und schulischen Bildungsbereichen und Lernmethoden große Relevanz beigemessen wird. Im Lehrplan der Volksschule ist unter den Gesichtspunkten des Auftrags zur individuellen Förderung sowie einer möglichst harmonischen Gestaltung der Schuleingangsphase die Kontaktaufnahme mit den vorschulischen Institutionen vorgesehen und es wird auch darauf hingewiesen, dass die Lernformen der Grundschule von den spielorientierten Lernformen des Elementarbereichs ausgehen müssen. Wie das Zusammenwirken konkret zu gestalten ist, bleibt in beiden Rahmenkonzepten offen und ist seit Jahren Gegenstand von Entwicklungsprojekten und Diskussionen (z. B. Amtmann, 2015; Fellner, 2007; Hollerer, 2014; Reicher-Pirchegger, 2014; Schluga & Eder, 2005). Hindernisse ergeben sich aus den unterschiedlichen Zuständigkeiten für Kindergarten und Volksschule sowie den unterschiedlichen Dienstrechten und unterschiedlichen Ausbildungsniveaus der Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereichs und der Volksschule. Entgegen den Intentionen der *PädagogInnenbildung NEU* ist es vorerst nicht gelungen, die Ausbildungsniveaus für den Elementarbereich und die Primarstufe zu vereinheitlichen. Auch die fehlende gesetzliche Fundierung in Bezug auf den Austausch kindbezogener Informationen – ein solcher kann mit Ausnahme von Vorarlberg nur mit Zustimmung der Eltern erfolgen – stellt eine Hürde für die Kooperation der beiden Institutionen dar. Die Notwendigkeit der Einbindung der Eltern birgt auch Chancen, erfordert aber einen Dialog von Anfang an, der nicht auf Problemsituationen eingeschränkt ist (Griebel & Niesel, 2011, S. 175). Das aktuelle Regierungsprogramm (Bundeskanzleramt, 2013, S. 40) nennt als ein Ziel die Installierung eines Übergangsmanagements vom Kindergarten in die Volksschule, wobei Voraussetzungen für das Weiterleiten der notwendigen pädagogischen Informationen geschaffen werden sollen.

5.2 Vorschulische Bildung

Seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs für alle Fünfjährigen im Jahr 2009 (BGBl. I Nr. 99/2009) wechseln in Österreich fast alle Kinder von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Grundschule. Im Kindergartenjahr 2014/15 lag die Betreuungsquote bei den Fünfjährigen österreichweit bei 96,8 %. Zusätzlich wurden 1,1 % der Fünf-

jährigen vorzeitig in die Volksschule aufgenommen und besuchten daher keine Kinderbetreuungseinrichtung. Somit verblieben österreichweit 2,1 % Fünfjährige, die überwiegend zu Hause oder bei Tageseltern betreut wurden, wobei die „Kindergartenabstinenz“ in Wien (Betreuungsquote: 94,8 %) am stärksten ausgeprägt war (Statistik Austria, 2015, S. 16).

Die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs war in hohem Ausmaß vom Wunsch geleitet, Kinder mit Sprachdefiziten besser auf den Eintritt in die Volksschule vorzubereiten. Gegenwärtig wird die Einführung eines zweiten verpflichtenden Kindergartenjahrs für Vierjährige sowohl unter dem Gesichtspunkt der Förderung der Bildungssprache Deutsch (Expertenrat für Integration, 2015, S. 64) als auch vor dem Hintergrund einer umfassenden Sicht der Elementarbildung als Bildungsfundament (Industriellenvereinigung, 2015, S. 38) gefordert. Die Einführung eines zweiten kostenfreien Kindergartenjahrs ist von der Bildungsreformkommission vorgesehen, allerdings mit Opt-out-Möglichkeit (BMWFW & BMBF, 2015, S. 3).

In internationalen Längsschnittstudien (z. B. *Effective Provision of Pre-School Education* [EPPE]; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) wurden positive Effekte insbesondere einer qualitativ hochwertigen Elementarbildung auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder festgestellt. Für Österreich zeigen erstmalig Bruneforth, Weber und Bacher (2012, S. 205 f.) anhand der Daten der Ausgangsmessungen (Baseline-Testung) für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der 4. Schulstufe, dass sich der Kindergartenbesuch für alle Kinder positiv auf das Leistungsniveau in der Volksschule auswirkt. Für sozial benachteiligte Gruppen konnten allerdings in dieser Untersuchung – anders als es sich in der Analyse internationaler Studien durch Textor (2007) zeigt – keine kompensatorischen Effekte festgestellt werden.

Hochwertige
Elementarbildung erhöht
die Schulleistung

5.3 Aktuelle Maßnahmen zur Gestaltung der Schuleingangsphase

Basierend auf dem Regierungsprogramm, wonach „das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre [...] als gemeinsame Schuleingangsphase“ aufzufassen sind (Bundeskanzleramt, 2013, S. 40 f.), legt das BMBF aktuell einen Schwerpunkt seiner Arbeit auf den Bereich der Transition vom Kindergarten in die Volksschule. In diesem Zusammenhang wurden an die Schulen Leitfäden zu folgenden Themenfeldern übermittelt: Übergang vom Kindergarten zur Volksschule, Schüleraufnahme und kindgerechte Durchführung der Schulfähigkeitsfeststellung im Team unter Einbindung von Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen (BMUKK, 2013), Umsetzung durchgängiger sprachlicher Fördermaßnahmen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Charlotte-Bühler-Institut, 2014) sowie Individualisierung des Unterrichts und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase (Charlotte-Bühler-Institut, 2015).

Diese Maßnahmen des BMBF stehen in engem Zusammenhang mit der Erprobung von Modellen der Transition und der sprachlichen Förderung an der Nahtstelle zwischen Kindergarten und Volksschule in den sogenannten *Netzwerkschulen*. Im Rahmen der 2013 eingerichteten *Netzwerke Sprachförderung* und der 2014 installierten *Netzwerke Kindergarten-Volksschule* werden bis 2016 österreichweit an insgesamt rund 75 Volksschulen und über 110 kooperierenden Kindergärten verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit dem Ziel der Schaffung eines durchgängigen Bildungsangebots erprobt. Das Projekt „Netzwerkschulen“ wird vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) formativ evaluiert; Ergebnisse der Arbeit in den Netzwerkprojekten sollen ab dem Schuljahr 2016/17 stufenweise flächendeckend implementiert werden.

Können Ergebnisse der
Netzwerkprojekte für die
Weiterentwicklung des
Schuleingangs genutzt
werden?

5.4 Bildungsverläufe

Mit der 1999 eingeführten Möglichkeit, in der Grundstufe I auch während des Schuljahrs die Schulstufe wechseln zu können und dem Überspringen bzw. der (freiwilligen) Wieder-

holung einer Schulstufe (Doralt, 2014, S. 23, S. 37–39) sind verschiedene organisatorische Maßnahmen vorhanden, um die Kinder in die jeweilige Schulstufe zu versetzen, die ihrer Leistungsfähigkeit entspricht. Der Zeitrahmen für die Absolvierung der Volksschule umfasst im Regelfall 4 bzw. 5 Jahre bei Einschulung auf der Vorschulstufe. Tabelle 1.11 zeigt, dass etwa 90 % der Schüler/innen die Volksschule in 4 Jahren durchlaufen, wobei der Bundesländervergleich auf eine in Maßen unterschiedliche Handhabung hinweist.

Tab. 1.11: Bildungsverläufe des Einschulungsjahrgangs 2008/09 (nach Bundesländern)

	Einschulung in 1. Schulstufe (4-jährige Perspektive)				Einschulung in die Vorschulstufe (5-jährige Perspektive)			
	Anzahl Schüler/ innen	Anteil Schüler/innen mit Abschluss nach ...			Anzahl Schüler/ innen	Anteil Schüler/innen mit Abschluss nach ...		
		mehr als 4 Jahren	4 Jahren	weniger als 4 Jahren		mehr als 5 Jahren	5 Jahren	weniger als 5 Jahren
GESAMT	71.573	9,5 %	90,2 %	0,2 %	6.595	5,6 %	87,2 %	7,2 %
Burgenland	2.324	7,1 %	92,6 %	0,3 %	53	0,0 %	96,2 %	3,8 %
Kärnten	4.837	13,1 %	86,8 %	0,1 %	227	3,1 %	94,3 %	2,6 %
Niederösterreich	14.127	7,8 %	92,1 %	0,2 %	1.290	5,0 %	90,2 %	4,8 %
Oberösterreich	12.700	12,9 %	86,9 %	0,2 %	1.323	8,3 %	88,5 %	3,2 %
Salzburg	4.477	7,0 %	92,7 %	0,3 %	935	4,5 %	83,7 %	11,8 %
Steiermark	10.072	9,4 %	90,4 %	0,3 %	252	3,2 %	92,1 %	4,8 %
Tirol	6.162	6,0 %	93,8 %	0,2 %	671	6,6 %	85,7 %	7,7 %
Vorarlberg	3.256	7,4 %	92,3 %	0,2 %	660	5,6 %	80,0 %	14,4 %
Wien	13.618	10,4 %	89,3 %	0,2 %	1.184	4,6 %	87,2 %	8,2 %

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Tabelle 1.12 zeigt die Bildungsverläufe des Einschulungsjahrgangs 2011/12 über die ersten 3 Lernjahre in der Volksschule bis zum Schuljahr 2013/14: Insgesamt 92 % der Kinder sind ohne einen Wechsel der Schulstufe bzw. ohne eine (freiwillige) Klassenwiederholung oder ein Überspringen einer Klasse in ihrer Bildungskarriere vorangeschritten (in Tabelle 1.12 dunkelblau unterlegt). Diese Kinder wurden entweder auf der Vorschulstufe eingeschult und befanden sich im 3. Lernjahr auf der 2. Schulstufe oder sie starteten ihre Bildungslaufbahn auf der 1. Schulstufe und befanden sich im 3. Lernjahr auf der 3. Schulstufe.

Tab. 1.12: Bildungsverläufe der Schulanfänger/innen des Einschulungsjahrgangs 2011/12 bis zum Schuljahr 2013/14 an der Volksschule (Absolut- und Prozentwerte)

Die Einschulung erfolgte auf der ...	Vorschulstufe	Vorschulstufe	Vorschulstufe	Vorschulstufe	1. Schulstufe	1. Schulstufe	1. Schulstufe	1. Schulstufe	
Im dritten Lernjahr befindet sich das Kind auf der ...	1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	> als 3. Schulstufe	1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	> als 3. Schulstufe	Summe
ohne Wechsel von Schulstufen, Wiederholung oder Überspringen	–	7.075	–	–	–	–	67.132	–	74.207
	–	8,74 %	–	–	–	–	82,95 %	–	91,69 %
mit Wechsel von Schulstufen, Wiederholung, Überspringen	49	73	695	5	28	5.664	71	138	6.723
	0,06 %	0,09 %	0,86 %	< 0,01 %	0,03 %	7,00 %	0,09 %	0,17 %	8,31 %
Summe absolut	49	7.148	695	5	28	5.664	67.203	138	80.930
Summe (%)	0,06 %	8,83 %	0,86 %	< 0,01 %	0,03 %	7,00 %	83,04 %	0,17 %	100,00 %

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Insbesondere die Option des Wechsels von Schulstufen auf der Grundstufe I, aber auch die (freiwillige) Wiederholung und das Überspringen von Schulstufen ermöglicht „Beschleunigungen“ und „Verzögerungen“: So wurden knapp 1 % aller Kinder auf der Vorschulstufe eingeschult und erreichten dennoch bereits nach 2 Lernjahren die 3. Schulstufe, haben also eine – im Vergleich zur Einschätzung bei der Einschulung – akzelerierte Lernentwicklung genommen. Für 7 % der Kinder wurde dagegen – ausgehend von der 1. Schulstufe – die Möglichkeit genutzt, die Grundstufe I in 3 Lernjahren durchlaufen zu können.

Das Lernen in der Volksschule erfolgt in verschiedenen Geschwindigkeiten

1

5.5 Bruchlinien in den Bildungsgängen

Die beschriebenen Maßnahmen, die zur Harmonisierung von Leistungsfähigkeit der Kinder und Anforderungen der jeweiligen Schulstufen beitragen sollen, implizieren aber gleichzeitig, dass Kinder, die meist aus altersheterogenen Kindergartengruppen in die Schule wechseln, sich in einem System zurechtfinden müssen, in welchem sich im Regelfall – nämlich dann, wenn eine Klasse einer Schulstufe entspricht – nicht die Pädagogik an die Bedürfnisse der Kinder anpasst, sondern die Kinder durch „Transfers“ zwischen Klassen der für sie passenden Schulstufe zugeteilt werden. Eine Verbesserung dieser, teils für Kinder und Eltern mit Versagensgefühlen konnotierten Situation wird in teilstabilen, schulstufenübergreifenden Klassenverbänden gesehen (Stanzel-Tischler & Grogger, 2000, S. 38). Diese sind gegenwärtig noch relativ selten und häufig der geringen Schülerzahl an kleineren Schulstandorten geschuldet, werden aber von der Bildungspolitik angestrebt (Bundeskanzleramt, 2013, S. 41) und im Rahmen der bundesweiten Netzwerk-Projekte (vgl. Abschnitt 5.3) erprobt.

Ob die Volksschulen in einem größeren Ausmaß bereit sind, schulstufenübergreifende Schuleingangsklassen anzubieten, wird die Zukunft zeigen. 2013/14 befanden sich die insgesamt 8.100 Kinder der Vorschulstufe noch überwiegend in Vorschulklassen, wobei sich diesbezüglich aber sehr deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen (siehe Tabelle 1.6). Aus einer Befragung von 142 Schulleiterinnen und Schulleitern zur Vorgangsweise bei der Schülereinschreibung (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2015, S. 7) geht hervor, dass eigenständigen Vorschulklassen – wenn dies aufgrund der Schülerzahlen möglich ist – gegenüber den altersgemischten Schuleingangsklassen der Vorzug gegeben wird. Begründet wird dies mit besseren Möglichkeiten für eine gezielte Förderung der Kinder in der Vorschulklasse. Diese Haltung der Schulleiter/innen kann zum einen mit den größeren Spielräumen, welche die Stundentafel der Vorschulklasse bietet, erklärt werden, zum anderen aber auch in der pädagogischen Herausforderung begründet sein, dass Vorschüler/innen in manchen Schuleingangsklassen ohne zusätzliche Personalressourcen gefördert werden müssen.

Anpassung an die Lerngeschwindigkeit: Wechsel der Bezugsgruppe oder schulstufenübergreifende Klassen?

5.6 Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

Dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe kommt gerade in Bildungssystemen, in denen der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe relativ früh erfolgt, besondere Bedeutung zu (vgl. u. a. Reitbauer & Hascher, 2009, S. 815). In Österreich folgt auf eine in der Regel 4 Jahre dauernde Grundschulzeit im Primarbereich ein äußerlich stark gegliedertes Sekundarschulwesen mit parallel verlaufenden Schultypen (vgl. Bieringer, 2015, S. 3; Olechowski, 2006, S. 210). Aufgrund der divergierenden Wertigkeiten der Bildungsabschlüsse, die an den verschiedenen Schulformen erlangt werden können und die den weiteren Bildungsweg determinieren, erfolgt eine frühe Selektion und ist mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine zentrale „Weichenstellung“ im Hinblick auf die Bildungslaufbahnen der Schüler/innen verbunden (vgl. Sartory, Järvinen & Bos, 2013, S. 107). Sowohl im Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012a) als auch in den Lehrplänen der NMS (BMUKK, 2012b), der Hauptschule (HS; BMUKK, 2000) und der AHS (BMBF, 2015c) wird auf die Bedeutung der pädagogischen Gestaltung der Nahtstellen Bezug genommen, wobei v. a. die Anschlussfähigkeit der Lern- und Arbeitsformen betont wird.

Frühe
Bildungswegentscheidung
nach der Volksschule
erhöht die
Chancenungleichheit

Nach dem Besuch der Grundschule müssen die Kinder bzw. deren Eltern zwischen der NMS – welche die derzeit auslaufende HS ablöst – oder der Unterstufe der AHS wählen. Während die NMS allen Kindern offen steht, gibt es für den Besuch der AHS notenabhängige Zugangsberechtigungen. Rund ein Drittel der Schüler/innen tritt im Bundesdurchschnitt nach der 4. Klasse Volksschule in eine AHS über, wobei die Schulwahl stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. Bruneforth et al. (2012, S. 203) zeigen, dass die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Besuchs der AHS-Unterstufe nur zu 30 % durch Leistungsunterschiede, aber zu 70 % durch die Wahlentscheidung erklärbar sind, was die Problematik der sozialen Selektivität und der Chancenungleichheit des österreichischen Schulsystems unterstreicht (vgl. Kapitel „Segregation“ in diesem Band: Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger & Nagel, 2016). Grundsätzlich sind im österreichischen Schulsystem zwar auch „Brücken und Übergänge“ vorgesehen, welche Übertritte zwischen den einzelnen Zweigen des Schulsystems ermöglichen (vgl. BMBF, 2014b), Analysen der Bildungsströme zeigen jedoch, dass die Durchlässigkeit des Schulsystems in der Praxis nur sehr eingeschränkt gegeben ist (vgl. Wintersteller 2009, S. 57).

Für die Schüler/innen stellt der Übertritt in die Sekundarstufe I einen biografischen Einschnitt dar, der unweigerlich auf sie zukommt und den sie selbst nur relativ wenig beeinflussen können. Der Wechsel beinhaltet für die Kinder Chance und Bedrohung zugleich. Es können sich neue Perspektiven eröffnen, die eine produktive Weiterentwicklung ermöglichen, mit dem bevorstehenden Übertritt können aber auch Ängste und Befürchtungen verbunden sein (vgl. u. a. Koch, 2008, S. 578). Auch für die Eltern ist die Situation des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe I mit Herausforderungen verbunden. Vor allem die Entscheidung, welche Schulform das Kind besuchen soll, ist für Eltern keine einfache (vgl. u. a. Heumann, 2005, S. 14), zumal diese den Bildungsweg der Kinder entscheidend determiniert. Damit ist verbunden, dass Lehrkräfte seitens der Eltern häufig Druck erleben, mit entsprechenden Zeugnisnoten die AHS-Reife für ihr Kind zu bescheinigen (vgl. u. a. Benischek, 2006b; Katschnig & Hanisch, 2006). Für die Volksschullehrkräfte stellt u. a. auch eine Belastung dar, dass sie in ihrer Leistung daran gemessen werden, was „ihre Kinder“ in der weiterführenden Schule können (vgl. Katschnig & Hanisch, 2006, S. 303). Dieser „Stressfaktor“ wird dadurch verstärkt, dass Lehrer/innen der Volksschule und der Sekundarstufe I vielfach wenig über die jeweils andere Seite wissen.

Daten zu
Bildungsgerechtigkeit,
Leistungsbeurteilung,
zu Eltern- und
Schülerperspektiven
am Übergang in die
Sekundarstufe liegen vor

Ausgehend von der gesellschaftlichen und bildungsbiografischen Bedeutsamkeit des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I (vgl. Sartory, Järvinen & Bos, 2012, S. 107) liegen – auch in Österreich – zahlreiche Studien zur Nahtstelle Grundschule – Sekundarstufe vor. Diese können grundlegend dahingehend unterteilt werden, ob sie eher auf die Strukturen, die bei diesem Transitionsprozess wirken, fokussieren oder eher das individuelle Erleben und Handeln der beteiligten Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt stellen (vgl. Koch, 2008, S. 587 f.). Untersuchungen, die die strukturelle Ebene in den Blick nehmen, beschäftigen sich primär mit Analysen zur Bildungsbeteiligung und zu Bildungsverläufen und betrachten den Übergang unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit bzw. der Gleichheit von Bildungschancen. Die österreichische Perspektive beleuchten hierzu u. a. Schlögl und Lachmayr (2004), Kast (2006), Thonhauser und Pointinger (2008) und Bruneforth et al. (2012). Untersuchungen zu Motiven der Schulwahl (z. B. Kernbichler, 2006; Specht, 2010; Stanzel-Tischler & Grogger, 2002) sowie zur Leistungsbeurteilung und damit verbunden der Berechtigungsvergabe an der Schnittstelle Grundschule – Sekundarstufe I (vgl. dazu u. a. Benischek, 2006b; Thonhauser & Eder, 2006) liegen in diesem Kontext ebenfalls vor. In den letzten Jahren wurde der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Einführung der NMS näher beleuchtet. Von besonderer Aktualität sind diesbezüglich die Ergebnisse der NMS-Evaluation (z. B. Bruneforth, 2015) sowie das Projekt „NOESIS – Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung“, das sich im Rahmen der Evaluation der *Niederösterreichischen Mittelschule* in einem Schwerpunktbereich explizit den Übergängen („Transitions“) widmet (Geppert, Katschnig, Knapp, Kilian & Hopman, 2015). Auf der subjektorientierten Ebene finden sich Studien, die den

Übergang aus der Perspektive der Schüler/innen (vgl. Reitbauer & Hascher, 2009; Rollett & Hanfstingl, 2006) sowie aus Sicht der Eltern (vgl. Peherstorfer, 2006; Wischenbart, 2006) beleuchten bzw. die Rolle der Lehrkräfte an der Nahtstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe I in den Blick nehmen (vgl. Katschnig & Hanisch, 2006).

Da die einzelnen Studien jeweils verschiedene Aspekte des Übergangs in den Mittelpunkt stellen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, liegen auch vielfältige Ergebnisse zu dieser Thematik vor. Hervorgehoben werden kann jedoch, dass einige Studien ein (eher) positives Bild im Hinblick auf die Bewältigung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I zeichnen. So verweisen verschiedene Autorinnen und Autoren darauf, dass der Schulwechsel von einem großen Teil der österreichischen Schüler/innen gut gemeistert wird und der Übertritt weniger als „kritische Phase“ im negativen Sinn, sondern als Möglichkeit erlebt wird, sich neuen Anforderungen und Kontexten zu stellen (vgl. Reitbauer & Hascher, 2009, S. 824; Stanzel-Tischler & Grogger, 2002, S. 62). Dennoch stellt der Übertritt für viele Kinder und deren Eltern durchaus auch eine Stresssituation dar, wie etwa Sirsch (2000, 2003, zitiert nach Rollett & Hanfstingl, 2014, S. 314) nachgewiesen hat, wobei vielfach v. a. die Leistungsanforderungen als belastend erlebt werden. Deutlich wird auch, dass die Frage, wie der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe erlebt bzw. bewältigt wird, sehr stark von individuellen und subjektiven Faktoren (Selbstkonzept, subjektive Bedeutung des Schulwechsels etc.) abhängt und hinsichtlich der Bildungsverläufe nicht zuletzt die soziale und die regionale Herkunft eine bedeutsame Rolle spielen.

Lebensbedeutsame
Bildungswegentscheidung
– subjektiv stressig, aber
keine große Hürde

5.7 Zusammenfassung

Kinder und ihre Eltern durchlaufen aufgrund des stark gegliederten Bildungssystems in Österreich in den ersten Jahren im institutionellen Bildungssystem mehrfach Transitionssituationen. Bildungspolitisch wird eine Verbesserung der Situation an den Nahtstellen angestrebt, wobei aktuell der Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule stärker im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Einer effektiven Umsetzung eines bruchlosen Übergangs zwischen den Bildungsinstitutionen stehen jedoch noch einige Hürden entgegen. Diese ergeben sich durch strukturell bedingte Unterschiedlichkeiten (z. B. unterschiedliche Zuständigkeiten für die Bildungseinrichtungen, unterschiedliche Ausbildungen und Dienstrechte der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen) und durch die verschiedenen pädagogischen Konzeptionen von Kindergarten, Volksschule und Sekundarstufe, wohl aber auch durch mangelnde Zeit- und Personalressourcen für eine wirkungsvolle Nahtstellenbegleitung. Eine solche erscheint für alle Kinder, besonders aber für Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen (z. B. aufgrund von Behinderung, Herkunft oder sozialer Lage) notwendig. Die Gestaltung einer effektiven Nahtstellenbegleitung stellt demnach eine gemeinsame Herausforderung für die abgebenden und aufnehmenden Bildungsinstitutionen dar und sollte als eine „institutionenübergreifende Schulentwicklungsaufgabe“ (Beutel, 2013, S. 105) gesehen und umgesetzt werden. Hinsichtlich des Übergangs in die Sekundarstufe ist aus pädagogischer Sicht anzumerken, dass die Selektion hinsichtlich des weiteren Bildungsgangs mit 10 Jahren zu früh erfolgt und dass eine Fortführung des Gesamtschulkonzepts in der Sekundarstufe die Transition deutlich vereinfachen würde.

Institutionelle Übergänge
beeinträchtigen
Bildungschancen von
Kindern mit besonderen
Förderbedürfnissen

6 Ausgewählte Fragestellungen und Handlungsempfehlungen

Die im Folgenden vorgestellten Handlungsempfehlungen beziehen sich auf Problemlagen, die aus der Analyse hervorgehen und die hier punktuell zusammengefasst und präzisiert werden. Die allgemeine Zielperspektive, in der sich diese Entwicklungsperspektiven verorten, ist eine Volksschule (a) mit einem klaren Bildungsauftrag, (b) die Kinder mit verbindlich zu erreichenden Grundkompetenzen für ihren weiteren Bildungsweg ausstattet, (c) die Kindern und Lehrkräften genügend Zeit dafür, aber auch für die Entfaltung individueller Interessen gibt, (d) die einen bruchlosen Bildungsweg in einer Umgebung ermöglicht, (e) die auf inklu-

sive Weise die Vielfalt und Diversität der Kinder willkommen heißt, (f) ihnen angemessene Beratung, Unterstützung und Förderung zukommen lässt und (g) Leistungsrückmeldungen zur Förderung des Lernens und nicht zur Selektion verwendet. Zur Realisierung dieses Zielbilds ist unter Beibehaltung des Klassenlehrerprinzips der Ausbau spezialisierter fachlicher Qualifikationen ebenso erforderlich wie multiprofessionelle Teamarbeit und eine Ressourcenausstattung, die lokale Gegebenheiten berücksichtigt. Schließlich müssen Weiterentwicklungen der Volksschule mit Blick auf das Ganze auf der Basis von Prozessstandards erfolgen. Eine wesentliche Grundlage dafür ist die kontinuierliche Generierung zuverlässiger empirischer Evidenz durch Auf- und Ausbau einer nachhaltigen international anschlussfähigen Grundschulforschung. Den Handlungsempfehlungen sind punktuell Hinweise auf entsprechende internationale Entwicklungen und Praktiken beigelegt.

6.1 Konzentration und Fokussierung des Bildungsauftrags

Kerncurricula geben
Zielklarheit und
eröffnen autonome
Gestaltungsspielräume

Der Bildungsauftrag der Volksschule ist umfassend, wenig fokussiert und in unübersichtlicher Weise verfasst. Eine Konzentration auf verbindlich zu vermittelnde Kernkompetenzen ist nicht ersichtlich (vgl. Abschnitt 3.1). Der Lehrplan der österreichischen Volksschule (BMUKK, 2012a) ist ein Rahmenlehrplan. Daneben wurden im Jahr 2008 Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik für die 4. Schulstufe als zusätzliche, regulierende Rechtsdokumente für den Unterricht etabliert (Boyer, 2012, S. 83). Diese sind Regelstandards (Klieme et al., 2007, S. 27), die ebenso wie der Lehrplan nicht verbindlich festlegen, welche Kernkompetenzen zu erreichen sind. Darüber hinaus ist die Volksschule verpflichtet, Unterrichtsprinzipien in Unterricht und Erziehung einfließen zu lassen. Schließlich hat das BMBF derzeit 24 weitere Bildungsanliegen an die Schule, von denen sich etwa zwei Drittel auf die Volksschule beziehen, z. B. Soziales Lernen, Verhaltensvereinbarungen oder Leseförderung (BMBF, 2015d). In der Schuleingangsphase ist zusätzlich auf den Bildungsrahmenplan (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al., 2009) Bezug zu nehmen. Um die für erfolgreichen Unterricht nötige Zielklarheit (z. B. Hattie, 2013, S. 195; Helmke, 2014, S. 190) zu schaffen, müssen die Dokumente zusammengeführt und in Kerncurricula gefasst werden, die etwa drei Viertel der Lernzeit festlegen und autonomen Gestaltungsspielraum für die Individualisierung von Lernprozessen eröffnen (Wiater, 2009, S. 127). Die Bildungsreformkommission schlägt zumindest eine Verschlankeung des Lehrplans und eine Fokussierung auf Grundkompetenzen und Kulturtechniken vor (BMWFW & BMBF, 2015, S. 6).

Kerncurricula

Eine Zusammenführung aller für den Bildungsauftrag relevanten Dokumente in einem kompakten und übersichtlichen Format scheint im neuen Lehrplan der Westschweiz gelungen, der 2010 beschlossen und in allen Westschweizer Kantonen bis 2014 eingeführt wurde. Er basiert auf einem Domänenmodell, integriert ein Allgemeinbildungskonzept sowie überfachliche Kompetenzen und umfasst die gesamte Schulzeit (vgl. Plan d'études romand [PER], 2010).

Im finnischen Kerncurriculum, das Performance- und Content-Standards (vgl. Frühwacht, 2012, S. 55) ausweist, finden sich darüber hinaus für die Praxis hilfreiche Kompetenzbeschreibungen, die exakt definieren, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Schülerin/ein Schüler beherrschen muss, um die Note „Gut“ zu erhalten (vgl. Halinen, 2008).

6.2 Mindeststandards, garantiertes Bildungsminimum

Mindeststandards sind weder im Lehrplan noch in den Bildungsstandards ausgewiesen (vgl. Abschnitt 3.1). Solche dienen der Orientierung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, indem sie klar ausweisen, was unbedingt erreicht werden muss. Minimalstandards weisen explizite, fachdidaktisch orientierte und an Beispielen illustrierte Kompetenzniveaus aus, an denen sich Lehrer/innen in ihrer Bildungsarbeit orientieren können (Klieme et al., 2007, S. 9). Bruneforth et al. (2012, S. 189) führen normativ-legistische, funktionalistische und gerechtigkeits-theoretische Gründe für die Garantie eines Bildungsminimums an. Sie empfehlen, künftig der Bildungsarmut mit einem „Fokus auf die Bekämpfung von Kompetenzarmut“ (im Unterschied zu Zertifikatsarmut) zu begegnen und in den Bildungsstandards die Definition eines absoluten Bildungsminimums zu verankern (Bruneforth et al., 2012, S. 216). Dem Anspruch, einen gemeinsamen Grundstock an Bildung (Einsiedler, 2014a, S. 230) zu vermitteln, kann die Volksschule nur gerecht werden, wenn sie jedem Kind zumindest dieses Bildungsminimum garantiert. Für Deutsch und Mathematik kann von den bestehenden Bildungsstandards ausgegangen werden, indem deren unterste Stufe gesellschaftlich legitimiert wird. Die Mindeststandards sollten aber nicht nur die Gegenstände Mathematik und Deutsch umfassen, um eine „Depotenzierung der übrigen Ziele“ (Eder & Hofmann, 2012, S. 74) der Volksschule zu vermeiden.

Mindeststandards können ergänzend zu Regelstandards definiert werden

Mindeststandards

Beispiele für Minimalstandards finden sich z. B. in Singapur (*Primary School Leaving Examination*), in Australien für Literacy und Numeracy oder in den Leistungszielen und Kompetenzstufen des *National Curriculum* in England (Huber, Späni, Schmelentin & Criblez, 2006; Kotthoff, 1994; Waterkamp, 2012). Das englische National Curriculum ist ein aufsteigender Pfad mit genau definierten Lernzielen. Es ist in vier Key Stages organisiert, die sich am Lebensalter ausrichten. Dabei entsprechen Key Stage 1 (5–7 Jahre) und Key Stage 2 (7–11 Jahre) der Primarstufe. Für jedes Fach werden sogenannte Attainment Targets definiert, die sich in acht Niveaus über die gesamte Pflichtschulzeit erstrecken. Diese sind zur genaueren Differenzierung wiederum in jeweils drei Subniveaus (a, b, c) gegliedert. Diese Niveaus ermöglichen es einerseits, den Lernfortschritt einzelner Schüler/innen genau abzubilden, erfüllen aber andererseits auch die Funktion von Mindeststandards, da für jede Klassenstufe definiert ist, welches Mindestniveau den Erwartungen entspricht (Waterkamp, 2012).¹

6.3 Ausweitung der Unterrichtszeit

Wie in Abschnitt 2 ausgeführt, steht österreichischen Volksschulkindern mit jährlich 705 Stunden deutlich weniger Unterrichtszeit zur Verfügung als z. B. im Durchschnitt der EU-21 (768 Stunden). Angesichts der Aufgabenfülle der Volksschule, der zunehmenden Diversität, der oben angeführten Garantie von Bildungsminima und der Anforderungen einer aktuellen lernerzentrierten Didaktik stellt sich die Frage nach einer Ausweitung der Lernzeit, sei dies durch Erweiterung der Stundentafel oder durch gegenstandsbezogene Lernzeit in ganztägigen Schulformen (vgl. Hörl et al., 2012, S. 280). In ganztägigen Schulformen kann die Verschränkung von Spielen und Lernen besser gelingen und individuelle Förderung ohne Verringerung von Unterrichtszeit Platz finden (vgl. Rahm, Rabenstein & Nerowski, 2015, S. 94 ff.). Der geplante Ausbau von Ganztagschulen (BMBF, 2014a, S. 19) weist eine mögliche Richtung, allerdings nur dann, wenn tatsächlich verschränkte Formen realisiert werden, was derzeit kaum der Fall ist (vgl. Abschnitt 2). Alternativ dazu ist eine für vielfältige, auch

Mehr Unterrichtszeit sinnvoll, wenn sie für breiteres und individuelleres Bildungsangebot genutzt wird

¹ Vgl. auch „National curriculum“ (Version vom 16.07.2014) auf der Website des Departments for Education unter <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> [zuletzt geprüft am 22.12.2015].

außerschulische Lerngelegenheiten, Individualisierung und Förderung sinnvoll nutzbare Ausweitung der Stundentafel anzudenken.

6.4 Selektionsfreie Gestaltung des Schuleingangs

Durch alters- und leistungsheterogene Gruppen kann der Schuleingang der Diversität besser gerecht werden

Der Übergang aus dem verpflichtenden Kindergartenjahr in die Volksschule ist vom Versuch gekennzeichnet, „Homogenität“ herzustellen. Selektionsmechanismen wie Schulreifebestimmung, Aufnahme als außerordentliche Schüler/innen, Transfer zwischen Klassen, Zuordnung zu Schulstufen und Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf werden eingesetzt. Eine selektionsfreie Eingangsstufe konnte auch durch eine „Pädagogisierung“ von Selektionsmechanismen, wie der kindgemäßen Gestaltung der Schulreifebestimmung, nicht verwirklicht werden (vgl. Abschnitt 5.3). Ein Paradigmenwechsel in Richtung eines proaktiven Umgangs mit faktisch vorhandener Vielfalt (Altrichter et al., 2009, S. 343; Prengel, 2006) würde der Situation an österreichischen Volksschulen besser gerecht als der Versuch, die „Homogenisierungsfälle Jahrgangsklasse“ (Hörmann, 2012, S. 275) mit Selektionsmechanismen aufrecht zu erhalten. Dem vom BMBF angestrebten Ausbau altersheterogener Lerngruppen (BMBF, 2014a, S. 19) sowie der „autonomen Möglichkeit des jahrgangsübergreifenden Unterrichtens“ (BMFWF & BMBF, 2015, S. 7) kann in dieser Hinsicht große Relevanz zugesprochen werden, vor allem, wenn es gelingt, über Einzelmaßnahmen hinaus Vielfalt als Leitprinzip von Schulen und Klassen zu verankern.

Schuleingangsphase

In vielen Ländern werden Versuche unternommen, Übergänge zwischen Schulstufen zu erleichtern und somit individuellen Entwicklungsgeschwindigkeiten besser zu entsprechen. Das trifft besonders auf die Schuleingangsphase zu. Beachtlich ist die große Spannweite beim Schuleintrittsalter – dieses variiert zwischen 4 Jahren in der Schweiz und Zypern und 7 Jahren in den skandinavischen und baltischen Ländern. Unterschiedlich sind auch die institutionellen Lösungsversuche für den Übergang. Die niederländische Schule beinhaltet z. B. eine zweijährige Elementarschule, der Schuleintritt in England erfolgt im Alter von 5 Jahren, eine Schuleingangsklasse kann jedoch ab 4 Jahren besucht werden. In Sachsen sieht der Bildungsplan ein Vorbereitungsjahr in der Kindertagesstätte vor, dieses bereitet systematisch auf das schulische Lernen vor. Auch inhaltlich werden unterschiedliche Akzente in der Vorschulbildung gesetzt: Neigt die französische Vorschule zu einer Fokussierung kognitiver Entwicklung, legen andere Länder (wie u. a. Deutschland, Italien, Irland) den Schwerpunkt auf sozial-emotionale Förderung (vgl. Europäische Kommission, 2014, S. 127 ff.).

Beispielgebend für einen selektionsfreien Schuleingang kann die altersgemischte offene Schuleingangsstufe der Laborschule Bielefeld sein. Die langjährigen Erfahrungen zeigen, auf welche Weise den Herausforderungen jahrgangsübergreifenden Lernens pädagogisch begegnet werden kann (Autorenteam Laborschule, 2005).

6.5 Ausbau von Inklusion

Inklusion als pädagogisches Prinzip des Miteinanderlernens auf unterschiedlichen Niveaus unterstützt nicht nur Kinder mit Behinderungen

Die intensivsten Erfahrungen und das differenzierteste Systemwissen im Umgang mit Diversität liegen im Bereich des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Schüler/innen vor, der seit 1993 in der Volksschule verankert ist. Kampshoff und Walther (2010, S. 408) berichten beispielsweise, dass österreichische Volksschullehrer/innen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen mit Integration ein viel positiveres Bild von Heterogenität in der Klasse zeichnen als ihre bayrischen Kolleginnen und Kollegen. Wenn auch klar festgehalten werden muss, dass die Realisierung von Integration in der Praxis vielfach Mängel aufweist (Feyerer, 2009; Specht et al., 2006), kann summarisch festgehalten werden, dass

behinderte Kinder ihre Mitschüler/innen nicht in ihrer Leistungsentwicklung behindern und dass sie in inklusiven Umgebungen bessere Leistungen erzielen als in Sonderschulen (Burger, 2015, S. 211 f.; Fischer, 2015, S. 15). Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und durch die darauf bezogenen nationalen und regionalen Aktionspläne (vgl. Schulze, 2011) ist ein neuer Impuls für den systemischen Ausbau von Inklusion entstanden (Gasteiger-Klicpera & Wohlhart, 2015). Ein aktuelles Verständnis von Inklusion weitet aber den Gegenstandsbereich inklusiver Pädagogik auf alle Diversitätsbereiche aus (Fischer, 2015). Unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Religion, sozialem Status oder Behinderung sollen ein gemeinsamer Unterricht und ein natürliches Miteinander ohne Ausgrenzung und Separation für jene Lernmöglichkeiten sorgen, die allen Kindern gerecht werden. Dies strebt auch das BMBF in seinen Arbeitsschwerpunkten an (BMBF, 2014a, S. 21 f.). In diesem Kontext ist es erforderlich, Schritte dafür zu setzen, dass die Volksschule tatsächlich zu einer Schule für alle Kinder wird. Das erfordert einen selektionsfreien Schuleingang (vgl. Abschnitt 4.2.1), vor allem aber die Inklusion aller Kinder mit Behinderungen in der Volksschule in Übereinstimmung mit den Zielen des Nationalen Aktionsplans (BMASK, 2012) und zwar ohne Ausnahmeregelungen für einzelne Bundesländer (Feyerer, 2013).

Darüber hinaus können die Erfahrungen mit Integration modellhaft für den Umgang mit Vielfalt im inklusiven Sinn sein. Es wird zu erforschen sein, wie weit die Merkmale inklusiven Unterrichts wie Teamarbeit in der Klasse, qualifiziert ausgebildete Lehrer/innen, diversitätsbewusste Didaktik, geeignete Unterrichtsmethodik und interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen (Specht et al., 2006) auch in Bezug auf andere Diversitätsbereiche nutzbar gemacht werden können.

Teamarbeit in
Integrationsklassen als
Modell für aktuellen
Volksschulunterricht?

Inklusion

In den nordischen Ländern bestimmte das Thema Inklusion schon früh bildungspolitische Debatten und zog konkrete Maßnahmen nach sich, die sich in der Schulstruktur widerspiegeln: In Schweden, Finnland und Norwegen lernen alle Schüler/innen mindestens bis zur 9. Klasse ohne äußere Differenzierung gemeinsam (bis zur 10. Klasse in Norwegen). Multiprofessionelle Teams (Lehrer/innen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Sozialarbeiter/innen, Unterstützungslehrer/innen) sorgen für individuelle Unterstützung und Förderung. Allerdings unterhalten alle drei Länder weiterhin Sonderschulen speziell für körperlich beeinträchtigte Schüler/innen, auch wenn die Gesamtzahlen rückläufig sind. Kritisiert wird jedoch, dass die Integration v. a. geistig beeinträchtigter Kinder in die Gemeinschaftsschule eine interne Segregation der Schülerschaft nach sich zieht (vgl. u. a. Arnesen, 2011; Saloviita, 2009). Beispielsweise hat sich in Finnland die Zahl der Schüler/innen, die dauerhaft sonderpädagogische Förderung in einer von der Hauptgruppe zeitweise oder dauerhaft separierten Lerngruppe erhalten, vergrößert (vgl. Böhm, 2015). Somit kann zwar die politische Forderung nach Inklusion als weitgehend realisiert betrachtet werden, jedoch hat sich in vielen Fällen die institutionelle Differenzierung in eine innerinstitutionelle Segregation verschoben.

Dass ein Bildungssystem auch ohne Sonderschulen auskommen kann, zeigt die Entwicklung in Italien, wo jene 1977 abgeschafft wurden. Zumindest aus Südtirol werden durchaus positive Erfahrungen mit dem daraus resultierenden inklusiven Bildungssystem berichtet (vgl. Brugger-Paggi, 2015; Ferdigg, 2010).

Individuelle Förderung als wesentliches Instrument des Ausgleichs von Benachteiligungen

6.6 Individuelle Förderung

Individuelle Förderung ist ein wesentliches Instrument des Ausgleichs von Benachteiligungen. Die Diversität der Schülerpopulation einer Schule für alle Kinder (vgl. Abschnitt 4.2) erfordert neben einer inklusiven Unterrichtsgestaltung auch potenzialorientierte individuelle Förderung. Neben einer Stärkung des Bewusstseins und der Kompetenz für pädagogische Diagnostik (z. B. Perkhofner-Czapek, 2015) müssen geeignete Modelle der individuellen Förderung bekannt sein und Ressourcen für Förderung bedarfsgerecht bereitgestellt werden. Aktuelle Erkenntnisse deuten darauf hin, dass kompakte, intensive Förderprogramme gerade in der Volksschule erfolgreich sind. Schwab und Gasteiger-Klicpera (2014) haben den Einsatz individualisierter Sprach- und Leseförderprogramme bei Kindern der zweiten Schulstufe untersucht. Die konzentrierten Programme konnten die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache deutlich erhöhen. Corazza (2013, S. 445 f.) weist nach, dass gezielte Förderung in Intensivkursen Leseschwächen deutlich vermindern kann. Darüber hinaus ist es erforderlich, die Aneignungskompetenzen der Schüler/innen selbst zu fördern. Dieser Aspekt überfachlicher Bildung (vgl. Abschnitt 3.1) befähigt Kinder, autonom zu lernen, auch wenn sie diesbezüglich zu Hause nicht gefördert werden (vgl. Langer, 2014). Intensive Förderung erfordert qualifizierte Personalressourcen, die aufgrund von Diagnosen bereitgestellt werden und deren Einsatz evaluiert wird (vgl. Solzbacher, Schwer & Doll, 2012). Ein Modell dafür wurde im Kontext des Projekts „Qualität in der Sonderpädagogik“ (Specht, Seel, Stanzel-Tischler & Wohllhart, 2007) erarbeitet. Der von der Zukunftskommission 2005 formulierte Auftrag, „Struktur- und Prozessstandards der Förderung in der Schule präziser zu fassen, [...] damit die SchülerInnen (a) ein größtmögliches Ausmaß an Förderung zur Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfahren, und (b) ein Maximum an Integrationschancen in die soziale Umwelt und in die Gesellschaft erhalten“ (Zukunftskommission, 2005, S. 49) bleibt aufrecht.

6.7 Ersatz der Ziffernnoten durch kompetenzorientierte Rückmeldung und Bildungsberatung

Sind Noten in der Volksschule notwendig oder können sie vollständig durch Beratung ersetzt werden?

Der festgestellte Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der Mathematiknote gibt zu denken (vgl. Abschnitt 3.4). Befunde zur Leistungsbeurteilung zeigen auf, dass die Volksschule zu extrem positiven Beurteilungen tendiert (Beer & Beer, 2014, S. 174 f.; Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009, S. 257). Neben dieser Skalenverzerrung ist der Aussagewert von Noten problematisch. Corazza (2013) stellt fest, dass 3 % der im Wiener Lesetest ermittelten Risikoschüler/innen mit „Sehr gut“, 16 % mit „Gut“ und nur 1 % mit „Nicht genügend“ beurteilt wurden (S. 446). Kast (2013, S. 896 f.) weist nach, dass heterogene Leistungen mit Einheitsnoten bewertet werden und dass z. B. die Beurteilung „Sehr gut“ auf der Basis unterschiedlichster Lese- und Rechtschreibleistungen vergeben wird.

Die Volksschule muss in der 4. Schulstufe Ziffernnoten vergeben, um Schülerinnen und Schülern die AHS-Reife zu bescheinigen (vgl. Abschnitt 5.6). Die Erfüllung von Elternerwartungen durch die Lehrer/innen führt dazu, dass die Abschlussnoten kontinuierlich ansteigen und der Zugang zur AHS immer weniger von tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern stärker von den Beziehungen, der sozialen Durchsetzungsfähigkeit und der Bildungsaspiration der Eltern abhängt (Eder et al., 2009; Lindner, 2014). Diese Befunde, aber auch die Feststellung, dass eine kompetenzorientierte Lernkultur andere lernwirksame Formen der Leistungsrückmeldung benötige (Beer & Benischek, 2013, S. 774; Kleißner, 2014, S. 689) sowie, dass „Alternative Formen der Leistungsbeurteilung“ mit 2.788 von insgesamt 3.400 Schulversuchsunterlagen im Schuljahr 2013/14 der am häufigsten gewählte „Schulversuch“ in der Volksschule ist (BMBF, 2014a, S. 30), weisen darauf hin, dass Veränderungsbedarf besteht. Eine vollständige Abschaffung der Ziffernnoten in der Volksschule könnte zu einer leistungsförderlicheren Beurteilungspraxis beitragen, die jedenfalls das Erreichen der Mindeststandards garantiert. Solange die verfrühte Bildungswegentscheidung am

Ende der Volksschule aufrecht bleibt, müsste die Abschaffung der Ziffernnoten von einer verpflichtenden Schullaufbahnberatung begleitet werden, die besonders jene Eltern anspricht, die Bildungspotenziale ihrer Kinder möglicherweise nicht erkennen.

6.8 Mehr fachliche Spezialisierung in der Ausbildung

Im Volksschulunterricht gilt das Klassenlehrerprinzip (vgl. Abschnitt 2). Die Pädagogik der Volksschule als erste Schule fordert ganz besonders zu interdisziplinären Konzepten heraus (Arnold et al., 2010, S. 13), die sich auch im Unterricht von Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrern gut umsetzen lassen. Andererseits führen u. a. die zunehmende Komplexität fachdidaktischen Wissens (Blömeke, 2009, S. 123 f.), die diagnostischen Anforderungen der Individualisierung von Lernprozessen (Inckermann, 2014) und die Unterstützung von Lernen durch geeignetes Scaffolding (z. B. Einsiedler, 2014b) zu der kaum einlösbaren Forderung, in so divergenten Bereichen wie im Erst- und Zweitsprachunterricht, beim Aufbau mathematischer Problemlösestrategien oder in der Musikpädagogik gleichermaßen auf aktuellem Stand zu sein (vgl. Abschnitt 3.2). Studierende im Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen werden nach wie vor zu Generalistinnen und Generalisten ausgebildet, müssen aber ab dem Studienjahr 2015/16 im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU einen Schwerpunkt im Ausmaß von 60 ECTS wählen (§ 38 Hochschulgesetz). Diese Spezialisierung kann sich auf Schulfächer beziehen, aber auch auf besondere Arbeitsbereiche wie Inklusive Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Medienpädagogik, kulturelle Bildung u. v. m. Eine Durchsicht der mit dem Studienjahr 2015/16 in Kraft getretenen Curricula für die Primarstufe zeigt, dass viele Schwerpunkte sich mit dem künstlerisch-kulturellen Bereich befassen, häufig wird auch Gesundheitserziehung im Konnex mit Bewegung, Sport und Ernährung angeboten, Vertiefungen in Deutsch und Mathematik hingegen stehen nur vereinzelt zur Wahl. Angesichts der in Abschnitt 3.3 dargestellten Lernergebnisse wäre eine Intensivierung des Angebots gerade in diesen Fächern anzuregen. Unter Beibehaltung des Klassenlehrerprinzips müssen allerdings vom Dienstgeber erst geeignete Arbeitsfelder in der Volksschule geschaffen werden, die die Entfaltung fachlich spezialisierter Kompetenzen ermöglichen.

Guter Volksschulunterricht erfordert Generalistinnen und Generalisten mit fachlichen Spezialisierungen

6.9 Indexbasierte Ressourcenzuteilung

Das Bedingungsgeflecht, das dazu führt, dass ein Kind grundlegende Ziele der Volksschule nicht erreicht und in der Folge im weiteren Bildungsprozess kaum mehr eine Chance hat, ist komplex. Faktoren für die Nichterreichung von Bildungsstandards, die in Abschnitt 3.4 erörtert wurden, reichen von Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status, Mehrsprachigkeit, Bildung der Eltern über Klassenzusammensetzungen hin zu Schul- und Lehrervariablen. Bruneforth, Weber und Bacher (2012, S. 213) beschreiben einen sehr klaren Zusammenhang zwischen Kompetenzarmut und einem Faktorenbündel, das sie als „Schulbelastung“ bezeichnen. Ein ähnliches Konstrukt liegt auch dem „fairen Vergleich“ der Rückmeldungen der Bildungsstandartergebnisse zugrunde (BIFIE, 2015). Eine proaktive systemische Reaktion auf diese Chancenungleichheit ist der von Bacher, Altrichter und Nagy (2010) vorgestellte Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. Schulen, deren „Schulbelastung“ höher ist, erhalten auch mehr Personalressourcen zur Förderung. Eine Erprobung und Umsetzung des Konzepts könnte für „faire Bedingungen“ an Volksschulen sorgen. Voraussetzung ist allerdings, dass vor Ort Steuerungswissen und Steuerungsmöglichkeiten vorliegen, um geeignet qualifiziertes Personal zu bekommen und gezielt einzusetzen, sowie Professionsstandards, die autonom verantwortliches Handeln sichern.

Ungleichen Rahmenbedingungen von Volksschulen kann mit ungleicher Mittelverteilung begegnet werden

Indexbasierte Ressourcenzuteilung

Der Kanton Zürich wendet seit 2004 ein indexbasiertes Mittelverteilungsmodell an. Als Indikatoren werden aktuell Daten verwendet, die auf Gemeinde- oder Stadtteilbene bereits vorhanden sind: Anteil ausländischer Schüler/innen, Anteil Kinder oder Jugendlicher aus Familien mit Sozialhilfe, Anteil einkommensschwacher Familien, anhand derer ein Index berechnet wird, der auf den Bereich 100 bis 120 skaliert ist. Eine Schule mit der günstigsten Ausgangslage erhält somit 100 % der üblichen Mittel, Schulen mit dem höchsten Bedarf erhalten 120 %. Sie können damit kleinere Klassen bilden oder/und einzelne Schüler/innen gezielt fördern (Bacher et al., 2010).²

Für Dortmunder Grundschulen wurde ein Index konzipiert, der 21 Indikatoren umfasst, mit denen das kulturelle Kapital der Schüler/innen erfasst wird. Diese Indikatoren werden durch Befragung von Eltern und Kindern ermittelt. Dieser Index ist theoretisch gut verankert, er bildet auch die konkrete Schülerpopulation der Schule gut ab, seine Erhebung gestaltet sich allerdings aufwändig (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

6.10 Prozesstandards für Entwicklungsprojekte

Wenn Modellprojekte generalisierbare Ergebnisse zeitigen sollen, müssen sie sich an klaren Leitlinien ausrichten

Die oben dargestellten Handlungsempfehlungen für eine Weiterentwicklung der Volksschule können ihre Wirkung nur entfalten, wenn sie in zusammenhängender Form mit einem Blick auf das Ganze implementiert werden. So können z. B. verbindliche Mindeststandards ohne individuelle Förderung oder der Ausbau von Inklusion ohne Umschichtung von Ressourcen gegenläufige Wirkungen haben. Dies ist vor allem im Kontext zunehmender Delegation von Steuerung an lokale Akteurskonstellationen zu bedenken. Es ist ein gern praktiziertes Steuerungsmodell geworden, Entwicklungsaufgaben regionalen *Entwicklungsverbänden* (z. B. für die PädagogInnenbildung NEU), *Modellregionen* (z. B. für die Weiterentwicklung von Inklusion oder die Gesamtschule) oder *Netzwerkprojekten* (für die Sprachförderung und den Schuleingangsbereich) zu übertragen. Die Methoden und Mittel, die bei der Verwirklichung der Ziele eingesetzt werden sollen, werden oft den regionalen Akteuren bzw. dem freien Spiel der Kräfte zwischen diesen überlassen. In Anbetracht divergenter Entwicklungen in den Bundesländern, wie z. B. die unterschiedliche Entwicklung von Integration (Feyerer, 2009) oder die Realisierung des Schuleingangs (vgl. Abschnitt 5.1), aber auch mit Blick auf die Konkurrenzsituation zwischen Institutionen muss gerade im Hinblick auf die Volksschule gefordert werden, dass Erprobung und Implementierung durch systemisch durchdachte verbindliche Rahmenbedingungen und Leitlinien geregelt sind, deren Einhaltung durch ein Qualitätsmanagement seitens der Schulaufsicht und der Begleitforschung garantiert wird (Huber, 2014).

6.11 Grundschulforschung

Österreichische Grundschulforschung benötigt spürbaren Entwicklungsimpuls

Durch eine im Zuge der Erstellung dieses Artikels durchgeführte Befragung der Forschungsverantwortlichen an Pädagogischen Hochschulen und eine Analyse der Einträge in der Datenbank Bifo:dok³ konnten im Zeitraum von 2006/07 bis 2014/15 ca. 160 österreichische Forschungsprojekte im Bereich der Primarstufe ermittelt werden. Sie lassen sich den Bereichen *Lernergebnisse/Lernvoraussetzungen* (23), *Fachliches Lernen und Lehren* (72), *Lebensraum Klasse/Schule* (19), *Führung und Schulmanagement* (7), *Professionalität und Personalentwicklung* (35), *Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen* (13) zuordnen. Der Schwerpunkt liegt auf der Erforschung von Lernprozessen, wobei allgemeine Fragen des Lernens im Kindesalter sowie

² Vgl. http://www.bista.zh.ch/_pub/sozialindex.aspx [zuletzt geprüft am 22.12.2015].

³ Siehe <http://www.adulteducation.at/de/bifodok/> [zuletzt geprüft am 30.12.2015].

fachliches Lernen in beinahe allen Bildungsbereichen der Volksschule thematisiert werden. Etwa ein Viertel sind allerdings Entwicklungsprojekte ohne Forschungsanteil.

Eine Weiterentwicklung dieser existierenden Forschungslandschaft ist vor allem in der Fokussierung auf *größere kooperative Projekte* zu sehen, an denen sich verschiedene Hochschulen, Universitäten, Forschungseinrichtungen und Forscher/innen beteiligen können. In solchen Rahmenprojekten können auch umfangreichere Themen in Angriff genommen werden wie eine *Bestandsaufnahme des Unterrichts an Volksschulen*, eine umfassende Beforschung der *strukturellen und institutionellen Aspekte der Volksschule* oder großflächige *Wirkungsanalysen bildungspolitischer Maßnahmen*. Zudem muss die Infrastruktur durch Installation von *Professuren für Grundschulpädagogik und -didaktik* gestärkt werden. Schließlich braucht der Aufbau einer Scientific Community regelmäßige thematisch auf die Volksschule ausgerichtete *Tagungen und Kongresse* (Hörmann & Heihs, 2015), verbunden mit international anschlussfähigen *Publikationsreihen*, wie z. B. das „Jahrbuch Grundschulforschung“ in Deutschland, das nunmehr im 18. Jahr vorliegt (Blömer et al., 2015) und *Systematiken* wie das „Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ (Einsiedler et al., 2014).

Professuren für
Grundschulpädagogik und
-didaktik als Impulsgeber für
die Scientific Community

1

Literatur

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. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; Hrsg.). (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Zugriff am 30.12.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae

Amtmann, E. (2013). Elternbefragung zum häuslichen Unterricht. In E. Stanzel-Tischler (Hrsg.), *BIFIE-Report 10/2013: Häuslicher Unterricht in der Schuleingangsphase. Ausmaß – Motive der Eltern – Schulische Rahmenbedingungen* (S. 31–50). Zugriff am 21.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2834>

Amtmann, E. (2015). Den Übergang vom Kindergarten zur Schule erfolgreich begleiten und gestalten. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart & E. Amtmann (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen* (S. 191–202). Wien: facultas.

Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2015). *Einschulungsusancen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase*. Zugriff am 21.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/3135>

Arnesen, A. (2011). International politics and national reforms: The dynamics between „competence“ and the „inclusive school“ in Norwegian education policies. *Education Inquiry*, 2 (2), 193–206. Zugriff am 20.11.2015 unter http://www.lh.umu.se/digitalAssets/72/72668_inquiry_arnesen.pdf

Arnold, K. H., Hauenschild, K., Schmidt, B. & Ziegenmeyer, B. (Hrsg.). (2010). *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorenteam Laborschule (2005). *So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 384–400.

Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.

Beer, G. & Beer, R. (2014). Junge Erwachsene: Resilienz, Schulnoten und formaler Bildungsabschluss. *Erziehung und Unterricht*, 164 (1–2), 171–179.

Beer, R. & Benischek, I. (2013). Messen – Bewerten – Beurteilen in einer neuen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 773–775.

Benischek, I. (2006a). *Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem*. Wien: LIT.

Benischek, I. (2006b). Aspekte der Lehrerurteile an der Nahtstelle Primarstufe – Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 295–301.

Benischek, I. & Schulz, D. (2014). Pädagogische Diagnostik & Informelle Kompetenzmessung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (5–6), 155–162.

Beutel, S.-I. (2013). Einleitung: Chancen wahren, den Wechsel miteinander gestalten, Eltern beraten – von der Grundschule ins gegliederte Schulwesen. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 103–106). Münster: Waxmann.

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. 133–173). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

Bieringer, A. (2015). Lernen an der Schwelle. Kleine Pädagogik des Übergangs an der PH NÖ. *Open Online Journal for Research and Education*, 3 (1–9). Zugriff am 10.08.2015 unter <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/181/187>

Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 122–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 15–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2015). *Jahrbuch Grundschulforschung. Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer.

Böhm, J. (2015). Gemeinschaftsschule in Finnland. *Bildung und Erziehung*, 68 (2), 189–213.

Boyer, L. (2012). Die österreichische Grundschule: Entstehung und Entwicklung. In W. Wolf, H. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 75–86). Wien: Jugend & Volk.

Brugger-Paggi E. (2015). Etappen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Herausforderungen und Gelingensbedingungen – Das Beispiel Südtirol. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning, R. (Hrsg.), (2015). *Jahrbuch Grundschulforschung. Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer.

Bruneforth, M. (2015). NMS und Schullaufbahnentscheidungen. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 385–403). Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2015). „Fairer Vergleich“ *Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe 2013*. Zugriff am 10.09.2015 unter <https://www.bife.at/node/2766>

Bundeskanzleramt (Hrsg.). (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Wien: Bundeskanzleramt.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 14.09.2015 unter http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung* (Bildungsforschung, Band 31). Berlin: Herausgeber. Zugriff am 30.12.2015 unter https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_einunddreissig.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014a). *Arbeitsbericht: Aktuelle Schwerpunkte der Abt. I/1 im Bereich der BAKIP/BASOP, der Volksschulen, der Leseförderung/ Literacy*. Wien: Autor.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014b). *Das österreichische Schulsystem*. Zugriff am 03.09.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014c). *Über SQA*. Zugriff am 03.09.2015 unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/1048/course/section/464/ueber_sqa.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015a). *Allgemeinbildende Schulen*. Zugriff am 09.09.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015b). *Ganztägige Schulformen an Pflichtschulen*. Zugriff am 18.11.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/gts/standorte/GTS_standorte_PS.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015c). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 175/2015* Zugriff am 10.08.2015 unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172458/NOR40172458.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015d). *Unterricht und Schule*. Zugriff am 09.09.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015e). *Volksschule*. Zugriff am 09.09.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/vs.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK; nunmehr Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF]). (2004). *Verleihung des Öffentlichkeitsrechtes an Privatschulen*. GZ: 24.264/13-III/3/2004. Zugriff am 09.09.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2004_16.html

Bundesministerium für Inneres (BMI). (2015). *Asylstatistik Juli 2015*. Zugriff am 14.09.2015 unter http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2015/Asylstatistik_Juli_2015.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2000). *Lehrplan der Hauptschule. BGBl. II Nr. 134/2000 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 174/2015*. Zugriff am 10.08.2015 unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172661/NOR40172661.pdf>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. Zugriff am 10.09.2015 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2008). *Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Rundschreiben Nr. 19/2008 des BMUKK. GZ: BMUKK-36.153/0103-I/8/2008. Zugriff am 09.09.2015 unter http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; nunmehr Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF]). (2012a). *Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012*. Zugriff am 10.08.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; nunmehr Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF]). (2012b). *Lehrplan der NMS. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 174/2015*. Zugriff am 30.12.2015 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *Verbindliche Richtlinien zur begleiteten Aufnahme von schulpflichtigen Kindern in die Volksschule*. GZ: 36.300/0065-I/2013. Zugriff am 10.12.2015 unter <http://www.lsr-aussenstelle-oberwart.info/Amtliche1314/Dirtagung%2025%2011/Schulpflichtige%20Kinder%20Richtlinien.pdf>

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) & Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Bildungsreformkommission. Vortrag an den Ministerrat*. Zugriff am 19.11.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf>

Burger, E. (2015). Österreichs Weg zur inklusiven Schule. Was bisherige Untersuchungsergebnisse dazu beitragen können. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart & E. Amtmann (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen* (S. 203–216). Wien: Facultas.

Charlotte-Bühler-Institut. (2014). *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Zugriff am 20.08.2015 unter http://www.charlotte-buehler-institut.at/diverse/Leitfaden_final.pdf

Charlotte-Bühler-Institut. (2015). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Corazza, R. (2013). Der Wiener Lesetest. *Erziehung und Unterricht*, 163 (5–6), 442–448.

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

Demarle-Meusel, H. & Hanfstingl, B. (2009). *Lernfreude, Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg bei Volksschulkindern. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie – inklusive Skalenbeschrei-*

bung. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität. Zugriff am 20.10.2015 unter https://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beitraege/dateien/IUS_Forschungsbericht_4.pdf

Doralt, W. (Hrsg.). (2014). *Kodex des österreichischen Rechts. Schulgesetze. 15. Auflage*. Wien: LexisNexis.

Duncker, L. (2014). Pädagogische Anthropologie des Kindes. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 163–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Eder, F., Neuweg, G.-H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 247–267). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Einsiedler, W. (2014a). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 225–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, W. (2014b). Lehr- und Lernkonzepte für die Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 355–364). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Europäische Kommission (2014). *Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa. Ausgabe 2014* (Bericht von Eurydice und Eurostat). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff am 22.12.2015 unter http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/166DE.pdf

Expertenrat für Integration (Hrsg.). (2015). *Integrationsbericht 2015. Bisher Erreichtes und Leitgedanken für die Zukunft*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. Zugriff am 15.09.2015 unter http://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2015/IB15_DE_150623_web.pdf

Fellner, R. (2007). „Ich komme in die Schule, na und?“ – Brücken zwischen Kindergarten und Grundschule bauen. *Erziehung und Unterricht*, 157 (5–6), 512–517.

Ferdigg, R. (2010). Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. *Zeitschrift für Inklusion*, 02/2010. Zugriff am 22.12.2015 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-10-ferdigg-bildungssystem.html>

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem

Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–97). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Feyerer, E. (2013). Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention. *Behinderte Menschen*, 2, 34–45.

Fischer, C. (2015). *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (Münstersche Gespräche zur Pädagogik)*. Münster: Waxmann.

Fischer, R. & Greiner, U. (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. In R. Fischer, U. Greiner & H. Bastel (Hrsg.), *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung* (S. 31–59). Linz: Trauner.

Frühwacht, A. (2012). *Bildungsstandards in der Grundschule. Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten aus der Sicht von deutschen und finnischen Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gasteiger-Klicpera, B. & Wohlhart, D. (2015). Inklusive Regionen. Ein Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 3, 185–191.

Geppert, C., Katschnig, T., Knapp, M., Kilian, M. & Hopman, S. (2015). „Mal was Positives von der NMS“: Zentrale Ergebnisse der NOESIS-Längsschnittevaluation aus vier Jahren. *Erziehung und Unterricht*, 165 (3–4), 374–383.

Götz, M. (2015). Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 15–28). Wien: LIT.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten*. Berlin: Cornelsen.

Haas, E. (2015). Unterrichtsgestaltung von Studierenden aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Teilergebnisse der PÄKoLL-Studie. In Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (Hrsg.), *Forschungsbericht 2015* (S. 299–302). Innsbruck: KPH Edith Stein.

Halinen, I. (2008). Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule und die Weiterentwicklung der Schulausbildung in Finnland. In J. Sarjala & E. Häkli (Hrsg.), *Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen* (S. 99–122). Berlin: BWV.

Hammerer, F. (2012). Kindgemäße Lernformen im Unterricht der Grundschule – selbstgesteuertes Lernen in offenen Lernsituationen. In W. Wolf, H. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 265–277). Wien: Jugend & Volk.

Hasselhorn, M. (2009). Einschulung und schulischer Anfangsunterricht im Jahr 2020 – Eckpunkte einer Vision. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht* (S. 175–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (überarb., deutschspr. Ausgabe). Baltmannsweiler: Schneider.

Heinzel, F. (2011). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* (S. 40–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heinzel, F. (2014). Kindheit und Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 155–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmich, F. (2010). *Einführung in den Anfangsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Wiesbaden: Klett-Kallmeyer.
- Herker, S. (2015). Jenaplan-Pädagogik: Eine zeitgemäße Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 57–68). Wien: LIT.
- Heumann, C. (2005). *Schulwechsel. Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Die subjektive Bedeutung des Übergangs für Kinder*. München: GRIN.
- Hinz, R. & Walthes, R. (2009). Vorwort. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 11–15). Weinheim: Beltz.
- Hollerer, L. (2014). Gemeinsam Übergänge gestalten – Die Bedeutung der Leitung für die Transitionsprozesse: Kindergarten-Schule. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung* (S. 387–395). Wien: KiTa Aktuell.
- Holzinger, A. & Wohllhart, D. (2009). *Schulische Integration*. Innsbruck: StudienVerlag.
- 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. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>
- Hörmann, O. (2012). Heterogenität als Lernressource – Jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3–4), 272–280.
- Hörmann, O. (2015a). Der Übergang „Kindergarten – Grundschule“ zwischen Innovationsdruck und Reformkritik. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 29–36). Wien: LIT.
- Hörmann, O. (2015b). Heterogenität als Herausforderung und Chance – ein Handlungsfeld für zukünftige Grundschulentwicklung. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 29–36). Wien: LIT.
- Hörmann, O. & Heihs, I. (Hrsg.). (2015). *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014*. Wien: LIT.
- Hörner, W. (2014). Grundschule in Europa. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 52–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, Ch., Späni, M., Schmellentin, C. & Criblez, L. (2006). *Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen*. Zugriff am 20.11.2015 unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit_analyse_1.pdf

Huber, S. G. (Hrsg.). (2014). *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System*. Köln: Carl Link.

Inckermann, E. (2014). Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 375–383). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Industriellenvereinigung (IV). (2009). *Schule 2020*. Zugriff am 14.09.2015 unter http://www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file_488.pdf

Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an*. Zugriff am 14. 09. 2015 unter <http://www.iv-net.at/d4509/elementarpaedagogik-gesamt.pdf>

Kampshoff, M. & Walther, M. (2010). Einstellungen von LehrerInnen gegenüber heterogenen Schulklassen. Ein Vergleich von oberösterreichischen und bayrischen Lehrkräften aus Schulen mit altersgemischten, Integrations- und „Migrationsklassen“. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 401–414.

Kast, F. (2006). „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben ...“ – bildungsschicht- und regionspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 236–263.

Kast, F. (2013). Notenwahrheit: Schlechte Noten für (Ziffern-)Noten. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 884–899.

Katschnig, T. & Hanisch, G. (2006). Die Lehrerrolle an der Nahtstelle zwischen Volksschule und weiterführender Schule. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 302–312.

Keck, R.-W. & Sandfuchs, U. (2014). Schulleben – Schulkultur. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 241–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kernbichler, M. (2006). „Wohin nach der Volksschule?“ Eine empirische Erhebung zur Nahtstellenproblematik. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 264–274.

Kleißner, E. (2014). Alternative Formen der Leistungsbeurteilung – alternative Formen der Elternarbeit. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 689–698.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Koch, K. (2008). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 577–592). Wiesbaden: Springer.

Köpcke-Duttler, A. (2014). Die Grundschule im Schulrecht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 68–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kotthoff, H. G. (1994). *Curriculumentwicklung in England und Wales*. Münster: Böhlau.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

- Langer, R. (2014). Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 301–312.
- Langner, A. & Feyerer, E. (2014). Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht. In A. Langner & E. Feyerer (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung*. (S. 92–113). Linz: Trauner.
- Lankes, E.-M. (2014). Problemorientiertes Lernen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 389–393). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lassnig, L. & Vogtenhuber, S. (2009). B5 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nicht-deutscher Alltagssprache. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 40–43). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bife.at/buch/936>
- Lindner, D. (2014). Familiäre Sozialisation, kulturelles Kapital und elterliche Bildungsaspiration – zentrale Determinanten schulischer Bildung(serfolge). *Erziehung und Unterricht*, 164 (7–8), 554–561.
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P. & Stanco, G. (2012). *TIMSS 2011. International results in science*. Amsterdam: IEA.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011. International results in mathematics*. Amsterdam: IEA.
- Olechowski, R. (2006). Editorial. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 210–216.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014a). *Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren*. München: Bertelsmann. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-de>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014b). Indicator D1: How much time do students spend in the classroom? Version 1. In OECD (Hrsg.), *Education at a Glance 2014*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/888933119530>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014c). Table D2.1. Average class size, by type of institution and level of education (2012). Version 1. In OECD (Hrsg.), *Education at a Glance 2014*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/888933119701>
- Paternostro, L.-M. (2015). Die Mehrstufenklasse – Spiegel der Gesellschaft. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 137–143). Wien: LIT.
- Peherstorfer, P. (2006). Elternängste bezogen auf den Schulübertritt Grundschule – weiterführende Schule. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 347–354.
- Perkhofer-Czapek, M. (2015). Pädagogische Diagnostik und SQA. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 65–72.
- Plan d'études romand (PER). (2010). *Plan d'études romand: projet global de la formation de l'élève*. Zugriff am 20.11.2015 unter <https://www.plandetudes.ch/per>

Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Rahm, S., Rabenstein, K. & Nerowski, C. (2015). *Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Reicher-Pirchegger, L. (2014). Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? *Erziehung und Unterricht*, 164 (5–6), 387–397.

Reitbauer, E. & Hascher, T. (2009). „Die neue Schule ist schon gut“ – Rekonstruktionen des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe I aus Sicht von SchülerInnen. *Erziehung und Unterricht*, 159 (7–8), 815–826.

Rollett, B. & Hanfstingl, B. (2006). Die Bewältigung des Schulübertritts von der Grundschule zur Sekundarstufe I – Ergebnisse eines Längsschnittprojekts. *Erziehung und Unterricht*, 159 (3–4), 313–320.

Saloviita, T. (2009). Inclusive Education in Finland: a thwarted development. In *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 1 (2009). Zugriff am 07.12.2015 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172/172>

Sartory, K., Järvinen, H. & Bos, W. (2013). Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen – Chancen wahren und stärken. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107–128). Münster: Waxmann.

Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004). *Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Schluga, A. & Eder, B. (2005). BEKISCHU – BEgegnung-KIndergarten-SCHUle. *Erziehung und Unterricht*, 155 (9–10), 884–890.

Schmidinger, E. (2010). Die Arbeit mit den Leseportfolios zu den Bildungsstandards Deutsch/Lesen. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 339–347.

Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2013). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 22.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/1948>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 22.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2489>

Schulze, M. (2011). Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte-Integration-Inklusion. Berichte und kritische Diskussionen aus der Forschung* (S. 11–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Förderung der Lesekompetenzen bei Kindern der zweiten Schulstufe – Evaluierung eines differenzierten Sprach- und Leseförderprogramms im Rahmen des Grundschulunterrichts. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 63–79.

Schwab, S., Tretter T., Gebhardt, M., Rossmann, P., Profunser, E., Sartori, M. et al. (2013). Integrationsfördernde Maßnahmen für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an steirischen Volksschulen. *Erziehung und Unterricht*, 163 (1–2), 148–159.

Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.

Sever-Wilfinger, C. (2012). Entwicklungsaufgabe „Kompetenzorientierter Mathematikunterricht“. In I. Benischek, A. Fortner-Ebhart, H. Schaupp & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* (S. 291–314). Münster: LIT.

Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169–176). Wiesbaden: Springer.

Solzbacher, C., Schwer, C. & Doll, I. (Hrsg.). (2012). *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln: Carl Link.

Specht, W. (2010, November). *Determinanten der Schulwahl am Übergang zur Sekundarstufe I. Ergebnisse der Elternbefragung im Juni 2010*. Vortrag gehalten am 12.11.2010 bei der Interpädagogica Wien. Zugriff am 21.07.2015 unter <http://bildungs.tv/bildungsthemen/vortraege/2421/schulwahlentscheidung>

Specht, W., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. ZSE Report Nr. 70*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2007). *Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik*. Zugriff am 14.09.2015 unter http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Bifie-Report_2007_5.10.07.pdf

Stanzel-Tischler, E. (2013). Analyse bildungsstatistischer Daten und rechtlicher Regelungen. In E. Stanzel-Tischler (Hrsg.), *BIFIE-Report 10/2013: Häuslicher Unterricht in der Schuleingangsphase. Ausmaß – Motive der Eltern – Schulische Rahmenbedingungen* (S. 11–30). Zugriff am 21.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2834>

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. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (2000). *Schülerlaufbahnen in der Grundschule. ZSE Report 48*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (2002). *Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen. ZSE-Report-61*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Stanzel-Tischler, E. & Wolf, W. (2012). Reif für die Schule? – Reif für das Kind? Die Schulingangsphase im Umbruch. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 31–45). Graz: Leykam.

Statistik Austria (Hrsg.). (2015). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Wien: Statistik Austria.

Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam. Zugriff am 08.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1742>

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. University of London. Zugriff am 21.07.2015 unter http://www.ioe.ac.uk/EPPE_TechnicalPaper_12_2004.pdf

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: Springer.

Textor, M. (2007). *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL*. Zugriff am 21.07.2015 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html>

Thonhauser, J. & Eder, F. (2006). Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 275–294.

Thonhauser, J. & Pointinger, M. (2008). Der Übergang in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen. *Erziehung und Unterricht*, 158 (7–8), 518–528.

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferer, B., Schmich, J. et al. (2012). C. Prozessfaktoren. C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen. In M. Bruneforth & L. Lassnig (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 62–77). Leykam: Graz. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1914>

Waterkamp, D. (2012). *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen: Dresdener Vorlesungen 2012*. Dresden: TUDpress.

Wiater, W. (2009). Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 127–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wintersteller, A. (2009). C1 Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 56–59). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Wischenbart, A. (2006). Zur Schulangst der Eltern nach dem Übertritt ihrer Kinder in die Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 355–362.

Wolf, W. (2012). Der Lehrplan der österreichischen Grundschule. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 89–96). Wien: Jugend und Volk.

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

Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion

Elfriede Schmidinger, Franz Hofmann & Thomas Stern

Leistungsbeurteilung war bereits Thema eines Beitrags im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts 2009 (Specht, 2009; Beitrag von Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009). Die dort vollzogene Analyse zeigte u. a. auch die unterschiedlichen gesetzlichen Intentionen und Funktionen der in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) vorgesehenen Instrumente zur Leistungsbeurteilung auf. Den nicht zu benotenden Informationsfeststellungen (§ 1 Abs. 2 LBVO) kommt demnach ausschließlich eine pädagogische Funktion zu („Setzen von Bedeutsamkeitssignalen, Feedback für Lehrpersonen und Schüler/innen, Motivierung“; Eder et al., 2009, S. 247), indem sie einerseits der Lehrperson die individuellen Lernstände ihrer Schüler/innen zeigen, sodass diese die weiteren unterrichtlichen Maßnahmen entsprechend anpassen kann und indem sie andererseits Grundlage für ein hilfreiches weiterführendes Feedback für die Schüler/innen sind. In dem Beitrag wird auch festgehalten, dass der pädagogischen Funktion am besten mit qualitativen Rückmeldungen, wie sie für die Informationsfeststellungen vorgesehen sind, entsprochen wird (Eder et al., 2009, S. 248). Dagegen erfüllen die zu benotenden Leistungsfeststellungen (§ 3 LBVO) neben der pädagogischen und der Berichtsfunktion primär gesellschaftliche Funktionen, wie die der Zuweisung zu verschiedenen Laufbahnen innerhalb und außerhalb der Schule (Allokationsfunktion; Eder et al., 2009, S. 247 f.) und die der Vergabe von Berechtigungen (Selektionsfunktion; Eder et al., 2009, S. 247), da die Noten aufgrund ihrer für die Betroffenen und Abnehmer/innen rasch überschaubaren Information zum zentralen Instrument im Selektionsgeschehen geworden sind (Eder et al., 2009, S. 248).

Zweckentsprechend sollten mit den beiden Instrumenten auch unterschiedliche Daten und Informationen in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts erhoben werden. Die Informationsfeststellungen zielen auf die Prozesse *während* des Lernens im Unterricht ab, um diese positiv beeinflussen zu können, hingegen werden vor allem mit den punktuellen Leistungsfeststellungen bilanzierend die erreichten Lernergebnisse *nach* den für deren Erreichung aufgewendeten Lern- beziehungsweise Unterrichtseinheiten erfasst. Die Leistungsbeurteilung hat gemäß der LBVO daher sowohl eine lernförderliche formative als auch eine ergebnisorientierte summative Funktion. Der Lehrperson werden damit zwei verschiedene, durchaus antinomische Rollen zugeschrieben, die oft schwierig zu vereinen sind: einerseits die eines Sachverständigen, der in der summativen Funktion sein Fachurteil abgibt und andererseits die des lernunterstützenden Coachs in der formativen Funktion der Leistungsbeurteilung.

Im Beitrag von Eder et al. (2009) werden die Mängel bei der praktischen Umsetzung der rechtlichen Bestimmungen zu den Leistungsfeststellungen und -beurteilungen sowie Optionen zu deren Weiterentwicklung aufgezeigt. Von diesen Optionen wurde bis jetzt nur ein Bereich der dort empfohlenen „Revision der rechtlichen Grundlagen“ (Eder et al., S. 267) in Angriff genommen. Seit 2011 arbeitet eine Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), jetzt Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF), an der Erneuerung der LBVO (siehe Abschnitt 3.2.3). Den Forderungen nach „Externalisierung und Objektivierung“ (Eder et al., S. 265) wurde im Bereich der „Leistungsfeststellungen, mit denen Berechtigungen verbunden sind“ (Eder et al., S. 267) nur so weit entsprochen, dass die bereits 2009 laufenden Arbeiten an der Einführung einer *teilstandardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung* im Schuljahr 2015/16 abgeschlossen

Formative und
summative Funktion der
Leistungsbeurteilung

2

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

werden. In diesem Schuljahr werden auch zum ersten Mal an allen allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen (AHS und BHS) die Diplom- und Reifeprüfungen in dieser Form durchgeführt.

Anknüpfung an
den Nationalen
Bildungsbericht 2009

An den Nationalen Bildungsbericht 2009 anknüpfend nimmt der vorliegende Beitrag die formative Funktion vor allem der Informationsfeststellung im Rahmen der Leistungsbeurteilung und darüber hinaus als didaktisches Prinzip in den Fokus.

1 Formative Assessment

1.1 Wurzeln des Formative Assessment

Im englischsprachigen Raum gibt es seit den 1960er Jahren einen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs um die formative Leistungsbewertung (FLB).¹

Über 50 Jahre formatives
Assessment

Den Anstoß gab Scriven bereits 1967. Er beschrieb *Formative Evaluation* als ein Instrument zur Curriculumsentwicklung durch ständige Begleituntersuchungen ihrer Auswirkungen und darauf folgende Nachbesserungen (Scriven, 1967, S. 41). Bloom (1969, S. 48) verwendete denselben Begriff in seiner Theorie des zielreichenden Lernens (*Mastery Learning*) erstmals im Zusammenhang mit Lerndiagnosen zur Steuerung des Unterrichtsprozesses (*Classroom Assessment*). Formative Evaluationen waren für ihn kurze Tests, um alle Schüler/innen regelmäßig mit dem für das Erreichen der Lernziele notwendigen Feedback zu versorgen, und zwar – im Unterschied zu den „summativen“ Leistungsfeststellungen – ohne Benotung.

In Großbritannien setzte sich in der Folge anstelle von Formative Evaluation der Begriff *Formative Assessment* durch. Als verantwortlich für deren effektive Nutzung sah man unter dem Einfluss der konstruktivistischen Lerntheorie nicht allein die Lehrperson, sondern auch die Lernenden selbst. Diese müssen aktiv in der Lage sein, die Qualität ihres Lernens anhand der Rückmeldungen zu reflektieren und ihren Lernstand selbst einzuschätzen, um ihr weiteres Lernen dementsprechend regulieren zu können. Eine Voraussetzung dafür sind klare Zielvorstellungen der Lehrpersonen und der Lernenden.

1.2 Definitionen des Formative Assessment

Ihrer bahnbrechenden Metastudie „Inside the Black Box“, die die positiven Auswirkungen des Formative Assessment auf das Lernen aller, vor allem aber der leistungsschwächeren Schüler/innen zeigte, legten Black und Wiliam (1998) folgende Definition zugrunde:

„We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs“ (Black & Wiliam, 1998, S. 140).

Diese Definition betont, dass sich die formativen Bewertungsmaßnahmen insbesondere durch die Erfüllung ihres Zwecks, der Anpassung der unterrichtlichen Maßnahmen an die aktuellen Bedürfnisse der Lernenden, von den summativen Beurteilungen unterscheiden, jedoch nicht unbedingt in ihrer Form. Es können vor dem Hintergrund dieser Definition daher auch summative Tests formativ genutzt werden und umgekehrt. Diese Definition von Black und Wiliam (1998) lässt, wie man an diesem Beispiel sieht, vieles offen, nichtsdestoweniger wurde sie zur Grundlage vieler späterer Arbeiten zum Formative Assessment

¹ *Formative Assessment* wird in diesem Beitrag mit *formativer Leistungsbewertung* (FLB) übersetzt.

(z. B. Cowie & Bell, 1999; Shepard et al., 2005), die zu einer vielfältigen Praxis führten, in der jedoch oft unklar blieb, was man unter Formative Assessment verstand.

Die folgende Definition möchte klarstellen, dass FLB als Unterrichtsprozesse zu sehen sind und nicht als Tests: „Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students’ achievement of intended instructional outcomes“ (Heritage, 2010, S. 9).

Broadfoot et al. (2002) plädierten in dieser Situation für den Begriff *Assessment for Learning* (Leistungsbewertung, die dem Lernen dient), der heute synonym für das Formative Assessment verwendet wird, im Gegensatz zum *Assessment of Learning* (summative Leistungsbeurteilung des Lernertrags). „Assessment for Learning as the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there“ (Broadfoot et al., 2002, S. 2 f.).

In ihren kritischen Reviews dieser und anderer Arbeiten argumentieren Dunn und Mulvenon (2009) sowie Bennett (2011), dass nicht die Leistungsfeststellung per se formativ oder summativ sein kann, sondern nur der Zweck ihrer Rückmeldung. Wird das erreichte Leistungsniveau gemessen und werden die Schüler/innen über ihren Leistungsstand informiert, hat die Leistungsfeststellung primär einen summativen Zweck, kann aber zusätzlich – sekundär – auch einzelnen Lernenden manchen Fehler aufklären und damit auch formativ wirken. Werden jedoch aus der Leistungsfeststellung Schlüsse gezogen, die der Planung der nächsten Unterrichtsaktivitäten dienen, wirkt sie primär formativ, trotzdem erfahren Lehrpersonen und Schüler/innen – sekundär – auch etwas über den Lernstand. Bennett (2011, S. 7 f.) meint daher, dass Leistungsfeststellungen, wenn sie gut gemacht sind, eine der beiden Funktionen primär gut erfüllen können sollen, die jeweils andere jedoch sekundär auch.

FLB ist eine komplexe Intervention im Unterricht. Sie beschränkt sich nicht auf die Informationsfeststellung und -bewertung sowie auf deren Rückmeldung, sondern verbindet sie mit individuellen Anregungen zum Weiterlernen und Überlegungen zur ständigen Adaptierung des Unterrichts an die Schülerbedürfnisse. Grundlage der Bewertungen sind sowohl die *Kriterial-* als auch die *Individualnorm*, indem sie für jede Schülerin und jeden Schüler die jeweilige Lernausgangslage in die Bewertung einbezieht. FLB ist dann wirksam, wenn sie so genau wie möglich erfasst, was die Lernenden schon können und was noch nicht. Sie ist grundsätzlich förderorientiert, denn für sie gilt, dass sie dem Lernen der Schüler/innen aller Leistungsniveaus dienen muss, nicht ihrer Klassifizierung (Stern, 2010). Sie erfordert einen *adaptiven Lehrstil* (Helmke, 2014).

1.3 Ordnungsversuche

Shavelson et al. (2008, S. 300 f.) kategorisieren die verschiedenen Formen FLB auf einem Kontinuum von informell bis formell:

- *On-the-Fly Formative Assessment* ist ungeplant – z. B. Beobachtungen einer Gruppenarbeit durch die Lehrperson mit einer Intervention zur Überwindung momentaner Schwierigkeiten oder die Besprechung einer fehlerhaften Aufgabenlösung mit einem Kind.
- *Planned-for-Interaction Formative Assessment* wird bereits bei der Unterrichtsplanung entwickelt – z. B. Vorbereitung einiger Fragen, die die Lehrperson mit der Klasse diskutieren möchte, um zu sehen, was die Schüler/innen bereits wissen und verstanden haben und was noch weiter bearbeitet werden muss.
- *Embedded-in-the-Curriculum Formative Assessment* ist eine von Testinstituten bereitgestellte diagnostische Aufgabensammlung mit Auswertungsanleitungen. Die Klasse führt einen solchen Test durch, sobald wesentliche Lernziele erreicht sein sollten. Die Testergebnisse zeigen, was die Schüler/innen schon können und was ihnen noch fehlt, sodass die Lehrperson ihr weiteres Vorgehen auf der Basis dieser Daten abstimmen kann.

Assessment for Learning

Zusammenschau

2

Formen der FLB Die beiden erstgenannten Formen sind Situationen, in denen die Lehrperson Schüleraktivitäten beobachtet und interpretiert, um Feedback zu geben. Dies soll in jeder Unterrichtsstunde (*short-cycled*) „minute-by-minute, day-by-day“ geschehen, wie es Leahy, Lyon, Thompson und Wiliam (2005) schon im Titel eines ihrer Artikel einfordern.

Die Curriculum-Embedded Formative Assessments werden dagegen bloß als standardisiertes Messinstrument eingesetzt, in den USA immer häufiger auch computerunterstützt. Diese Tests sind formativ, weil die Überprüfung nicht der Benotung, sondern dem Feedback dient, sie jedoch nur alle paar Wochen oder nur einige Male im Jahr (*long-cycled*) eingesetzt werden. Es fehlt also der unmittelbare Zusammenhang zwischen Lernprozess und Ergebnisrückmeldung zur Unterstützung des Lernens. Daher konnten für solche Settings empirisch keine Leistungsverbesserungen nachgewiesen werden (Heritage, 2010). Die Curriculum-Embedded-Tests wirken wie „mini-summative“ Tests. Auch Shavelson et al. (2008) selbst mussten in ihrer Studie feststellen, dass die Curriculum-Embedded Assessments nur schlecht in den Unterricht zu integrieren waren und keine signifikanten Auswirkungen auf die Schülerleistungen hatten. Die Autorinnen und Autoren zogen daraus die Konsequenz, die Tests auf wenige offene Verständnisaufgaben zu beschränken. Anschließend sollten die Schüler/innen ihre individuellen Lösungen erst in Kleingruppen, dann im Klassenplenum mit der Lehrperson diskutieren. Die Überprüfungen sollten sich auf Lernaktivitäten stützen, in denen das Denken der Schüler/innen explizit beobachtet werden kann, und sollten auch Raum für Selbst- und Peer-Assessments enthalten. Dieses Lernarrangement nannten sie *Reflective Lesson* (Ayala et al., 2008).

Effektivität der Reflective Lesson

Die Effektivität dieser Modifikation des Curriculum-Embedded Formative Assessments konnten Yin, Tomita und Shavelson (2015) in einem Experiment zum Thema „Sinken und Schwimmen“ mit zwei Klassen nachweisen. In einer der beiden Klassen wurde On-the-Fly Formative Assessment eingesetzt, in der anderen zusätzlich ein Curriculum-Embedded Formative Assessment auf der Grundlage eines von Curriculum- und Assessmentexperten entworfenen Lernentwicklungsplans, der auch Reflective Lessons enthielt. Die Leistungstestergebnisse der Schüler/innen der Experimentalklasse waren signifikant besser, ihnen war es auch besser gelungen, die anfänglich vorhandenen Fehlvorstellungen zu überwinden.

1.4 Merkmale einer effektiven formativen Leistungsbewertung

Leahy et al. (2005) empfehlen, bei der Planung effektiver Lehr-Lern-Prozesse von folgenden drei Leitfragen auszugehen: Wohin geht die/der Lernende, was ist das Lernziel? Wo befindet sich die/der Lernende auf ihrem/seinem Weg zum Ziel? Wie kommt sie/er dorthin? Effektive FLB erfordert die Umsetzung nachstehender fünf Schlüsselstrategien durch die drei Akteure Lehrperson, Peers und Lernende, die sich auf diese Leitfragen beziehen (siehe Abbildung 2.1):

Fünf Schlüsselstrategien

1. *Lernziele und Erfolgskriterien mit den Lernenden klären:* Die Lehrperson entwickelt mit ihren Schülerinnen und Schülern am Beginn einer größeren Unterrichtseinheit ein gemeinsames Verständnis von den Lernzielen und deren Erfolgskriterien.
2. *Effektive Diskussionen, Aktivitäten und Aufgaben arrangieren, die zu beobachtbaren Lernergebnissen führen:* Die Lernaktivitäten liefern Daten, die sichtbar machen, wie die Schüler/innen denken. Sie zeigen, wie sie eine Aufgabe gelöst haben und warum sie so vorgegangen sind.
3. *Feedback geben, das das Lernen voranbringt:* Wiliam (2013) stellt klar, dass kein Feedback allen Lernenden hilft. Was den einen weiterbringt, wirft einen anderen zurück. Effektives Feedback setzt voraus, dass die Lehrperson ihre Schüler/innen aufmerksam beobachtet, deren Bedürfnisse gut kennt und ihr Vertrauen besitzt.
4. *Schülerinnen und Schülern ermöglichen, einander als Ressourcen zu nutzen:* Kooperative Lernformen, Selbsteinschätzung und Peer-Feedback sind wesentliche Elemente von FLB. Die Selbsteinschätzung ist für die Selbstregulation des Lernens und die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen eine notwendige Kompetenz. Sie wird durch Anre-

gungen zur Selbstreflexion des Lernens und durch Feedbacks der Lehrperson sowie der Peers unterstützt. Das hilft den Lernenden, eine aktive Rolle beim Planen, Überwachen und Evaluieren ihrer Lernfortschritte einzunehmen. Dabei erwerben sie metakognitive Strategien, mit denen sie ihr Lernen verbessern können.

5. *Schüler/innen als Verantwortliche ihres eigenen Lernens anerkennen*: Die Lernenden müssen die Erfahrung machen können, dass sich Anstrengung lohnt, sie kreativ sein können, Fehlermachen Teil des Lernens ist und sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen sollen.

Abb. 2.1: Fünf Schlüsselstrategien der formativen Leistungsbewertung

	Lernziel (Wohin die/der Lernende geht)	Lernstand (Wo die/der Lernende steht)	Lernweg (Wie sie/er dorthin kommt)
Lehrperson	Lernziele und Erfolgskriterien mit den Lernenden klären	Effektive Diskussionen, Aktivitäten und Aufgaben arrangieren, die zu beobachtbaren Lernergebnissen führen	Feedback geben, das das Lernen voranbringt
Peer		Schülerinnen/Schülern ermöglichen, einander als Ressourcen zu nutzen	
Lernende		Schüler/innen als Verantwortliche ihres eigenen Lernens anerkennen	

Anmerkung: Übers. v. Verf.

Quelle: William (2014, S. 8).

An der University of California, Los Angeles (UCLA) wird seit 2006 in einem nationalen Großprojekt *Formative Assessment for Students and Teachers* (FAST SCASS) als wesentlicher Stimulus für die Verbesserung des Lehrens und Lernens propagiert. FAST SCASS (2008) publizierte im Rahmen dieses Projekts fünf Merkmale für eine effektive FLB, die größtenteils mit den fünf Schlüsselstrategien übereinstimmen:

1. Lernentwicklungspläne (*Learning Progressions*)
2. Lernziele und Erfolgskriterien (*Learning Goals and Criteria for Success*)
3. Deskriptives Feedback (*Descriptive Feedback*)
4. Selbst- und Peereinschätzung (*Self- and Peer-Assessment*)
5. Kooperation (*Collaboration*)

Heritage (2008) sieht in der Ausrichtung der FLB auf fachbezogene Lernentwicklungspläne ein zentrales Qualitätsmerkmal. Anders als die horizontal an den Wissensdomänen orientierten Curricula sind die Lernentwicklungspläne (*Learning Progressions*) vertikal strukturiert, d. h. sie beschreiben für die zu erwerbenden Kompetenzen Lernsequenzen, die zu zunehmend anspruchsvolleren Denkweisen in komplexer werdenden, aufeinander aufbauenden Thematiken führen (Heritage, 2008; Wilson & Bertenthal, 2005). Sie erfordern einen kohärenten Lehrplan, der auf langfristige Bildungsziele ausgerichtet ist und in dem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinander verknüpft sind. Eine solche Entwicklungsperspektive regt die Lehrpersonen an, Lernen als einen Prozess mit individuell unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten zu verstehen, der zu einem zunehmend differenzierteren Verständnis der Sache führt und nicht bloß zur Bewältigung der für die Schulstufe vorgesehenen Stoffmenge. Aufgrund der klaren Reihenfolge seiner Teilziele zeigt der Lernentwicklungsplan der Lehrperson für jede Lernende/jeden Lernenden den nächsten Schritt in der *Zone der nächstmöglichen Entwicklung* (Vygotskij, 2002). Solche Lernentwicklungspläne zu konzipieren ist jetzt Aufgabe der Lehrperson. Hilfreich wären dazu exemplarische Vorlagen – wie sie aktuell in Österreich im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kompetenzstrukturmodellen und

Lernentwicklungsplan

Kompetenzrastern als Grundlage für Leistungsfeststellungen geplant sind (siehe Abschnitt 3.2.3) –, die von Expertengruppen aus dem Bereich der Fachdidaktik, der Lerntheorie und der Curriculumentwicklung zur Verfügung gestellt werden (Heritage, 2008).

1.5 Feedback als zentrales Element der formativen Leistungsbewertung

Aufgrund der empirischen Evidenz wird heute die FLB als eine Unterrichtsintervention und weniger als ein Messinstrument aufgefasst, in der die Lehrperson nach Möglichkeit gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern Ziele setzt, diese nach einer erfolgten Instruktion beim Lernen beobachtet und ihnen mit ihrem Feedback hilft, die Ziele zu erreichen. Ein zentrales Element bildet darin das Feedback, zu dem sehr viele Studien, jedoch mit inkonsistenten Ergebnissen vorliegen. Feedback wird aufgrund der aktuellen Forschungslage als ein mehrdimensionales und -funktionales Konzept verstanden, in dem verschiedene Feedbacktypen und ihre Rolle im Lernprozess identifiziert werden können, und das auch erkennen lässt, unter welchen Bedingungen sich Feedback auf die Lernergebnisse positiv auswirkt (Hattie & Wollenschläger, 2014; siehe auch Abschnitt 2.1.2). Damit können die unterschiedlichen Wirkungen eines Feedbacks in verschiedenen Settings und bei verschiedenen Personen erklärt werden.

Aus konstruktivistischer Sicht ist das Feedback ein Hilfsangebot an die Lernenden, um sie bei der Konstruktion von Wissen im Umgang mit komplexen Problemen zu unterstützen (vgl. Zierer, Busse, Otterspeer & Wernke, 2015). Auch ein Feedback kann summativ (z. B. eine verbale Beurteilung im Zeugnis) und formativ sein. Formatives Feedback wird von manchen Autorinnen und Autoren, wie auch von Hattie (2013), mit der FLB gleichgesetzt.

Feedback ist einer der
wirkmächtigsten Faktoren
im Unterricht

Hattie (2013) hat in seiner Studie „Lernen sichtbar machen“ u. a. auch eine Zusammenschau des Forschungsstands zum Thema Feedback in Form von Metaanalysen über 1.287 Studien vorgelegt. Obwohl Metaanalysen schwierig zu interpretieren sind, da die zugrundeliegenden Studien sehr unterschiedliche Kontexte aufweisen (Unterschiede in Schulstufen, Unterrichtsgegenstände, Schulformen, Staaten u. a.), ist die Effektstärke von $d = 0,73$, die Hattie für das Geben und Erhalten von Feedback errechnet hat, ein nicht zu ignorierender Hinweis auf die Wirkmächtigkeit dieses Faktors, der jedoch aufgrund der oben angeführten Inkonsistenz der Einzelergebnisse eine große Streubreite aufweist. Häufige, kurze Rückmeldungen (*Rapid Formative Assessments*), die die Lehrperson zu ihren unterrichtlichen Maßnahmen einholt, sind laut Hattie (2012, S. 142 ff.) besonders wirkungsvoll. Dies bestätigt die Ergebnisse der qualitativen Literatursynthese zum Formative Assessment von Black und Wiliam (1998), in der sie Werte zwischen $d = 0,4$ und $d = 0,7$ fanden. Klare und für alle transparente Ziele sind für Hattie eine wesentliche Voraussetzung für ein gelingendes Feedback. Die Effektstärken von $d = 0,75$ für „Klarheit der Lehrperson“ und $d = 0,56$ für „Klarheit der Ziele“, die Hattie gefunden hat, sind damit auch eine Bestätigung der Wirksamkeit der Schlüsselstrategie (Leahy et al., 2005) und des Qualitätsmerkmals „Lernziele und Erfolgskriterien gemeinsam klären“ (FAST SCASS, 2008).

Hattie verweist auch auf den dialogischen Charakter wechselseitigen Feedbacks. Das Erfassen von Lernfortschritten ist nicht nur die Grundlage für lernförderndes Feedback an die Schüler/innen, sondern ermöglicht auch der Lehrperson die Einschätzung der Wirksamkeit ihres Unterrichts, ist also auch ein Feedback der Lernenden an sie. Um den Lernerfolg zu steigern, empfiehlt Hattie (2013) den Lehrpersonen weiters, ihren Unterricht *mit den Augen der Lernenden* – also *lernseits* (Schratz & Westfall-Greiter, 2010) – zu betrachten. Dieses Einfühlen in die Schüler/innen macht deren Lernprozesse „sichtbar“ und ermöglicht den Lehrpersonen, die entsprechenden Schlussfolgerungen aus den Evidenzen zu ziehen.

Feedback auf der
Aufgaben-, Prozess- und
Selbstregulationsebene

Hauptzweck des Feedbacks sollte die Verringerung der „Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Verständnis und der Leistung auf der einen Seite und einer Lernintention oder einem Ziel auf der anderen Seite“ (Hattie, 2013, S. 208 f.) sein. Um dies zu erreichen, muss das

Feedback Informationen zu den drei Leitfragen zum Lernziel, Lernstand und Lernweg bieten (siehe Abschnitt 1.4, Abbildung 2.1). Hattie (2013, S. 210) unterscheidet vier Ebenen, auf denen das Feedback zu diesen Leitfragen operieren kann: die Ebene der Aufgaben, der Verstehensprozesse, der Selbstregulation und der Person. Während Feedback auf der Aufgabenebene eher Oberflächen-Lernen unterstützt, hilft Feedback auf der Prozessebene, die Lernprozesse zu optimieren. Am effektivsten erwies sich das Feedback auf der Ebene der Selbstregulation mit Informationen zur Steuerung der Lernprozesse, da damit die metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Feedback auf diesen drei Ebenen ist besonders lernförderlich, wenn es mit Anregungen und Tipps für die nächsten Lernschritte verbunden ist.

Auf der persönlichen Ebene Lob zu spenden erwies sich hingegen als ineffektiv. Selbst wenn zusätzliche inhaltliche Informationen zum Lob gegeben werden, schwächt ein Lob diese Information ab. Als Feedbackformen mit geringer Lernwirksamkeit erwiesen sich neben dem Lob auch die Bestrafung, kontrollierendes Feedback und der programmierte Unterricht. Ebenso waren extrinsische Belohnungen auf lange Sicht kontraproduktiv, weil sie „die Übernahme eigener Verantwortung für die Selbstmotivierung und -regulierung verringern“ (Hattie, 2013, S. 208).

Feedback auf der Ebene des Selbst

Um die Lernenden zu aktivieren und das Lernen zu verbessern, muss das Feedback klar, zweckgerichtet, sinnvoll und verständlich sein. Auch wenn anspruchsvolle Ziele angestrebt werden, sollten Schwierigkeitsgrad und Komplexität der Aufgaben nicht zu hoch sein. Niemand darf in seinem Selbstwertgefühl bedroht werden. Eine besonders für die FLB relevante Zusammenstellung der Merkmale eines effektiven Feedbacks bietet Chappuis et al. (2012, zitiert nach Winter, 2015, S. 109):

Effektives Feedback

Effektives Feedback

- richtet die Aufmerksamkeit auf das beabsichtigte Lernen, wobei die Stärken herausgehoben werden und spezifische Information angeboten wird, die eine Verbesserung anleiten kann,
- erfolgt während des Lernens, solange noch Zeit bleibt, daran zu arbeiten,
- richtet sich auf teilweise Verstandenes,
- nimmt den Schülerinnen und Schülern nicht das Denken ab,
- begrenzt die korrektive Information so, dass die Schülerin oder der Schüler damit noch umgehen kann.

1.6 Theoriezugänge zur formativen Leistungsbewertung

William (2014) selbst bringt die FLB in Beziehung zum *selbstregulierten Lernen*, um es besser theoretisch fundieren zu können. „Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht. Aus dieser Definition folgt, dass Theorien der Selbststeuerung des Lernens sowohl die kognitive Seite des Lernprozesses als auch die motivationale und volitionale Seite thematisieren müssen“ (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 258). Die wesentlichen Komponenten eines jeden Lernvorgangs sehen Schiefele und Pekrun (1996, S. 250) in

Theorie des selbstregulierten Lernens

1. der Zielstellung (Elaboration der Ziele, die mit einer Lernepisode erreicht werden),
2. den Lernoperationen (Lern- und Regulationsaktivitäten) und
3. den zielorientierten Kontrollprozessen (Selbstbewertung der Ergebnisse).

Selbststeuerung bedeutet die aktive Beeinflussung dieser Lernprozesskomponenten durch die Lernenden selbst. In Korrelationsstudien zeigten sich positive Zusammenhänge mit den Lernergebnissen.

Die fünf Schlüsselstrategien einer effektiven FLB (Leahy et al., 2005; siehe auch Abschnitt 1.4) haben eine solche Selbststeuerung zum Ziel. Die gemeinsame Klärung der Lernziele und der Erfolgskriterien sowie die Anregung zur Selbsteinschätzung der Lernfortschritte als komplementäre Ergänzung der Lehrer- und Peer-Feedbacks im Rahmen der FLB (siehe Abschnitt 1.5) ermöglichen und unterstützen die Selbststeuerung des Lernens der Schüler/innen. Sie fördern auch ein bewusstes Kompetenz- und Autonomieerleben sowie deren Reflexion. Dies bewirkt nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) intrinsische Motivation, aber auch ein positives Selbstkonzept und in der Folge verbesserte Leistungen. Eine weitere Erklärung findet Chan (2006, zitiert nach Zierer, Busse, Otterspeer & Wernke, 2015) in seiner Studie zu Feedback in Versagenssituationen: Formatives Feedback erhöht die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und damit indirekt die intrinsische Motivation.

Weitere theoretische Zugänge

Aus *lerntheoretischer Perspektive* ermöglicht FLB ein kontinuierliches Arbeiten in der Zone der nächstmöglichen Entwicklung. Vygotskij (2002) unterscheidet die tatsächlich erfolgte Entwicklung, die man an der eigenständigen Leistung eines Kinds erkennt, von der potenziellen Entwicklung, bei der sie nur mit fremder Hilfe gelingt. FLB hilft durch das Beobachten, Sammeln und Interpretieren der Lernevidenzen der Schüler/innen zu erkennen, wie Lernhilfen allmählich reduziert werden können, sodass die Leistung selbstständig erbracht werden kann (*Scaffolding*).

Aus *konstruktivistischer und soziokultureller Perspektive* wird die FLB als reziproke Aktivität in einem dynamischen Prozess zwischen Lehrperson und den Schülerinnen sowie Schülern betrachtet, wobei der Kommunikation eine Schlüsselfunktion zukommt. Die Lehrpersonen nützen die Evidenzen des Lernens zum Scaffolding und Feedback, die Lernenden zur Selbstregulierung ihres Lernens. Alle Beteiligten dieser Lerngemeinschaft sollen dabei Ziele, Praktiken und Normen übernehmen, die das Lernen unterstützen, indem sie in einer Atmosphäre des Vertrauens, des Respekts und der Zusammenarbeit Lernergebnisse erfassen und interpretieren sowie Feedback geben (Heritage, 2010).

Auch wenn die Prinzipien der FLB für alle Fächer gelten, müssen sie in der Praxis fachspezifisch umgesetzt werden, was vielfach zu wenig beachtet wird (Bennett, 2011). Es sind daher auch fachdidaktische Theorien zur Begründung der FLB heranzuziehen.

2 Formative Leistungsbewertung im deutschsprachigen Raum

Formative Assessment wurde in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich übersetzt: *ganzheitliches Beurteilen* (Roos, 2001), *förderorientierte Beurteilung* (Roos, 2001; Smit, 2009), *förderliche Leistungsbewertung* (Stern, 2010), *formative Beurteilung* (Smit, 2009), *informatives tutorielles Feedback* (Narciss, 2006; zitiert nach Narciss, 2014), *Lernverlaufsdiagnostik* (Klauer, 2014), *formative Leistungsdiagnostik* (Maier, 2014) u. a. m. Hier wird dafür weiterhin FLB verwendet.

2.1 Studien auf der Basis des englischsprachigen Forschungsstands

2.1.1 Formative Leistungsbewertung mithilfe von Tests

Curriculum-Based Measurement

2006 griff Klauer in einem Artikel über „Curriculum-Based Measurement“ (CBM) die US-amerikanischen Forschungen auf (siehe Klauer, 2014). Er beschreibt darin, wie Lehrpersonen fachlehrplanbezogene Arbeits- und Testblätter, die von Testunternehmen angeboten werden, im Unterricht auch computergestützt einsetzen (Voß & Hartke, 2014), um für die gezielte Förderung das Ausmaß der bewältigten Lernziele für jedes Kind festzustellen. Dies führte in Deutschland zur Entwicklung von formativen, auf probabilistischen Modellen basierenden Tests für Lesen (Diehl & Hartke, 2012; Walter, 2010, 2013), Rechtschreiben (Kuhlmann & Hartke, 2011; Strathmann, Klauer & Greisbach, 2010) und Mathematik für

die Sonderpädagogik und die Grundschule (Strathmann & Klauer, 2012). Aus den Aufgabepools können die Lehrpersonen in relativ kurzen Abständen (etwa alle zwei bis vier Wochen) formative Tests zusammenstellen, deren Ergebnisse die individuellen Lernverläufe der Schüler/innen abbilden und damit ein Feedback über die verwendeten Lehrmethoden und -strategien bieten, die Anpassungen des Unterrichts und individuelle Fördermaßnahmen ermöglichen. Diese Angebote sollen den Lehrpersonen die Arbeit erleichtern, bergen aber auch die Gefahr der Deprofessionalisierung der diagnostischen Kompetenzen des Lehrpersonals in sich.

Das CBM ist auch eine wesentliche Komponente im Rahmen des *Response-to-Intervention* (RTI)-Ansatzes, der im *Rügener Inklusionsmodell* (RIM) mit monatlichen CBM und zwei bis drei Screenings im Schuljahr erprobt wird (Mahlau et al., 2014). Mit den Daten aus diesen Testungen wird die Wirksamkeit der binnendifferenzierten Maßnahmen im Klassenunterricht evaluiert (Förderebene I). Wenn darin der Lernverlauf eines Kinds zu stagnieren scheint, wird dies durch die Lehrperson überprüft und bei Bedarf eine intensivere Förderung in einer Kleingruppe geboten, deren Effektivität mit wöchentlichen CBM evaluiert wird (Förderebene II). Bei Lernerfolg wird diese zusätzliche Förderung beendet, andernfalls gibt es weiteren Kleingruppen- oder Einzelunterricht durch eine Sonderpädagogin oder einen -pädagogen (Förderebene III). Die Universität Rostock begleitet das RIM-Projekt wissenschaftlich mit Konzeptentwicklung, Lehrerfortbildung und Projektevaluation. Seit 2013/14 arbeiten alle Klassen der Grundschule auf Rügen auf diese Art, wodurch nur 1,5 % der Schüler/innen des Einschulungsjahrgangs im Vergleich zu 11 % der Kontrollgruppe nicht in regulären Grundschulklassen unterrichtet werden. Dass die Leistungssteigerungen bisher bescheidener waren, als amerikanische Studien erwarten lassen, wird einerseits auf den außerordentlich hohen Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückgeführt, andererseits auf die geringe Erfahrung der Lehrpersonen mit der Nutzung der diagnostischen Daten für ein korrekatives Feedback und eine tutorielle Unterstützung.

Rügener Inklusionsmodell

2

Diese Tests werden zwar als Methoden beziehungsweise Instrumente einer *formativen Leistungsdiagnostik* (Klauer, 2014; Maier, 2014) angeboten. Sie eignen sich jedoch nur zur Evaluation der Effektivität des eigenen Unterrichts, weniger für formative Rückmeldungen an die Schüler/innen, die vor allem von einer pädagogischen, förderorientierten Haltung der Lehrperson abhängen und nicht auf Testformate reduziert werden können.

2.1.2 Experimentelle Studien

Souvignier, Förster und Schulte (2014) untersuchten die Wirksamkeit der regelmäßigen formativen Erfassung der Lesekompetenz auf der 4. Schulstufe (basale Lesefertigkeiten und sinnerfassendes Lesen) mit einem internetbasierten Testprogramm, das sofort automatisiert das Testergebnis für jedes Kind sowie die Klassenstatistik liefert. Laut Studie führte bereits die Rückmeldung diagnostischer Informationen zu signifikanten Lernzuwächsen beim Lesen, obwohl nur zwei Drittel der Lehrpersonen angaben, diese für pädagogische Entscheidungen genutzt zu haben.

Im groß angelegten, mehrjährigen deutschen Forschungsprojekt „Conditions and Consequences of Classroom Assessment“ (Co²CA) einer Forschergruppe um Eckhard Klieme wurden in einer Vorstudie zu den Experimenten sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/innen der 9. Schulstufe über verschiedene Aspekte der Leistungsüberprüfung im Mathematikunterricht befragt. Das Ergebnis des Surveys zeigt, dass in der Regel summativ beurteilt wird: Sehr häufig geben die Lehrpersonen verbale Rückmeldungen, so in zwei Drittel der Klassen immer bei der Tafelarbeit. Weniger häufig werden Noten vergeben oder (Haus-)Aufgaben explizit beurteilt. Partizipative FLB (z. B. Selbst- und Peereinschätzungen durch die Schüler/innen) kommen nur sehr selten vor. Nur ca. 10 % der Lehrpersonen gaben vor Prüfungen und Schularbeiten Kriterien der Leistungsbeurteilung bekannt. Aus Sicht der Schüler/innen geben vorwiegend jene Lehrpersonen individuelle Rückmeldungen, die auch partizipative Leistungsbeurteilungsformen anwenden und die Schüler/innen durch anspruchsvollere offene

Survey zur Praxis der
Leistungsbeurteilung

Mathematikaufgaben kognitiv aktivieren. Diese verfügen über eine hohe fachdidaktische und diagnostische Kompetenz. Eine Mehrebenenanalyse der Querschnittsdaten, die keine Kausalzuschreibung zulässt, ergab, dass die notenzentrierte summative Leistungsbeurteilung sowohl mit der Testmotivation als auch mit der Testleistung der Schüler/innen negativ verbunden ist, FLB und eine individuelle Bezugsnorm hingegen positiv. Die kriteriale Rückmeldung der Testleistung auf der Basis von Kompetenzstufenmodellen hatte ebenso signifikant bessere Effekte auf die Motivation und Attribution („Begabung“ statt „Glück“) als das sozialnormierte Feedback (Klieme et al., 2010).

In Laborexperimenten untersuchten Harks und andere (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme, 2014; Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014) im Rahmen des Co²CA-Projekts mithilfe eines Pfadmodells die Wirkungen von individuellem schriftlichem kompetenz- und lösungsprozessbezogenem Feedback auf Motivation und Leistungen via wahrgenommener Nützlichkeit moderiert durch Interesse und Selbstwirksamkeit im Vergleich zum Notenfeedback. Das lösungsprozessbezogene Feedback verwendet eine individuelle und kriteriale Bezugsnorm, bezieht sich auf konkrete Aufgaben und Lösungsprozesse, informiert die Lernenden über ihr Stärken-Schwächen-Profil, bietet Strategien zum Erreichen längerfristiger Lernziele an und legt instabile Attributionen im Falle eines Misserfolgs nahe. Dieses Feedback bewirkte stärkere Leistungs- und Interessensteigerungen als das Notenfeedback (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme, 2014).² In einer weiteren Studie zur Wirkung des weniger aufwändig zu erstellenden kompetenzorientierten Feedbacks bauten sie im Co²CA-Projekt auf einer experimentellen Vorstudie und auf den Ergebnissen eines Experiments zur Wirkung kompetenzorientierten Feedbacks von Wollenschläger (2015) auf. Im Vergleich zu Kontrollgruppen ohne und mit einem sozialnormierten Notenfeedback führte das kompetenzorientierte Feedback zu positiven Effekten auf die Genauigkeit der Schülerelbsteinschätzungen ihrer fachlichen Leistungen, die wiederum die Leistung und Motivation erhöhte.

Wirkung des kompetenz- und lösungsprozessbezogenen Feedbacks

Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie und Besser (2014) untersuchten daraufhin ebenfalls in einem experimentellen Design die Wirkungsweise der kompetenzbezogenen im Vergleich zur lösungsprozessbezogenen Rückmeldung und der Noten. Die Ergebnisse zeigen die positive, über die wahrgenommene Nützlichkeit der Rückmeldung vermittelte motivations- und leistungsfördernde Wirkung sowohl der kompetenz- als auch der lösungsprozessbezogenen Rückmeldung im Vergleich zu Noten. Die Moderatorenanalysen ergaben, dass die wahrgenommene Nützlichkeit der Rückmeldung sich bei Schülerinnen und Schülern, die eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung und hohes Interesse aufweisen, stärker auswirkt als bei jenen, die eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und niedriges Interesse zeigen (Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014, S. 185 f.). Die Ergebnisse zu den differenziellen Effekten sind wesentlich für einen adaptiven Unterricht.

Die letzte Studie im Co²CA-Projekt ist ein Feldversuch, in dem die Erkenntnisse aus den Experimentalklassen auf den Normalunterricht übertragen wurden (Bürgermeister, Klieme, Rakoczy, Harks & Blum, 2014). Die Lehrpersonen wurden geschult, mit einer dafür entwickelten Diagnosehilfe ihren Schülerinnen und Schülern lösungsprozessbezogenes Feedback zu geben. Die Schüler/innen sollten im Verlauf von 13 Unterrichtsstunden dreimal jeweils ein bis zwei diagnostische Aufgaben zum Satz des Pythagoras lösen. Eine Kontrollgruppe von Lehrpersonen unterrichtete dasselbe ohne diese diagnostischen Aufgaben. Die ersten Ergebnisse dieses Feldversuchs zeigen, dass die Rückmeldungen die Lernleistungen besonders dann steigern, wenn

- auf verständliche Formulierung Wert gelegt wird,
- sie auf konkrete Aufgaben, aber nicht auf die Persönlichkeit bezogen sind,
- sie ein fachbezogenes Stärken-Schwächen-Profil enthalten,
- sie nicht sozial-, sondern kriterial- oder individualbezogen normiert sind.

² Das lösungsprozessbezogene Feedback wurde signifikant nützlicher wahrgenommen als das Notenfeedback ($\beta = .60$, 95 % Konfidenzintervall). Die wahrgenommene Nützlichkeit hatte einen signifikanten direkten positiven Effekt auf Leistung ($\beta = .20$, 95 % Konfidenzintervall) und Interesse ($\beta = .21$, 95 % Konfidenzintervall).

Im Vergleich zu den Lernenden aus der Kontrollgruppe erlebten die Schüler/innen in den Experimentalklassen diesen Unterricht eher als adaptiv und kompetenzunterstützend, was ihre Motivation und Leistungen steigerte. Das Konzept zur Lehrerschulung bildete die Basis für die Entwicklung eines Designs für Lehrerfortbildungen zur FLB in Mathematik (Besser, Tropper & Leiss, 2013).

Wirkungen der FLB im Feld

2.2 Formative Leistungsbewertung und alternative Beurteilungsformen

Spätestens seit der fundamentalen Kritik an den Ziffernnoten aus den 1970er Jahren (u. a. Ingenkamp, 1971) sind alternative Formen der summativen Leistungsbeurteilung ein Schlüsselthema für die Schulreform. Einige deutsche Bundesländer und Schweizer Kantone führten in ihren Grundschulen flächendeckend Verbalzeugnisse anstelle der Notenzugnisse ein. In Österreich vermehrten sich im Bereich der Grundschule stetig die Standorte mit einem solchen Schulversuch. Dass in Deutschland nur geringe Auswirkungen der detaillierteren Rückmeldungen in den Zeugnissen auf Einstellungen, Schulleistungen und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder nachweisbar waren (Valtin & Wagner, 2002), ist ein Hinweis darauf, dass sie vor allem summativ genutzt wurden.

2.2.1 Alternative Beurteilungsformen als Instrumente der formativen Leistungsbewertung in einer neuen Lernkultur

Das Lernen ist produktiv und effizient, wenn es ein aktiver und konstruktiver Prozess ist (das Gegenteil von extern vermittelter, passiv aufgenommener und mechanisch verarbeiteter Information), der kontextuiert und situiert, intrinsisch motiviert, selbstorganisiert und selbstkontrolliert ist (Weinert, 1996). Dazu müssen die Schüler/innen Gelegenheit haben, das eigene Lernen zu reflektieren und einzuschätzen – in einem Unterricht, der Freiräume für selbstbestimmte Lernaktivitäten und innere Differenzierung gibt und eine Gleichgewichtung von Lernprozess und -produkt ermöglicht (Hofmann, 2000).

Die individuellen Lernwege können mit den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung, z. B. in einem Lernjournal oder Portfolio, dokumentiert werden. Sie eignen sich damit nicht nur als Grundlage für die summative Beurteilung, sondern auch für die FLB, da sie Einblicke in die jeweiligen Lernprozesse der Schüler/innen bieten, ihren jeweiligen Lernstand zeigen und für dessen Weiterentwicklung genutzt werden können (Stern, 2010).

Dokumentation des Lernens mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung

Um als effektives Instrument der FLB dienen zu können, sollten die FLB nachstehende Anforderungen erfüllen (Schmidinger, 2012, S. 37 f.), wodurch auch die Umsetzung der fünf Schlüsselstrategien (Leahy et al., 2005) ermöglicht wird:

- Sie sollen die *Lernkompetenzen* erfassen, also nicht nur die *Sachkompetenzen*, sondern auch die in der Lernkompetenz mit ihnen verbundenen *Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen* (Czerwanski et al., 2002, S. 31). Da die Lernkompetenz die Fähigkeit ist, erfolgreich zu lernen und das Gelernte beim weiteren Lernen selbstorganisiert anzuwenden, unterstützen sie das mit der FLB angestrebte selbstregulierte Lernen (siehe Abschnitt 1.6).
- Gegenstand der Leistungsbewertung sollen nicht nur die *Lernergebnisse* als Output des Unterrichts sein, sondern auch die *Qualität der Lernprozesse*. Die Leistungsbewertungen sind damit sowohl produkt- als auch prozessorientiert (Winter, 2004, S. 72).
- Ebenfalls zur Förderung des in der FLB angestrebten selbstregulierten Lernens sollen *Selbstbewertungen* der Lernergebnisse und -prozesse im Rahmen der *Selbstreflexion* des eigenen Lernens erfolgen.
- Zur Förderung der intrinsischen Motivation sollen bei allen Bewertungen der Grad der Zielerreichung, aber auch die Lernfortschritte reflektiert werden. *Bezugsnormen* sollten daher die *Kriterial- und die Individualnorm* sein (Bohl, 2004, S. 63 ff.; Jürgens & Sacher, 2008, S. 101 f.). Voraussetzung ist, dass die Lernziele und die Erfolgskriterien den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern klar sind.

Anforderungen an die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung als Instrumente der FLB

- Eine angemessene Selbstbewertung kann durch vielfältige *Rückmeldungen* von Peers, den Lehrpersonen und außerschulischen Personen unterstützt werden, die auch eine soziale Verständigung über die Beurteilungskriterien ermöglichen. Durch diese „*soziale Einbettung*“ in einer entwickelten Feedbackkultur wird das Lernen „*dialogisch-reflexiv*“ (Winter, 2004, S. 73).
- Die Leistungsbewertung soll anhand der *Lernaufgaben als integraler Teil des aktiven Lernhandelns im Unterricht* erfolgen und nicht in einer abgegrenzten Prüfungssituation.
- Die Produkte, die beim Lernen entstehen – seien es bearbeitete Aufgaben, Präsentationen des eigenen Wissens und Könnens, Selbstreflexionen des Lernens in Lerntagebüchern usw. –, sind Belege des Lernens und dienen als „*direkte Leistungsvorlagen*“ (Vierlinger, 2012). Sie sind Gegenstand der Selbstbewertungen und Rückmeldungen.
- Die Bewertung soll inhaltlich-verbal mit *qualitativen Aussagen* erfolgen, wie „Ziel erreicht“ oder der Beschreibung des Lernstands (Bohl, 2004; Winter 2004, S. 73).

Nicht alle alternativen Formen der Leistungsbeurteilung erfüllen diese Anforderungen per se. Die Arbeit mit Portfolios, Lernjournals und die *lernzielorientierte Leistungsbeurteilung* (LOB) entsprechen am ehesten diesen Anforderungen. Doch ließen sich die meisten der praktizierten Formen so weiterentwickeln, dass sie diesen Anforderungen entsprechen.

2.2.2 Forschungs- und Entwicklungsprojekte

Inkompatibilität von
Noten und FLB

In den 90er Jahren erprobte man in der Schweiz die Umstellung auf eine lernförderliche Beurteilungskultur in den Entwicklungsprojekten „Ganzheitliches Beurteilen und Fördern“ an den Grundschulen im Kanton Luzern und „Beurteilen und Fördern“ an den Sekundarschulen im Kanton Zug. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Akzeptanz aller Beteiligten in den ersten Schulstufen der notenfreien Grundschule am höchsten war, später aber mit dem Näherrücken des Übertritts zu den differenzierten Sekundarschultypen abnahm. In den Sekundarschulen sollten weiterhin sozialnormierte Noten die Grundlage für Selektionsentscheidungen sein, zusätzlich sollten verstärkt lernförderliche Rückmeldungen gegeben werden (nach der Kriterium- und Individualnorm). Die meisten Lehrpersonen gaben an, durch dieses Dilemma belastet zu sein, am geringsten noch in den schulformengemischten (integrativen) Klassen (Roos, 2001; Roos, Huber, Sandmeier, Sempert & Schuler, 2007). Der Versuch einer nachhaltigen Einführung einer FLB in einem längerfristig angelegten Entwicklungsprojekt mit begleitenden Praxisberatungen, Fortbildungen und Interventionen scheiterte an der übermächtigen Notenorientierung sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler/innen und Eltern. Die Studienautorinnen und -autoren schließen daraus, dass lernförderlicher Unterricht nicht so sehr neue Lernarrangements erfordert, sondern vor allem eine Haltungsänderung seitens der Lehrpersonen.

2.3 Fazit des Forschungsstands

Die britische Metastudie „Inside the Black Box“ (Black & Wiliam, 1998), die neuseeländische Metastudie „Lernen sichtbar machen“ (Hattie, 2013) und die deutschen Forschungsergebnisse im Co²CA-Projekt (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme, 2014; Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014; Klieme et al., 2010) wiesen die Wirksamkeit der FLB zur Steigerung der Leistung, der intrinsischen Motivation und der Anstrengungsbereitschaft nach. Dass im deutschsprachigen Raum immer noch die Notenrückmeldung vorherrscht, führen Roos et al. (2007) in den Ergebnissen des Projekts „Beurteilen und Fördern“ einerseits auf die Macht der Gewohnheit sowie auf die Illusion der Schüler/innen und Eltern von der Klarheit und Gerechtigkeit der Noten, andererseits auf das subjektive Unvereinbarkeitserleben der Lehrpersonen von der summativ-selektiven und formativ-lernfördernden Leistungsbeurteilungsfunktion zurück.

FLB, eine anspruchsvolle
Unterrichtsintervention

Die FLB ist eine anspruchsvolle Intervention im Unterricht, bei der die Lehrperson den momentanen Lernstand der einzelnen Schüler/innen in Unterrichtsroutinen laufend beobachtet

und festgestellte (Verständnis-)Lücken spontan mit Hinweisen für die Weiterarbeit rückmeldet (On-the-Fly Formative Assessment). Die Unterrichtsroutrinen beinhalten vielfältige Instrumente, wie kleine Lernkontrollen mit diagnostisch aufschlussreichen Aufgaben, Beurteilungsraster, Präsentationen, Qualitätsdiskussionen und den Lernprozess antizipierende, begleitende oder rückblickende schriftliche Reflexionen (vgl. Winter, 2015). Anhand der gemeinsam mit der Lehrperson erstellten Erfolgskriterien reflektieren die Schüler/innen selbst, aber auch mit Peers und der Lehrperson deren Bearbeitung, wobei sie, wenn nötig, Hinweise für Verbesserungen erhalten. Die kriteriale Bewertung kann durch eine Bewertung auf der Basis der Individualnorm ergänzt oder ersetzt werden, wenn vor allem die Lernfortschritte bewusst gemacht werden sollen. Die FLB kann auch mithilfe alternativer Leistungsbeurteilungsformen erfolgen, wie mit Portfolios oder Lernjournals im *Dialogischen Lernen* (Ruf & Gallin, 2011). Diese eignen sich für eine geplante FLB (*Planned-for-Interaction Formative Assessment*), wenn sie den Qualitätsanforderungen (siehe Abschnitt 2.2.1) entsprechen. Die Leistung der punktuellen formativen Tests im Rahmen der FLB ist eher in der Evaluation ihrer Effektivität zu sehen.

Die Erfahrungen aus den vorgestellten Entwicklungsprojekten zeigen, dass für die Einführung von FLB längerfristige Prozessbegleitung und Unterstützung erforderlich ist, insbesondere durch systematische Reflexion der eigenen Praxis. Die gleichzeitige Erfüllung der Selektions- und Förderfunktion mithilfe der Leistungsbeurteilung erscheint schwierig.

3 Analyse der Leistungsbeurteilungssituation in Österreich

Zur Praxis der FLB in Österreich gibt es zwar keine vergleichbar großen Studien, es ist jedoch zu vermuten, dass die im Abschnitt 2.1.2 vorgestellten Befragungsergebnisse zur Leistungsbeurteilung aus dem Co²CA-Projekt (Klieme et al., 2010) auch für Österreich zutreffend sind. Zusätzlich kann die Studie von Kobarg, Thoma, Dalehefte, Seidel und Prenzel (2011) zu den „lernwirksamen Bedingungen im alltäglichen Unterricht“ angeführt werden. Den beiden Studien zufolge kommen FLB oder einzelne ihrer Elemente, wie „Klarheit der Ziele“ und „Rückmeldungen“ nur selten vor. Sie spielten auch in der Unterrichtsplanung keine besondere Rolle.

Einen gewissen Einblick in konkrete österreichische Initiativen im Klassenzimmer und in die vorhandene Lehrerexpertise zum Thema der Leistungsbeurteilung geben die Projektberichte von *Innovationen Machen Schulen Top* (IMST; früher *Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching*) auf der Lernplattform IMST-Wiki.³ Diese von Lehrpersonen publizierten Beschreibungen und Reflexionen zu selbst erprobten Unterrichtsinnovationen sind zwar nicht repräsentativ für die didaktischen Reformbestrebungen an österreichischen Schulen, zeigen aber in ihrer Summe, wo von den Akteurinnen und Akteuren Reformbedarf im Klassenzimmer geortet wird. Im Rahmen von IMST führen derzeit jährlich etwa 100 Lehrerteams an ihren Schulen Innovationsprojekte durch und schreiben darüber Berichte, von denen über 1.000 im IMST-Wiki als Ideenpool veröffentlicht wurden. Sie wären generell eine Ressource für qualitative Forschungen, die von IMST soweit wie möglich auch genutzt wird.

So sind im IMST-Wiki nicht weniger als 439 Berichte, also etwa 40 %, unter dem Suchbegriff „Leistung“ kategorisiert. 67 dieser Berichte befassen sich im engeren Sinn explizit mit Innovationen im Bereich der Leistungsüberprüfung. Im Themenprogramm „Prüfungskultur“ begleitete und evaluierte das IMST 2010 bis 2012 32 Projekte (Schuster, 2013). Neben den Problemanalysen zur primär summativen Leistungsbeurteilung (Transparenz, Objektivität, Gerechtigkeit etc.) und Entwürfen von Alternativen zur Benotung finden sich auch Projekte, die nach praktikablen Formen der FLB suchen. Die Studien (siehe auch Altrichter & Nagy,

Wenige Daten zur FLB
in Österreich

³ IMST-Wiki, Lernplattform für Unterricht und Schule. Berichte über Unterrichtsinnovationen. Verfügbar unter <https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Kategorie:Leistung> [zuletzt geprüft am 01.12.2015].

2010) zeigen, dass für die Lehrpersonen – trotz zahlreicher Seminare, Workshops und schulbezogener Fortbildungsveranstaltungen – nach wie vor summative Aspekte der Leistungsbewertung im Vordergrund stehen und Ansätze für eine systematische Verwendung formativer Leistungsdiagnosen erst im Ansatz zu erkennen sind; siehe dazu auch die Handreichungen des IMST mit Anregungen für eine innovative Leistungsbewertung (Amrhein-Kreml et al., 2008; Stern, 2008).

3.1 Strukturelle Hemmnisse für die formative Leistungsbewertung

So wie Roos in seinen beiden Evaluationsstudien (siehe Abschnitt 2.2.2) für die Schweiz feststellte, dominieren auch in Österreich in der Wahrnehmung sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler/innen sowie deren Eltern die Leistungsfeststellungen aufgrund ihrer Allokations- und Selektionsfunktion. Wenn auch die Allokationen, wie die Zuweisung in eine Vorschulstufe, das Wiederholen einer Schulstufe, die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Übertrittsbestimmungen in weiterführende Schulen nach der Grundschule und der Hauptschule (HS) beziehungsweise nach der Neuen Mittelschule (NMS) als formative Maßnahme zur Lernförderung gedacht sind, werden sie von den Betroffenen meist als für ihren Lebensweg bedeutsame Selektionsmaßnahme empfunden.

Die *Noten* werden dadurch zu einem starken *Motivationsfaktor*, der die anfänglich intrinsische Motivation für das schulische Lernen, ein Lernen aus Freude und Interesse, zur weniger lerndienlichen extrinsischen Motivation werden lässt, zu einem Lernen um der guten Noten willen. Die Leistungsfeststellungen erhalten auch durch die größere Regelungsdichte mehr Aufmerksamkeit der Lehrpersonen sowie der Schüler/innen als die Informationsfeststellungen, für die es nur die Regelung gibt, dass sie nicht benotet werden dürfen (Eder et al., 2009; Schmidinger, 2012, 2013). Da die einzelnen erfassten Leistungen bei der (Leistungs-) Feststellung der Mitarbeit auch nicht gesondert benotet werden dürfen, sind die Informationsfeststellungen für die Schüler/innen nur schwer als solche erkennbar.

Fehlende Trennung
von Lern- und
Beurteilungsphasen

Der Eindruck des *Fehlens beurteilungsfreier Phasen* verstärkt sich für die Schüler/innen in den häufigen Unterrichtsgesprächen, in denen die Lehrpersonen die Schülerbeiträge in der Regel verbal oder nonverbal, oft auch im Hinblick auf die Mitarbeitsnote bewerten. Fehler werden daher von den Schülerinnen und Schülern im gesamten Unterricht möglichst vermieden und können so nicht lerndienlich aufgeklärt werden (Amrhein-Kreml et al., 2008).

Die Selbstbeurteilung und -reflexion des eigenen Lernens im Rahmen der FLB werden durch die regelmäßigen Leistungsfeststellungen, die ausschließlich Lehreraufgabe sind, konterkariert. Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und die LBVO verlangen zwar eine Beurteilung auf der Grundlage der kriterialen Bezugsnorm, die auch für die lernfördernden Effekte eine Voraussetzung ist. Bei der stärkeren Gewichtung des zuletzt erfassten Leistungsstands bei der Bestimmung der (Halb-)Jahresnote (§ 20 LBVO) sollte auch die individuelle Bezugsnorm Berücksichtigung finden. Mangels konkreter kompetenzbezogener Kriterien wird jedoch in der Regel nach der sozialen Bezugsnorm beurteilt, die negative Effekte auf die Leistungsmotivation und das Selbstkonzept leistungsschwächerer Schüler/innen nach sich zieht. Aufgrund dieser Bedingungen sind die Noten für die Schüler/innen die wichtigsten Rückmeldungen über den Erfolg ihres Lernens, denen sie jedoch aufgrund ihrer Abstraktheit (Eder et al., 2009) nicht die Informationen entnehmen können, die sie für ihr weiteres Lernen verwerten könnten.

Zu abstrakte Rückmeldung
durch Noten

Das Fehlen ausreichender FLB kann auch an den mangelnden Diagnosekompetenzen der Lehrpersonen liegen. Im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts 2012 (Herzog-Punzenberger, 2012) wird z. B. die große Unsicherheit bei der Identifizierung der Kinder mit größeren Lesedefiziten als Problembereich bei der Leseförderung nachgewiesen (Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012).

3.2 Günstige Voraussetzungen für die formative Leistungsbewertung

Der Analyse der Hemmnisse für die FLB in Abschnitt 3.1 sind einige positive Entwicklungsansätze zur Förderung der FLB während der letzten Jahre gegenüberzustellen.

3.2.1 Legalisierungsbemühungen um die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule

Zu den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung werden gemäß dem Bericht des Rechnungshofs (RH) schon seit 1966/67 auf Initiative der Schulen und der Landesschulräte sowie des Stadtschulrats von Wien Schulversuche an Österreichs Volksschulen geführt. Mittlerweile ist dies der Schulversuch mit der größten Anzahl an Klassen (37 % aller durchgeführten Schulversuche im Schuljahr 2012/13 (Rechnungshof, 2015).

Dies wurde durch den am 01.09.1998 in Kraft getretenen § 78a SchUG ermöglicht, der die Anzahl der möglichen Schulversuchsklassen auf 25 % der Anzahl aller Klassen an öffentlichen Schulen im Bundesgebiet erhöhte, da kein politischer Konsens zur Änderung der gesetzlichen Bestimmungen erreicht wurde. Dies kam einer Legalisierung nahe, da dadurch in allen Klassen der ersten drei Schulstufen ein solcher Schulversuch möglich wäre. Es gibt zwar keine empirisch belegbare Qualitätsaussage zu den Wirkungen der Schulversuche, da sie nie bundesweit evaluiert wurden. Trotzdem sind nun die Regierungspartner der Empfehlung des RH gefolgt und haben die Übernahme der „alternativen Leistungsbeschreibung“ in den schulautonomen Bereich bis einschließlich der 3. Schulstufe in ihr Arbeitsprogramm für 2013 bis 2018 (Republik Österreich, 2013, S. 41) aufgenommen. Damit würden die Ressourcen, die durch die Administration der Schulversuche entstehen, eingespart – Mittel, die zur Unterstützung einer wirksamen Umsetzung vor allem der formativen Funktion der alternativen Leistungsbeurteilung gut gebraucht werden könnten.

Schulversuch mit den meisten Klassen

3.2.2 Die Bildungsstandards als kriteriale Bezugsnorm

Die gesetzliche Verankerung (2008) von *Bildungsstandards* (BIST) für die 4. und 8. Schulstufe im § 17 Abs. 1a des SchUG und den beiden Verordnungen zu den „Bildungsstandards im Schulwesen“ (BGBl. II Nr. 1/2009 und BGBl. II Nr. 282/2011) haben eine stärkere Ergebnisorientierung im Unterricht, einen nachhaltigen Kompetenzaufbau und eine gezielte individuelle Förderung der Schüler/innen zum Ziel. Die BIST sind als Regelstandards konzipiert, die die Kompetenzen beschreiben, die von den Schülerinnen und den Schülern der 4. und 8. Schulstufe im Durchschnitt erreicht werden sollen. Die Verordnung BGBl. II Nr. 1/2009 enthält auch den Auftrag zu periodischen Standardüberprüfungen, deren Ergebnisse sowohl auf Grundlage der kriterialen als auch der sozialen Bezugsnorm ausgewertet und rückgemeldet werden. Die BIST-Maßnahmen bieten damit u. a. entsprechende Rahmenbedingungen für einen stärker kompetenzorientierten Unterricht und Beispiele, wie Leistungen auf eine Kriterialnorm bezogen beurteilt werden können. Dies könnte eine Umorientierung von der in Österreich vorherrschenden sozialen zur kriterialen Bezugsnorm einleiten, die neben der Individualnorm auch eine wesentliche Bedingung für eine effektive FLB ist.

BIST als kriteriale Bezugsnorm anstelle der sozialen

Auch die berufsbildenden Schulen entwickeln seit 2004 eigene BIST, die auf die Abschlussqualifikationen der 11. Schulstufe der berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und der 13. Schulstufe der BHS abzielen. Sie sind auch als Regelstandards konzipiert, werden in den neuen Lehrplänen in den Bildungs- und Lehraufgaben enthalten sein und bilden so, anders als in der AHS, die Grundlage der Leistungsbeurteilung in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS). Sie beinhalten ein Kompetenzmodell, Deskriptoren und Unterrichtsbeispiele, einige auch Kompetenzraster (in Entwicklung). Sie sollen damit – wie in den allgemeinbildenden Schulen – den kompetenzorientierten Unterricht und eine transparente, auf die kriteriale Norm bezogene Leistungsbeurteilung und FLB fördern.

Die Begleitforschungen über die „Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfungen in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation“ (Rieß & Zuber, 2014) und der 4. Schulstufe (Dinges & Egger, 2015), die vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) durchgeführt wurden, zeigen, dass zumindest alle Schulleitungen angeben, sich mit den Rückmeldungen der Standardtestungen auseinanderzusetzen. In der Folge leiten sie oft auch Schulentwicklungsmaßnahmen ein, die jedoch nicht immer in einem sachlichen Zusammenhang mit den rückgemeldeten Ergebnissen stehen. Die Schülerergebnisse werden für die Schulleitungen im Schulbericht auf der Basis der sozialen und der kriterialen Bezugsnorm dargestellt, wobei die sozial normierten Daten von den Schulleitungen sehr viel häufiger als die kriterial normierten rezipiert werden. Dies ist ein Hinweis einerseits, wie bedeutsam die Sozialnorm für die Schulleitungen ist, und andererseits, wie wenig Bedeutung und Wert die Kriterialnorm heute noch für die Lehrerschaft hat, und dass auch das Vorliegen verbindlicher kriterialer Normen nicht selbstverständlich deren Anwendung zur Folge hat.

Unterstützungsmaßnahmen seitens des BIFIE

Das BIFIE unterstützt die Umsetzung der BIST im Unterricht auch durch die Publikation von Praxishandbüchern, deren Inhalte an Beispielen in zusätzlichen Themenheften fachdidaktisch vertieft werden. So findet sich im „Themenheft für die Kompetenzbereiche ‚Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung‘ und ‚Rechtschreiben‘“ (BIFIE, 2014) eine Kompetenzentwicklungsplanung („Kompetenzerwerbsschemata“) für den Kompetenzaufbau über die vier Schulstufen der Grundschule, die auch eine FLB erleichtern kann (siehe Abschnitt 1.4). Darüber hinaus werden Aufgabenbeispiele, die die verschiedenen Kompetenzstufen veranschaulichen, zur Verwendung im Unterricht veröffentlicht, die ebenfalls für die FLB genützt werden könnten.

Zusätzlich werden den Lehrpersonen Diagnoseinstrumente zur *Informellen Kompetenzmessung* (IKM) für Deutsch (Lesen/Einsicht in die Sprache) und Mathematik der Grundschule sowie für Deutsch (Lesen/Sprachbewusstsein), Mathematik und Englisch (Listening/Reading) der Sekundarstufe I angeboten. Sie können schon im Schuljahr vor der Standardüberprüfung⁴ – in der Sekundarstufe I zusätzlich auch in der 6. Schulstufe – zur Ermittlung des Förderbedarfs in Bezug auf die Standardtestung eingesetzt werden, um im verbleibenden Unterricht noch entsprechende Schwerpunktsetzungen oder individuelle Förderungen vornehmen zu können.

Bereits im Sommersemester 2013 wurden die IKM von den Grundschulen gut genützt. Die Bestellraten variierten in den Bundesländern zwischen 43 % und 82 % der Schulen (BIFIE, 2014, S. 145). Die jüngsten Daten vom Frühjahr 2015 (BIFIE, 2015) zeigen ein ähnliches Bild: 61 % der Volksschulen und knapp 60 % aller Klassen der 3. Schulstufe nahmen an der IKM teil, wobei für fast alle Klassen alle drei Aufgabenpakete bestellt wurden (Deutsch/Lesen: 53.556 Hefte, Deutsch/Sprachbetrachtung: 53.510 Hefte, Mathematik: 55.442 Hefte). Damit nahmen maximal 71 % der Schüler/innen der 3. Schulstufe an der IKM teil, es könnten aber auch weniger gewesen sein, da man nicht weiß, ob alle bestellten Hefte tatsächlich eingesetzt wurden.

Die Schulen der Sekundarstufe I nahmen das Online-Angebot⁵ der IKM nicht in diesem Ausmaß an. Nur 47 % dieser Schulen nutzten es, vor allem die NMS (57 %), gefolgt von der HS (27 %), am wenigsten häufig die AHS (16 %). Jeweils rund ein Drittel dieser Schulen haben die IKM in einem Fach, in zwei Fächern oder in allen drei angebotenen Fächern durchgeführt. Deutsch/Lesen für die 7. Schulstufe wurde von allen Angeboten am häufigsten eingesetzt. Es wurden damit aber nur 18 % aller Schüler/innen dieser Schulstufe erreicht. Dagegen werden die Orientierungs-Checks auf der 9. Schulstufe im BMHS-Bereich schon fast flächendeckend verwendet (siehe Abschnitt 3.2.5).

⁴ Das ist in der Grundschule die 3. Schulstufe, sie kann aber auch noch zu Beginn der 4. Schulstufe eingesetzt werden und in der Sekundarstufe I die 7. Schulstufe.

⁵ Für den Onlinetest mussten die Lehrpersonen auf der Plattform Sessions anlegen. Im Folgenden werden Kennzahlen zu den erfolgreich abgeschlossenen Sessions angegeben.

Für die 9. Schulstufe werden im Bereich BHS „Orientierungs-Checks“ für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch (Reading/Listening) und Angewandte Mathematik für Lernstandserhebungen in der Schuleingangsphase angeboten, deren Ergebnisse in Form individueller Stärken-Schwächen-Analysen (ohne Noten) dargestellt werden. Sie haben somit ausschließlich diagnostischen Charakter und werden den Lehrpersonen zum Einsatz während der ersten Schulwochen empfohlen. Sie sollen ein integrativer Bestandteil der Feedbackkultur werden (Dorninger, Niemeier, Pachatz, Pregesbauer & Winkler-Rigler, 2013, S. 35). Die Lehrpersonen können sie als Grundlage für individualisierte Unterstützungsmaßnahmen und für an die Eingangsvoraussetzungen besser angepasste Unterrichtsplanungen verwenden. Selbstevaluierungstools (Lernausgangsmessungen, Orientierungsaufgaben) sind seitens des BIFIE auch für Englisch und Mathematik der 5. Schulstufe geplant, weitere für Mathematik auf der 4. sowie für Mathematik und Englisch (Reading/Listening) auf der 8. Schulstufe (persönl. Mitteilung im Rahmen des BMBF-Hintergrundgesprächs, 29.04.2015).

Mit den Selbstevaluierungsinstrumenten IKM und Orientierungsaufgaben kann die Effektivität des eigenen Unterrichts eingeschätzt werden. Dies hat zwar im Rahmen einer FLB eine bedeutsame Funktion, aufgrund der limitierten Einsatzmöglichkeiten der bis jetzt angebotenen Instrumente können sie diese Funktion jedoch nur punktuell leisten.

IKM und Orientierungs-Checks zur Evaluierung der Effektivität des eigenen Unterrichts

3.2.3 Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung durch das BMBF auf der Grundlage der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen

Im Abschnitt 3.1 wurde gezeigt, dass in der Praxis die Leistungsfeststellungen und -beurteilungen im Vergleich zu den FLB bei Weitem dominieren. Dazu kommt, dass auch das Prozedere der Notenfindung (Punkteverrechnung beziehungsweise Prozentsätze der gelösten Aufgaben u. a. m.) in der Praxis weder den Regelungen der geltenden LBVO entspricht noch sachgemäß ist, was am Abstraktheitsgrad der LBVO-Regelungen liegen mag (Neuweg, 2014). Die durch die Einführung der BIST auf der 4. und der 8. Schulstufe und durch die begonnene Aufnahme von Bildungsstandards in die Bildungs- und Lehraufgaben der BMHS-Lehrpläne (siehe Abschnitt 3.2.2) eingeleitete stärkere Kompetenzorientierung des Unterrichts erfordert auch Anpassungen in der LBVO.

So begann 2011 eine Arbeitsgruppe im BMUKK (jetzt BMBF), wissenschaftlich begleitet, mit Arbeiten an einer Weiterentwicklung der LBVO – eine Entwicklungsoption, die schon im Beitrag von Eder et al. (2009) im Nationalen Bildungsbericht 2009 angedacht war. Da die LBVO auch weiterhin für alle Schulformen gelten soll, beteiligten sich seit 2012 beide pädagogischen Sektionen (allgemeinbildendes und berufsbildendes Schulwesen) sowie die Rechtssektion mit zunehmender Intensität an den Tätigkeiten der Arbeitsgruppe. Da eine Erneuerung der LBVO im aktuellen Regierungsprogramm nicht enthalten ist, können in dieser Regierungsperiode jedoch nur die notwendigen ministeriumsinternen Vorbereitungsarbeiten für eine Aufnahme dieses Projekts im nächsten Regierungsprogramm erfolgen. Um eine gewisse Außenwirksamkeit zu erzielen, wurden zwei Tagungen durchgeführt:

2013:

„Pädagogische Expertinnen- und Expertentagung zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung“ am 02.05.2013 an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ).

2014:

„Enquete zur Leistungsbeurteilung“ am 25.04.2014 im BMBF: Darstellung und Kommentierung des bisherigen Diskussionsstandes auf der Grundlage eines ministeriumsinternen Entwurfs zur LBVO (2014) durch Prof. Eder (Universität Salzburg), Dr. Westfall-Greiter (Universität Innsbruck), Dr. Schmidinger (Landesschulrat für Oberösterreich) und Prof. Moser (Pädagogische Hochschule Salzburg).

Arbeiten an der Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags ist für Ende 2015 die Einrichtung von sechs Arbeitsgruppen mit Praktikerinnen und Praktikern geplant, die in den nächsten zwei Jahren für die Sekundarstufen I und II Kompetenzraster für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Bewegung und Sport sowie Informations- und Kommunikationstechnologie entwickeln und in ihrem Unterricht erproben sollen. Die Arbeit dieser Gruppen soll von der PH OÖ sowie von *Sounding Boards* unterstützt und auch wissenschaftlich begleitet werden. Diese Vorgehensweise ist darauf ausgerichtet, der Ressortleitung bis zum Ende der Legislaturperiode 2018 eine entsprechende Empfehlung für eine neue LBVO und für die Aufnahme dieses Vorhabens in das nächste Regierungsprogramm geben zu können.

Ziele dieser Arbeiten sind eine konsequente Kompetenzorientierung der Leistungsfeststellungen und -beurteilungen, die Anpassung der Leistungsfeststellungsinstrumente an die zu messenden Kompetenzen und eine Stärkung ihrer formativen Wirksamkeit. Dies erfordert die Auflistung der im jeweiligen Beurteilungszeitraum (Semester, Schuljahr) zu erwerbenden Kompetenzen in Kompetenzrastern, wobei zwischen Grundanforderungen und darüber hinausgehenden Anforderungen unterschieden werden soll. Die erworbenen und demonstrierten Kompetenzen der Schüler/innen sollen in eigenen kompetenzspezifischen Beurteilungsrastern erfasst werden, in denen ebenfalls zwischen Grundanforderungen und darüber hinausgehenden Anforderungen unterschieden wird, für die jeweils Indikatoren für zwei Stufen (überwiegend und vollständig erfüllt) enthalten sein sollen.

Nach dem ministeriumsinternen Entwurf der LBVO ist die Leistungsbeurteilung eine Gesamtbeurteilung des am Ende des Beurteilungszeitraums vorliegenden Kompetenzprofils der Lernenden (§ 13 Abs. 1 LBVO). Sie erfolgt weiterhin mit der fünfstufigen Notenskala, jedoch nach definierten Konversionsregeln, die den Kriterien der Beurteilung im SchUG (§ 18 Abs. 3) und den Definitionen der einzelnen Notenstufen in der geltenden LBVO (§ 14) entsprechen.

Diese Überlegungen des BMBF zur Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung sind für die formative Wirksamkeit der Leistungsfeststellungen insofern von Relevanz, als

- die Beurteilungsraster den Lernenden die erreichte Kompetenzstufe zeigen und gleichzeitig im Indikator der nächsthöheren Stufe das Ziel eines möglichen nächsten Lernschritts;
- das Ergebnis einer Leistungsfeststellung von den Schülerinnen und Schülern individuell durch ein besseres Ergebnis einer späteren Leistungsfeststellung im selben Beurteilungszeitraum ergänzt beziehungsweise ersetzt werden können soll.

Formative Wirkung der Leistungsfeststellungen

Ein solches Vorgehen würde längere notenfreie Perioden und Transparenz schaffen, das selbstständige und selbstverantwortete Lernen fördern und auch eine sowohl auf die Sachnorm als auch auf die Individualnorm bezogene Selbst- und Fremdbeurteilung unterstützen. Die Leistungsfeststellungen, die nicht mehr im aktuellen Ausmaß normiert werden sollen und auch von den Lernenden selbst initiiert (z. B. Portfolioeinlagen) und entwickelt werden können, hätten damit auch lernfördernde Eigenschaften. Sie würden sich damit für ein auch die FLB unterstützendes, laufendes Monitoring des Leistungsniveaus durch die Lehrpersonen und durch die Schüler/innen selbst eignen.

Stärkere Kompetenzorientierung

Da jedoch einerseits nur so viele mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen vorzusehen sind, wie für eine sichere Leistungsbeurteilung unbedingt notwendig (LBVO § 3 Abs. 1), und andererseits für die formative Wirksamkeit vom Beginn eines Lernprozesses an hochfrequent (short-cycled, siehe Abschnitt 1.3.) formative Maßnahmen gesetzt werden müssen, stellt sich die Frage, ob die vorgesehenen Leistungsfeststellungen für eine optimale formative Wirksamkeit ausreichend sein werden.

Wenn die Leistungsfeststellungen die alleinige Grundlage der Noten in den Zeugnissen bleiben, an die die verschiedenen selektionswirksamen Berechtigungen geknüpft sind, kann erst die Praxis zeigen, in welchem Ausmaß die jetzt stark ausgeprägte, auf die Noten ausgerichtete extrinsische Motivation der Schüler/innen zu einer lerndienlicheren intrinsischen wird.

3.2.4 Neue Formen der Leistungsbeurteilung in der Neuen Mittelschule

Als die NMS als Modellversuch 2008 begonnen wurde, wollte man in der Versuchszeit eine gemeinsame Schulform für alle 10- bis 14-jährigen Schüler/innen entwickeln, die durch ihr didaktisches Konzept in der Lage sein sollte, „die Bildungserträge zu steigern, Bildungsbarrieren abzubauen, den Einfluss der sozialen Herkunft zu kompensieren und damit mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu schaffen“ (Eder, Altrichter, Bacher, Hofmann & Weber, 2015, S. 444).

Dieses didaktische Konzept baut auf der Förderung eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens auf. Die Leistungsbeurteilung soll diesem didaktischen Konzept entsprechen und es vor allem durch ihre formative Funktion unterstützen. Konsequenterweise bemühte sich das *Zentrum für lernende Schulen – NMS-Entwicklungsbegleitung* (ZLS) seit seiner Gründung im Schuljahr 2012/13 mit seinen Fortbildungsmaßnahmen die Leistungsbeurteilung an den NMS auf die vorgesehene kriteriale Bezugsnorm auszurichten und ein Bewusstsein für die lernfördernde Funktion der FLB zu schaffen (z. B. Westfall-Greiter, 2012). Für diesen Zweck sollen die erworbenen Kompetenzen während des Schuljahrs mit alternativen Formen wie Portfolios und gestuften Kompetenzrastern dokumentiert und bewertet werden, die den Lernenden zeigen, wo sie sich auf dem Weg zum jeweiligen Ziel befinden (NMS-Lehrplan, S. 12). Damit sollen auch Selbstkompetenz und Selbsteinschätzung der Schüler/innen gefördert werden. Das Jahreszeugnis wird mit einer *verbalen differenzierenden Leistungsbeschreibung* (EDL) ergänzt, in der die besonderen Stärken ausgewiesen werden sollen, vor allem aber auch, um überfachliche Kompetenzen sinnvoll bewerten zu können. Gemäß § 19 Abs. 1a SchUG müssen überdies die individuellen Leistungsstärken und der jeweilige Lernstand regelmäßig in einem *Kind-Eltern-Lehrperson-Gespräch* (KEL) rückgemeldet werden, wobei die Lernenden ihre Leistungen selbst darstellen sollen. Westfall-Greiter (2012) empfiehlt ein solches Gespräch in ihrer „Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung“ einmal pro Schüler/in in jedem Semester.

Didaktisches Konzept
enthält FLB

Die Evaluation der 2012 zur Regelform gewordenen und damit die HS ersetzende NMS (Eder et al., 2015) zeigt, dass das anspruchsvolle didaktische Konzept an den verschiedenen Standorten mit unterschiedlicher Qualität umgesetzt wird. Insgesamt berichten zwar die Schüler/innen eine Zunahme von förderorientierten Unterrichtsmaßnahmen und einen Rückgang überfordernder Verhaltensweisen der Lehrpersonen sowie mehr individuelle Wahlmöglichkeiten. Dies führte jedoch noch nicht zu den erwarteten Leistungssteigerungen und auch zu keinen Verbesserungen persönlichkeitsbezogener Merkmale wie dem Selbstkonzept. Vergleicht man hingegen die Klassen, die das didaktische Konzept am besten umsetzen, mit den restlichen, so werden in den „modellschulartigen“ Klassen mehr Qualitätsindikatoren im Unterricht umgesetzt und auch bessere Leistungen gemessen.

Das pädagogische Potenzial der EDL und der KEL wird von den Lehrpersonen noch nicht ausreichend wahrgenommen und in den Fallstudien als zusätzliche Belastung gesehen (Altrichter, Nagy & Pocrnja, 2015, S. 436). Die Befragung der Lehrpersonen der repräsentativen Evaluationsstichprobe ergibt zwar, dass rund 80 % das KEL durchführten, deren formative Nutzung aber noch zu untersuchen wäre. Rund 70 % der Lehrpersonen ließen ein Portfolio führen, Lernjournale jedoch nur rund 7 % (Eder et al., 2015, S. 52 f.). Irritierend an diesen Ergebnissen ist, dass das KEL verpflichtend, also von 100 % durchzuführen ist, und dass unklar bleibt, was hier unter Portfolio verstanden wurde.

Evaluationsergebnisse zur
Leistungsbeurteilung und
FLB

Die Zusammenschau der Evaluationsergebnisse zeigt, dass das anspruchsvolle didaktische Konzept der NMS in der Fläche innerhalb der vier Schuljahre des Evaluationszeitraums selbst bei einem relativ hohen Ressourceneinsatz (noch) nicht effektiv umgesetzt werden konnte. Wie weit die zu vermutende mangelhafte Umsetzung der FLB als wesentliches Konzeptelement eine Ursache für die noch nicht zufriedenstellenden Evaluationsergebnisse ist, kann diesen nicht entnommen werden.

3.2.5 Schulqualität Allgemeinbildung und Qualitätsinitiative Berufsbildung

Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) und *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (QIBB) sind pädagogische Qualitätsinitiativen des BMBF auf der Grundlage des § 18 Bundes-Schulautsichtsgesetz und § 56 SchUG, die die Schulen bei ihrem Qualitätsmanagement unterstützen sollen.

Für das allgemeinbildende Schulwesen lautete die Rahmenzielvorgabe für die Perioden 2012/13 bis 2015/16 „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens [...] in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung“ (BMUKK, 2013, S. 2), die im jüngsten diesbezüglichen Rundschreiben für das Schuljahr 2015/16 mit „in inklusiven Settings“ ergänzt wurde (BMBF, 2015, S. 2). Im Rahmen der „Erläuterung zur Bearbeitung der Ressortschwerpunkte“ findet sich im Rundschreiben Nr. 14/2013 (BMUKK, 2013, S. 4) für die Schulen der Sekundarstufe I zu einer Leitfrage für die Entwicklungsplanung auch ein Hinweis auf Maßnahmen der FLB: „Wie können [...] pädagogische Diagnoseinstrumente, förderliche Leistungsbeurteilung, innere Differenzierung und Begabungsförderung im Unterricht eingesetzt werden?“ (BMUKK, 2013, S. 4). Zum oben angeführten Rahmenziel müssen alle allgemeinbildenden Schulen jährlich ihrer Schulaufsicht einen für das Schuljahr adaptierten Entwicklungsplan vorlegen und mit ihnen entsprechende Vereinbarungen im *Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch* treffen. Diese sind die Basis für die Entwicklungspläne, die von der Schulaufsicht für ihre Region und von der zuständigen Sektion des BMBF für das Bundesgebiet jährlich zu erstellen sind.

Qualitätskriterien für Teilaspekte der FLB in SQA

Zur Unterstützung der Entwicklungs- und Qualitätsmanagementarbeit wurde die Plattform Schulqualität Allgemeinbildung (www.sqa.at) eingerichtet, die auf die 1999 begonnene Initiative *Qualität in Schulen* (Q. I. S.) aufbaute. Die Schulen finden dort u. a. Kriterien zu sechs Bereichen der Unterrichts- und Schulqualität und einen Schülerfragebogen für ein freiwilliges Individualfeedback an die Lehrperson. Sowohl der zweite Qualitätsbereich „Lernen und Lehren“ als auch der Bereich „Unterstützung beim Lernen“ im Individualfeedbackfragebogen enthalten Items, die für die FLB relevante Qualitätskriterien erfassen. Da die Entwicklungspläne aller Ebenen im Rahmen von SQA nicht öffentlich zugänglich sind, kann leider nicht festgestellt werden, in welcher Weise und Intensität die FLB Inhalt der Schulentwicklung geworden ist.

QIBB hat im Gegensatz zu SQA ihre 2004 ebenfalls auf der Basis von Q. I. S. begonnene Initiative nahtlos weitergeführt, sodass es seit Beginn dieser Initiative eine kontinuierliche Arbeit an bundesweiten Qualitätsschwerpunkten gibt, die in den alle drei Jahre veröffentlichten Landes- und Bundesqualitätsberichten dokumentiert sind. Es werden auf ihrer Plattform (www.qibb.at) ebenfalls Systemfeedback-Fragebögen für alle Ebenen (Schüler/innen, Lehrpersonen, Führungskräfte) zur Selbstevaluation der Bereiche „Leistungsbeurteilung“ und „Förderung & Individualisierung“ sowie ein Screeningfragebogen für die Schüler/innen angeboten, der u. a. auch Fragen zu diesen Bereichen enthält.

Der erste in allen Schularten bearbeitete bundesweit vorgegebene Qualitätsschwerpunkt war im Schuljahr 2005/06 „Transparente Leistungsbeurteilung“, dessen Ziele im Schuljahr 2010/11 im nachfolgenden Schwerpunktthema „Individualisierung“ weitergeführt wurden. Die jüngsten Bundesqualitätsberichte liegen für das technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulwesen (Dorninger et al., 2013), für die kaufmännischen Schulen (Kiss, Gintstorfer & Andre, 2015; Sperl, Kiss & Müllauer-Hager, 2013) sowie für die Bildungsan-

stalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) und Sozialpädagogik (BASOP; Zug, 2013) für den Berichtszeitraum 2010 bis 2012 und den Planungszeitraum 2012 bis 2014 vor.

Zum Schwerpunkt „Transparente Leistungsbeurteilung“ wurden in allen Schulformen Entwicklungsmaßnahmen gesetzt, die dazu dienten, die Leistungsbeurteilungskonzepte am Standort zu konkretisieren, innerhalb der und zwischen den Fachgruppen abzustimmen sowie den Schulpartnern bekannt zu geben. Auch zur FLB finden sich Maßnahmen, wie die Intensivierung des individuellen, fördernden Feedbacks durch Kompetenzportfolios, Coaching- und Tutoringsysteme, Förderung der Selbstreflexion und Selbsteinschätzung, Verringerung der Fehlerkultur zugunsten einer lernförderlichen Rückmeldekultur, verstärkter Einsatz des COOL-Konzepts (*Cooperatives Offenes Lernen*) und Entwicklung einer individuellen Stärken-Schwächen-Beratung für die Schüler/innen.

Die erreichte Qualität dieser Maßnahmen zeigt sich im Screeningfragebogen in den drei Items zur „Leistungsbeurteilung“ und den fünf Items zur „Förderung & Individualisierung“, den die Schüler/innen auf der Plattform von QIBB regelmäßig und alle drei Jahre verbindlich beantworten sollen.⁶ Am Ende des Berichtszeitraums 2010 bis 2012 werden die Items, die Leistungsbeurteilungsmaßnahmen beschreiben, von den Schülerinnen und Schülern höherer technischer Lehranstalten (HTL) im Bundesschnitt zwischen 2,5 und 2,9 und damit gut bewertet, die für die FLB relevanten, auf die Individualisierung bezogenen Maßnahmen jedoch nur zwischen 3,1 und 3,9. Diese Werte sollen den Schulen Verbesserungsbedarf anzeigen. Die schlechteste, im Rahmen von QIBB gerade noch nicht negativ interpretierte Bewertung von 3,9 erhielt das Item „Meine Lehrer/innen beraten mich über meine Stärken und Schwächen im betreffenden Unterrichtsgegenstand“ (Dorninger et al., 2013, S. 26). Der Bundesqualitätsbericht 2014 (Babel & Spitzbart, S. 34 f.) zeigt, dass die Bundesergebnisse der verschiedenen Schularten in diesem Berichtszeitraum einander sehr ähnlich sind. So bewerten die Schüler/innen aller berufsbildenden Schularten einzelne Items des Qualitätsbereichs „Individualisierung“ zwischen 3,0 und 4,0 (in den BASOP: zwei Items, in den HTL: alle fünf Items). In den kaufmännischen Schulen, deren Bundesqualitätsbericht 2015 (Kiss, Gintenstorfer & Andre, 2015) zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung schon online war, sind die Ergebnisse ähnlich. Der Vergleich mit 2012, 2013 und 2014 zeigt also noch keine wesentlichen Fortschritte.

Qualitätsschwerpunkte
Leistungsbeurteilung und
Individualisierung im QIBB

Die Orientierungs-Checks (siehe 3.2.2) werden zur Lernstandsmessung zu Beginn des ersten Schuljahrs der BMHS in fast allen Bundesländern nahezu flächendeckend eingesetzt. Für die HTL zeigte sich darin beispielsweise bei der Auswertung der Erhebung 2012, dass im Bundesland mit dem größten Förderbedarf 28,5 % der Schüler/innen in Deutsch und 25,5 % der Schüler/innen in Mathematik in mehr als einem Kompetenzbereich Förderbedarf aufwiesen. Dem wird mit Förderkursen, verstärkter Individualisierung im Unterricht, individueller Beratung der Schüler/innen sowie ihrer Eltern, Tutorensystemen, einem Coaching bezüglich der Lernstrategien u. a. begegnet. Diese Maßnahmen führten u. a. im Bundesqualitätsschwerpunkt *Schulerfolg*, zu dem die Aktionsfelder „Förderung & Individualisierung“ und „Leistungsbeurteilung“ zählen, zu einer Steigerung des Schulerfolgs⁷ um 5 Prozentpunkte in den drei Jahren des Berichtszeitraums (Dorninger et al., 2013, S. 23 ff.). Die Qualitätsberichte belegen damit, dass in den berufsbildenden Schulen die Unterrichtssituation im für die FLB relevanten Bereich Individualisierung zwar noch verbesserungsbedürftig ist, aber auch schon Weiterentwicklungen der Individualisierungsmaßnahmen erreicht werden konnten, an denen jedoch weiterhin im Rahmen des Qualitätsmanagements QIBB gearbeitet werden muss.

Formative
Lernstandserhebungen

6 Die Schüler/innen bewerten die in den Items beschriebenen Maßnahmen (z. B. „Meine Lehrer/innen beraten mich über meine Stärken und Schwächen im betreffenden Unterrichtsgegenstand“) auf einer sechsstufigen Skala (1: trifft vollständig zu; 6: trifft überhaupt nicht zu). Werte unter 3,0 sind positive Beurteilungen, Werte über 4,0 negative Beurteilungen. 3,9 wird im Rahmen von QIBB daher als gerade noch akzeptabel interpretiert.

7 Zur Berechnung des Schulerfolgsindikators wird der Quotient (in Prozent) aus der Anzahl der Schüler/innen, die sich im Berichtsjahr in den Abschlussklassen der 5-jährigen HTL und der 4-jährigen Fachschulen befinden, und der Anzahl jener Schüler/innen, die 5 Jahre (4 Jahre) vorher in eine HTL (Fachschule) eingetreten sind, ermittelt (Datenquelle: Unterrichts-, Personal-, Informations-System [UPIS-Schülerzahlen]).

3.3 Fazit

Fehlender Nachweis der Wirkung von FLB

Die rechtlichen Rahmenbedingungen und die aufgrund der Schulorganisation notwendigen häufigen Selektionsentscheidungen bedingen das unausgewogene Verhältnis der FLB zur summativen Leistungsbeurteilung. In den letzten Jahren sind einige Initiativen gestartet worden, die die FLB unterstützen könnten, damit sie häufiger praktiziert und vor allem wirksam werden können. Da dieser Begriff nur sehr selten verwendet wird, weil in Österreich dafür keine einheitliche Begrifflichkeit eingeführt wurde, ist es schwierig einzuschätzen, was mit diesen Initiativen wirklich beziehungsweise gefördert wird. Neben der uneinheitlichen Terminologie erschwert auch die Form der Qualitätsberichte in QIBB diese Einschätzung, weil in diesen meist nur beabsichtigte und/oder durchgeführte Maßnahmen genannt werden, deren Häufigkeit und Wirkung man nur vermuten kann. Die wenigen quantitativen Ergebnisse, wie die fachlichen Leistungen und der überfachliche Kompetenzerwerb in der NMS-Evaluierung oder die Screeningergebnisse in QIBB zeigen noch keine oder nur geringe Wirkungen. Daraus lässt sich schließen, dass eine wirksame Ausbalancierung der formativen und der summativen Funktion der Leistungsbeurteilung ein langfristiger Prozess ist, der mit den vorgestellten Entwicklungssträngen erst ansatzweise begonnen wurde.

4 Ausblick und Empfehlungen

4.1 Ausblick und Empfehlungen für die Forschung

Es liegen international bereits viele Studien zur FLB vor, trotzdem gibt es vor allem auf Österreich bezogen noch Forschungsbedarf. Auch in diesem Beitrag wurde die FLB vor allem aus einer lerntheoretischen und allgemeindidaktischen Perspektive behandelt. Die Umsetzung erfolgt jedoch im Fach. Eine Konzeptualisierung und Konkretisierung der FLB in den Fachdidaktiken steht vielfach noch aus. Die FLB in anspruchsvollen und komplexen Wissensgebieten (Maier, 2014) sowie die Entwicklung von schulstufenübergreifenden Lernentwicklungsplänen (siehe 1.4) in den verschiedenen Domänen sind weitere wichtige Forschungs- und Entwicklungsfelder der Fachdidaktiken.

4.1.1 Empirische Studien zur Praxis der formativen Leistungsbewertung in Österreich

Vielfältige Forschungsprojekte notwendig

Wie im Abschnitt 3.2.1 berichtet werden seit Jahrzehnten Schulversuche zu den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung durchgeführt, sie wurden aber nie evaluiert. Eine „breitflächige Erprobung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung [...] in Verbindung mit Evaluationen, in denen Forschung und Entwicklung verknüpft werden“ wurde bereits von Eder et al. (2009, S. 266) im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Specht, 2009) empfohlen.

- Solche *Evaluationen der Schulversuche* zu den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung könnten zeigen, ob und wie weit diese formativ genützt werden und welche Schlussfolgerungen man daraus für die Übertragung in den Regelfall ziehen kann.
- Derselben Zielstellung können auch *genauere Auswertungen der leistungsbeurteilungsbezogenen Projekte* in IMST, QIBB und SQA durch Forschungsgemeinschaften von Lehrpersonen und universitären Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern dienen, die auch Aufschluss über die gängigen Bewertungspraktiken geben könnten, insbesondere über die von Lehrpersonen, die Fortbildungsimpulse aufnehmen und Neues probieren.
- Ein *wissenschaftlich konzipierter Feldversuch* kann das Wirkungspotenzial der FLB auf die Motivation, die fachlichen sowie überfachlichen Leistungen und auf das Schulklima im Zusammenspiel mit verschiedenen Formen der summativen Leistungsbeurteilung ausloten. Dies könnte wichtige Impulse für den schulpolitischen Diskurs ergeben.

- Der Lehrplan der NMS sowie die Broschüren des ZLS „Kriterienorientierte Leistungsbeurteilung mit der 4.0-Skala“ (Schlichtherle, Weiskopf-Prantner & Westfall-Greiter, 2013) und „Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung“ (Westfall-Greiter, 2012) enthalten spezifische Maßnahmen für die Umsetzung sowohl der formativen als auch der summativen Funktion der Leistungsbeurteilung. Zur Feststellung des Erfolgsausmaßes dieser Weichenstellungen in Richtung Förderorientierung sind Evaluationen und Begleitforschungen über Gelingensbedingungen, Fallstudien guter Praxis sowie deren breite öffentliche Diskussion dringend nötig.

4.1.2 Forschungsdesiderata bezüglich der Integration der sachlogischen und der motivationalen Perspektive

Der Begriff *formative Leistungsbewertung* beziehungsweise *formatives Feedback* wird im Kontext dieses Forschungsausblicks im Einklang mit den bisherigen Ausführungen zur FLB wie folgt verstanden: FLB umfasst – aus der Perspektive der Schüler/innen betrachtet – Maßnahmen selbstorganisierter und/oder durch Lehrpersonen angeregter oder durch sie bereitgestellter Zwischenbilanzierungen in Lernprozessen, aus denen die Lernenden Informationen gewinnen können, in welchem Ausmaß sie welche weiteren sach- und/oder lernverhaltensbezogenen Aktivitäten zur Zielerreichung setzen können. Es wird bei dieser Definition bewusst darauf Wert gelegt, dass im Kontext solcher formativ-orientierender Bilanzierungen im Hinblick auf eine qualitätsvolle Zielerreichung nicht nur auf sachlogische Überlegungen (z. B. „Was habe ich als Schüler/in bisher richtig/falsch gemacht? Welche meiner Stärken könnte ich noch ausbauen und welche Fehler in Zukunft vermeiden?“), „Welche weiteren Informationsquellen brauche ich, um mein Wissen zu erweitern?“) fokussiert wird, sondern mit der Sachlogik gleichwertig auch die motivationale Befindlichkeit der Schülerin beziehungsweise des Schülers in den Blick genommen wird (z. B. „Wodurch fühle ich mich bei der Aufgabenbearbeitung gehemmt/gestresst beziehungsweise angezogen [positiv motiviert]?“), „Was macht es mir schwer/leicht, mich den bei der Aufgabenbearbeitung auftretenden Schwierigkeiten zu stellen?“. Viele der vorliegenden Studien zur FLB weisen fördernde Effekte auf die Motivation und Leistung aus (siehe Abschnitt 2.1.2), die durch die genaueren Selbsteinschätzungen sowie durch die wahrgenommene Nützlichkeit des Feedbacks vermittelt werden. Auch ein Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Attributionen der Schüler/innen wurde aufgezeigt. Damit werden einerseits Lernprozesse nicht sachlogisch-kognitiv verengt, sondern unter einer ganzheitlichen Perspektive in den Blick genommen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird für weitere zukünftige empirische Studien zur FLB vorgeschlagen, differenzielle Aspekte formativen Feedbacks – egal ob durch die Schüler/innen selbst generiert oder durch die Lehrperson an die Schüler/innen herangetragen – entlang der Prüfung folgender Hypothesen zu rekonstruieren (vgl. Kuhl, 2001):

Studien zur FLB aus der Perspektive der Schüler/innen

- Schüler/innen, die *intuitiv-intrinsisch motiviert* beziehungsweise *schwierigkeitsvermeidend lernen mit der Intention, schnell herzeigbare Ergebnisse zu erzielen*, kümmern sich beispielsweise während des Lernprozesses nicht um die Frage der Qualität, in der sie diesen durchlaufen. Für diese ist formatives Feedback durch die Lehrperson wichtig, weil sie es sich nicht selbst geben. Dabei ist in weiterer Folge ein Blick auf die Frage zu werfen, *wie* Lehrpersonen solchen Schülerinnen und Schülern formatives Feedback geben sollen, damit sie leistungsförderliche Effekte erzielen.
- Schüler/innen, die *selbstgesteuert lernen*, geben sich selbst bereits während des Lernprozesses formatives Feedback und leiten daraus konstruktive Konsequenzen ab, und zwar nur, wenn sie auf Schwierigkeiten beim Lernen stoßen. Empirische Studien könnten untersuchen, wie diese Schüler/innen auf *zusätzliches* formatives Feedback reagieren, insbesondere, wenn der Zeitpunkt von der Lehrperson gewählt wird (invasives Vorgehen) und nicht von den Schülerinnen und Schülern (respondentes Lehrer/innen-Verhalten).
- Schüler/innen hingegen, die *ängstlich-zielfixiert lernen mit der Intention, nichts falsch zu machen*, geben sich aufgrund inneren Drucks, das Ziel unter allen Umständen erreichen

zu müssen, selbst kein formatives Feedback. Es herrscht eher die Mentalität „Augen zu und durch“ vor. Wenn Lehrpersonen sachbezogenes Feedback geben, wird es von solchen Schülerinnen und Schülern abgewehrt. Zu erforschen wäre, in welchem Ausmaß formatives Feedback, das weniger auf die Lernergebnisse als auf ihre Einstellungen und Selbststeuerungsstrategien beim Lernen abzielt, ihre Selbstwirksamkeit erhöht.

- Schüler/innen schließlich, die *passiv vermeidend* disponiert sind, beurteilen sich, noch bevor sie mit ihrem Lernprozess beginnen, sehr selbstkritisch daraufhin, ob sie der gestellten Aufgabe gewachsen sind und setzen im Zweifelsfall keine weiteren Aktivitäten. Bezüglich eines solchen Schülerverhaltens stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen durch Feedback den Lernprozess in Gang bringen können. Für diesen Schülertypus ist empirisch zu untersuchen, in welchem Ausmaß formatives Feedback, das sich nicht nur auf Lernergebnisse und bisheriges Lernverhalten, sondern insbesondere auf die psychischen Prozesse bezieht, die zu einem Handlungsabbruch geführt haben, lernwirksam ist.

Betrachtet man die aktuelle Forschungslage unter einer solchen Perspektive, werden folgende Punkte deutlich:

Forschungslage

- In vielen Forschungsarbeiten wird wenig beachtet, dass *Lernprozesse zunächst aus einer individuellen Schülerperspektive* zu betrachten sind. Sehr schnell wird auf die Steuerung durch die Lehrperson fokussiert, womit die Eigenaktivitäten der Schüler/innen – auch im Hinblick auf selbstgeneriertes formatives Feedback – aus dem Blick geraten. Es wird zwar auf Begriffe des selbstgesteuerten beziehungsweise selbstregulierten Lernens rekurriert, dies aber manchmal nur auf einer oberflächlichen Ebene mit geringen Auswirkungen auf die Forschungsdesigns.
- Auch die *Differenzierung zwischen sachlogischen und an der psychischen Befindlichkeit orientierten Aspekten formativer Rückmeldungen* soll konsequenter umgesetzt werden. Neuere Curricula mit einer stärkeren Kompetenzorientierung und einer Anbindung an Bildungsstandards können gut für die sachlogische Seite formativer Rückmeldungen genutzt werden; bei einer Orientierung an dieser Struktur bleibt der für die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen wichtige Feedbackaspekt auf die psychische Befindlichkeit (vgl. z. B. die Tendenz zum Aktionismus oder zur Schwierigkeitsvermeidung; Gefangensein in passiver Vermeidung) aber eher ausgeklammert.
- In den Abschnitten 2.2.2, 2.3 und 4.2.2 wird konstatiert, dass bei den Lehrpersonen eine *Haltungsänderung* in Richtung einer stärkeren Förderorientierung Voraussetzung für eine effektive FLB wäre, wofür auch schulstrukturelle Zwänge ein Hindernis sind. In künftigen Forschungsarbeiten ist daher auch der Frage nachzugehen, welche Konsequenzen die machtmotivationale Disposition der Lehrperson auf ihr formatives Feedbackverhalten hat. Haltungsänderungen werden damit nicht auf einer ideologischen Ebene angesiedelt, sondern auf der Ebene der Umsetzungsformen des Machtmotivs (vgl. die Operationalisierung des Haltungsbegriffs bei Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014).

4.2 Ausblick und Empfehlungen für die Bildungspolitik

4.2.1 Formative Leistungsbewertung, ein didaktisches Prinzip in den Lehrplänen

Didaktisches Prinzip: Formative Leistungs- rückmeldung und Lernförderung

Die international vorliegenden Forschungsergebnisse weisen die FLB als außerordentlich wirkmächtige Unterrichtsintervention sowohl im Bereich der fachlichen als auch der überfachlichen Kompetenzen aus (siehe Abschnitt 2.3). Bereits im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Specht, 2009) wird eine „stärkere Beachtung prüfungsdidaktischer Prinzipien“ gefordert, wobei einige auch für eine formative Wirksamkeit der Leistungsbeurteilung relevant sind, wie „[...] die Steigerung der Frequenz und Qualität der Rückmeldungen (keine Aufgabe ohne Rückmeldung); die Gewährung prüfungsfreier Lernphasen, die dem risikofreien Erproben dienen und in denen (auch missglückte) Leistungen als Erfahrungen interpretiert werden können, die das weitere Lernen positiv beeinflussen, wenn sie reflektiert werden; [...] Förderung der Selbstbeurteilungskompetenz“ (Eder et al., 2009, S. 266).

Es sollten daher möglichst alle Lehrpersonen diese Unterrichtsintervention routinemäßig praktizieren. Um ihnen dies vermitteln zu können, wird eine entsprechende Terminologie benötigt. Der Begriff FLB ist in Österreich bis jetzt nicht sehr gebräuchlich, sodass er – wie in der NMS-Begleitung begonnen – erst bekannt gemacht werden muss. In den vorgestellten österreichischen Entwicklungsansätzen für eine FLB (siehe Abschnitt 3.2) wird der Begriff *expressis verbis* nicht verwendet, an seiner Stelle werden nur einzelne seiner Teilaspekte geführt, wie (lern)förderliche Rückmeldungen, kriterialnormierte Beurteilung, Stärken-Schwächen-Beratung. Die FLB ist jedoch eine komplexe Unterrichtsintervention (siehe Abschnitt 2.3), in der mehrere Schlüsselstrategien zusammenwirken (Leahy et al., 2005; siehe Abschnitt 1.4). *Formative Leistungsrückmeldung und Lernförderung* entspricht beispielsweise der Komplexität dieser Unterrichtsintervention beziehungsweise dieses Lernarrangements semantisch besser.

Die Verankerung der formativen Leistungsrückmeldung und Lernförderung als didaktisches Prinzip im SchUG und in den Lehrplänen würde zur begrifflichen Klärung beitragen und gleichzeitig zu deren Umsetzung verpflichten.

4.2.2 Schaffung struktureller Bedingungen für eine stärkere Förderorientierung

Eine effektive Umsetzung der FLB (siehe Abschnitte 2.2.2 und 2.3) bedarf einer umfassenden Förderorientierung der Lehrpersonen. Erschwert wird dies im österreichischen Bildungssystem durch die Dominanz der Notenbeurteilung, die vorrangig der Selektion und Allokation dient.

Die Berechtigungsfunktion der Noten spielt in den ersten drei Schulstufen der Grundschule im Vergleich zu den weiterführenden Schulen eine geringere Rolle. Dies sowie die vielen erfolgreichen Schulversuche zu den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule (siehe Abschnitt 3.2.1) sprechen für eine rasche Umsetzung des Vorhabens im aktuellen Regierungsabkommen, die Noten durch Leistungsbeschreibungen in den ersten drei Schulstufen zu ersetzen. Dieser Reformschritt müsste für Fortbildungen und begleitende Unterrichtsentwicklungen genützt werden, damit das Potenzial der alternativen Formen der Leistungsbeurteilung auch als FLB während des Schuljahrs wirksam wird.

Alternative Leistungs-
beschreibung in der
Grundschule

Eine konsequente Förderorientierung sowie die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen wirft auch die Frage auf, ob auf das Repetieren verzichtet werden kann. Bereits jetzt wird an den Grundschule im Vergleich zu allen anderen Schulformen am wenigsten selektiert. Der Anteil der nicht zum Aufsteigen berechtigten Schüler/innen betrug im Schuljahr 2013/14 nur 0,8 % (bezogen auf die gesamte Grundschule), ein Viertel dieser Kinder erhielt einen sonderpädagogischen Förderbedarf und konnte im Klassenverband verbleiben (Statistik Austria, 2015). Anstelle des Repetierens könnte die im Schuleingangsbereich bereits vorhandene Flexibilität, die Grundstufe I in ein, zwei oder drei Jahren durch Schulstufenwechsel während des Schuljahrs zu bewältigen, ohne die Klassengemeinschaft verlassen zu müssen, auf die gesamte Grundschulzeit ausgedehnt werden. Die bloße „Überleitung der alternativen Leistungsbeurteilungen für die 1. bis 3. Klasse Volksschule in den schulautonomen Gestaltungsraum“ (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft & BMBWF, 2015, S. 7), wie sie im Vortrag der Bildungsreformkommission an den Ministerrat am 17.11.2015 im Volksschulpaket vorgesehen ist, ist jedoch zu wenig weitgreifend, da damit nur das Schulversuchsprozedere durch das Schulautonomieprozedere ersetzt würde. Anstelle dessen sollte im SchUG der § 18 Abs. 2 so geändert werden, dass in den ersten drei Schulstufen der Volksschule anstelle der Noten eine alternative Form der Leistungsbeurteilung schulautonom festzulegen und zu verwenden ist.

Auch wenn diese Reformschritte erfolgen, werden sich weiterhin die am Ende der 4. Schulstufe notwendigen Schullaufbahnentscheidungen für die HS/NMS oder AHS belastend auf die Förderorientierung der Lehrpersonen und auf die Leistungsbeurteilungssituation der

Grundschule auswirken. Viele Eltern machen Druck auf ihre Kinder und die Lehrperson, um ein Sehr gut oder Gut in Deutsch und Mathematik in der 4. Schulstufe zu erreichen – die Voraussetzung für einen AHS-Besuch. Diese Belastung kann durch eine der folgenden beiden Maßnahmen minimiert werden:

Strukturelle Maßnahmen

- *Die Validierung der selektionsentscheidenden Noten anhand extern erhobener Testergebnisse durch die Lehrperson:* Dies wäre ein Schritt in Richtung Externalisierung und Objektivierung der mit Berechtigung verbundenen Beurteilungen, die bereits von Eder et al. (2009, S. 265) in ihrem Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2009 empfohlen wurde. Gleichzeitig würde dies die Förderorientierung der Lehrpersonen stärken. Heute könnten dazu die Standardüberprüfungen herangezogen werden, wenn sie rechtzeitig vorliegen können und der § 17 Abs. 1a SchUG sowie die Verordnung zu den Bildungsstandards geändert werden.
- *Eine Verschiebung der Schullaufbahnentscheidung auf eine höhere Schulstufe:* Eine Verschiebung z. B. auf die 8. Schulstufe würde nicht nur eine stärkere Förderorientierung in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe I unterstützen. Die Konsequenz ist eine gemeinsame Schule für alle Sekundarstufenschüler/innen. Diese wird schon seit Jahrzehnten zur Verbesserung der Bildungschancengleichheit empfohlen, u. a. auch in den vorhergehenden Nationalen Bildungsberichten 2009 (im Beitrag von Eder et al., 2009) und 2012 (in den Beiträgen von Bruneforth, Weber & Bacher, 2012 sowie Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012). Aktuell legt die Industriellenvereinigung (2014) in ihrem Programm „Beste Bildung“ ein Modell für eine solche „neue in sich differenzierte gemeinsame Schule“ vom Schuleintritt bis zur „mittleren Reifeprüfung“ (anhand eines Tests und einer Projektarbeit) für die Grundschule und Sekundarstufe I vor.

4.2.3 Weiterentwicklung der Bildungsstandards und der Informellen Kompetenzmessung

Die österreichischen Bildungsstandards sind als Regelstandards definiert, beschreiben also, welcher durchschnittliche Leistungsstand in den Fächern Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache am Ende bestimmter Schulstufen erwartet wird (siehe Abschnitt 3.2.2). Die geplante Erweiterung auf die naturwissenschaftlichen Fächer, ohne sie zu testen, ist zu begrüßen. Lernschwache Schüler/innen erfahren jedoch durch die Regelstandards nur ihre Defizite, also wie weit sie unter dem Durchschnitt liegen (vgl. Klieme et al., 2007). Eine Ergänzung durch Mindeststandards ist daher wünschenswert, sodass auch lernschwächere Schüler/innen sich als erfolgreich erleben können. Damit sollte aber auch die Verpflichtung zu schulischen Fördermaßnahmen für jene Schüler/innen einhergehen, die diese noch nicht erreicht haben.

Ergänzung der Regelstandards mit Mindeststandards

- Empfohlen wird daher die Festlegung von Mindeststandards mit der Verpflichtung zur individuellen Förderung (in Kleingruppen, aber auch in zusätzlichen Förderkursen) jener Schüler/innen, die gefährdet sind, diese zu erreichen.
- Ebenso wäre eine Weiterentwicklung der den BIST zugrunde liegenden Kompetenzstrukturmodellen zu Beschreibungen von Lernsequenzen, die zu zunehmend anspruchsvolleren Denkweisen über zunehmend komplexere Thematiken führen, für die FLB hilfreich (siehe Abschnitt 1.4). Diese würden den Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung, der Entwicklung von Beurteilungsrastern zur Bewertung des erreichten Kompetenzniveaus und bei der Bestimmung des nächsten Schritts für einzelne Schüler/innen im Unterricht helfen.
- Damit die Lehrpersonen selbst evaluieren können, ob beziehungsweise in welchem Ausmaß FLB die Effektivität ihres Unterrichts verbessert, sollten ihnen IKM-Pakete für jede Schulstufe (1.–12.) sowie ein größeres Angebot an komplexen und inhaltlich für die Schüler/innen bedeutsamen Diagnoseaufgaben mit lösungsprozess- und/oder kompetenzbezogenen⁸ Zusatzinformationen für die Verwendung im Unterricht zur Verfügung gestellt werden (siehe Abschnitt 2.1.2 sowie Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009).

⁸ Ähnlich den freigegebenen Beispieltitems aus den Standardtestungen.

4.2.4 Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung auf der Grundlage der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen im Rahmen des BMBF

Im Abschnitt 3.2.3 wurden die Arbeiten zum ministeriumsinternen Entwurf zur LBVO (BMBF, 2014) vorgestellt. Eine solche Weiterentwicklung der LBVO ist zu begrüßen, da durch ihre Umsetzung längerfristig die Umorientierung von der sozialen zu einer kriterialen Bezugsnorm erreicht werden könnte. Ein besonderer Entwicklungsbedarf liegt beim Herzstück der LBVO, den Kompetenzrastern. Idealerweise sollten diese von den Fachteams an den Schulen entwickelt werden (Professionistenmodell), da sie die Bedingungen des eigenen Standorts mitberücksichtigen können, dabei auch Ownership übernehmen und eine sachgemäße Anwendung zu erwarten ist sowie gleichzeitig ihre Professionalität weiterentwickelt wird.

Eine seriöse Entwicklung der Kompetenzraster erfordert jedoch fundierte fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenzen und entsprechende Arbeitszeit, was nicht an allen Schulen im notwendigen Ausmaß gegeben sein wird. Die Entwicklung der Raster durch Expertinnen und Experten geht vielleicht rascher und sichert die Qualität der Arbeit (Expertenmodell). Wie diese Raster an den Schulen beziehungsweise in den Klassen aufgenommen werden, bleibt jedoch offen. Hier ist ein Weg zu suchen, der den Lehrpersonen grundlegende Arbeiten abnimmt, sie trotzdem in die Entwicklung einbindet und ihnen noch Gestaltungsfreiräume lässt (vgl. Dorninger & Schrack, 2013). Die geplante Entwicklung und Erprobung der Kompetenzraster durch Praktiker/innen in begleiteten Arbeitsgruppen kann helfen diesen Weg zu finden (siehe Abschnitt 3.2.3).

Auch wenn die im ministeriumsinternen Entwurf einer neuen LBVO vorgesehenen Leistungsfeststellungen durch die Leistungsbewertung mit Kompetenzrastern lernförderlicher werden, sollte die FLB nicht auf sie beschränkt sein, da die Leistungsfeststellungen nur in dem Maß durchzuführen sind, wie für eine sichere Kompetenzdiagnose nötig ist (siehe Abschnitt 3.2.3). Sie würden jedoch die FLB sehr erleichtern und auch ergänzen, da sich die FLB und die Leistungsfeststellungen auf dieselben Kompetenzen beziehen und daher die für beide Formen notwendige Klärung der Ziele und der Beurteilungskriterien mit den Schülerinnen und Schülern dieselbe ist. FLB erfordert aber darüber hinaus die Umsetzung der fünf Schlüsselstrategien im Unterricht (Leahy et al., 2005; siehe Abschnitt 1.4), wodurch vom Beginn jedes Lernprozesses an die Schüler/innen kontinuierlich Rückmeldungen samt Lerntipps erhalten und der Unterricht anhand der beobachteten Lernergebnisse möglichst individuell an die jeweiligen Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst wird. Dies sollte daher in der LBVO auch als Verpflichtung verankert werden.

Kompetenzraster

4.2.5 Lehreraus- und Lehrerfortbildung

Um mit FLB systematisch das Lernen zu fördern, um Schülerleistungen zu verbessern, müssen ihre theoretischen Grundlagen sowie die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und Instrumente in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung einen Schwerpunkt bilden. Lehrpersonen benötigen für FLB spezifisches pädagogisch-psychologisches, fachdidaktisches und unterrichtsmethodisches Wissen sowie Kenntnisse, wie man das Vorwissen der Schüler/innen erfasst und passende Lernarrangements für FLB schafft, damit ihre Schüler/innen die Fähigkeit zur Selbst- und Peereinschätzung entwickeln und die Lehrpersonen selbst die richtigen Schlüsse aus den Beobachtungen für die Adaptierung ihres Unterrichts ziehen können.

Für entsprechende Fortbildungsprogramme, die sich über längere Zeit erstrecken sollten, empfiehlt sich eine Kombination von Workshops und schulinternen Lerngemeinschaften, eine Vorgangsweise, die sich in Evaluationen von „Keep Learning on Track“⁹ erfolgreich er-

Workshops und
Lerngemeinschaften
über längere Zeit

⁹ Dieses Programm wurde von William und Leahy entwickelt und wird heute mit dem Titel „Embedding Formative Assessment“ von <http://www.ssatuk.co.uk/cpd/teaching-and-learning/embedding-formative-assessment/> [zuletzt geprüft am 01.12.2015] vertrieben.

wiesen hat. Der systematische Austausch sowie die gemeinsame Reflexion von Erfahrungen, die bei Versuchen von FLB im eigenen Unterricht gemacht wurden, und die Planung weiterer Handlungsschritte in Lerngemeinschaften schaffen günstige Voraussetzungen für die tatsächliche Veränderung des Unterrichts sowie für die Anpassung der FLB an die eigenen Erfordernisse (Wiliam, 2006).

Literatur

Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). *Forschungsprojekt „Geschlechteraspekte in der schulischen Leistungsbewertung“* (Endbericht im Auftrag von IMST). Zugriff am 26.02.2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/vs_fb_t1_21126.pdf?4dzgm2

Altrichter, H., Nagy, G. & Pocrnja, M. (2015). Akteure und ihre Einschätzungen: Die Neue Mittelschule in der Wahrnehmung der Schulpartner und der Öffentlichkeit. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (403–442). Graz: BIFIE. Zugriff am 02.05.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/eval_forschungsbericht.pdf?4sr7p3

Amrhein-Kreml, R., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A. (2008). *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung in der Schule*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität.

Ayala, C. C., Shavelson, R. J., Ruiz-Primo, M. A., Brandon, P. R., Yin, Y., Furtak, E. M. et al. (2008). From formal embedded assessments to reflective lessons: The development of formative assessment studies. *Applied Measurement in Education*, 21 (4), 315–334.

Babel, H. & Spitzbart, G. (2014). *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2010–2012 und den Planungszeitraum 2012–2014. Bericht der QIBB Steuergruppe*. Zugriff am 30.10.2015 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/BBS-Bundes-Q-Bericht_2010-12_QIBB-STG_FINAL.pdf

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 18 (1), 5–25.

Besser, M., Tropper, N. & Leiss, D. (2013, März). *Lehrern Lehren lehren – Entwicklung und Evaluation von Lehrerfortbildungen zu formativem Assessment*. Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM) in Münster.

Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.

Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Hrsg.), *Educational evaluation: new roles, new mean* (the 68th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, S. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University, School of Education.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; Hrsg.). (2014). *Themenheft für die Kompetenzbereiche „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“ und „Rechtschreiben“*. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II. Graz: Leykam. Zugriff am 23.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2708>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2015). *Informelle Kompetenzmessung (IKM). Nutzung im Frühjahr 2015*. Unveröffentlichter Auswertungsbericht.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *Ministeriumsinterner Entwurf einer Verordnung über die Beurteilung von Schülerinnen- und Schülerleistungen an Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen mit Vorbemerkungen von Neuweg, G. H.* (Paper zur Vorbereitung der Enquete zur Leistungsbeurteilung am 25.04.2014 im BMBF). Unveröffentlichtes Dokument, BMBF, Wien.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2015/16. Rundschreiben Nr. 13/2015*. Wien: BMBF. Zugriff am 26.02.2016 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_13.html

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Lehrplan der Neuen Mittelschule*. Verfügbar am 23.10.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2013/14*. Rundschreiben Nr. 14/2013. Wien: BMUKK. Zugriff am 09.08.2015 unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/1369/course/section/546/rundschreiben_nr_14_2013.pdf

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

Bürgermeister, A., Klieme, E., Rakoczy, K., Harks, B. & Blum, W. (2014). Formative Leistungsbeurteilung im Unterricht: Konzepte, Praxisberichte und ein neues Diagnoseinstrument für das Fach Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 41–60). Göttingen: Hogrefe.

Cowie, B. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 6 (1), 32–42.

Czerwanski, A., Solzbacher, C. & Vollstädt, W. (Hrsg.). (2002). *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.

Diehl, K. & Hartke, B. (2012). IEL-1. *Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern. Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts*. Göttingen: Hogrefe.

Dinges, S. & Egger, M. (2015). *BIST-Begleitforschung: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 01.08.2015 unter <https://www.bifie.at/node/3090>

Dorninger, C., Niemeyer, S., Pachatz, W., Pregesbauer, C. & Winkler-Rigler, G. (2013). *QIBB. Bundesqualitätsbericht HTL-Q-SYS für den Berichtszeitraum 2010–2012*. Zugriff am 01.08.2015 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/II2_Bundes-Q-Bericht_HTL_2010-12_Sept._2013.pdf

Dorninger, C. & Schrack, C. (2013). Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung aus Sicht des berufsbildenden Schulwesens. *Erziehung und Unterricht*, 163 (S. 9–10), 795–803.

Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (7), 1–11. Zugriff am 15.06.2015 unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.294.4370&rep=rep1&type=pdf>

Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (36–57). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann, F. & Weber, C. (2015). Executive Summary. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Forschungsbericht. Graz: BIFIE.

Eder, F., Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 245–267). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

FAST SCASS (Hrsg.). (2008). *Attributes of effective formative assessment*. A work product coordinated by Sarah McManus, NC Department of Public Instruction. Paper prepared for Formative Assessment for Students and Teachers (FAST), State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Zugriff am 11.06.2015 unter http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Attributes_of_Effective_Formative_Assessment.html

Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34 (3), 269–290.

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). Münster: Waxmann.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact of learning*. London: Routledge.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl, K. Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider.

Hattie, J. & Wollenschläger, M. (2014). A conceptualization of feedback. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 135–149). Münster: Waxmann.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Paper prepared for Formative Assessment for Students and Teachers (FAST), State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Zugriff am 11.06.2015 unter http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Learning_Progressions_Supporting_Instruction_and_Formative_Assessment.html

Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity?* Paper presented for the Council of Chief State School Officers. Zugriff am 25.02.2013 unter http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Formative_Assessment_and_Next-Generation_Assessment_Systems.html

Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 01.12.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229–267). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

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

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. Zugriff am 27.10.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/eval_forschungsbericht.pdf?4sr7p3

Industriellenvereinigung (IV). (2014). *Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben*. Zugriff am 20.05.2015 unter http://www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file_657.pdf

Ingenkamp, K. (1971). *Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.

Jürgens, E. & Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kiss, K., Gintinstorfer, A. & Andre, G. (2015). *QIBB. Bundesqualitätsbericht der kaufmännischen Schulen für den Berichtszeitraum 2012–2014 und den Planungszeitraum 2014–2016. Bericht der Abteilung III/3 des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF)*. Zugriff am 15.07.2015 unter https://www.hak.cc/files/attachments/service_attachments/8.7.2015%20Bundesqualit%C3%A4tsbericht%20kfm%20Schulen%20final.pdf

Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (S. 1–17). Göttingen: Hogrefe.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hrsg.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (Bildungsforschung, Band 1). Zugriff am 27.10.2015 unter https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Klieme, E., Bürgermeister, A., Harks, B., Blum, W., Leiß, D. & Rakoczy, K. (2010). Leistungsbeurteilung und Kompetenzmodellierung im Mathematikunterricht. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft*, 64–74.

Kobarg, M., Thoma, G., Dalehefte, I. M., Seidel, T. & Prenzel, M. (2011). Lernwirksame Unterrichtsbedingungen in der Unterrichtsplanung berücksichtigen. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch der Allgemeinen Didaktik 2011* (S. 46–58). Baltmannsweiler: Schneider.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2011). FE-RS 2. *Formative Erfassung der Rechtschreibleistung im 2. Schuljahr*. Rostock: Universität Rostock.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63 (3), 18–24.

Mahlau, K., Blumenthal, Y., Diehl, K., Schöning, A., Sikora, S., Voß, S. et al. (2014). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – RTI in der Praxis. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (S. 101–125). Göttingen: Hogrefe.

Maier, U. (2014). Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (S. 19–39). Göttingen: Hogrefe.

Mietzel, G. (2001). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.

Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 43–82). Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2014). *Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis* (5., aktualisierte und erw. Aufl.). Linz: Trauner.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

Rechnungshof. (2015). *Bericht des Rechnungshofes zu den Schulversuchen im Schuljahr 2012/13*. Zugriff am 08.08.2015 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/teilberichte/bund/Bund_2015_01/Bund_2015_01_3.pdf

Republik Österreich. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Zugriff am 04.08.2015 unter <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>

Rieß, C. & Zuber, J. (2014). *BIST-Begleitforschung 2/2014: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 20.05.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2658>

Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule*. Chur: Rüegger.

Roos, M., Huber, S., Sandmeier, A., Sempert, W. & Schuler, P. (2007). *Beurteilen und Fördern auf der Sekundarstufe I des Kantons Zug*. Zugriff am 18.07.2015 unter http://www.bildungsmanagement.net/pdf/IBB_Evaluation_BF.pdf

Ruf, U. & Gallin, P. (2011). Erkennen und bewerten von Leistungen im Dialogischen Unterricht. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 231–249). Baltmannsweiler: Schneider.

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–69). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.

Schlichtherle, B., Weiskopf-Prantner, V. & Westfall-Greiter, T. (2013). *Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0-Skala*. Innsbruck: Zentrum für lernende Schulen. Verfügbar am 14.12.2014 unter <http://www.nmsvernetzung.at/>

Schmidinger, E. (2012). Beurteilen – ein Element des Unterrichts. In E. Schmidinger & R. Vierlinger (Hrsg.), *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung* (S. 11–116). Wien: Jugend und Volk.

Schmidinger, E. (2013). Formative Leistungsbeurteilung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 776–785.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für ein personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (1), 18–31.

Schuster, A. (2013). Themenprogramm „Prüfungskultur“. In K. Krainer, H. Senger & I. Andreitz (Hrsg.), *Endbericht zum Projekt IMST 2010–2012* (S. 129–137). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Hrsg.), *Perspectives of curriculum evaluation* (S. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.

Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A. et al. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21 (4), 295–314.

Shepard, L. A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, E. et al. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (S. 275–326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Smit, R. (2009). *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung der Lernkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider.

Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (S. 239–256). Göttingen: Hogrefe.

Souvignier, E., Förster, N. & Schulte, E. (2014). Wirksamkeit formativen Assessments – Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (S. 221–238). Göttingen: Hogrefe.

Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 01.12.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Sperl, H., Kiss, K. & Müllauer-Hager, B. (2013). *QIBB. Bundesqualitätsbericht der kaufmännischen Schulen für den Berichtszeitraum 2010/2011/2012*. Zugriff am 01.08.2015 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/II3_Bundes-Q-Bericht_HAK_2010-12_April_2013.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 17.08.2015 unter http://www.statistik.at/web_del/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&pubId=508§ionName=Bildung%2C+Kultur

Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS)*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

Strathmann, A. M. & Klauer, K. J. (2012). LVD-M 2–4. *Lernverlaufdiagnostik-Mathematik für die zweiten bis vierten Klassen*. Göttingen: Hogrefe.

Strathmann, A. M., Klauer, K. J. & Greisbach, M. (2010). Lernverlaufdiagnostik – Dargestellt am Beispiel der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 64–77.

Valtin, R. & Wagner, C. (2002). Wie wirken sich Notenzeugnisse und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 113–137). Weinheim: Juventa.

Vierlinger, R. (2012). Die Defizite der Ziffernnote und die Direkte Leistungsvorlage (DLV) als Alternative. In E. Schmidinger & R. Vierlinger (Hrsg.), *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung* (S. 117–220). Wien: Jugend und Volk.

Voß, S. & Hartke, B. (2014). Curriculumbasierte Messverfahren (CBM) als Methode der formativen Leistungsdiagnostik im RTI-Absatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (S. 83–99). Göttingen: Hogrefe.

Vygotskij, L. (2002). *Denken und Sprechen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Hrsg. und Übers.). Weinheim: Beltz.

Walter, J. (2010). *LDL. Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.

Walter, J. (2013). *VSL. Verlaufsdiagnostik sinnerfassendes Lesen*. Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Band 2, S. 1–48). Göttingen: Hogrefe.

Westfall-Greiter, T. (2012). *Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1–3. ZLS-NMSEB*. Verfügbar am 02.12.2014 unter www.nmsvernetzung.at

Wiliam, D. (2006, Juli). *Does Assessment hinder Learning?* Paper presented at ETS Invitational Seminar held at the Institute of Civil Engineers, London.

Wiliam, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21 (2), 15–20.

Wiliam, D. (2014, April). *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. Paper presented in a symposium entitled Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), Philadelphia, PA. Zugriff am 05.06.2015 unter http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html

Wilson, M. & Bertenthal, M. (Hrsg.). (2005). *Systems for state science assessment*. Washington, DC: National Academies Press.

Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (Pädagogik-praxis)*. Weinheim: Beltz.

Wollenschläger, M. (2015). Kompetenzorientiertes Schülerfeedback – Forschungsergebnisse und Empfehlungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 263–281). Weinheim: Beltz.

Yin, Y., Tomita, M. K. & Shavelson, R. J. (2015). Using formal embedded formative assessments aligned with a short-term learning progression to promote conceptual change and achievement in science. *International Journal of Science Education*, 36 (4), 531–552.

Zierer, K., Busse, V., Otterspeer, L. & Wernke, S. (2015). Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 31–50). Weinheim: Beltz.

Zug, U. (2013). *QIBB. Bundesqualitätsbericht der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik für den Berichtszeitraum 2010/2011/2012 und den Planungszeitraum 2013/2014/2015*. Zugriff am 01.08.2015 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/I1_Bundes-Q-Bericht_BAKIP-BASOP_Juli_2013.pdf

Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter

Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger & Martin Korte

Dieser Beitrag widmet sich dem Stand in der Aus- und Weiterbildung zur Medienkompetenz mit besonderem Fokus auf interaktive digitale Medien. Wir gehen dabei davon aus, dass die Nutzung digitaler Medien zwar eine Reihe positiver Entwicklungen, sowohl in der Lehre als auch im Lernprozess, initiieren und freisetzen kann, dass aber Technikeinsatz allein noch keinen Garant für eine Qualitätssteigerung im Bildungssystem darstellt. Die technischen Möglichkeiten digitaler Medien müssen im Hinblick auf die Realisierung eines didaktischen Mehrwerts beurteilt werden. Darunter verstehen wir die Gestaltung von medial unterstützten Lehr- und Lernsituationen, die einen Vorteil generieren, der ohne technische Unterstützung nicht vorhanden wäre.

Weil im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts diese spezielle – aber umfassende – Thematik bisher noch nicht behandelt wurde, konzentrieren wir uns auf die Situation bei den Lehrenden. Diese Beschränkung ist auch inhaltlich gerechtfertigt, weil aus unserer Sicht die Medienkompetenzen der Lehrenden der entscheidende Faktor für eine didaktisch sinnvolle Nutzung digitaler Medien im Unterricht sind.

Wir beginnen diesen Beitrag daher mit einer Diskussion zum Begriff der Medienkompetenz, um die unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen, die es hier zu beachten gilt, darzulegen. Daran schließt sich ein kritischer Blick zum Status quo in Österreich an, wobei wir insbesondere Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen in den Blick nehmen. Danach diskutieren wir Potenziale digitaler Medien zur Erhöhung der Lehr- und Lernqualität an drei aktuellen Beispielen. Das Schlusskapitel dieses Beitrags fasst unsere Einschätzungen zusammen und stellt denkbare politische Strategien und Maßnahmen sowohl zur Nutzung digitaler Medien als auch zur Kompetenzentwicklung zur Diskussion.

1 Medienkompetenz heißt heute vor allem digitale Kompetenz

In der modernen Wissensgesellschaft haben Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bereits einen bedeutenden Stellenwert eingenommen. So sind 28 % des österreichischen Wirtschaftswachstums auf diese Technologien zurückzuführen und Prognosen gehen von einer weiteren Steigerung der Wertschöpfung durch diesen Bereich aus (Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH, 2012). Inzwischen durchdringen IKT alle gesellschaftlichen Bereiche und sind allgegenwärtig („ubiquitous“) geworden. Sie haben unseren Alltag sowohl im beruflichen (Arbeit) als auch im privaten (Freizeit) Bereich verändert. Digitale, interaktive Medien spielen auch für die Entwicklung der Zivilgesellschaft eine immer wichtigere Rolle (Baumgartner, Tarnai, Wolf & Ertl, 2014, S. 376 f.): Gesellschaftliche Teilhabe, und damit die Entwicklung und Festigung demokratischer Strukturen, erfolgt in zunehmendem Maß über digitale Medien. Sachgerechter und kritisch-reflektierter Umgang mit diesen Technologien wird daher folgerichtig als eine der acht Schlüsselkompetenzen für Lifelong Learning gesehen (Europäische Union [EU], 2006).

IKT durchdringt alle Bereiche

Eine Definition von Medienkompetenz ist nicht einfach, weil es eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen gilt: Es müssen inhaltliche Beschreibungen wie Medien, Computer, IKT mit Bildungskonzepten wie Fertigkeiten, Literarität (Literacy) und Kompetenz miteinander verknüpft werden.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-3>

EU favorisiert den Begriff
digitale Kompetenz

Entsprechend der neueren EU-Diktion haben Ilomäki, Kantosalo und Lakkala (2011) den Begriff *Digital Competence* (digitale Kompetenz) in den Mittelpunkt gestellt, der sich zunehmend durchsetzt und einige wichtige Vorteile hat:

- Mit der allgemeinen Bezeichnung „digital“ werden Wortkombinationen mit Computer, Internet, IKT vermieden, die in ihrem Gegenstandsbezug die angestrebten Inhalte zu eng fassen.
- Ähnliches gilt auch für den Kompetenzbegriff, der gegenüber Fertigkeiten (Skills) und der auf kulturelle Grundkenntnisse abzielenden Literarität breiter gefasst ist.

Der von der EU und auch von uns favorisierte Begriff der *digitalen Kompetenz* macht deutlich, dass der Inhalt von Medienkompetenz sich gewandelt hat und heute mit digitaler Kompetenz gleichgesetzt werden kann. Digital Competence stellt in der heutigen Wissensgesellschaft eine der Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Rechnen dar, geht allerdings über ein allgemeines Basiswissen, wie es durch *Digital Literacy* gefasst wird, weit hinaus. Eine darauf aufbauende sehr umfassende Definition findet sich bei Ferrari (2012). Sie basiert auf 15 untersuchten Kompetenzmodellen, die aus Schulcurricula, Implementierungsinitiativen, Zertifizierungsschemata und akademischen Publikationen entnommen wurden:

Definition digitaler
Kompetenzen

„*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.).

Mit dieser umfassenden Definition werden nicht nur Kenntnisse (*Knowledge = Medien-Kunde*) und Fertigkeiten bei der Anwendung zum Zwecke der Problemlösung (*Skills = Medien-Nutzung*), der Kommunikation (*Medien-Kommunikation*) und des Informationsmanagements (*Medien-Informatik*) inkludiert, sondern auch generell eine gesellschaftskritische Haltung (*Attitudes = Medien-Kritik*) angesprochen.

In der deutschsprachigen geisteswissenschaftlichen Tradition wird jedoch selbst diese umfassende Begriffsbestimmung teilweise kritisch gesehen, weil – so wird argumentiert – der Begriff digitale Kompetenz einerseits analoge (Massen-)Medien wie Rundfunk, Fernsehen, Presse nicht einschließt und andererseits befürchtet wird, dass durch die starke Betonung der praktischen Fertigkeiten eine unkritische, unreflektierte (Aus-)Bildung nahegelegt wird. Damit – so die Kritik – werden nachhaltige pädagogische Nutzungskonzepte erschwert und ungewollte (negative) Sozialisationsaspekte und Erfahrungen mit Medien (z. B. Cybermobbing) zu wenig in den Blick genommen (Aufenanger, 2001).

Aus unserer Perspektive treffen diese Bedenken für den breit angelegten Vorschlag von Ferrari (2012) nicht zu. Die deutschsprachige geisteswissenschaftliche Diskussion zur Medienkompetenz ist immer noch stark geprägt von den seinerzeit grundlegenden Arbeiten von Baacke (z. B. 1996). Damals allerdings war der Medienbegriff noch weitgehend ohne die interaktive Variante gedacht, da die damaligen Medienpädagoginnen und -pädagogen noch nicht die Wende vom (passiven) Hören beziehungsweise Sehen zur interaktiven Nutzung (*User*, *Benutzer/in* und *Gestalter/in*) komplett und durchgängig vorgenommen hatten. Obwohl sich schon in den 1990er Jahren eine handlungsorientierte Konzeption von Medienpädagogik angedeutet hat (Baumgartner, 1993), wurde erst in den letzten Jahren mit Web 2.0 – dem sogenannten „MitmachWeb“ – die Wende von bloßer Rezeption zu aktiver Partizipation vollzogen. Damit wird aber die Dimension der *Medien-Kritik* nicht mehr bloß auf sprachliche oder schriftliche Äußerungen reduziert, sondern es gehören auch alternative Einsatz- und Anwendungsszenarien zur (konstruktiven) Kritik. Das umfasst sowohl den pädagogischen als auch organisatorisch-technischen Bereich (*Medien-Didaktik* beziehungsweise *Medien-*

Gestaltung). Statt bei kassandrischen Rufen mit geringer praktischer Wirkung stehen zu bleiben, umfasst der Begriff der digitalen Kompetenz nach Ferrari (2012) auch die Entwicklung von Medienarrangements, die im Sinne kritisch-reflektierter Gestaltungsalternativen in ihren Effekten auch evaluiert und verbessert werden können.

Selbstverständlich dürfen bei der gesellschaftlichen Durchdringung digitaler Medien problematische Anwendungen nicht übersehen werden, weshalb in der Ferrari-Definition (2012) auch die ethische Reflexion enthalten ist. Für eine umfassende gesellschaftspolitische Sichtweise müssen die bisher erwähnten Dimensionen der Medienkompetenz noch mit *Medien-Ethik* und *Medien-Erziehung* ergänzt werden.

Als Resultat ergeben sich damit für Lehrende neun Dimensionen von digitaler Kompetenz, die in der nachfolgenden alphabetisch sortierten Liste zusammengestellt sind. Für die Entwicklung von Medienkompetenz sind sie entsprechend zu berücksichtigen und auszubilden.

Neun Dimensionen digitaler
Kompetenz

- *Medien-Didaktik*: Als Teilgebiet der allgemeinen Didaktik medienvermitteltes (interaktives) Lernen gestalten und in seinen positiven Effekten auf den Lernprozess pädagogisch sinnvoll nutzen und evaluieren können.
- *Medien-Erziehung*: Einen aktiven, kritischen, bewussten, selektiven und produktiven Umgang mit Medien für Arbeit, Freizeit und staatsbürgerliche Teilhabe vermitteln können.
- *Medien-Ethik*: Den sozial verantwortlichen Umgang mit Medien analysieren und moralisch einschätzen und dabei auch seine eigene medialen Handlungsstrategien kritisch hinterfragen und unter ethischen Gesichtspunkten gestalten können.
- *Medien-Gestaltung*: Medienarrangements unter pädagogischen, sozialen, ästhetischen, technischen und finanziellen Rahmenbedingungen produzieren und gestalten können.
- *Medien-Informatik*: Funktion und technische Wirkungsweisen des Internets, sowie der Digitalisierung von Text, Bild, Audio und Video verstehen und diese Kenntnisse für Arbeit, Freizeit und gesellschaftlicher Teilhabe produktiv gestalten und nutzen können.
- *Medien-Kommunikation*: Strukturen und Bedingungen von interaktiven, digitalen Kommunikationsprozessen gestalten und sowohl in kritisch-reflektierter als auch sozial angebrachter Weise nutzen können.
- *Medien-Kritik*: Eine gesellschaftskritische Haltung zur Entwicklung, Produktion und Nutzung von Medien einnehmen und sich über deren Inhalte sowie deren Rezeption positionieren können.
- *Medien-Kunde*: Kenntnisse über Geschichte, Institutionen, Interessenlagen von Stakeholdern, Produktionsprozessen von Medien und insbesondere zu rechtlichen Rahmenbedingungen kritisch-reflektiert nutzen können.
- *Medien-Nutzung*: Medien in allen Bereichen (Arbeit, Bildung, Freizeit, Unterhaltung, Information, Problemlösung) adäquat für den persönlichen Gebrauch auswählen und effektiv und sozial angebracht nutzen können.

3

2 Zur digitalen Medienkompetenz der Lehrenden

Nachdem wir im vorhergehenden Abschnitt neun Dimensionen von Medienkompetenz bei Lehrenden definiert haben, beleuchten wir in den folgenden zwei Abschnitten die aktuelle nationale Situation.

2.1 Fachdidaktische Medienkompetenz versus Mediennutzung

Obwohl digitale Medien die prägende Technologie unserer Zeit sind, bleibt der tatsächliche Einsatz im Unterricht hinter den Erwartungen zurück. Im internationalen Vergleich ist Österreich bei der Nutzung digitaler Medien in der Schule eher im Mittelfeld zu finden (European Commission, Education, Audiovisual & Culture Executive Agency [EACEA], 2011, S. 3 – die Studie basiert auf Daten aus TIMSS 2007; vgl. auch European Commissi-

Gute technische
Ausstattung, aber geringe
didaktische Nutzung

on, Directorate-General for Communications Networks, Content & Technology, 2013). Bei dem Vergleich der Nutzung von IKT durch Lehrende liegt Österreich 2011/2012 sogar an drittlezter Stelle EU-weit, nur Luxemburg und Polen weisen in der 8. Schulstufe (durchschnittliches Alter = 13,5 Jahre) eine noch geringere Nutzung auf. Nur 22 % der befragten Schüler/innen in Österreich gaben bei der Befragung an, dass ihre Lehrpersonen IKT in mehr als 25 % der Schulstunden nutzen. Der EU-Durchschnitt liegt bei 32 % der Schüler/innen, die diese Nutzungsfrequenz der Lehrpersonen angeben.

Dieser relativ niedrige Nutzungsgrad ist allerdings nicht der mangelnden Ausstattung mit Geräten geschuldet. Bei der Verfügbarkeit von digitalen Medien im Unterricht der 8. Schulstufe nimmt Österreich im Spektrum der 27 EU-Länder mit 84 % den guten 5. Rangplatz ein. Wir müssen also – trotz einer guten technischen Ausstattung – mangelnden Einsatz digitaler Medien im Unterricht konstatieren. Woran kann das liegen?

Eine mögliche Ursache für diesen Sachverhalt könnte eine mangelhafte *fachdidaktische* Medienkompetenz der Lehrenden sein. Darauf weist eine deutliche Diskrepanz im praktischen Umgang mit diesen Technologien hin: Obwohl über 90 % – und damit fast alle Lehrkräfte – das Internet und digitale Medien zur eigenen Unterrichtsvorbereitung nutzen, ist der Prozentsatz ihrer Verwendung im Unterricht deutlich geringer (Ebel, 2013). Für das eigene persönliche Wissensmanagement werden diese Technologien also breit genutzt, sie werden aber weit weniger als fachdidaktische Werkzeuge für den Unterricht eingesetzt.

In diesem diskrepanten Verhalten zeigen sich unterschiedliche Dimensionen der von uns eingangs beschriebenen Medienkompetenz: Während in dem einen Bereich (persönliches Wissensmanagement) die professionelle Nutzung als technisches Instrument im Vordergrund steht, geht es beim Unterricht um einen didaktisch sinnvollen Einsatz, der sich nicht automatisch alleine durch die bloße Verwendung dieser Werkzeuge ergibt. Für eine medienpädagogisch relevante Anwendung ist eine didaktische Gestaltung der Unterrichtsszenarien notwendig. Der bloße Einsatz von Tablets oder Notebooks führt noch nicht dazu, dass der Unterricht auch einen didaktischen Mehrwert erfährt. Dazu müssen die interaktiven Funktionen digitaler Medien tatsächlich genutzt werden. Digitale Medien tragen somit bloß einen Aufforderungscharakter in sich, der traditionelle Lehrformen in Frage stellt. Sie bewirken jedoch nicht automatisch Veränderungen, unterstützen solche aber (Eickelmann, 2010, S. 68).

Bezogen auf unsere Darstellung der verschiedenen Dimensionen der Medienkompetenz können wir daher sagen: Während die Dimensionen *Medien-Nutzung* unterstützt von *Medien-Kunde* und *Medien-Kommunikation* bei den Lehrenden angekommen sind, gibt es im Bereich der *Medien-Didaktik* und *Medien-Gestaltung* große Lücken. Oder schärfer formuliert: Die Nutzungskompetenz ist hoch, die pädagogisch-didaktische hingegen niedrig.

Box 3.1: Zwei Studien zur Medienkompetenz der Lehrenden

Medienkompetenz bei den Lehrenden: Studien zeigen hohe operative Nutzung, aber geringe didaktische Anwendung

DIGIcheck: Die Studie (Brandhofer, 2015) basiert auf einem Modell von drei sich überschneidenden Kategorien der Kenntnisse: Anwendungskompetenzen, technische und pädagogische Kompetenzen. Der Erhebungszeitraum für die Studie war von September 2013 bis Juli 2014. Insgesamt haben 6.264 Lehrende an der Befragung teilgenommen. Die Mittelwerte für die Skalen der Anwendungskompetenzen und technischen Kenntnisse liegen mit 4,55 (Min. = 1,00; Max. = 6,00; SD = 1,16) beziehungsweise 4,62 (SD = 1,04) weit höher als jener zu den pädagogischen Kenntnissen mit einem Mittelwert von 3,79 (SD = 1,23). Dass die Werte für Anwendungskompe-

Fachdidaktische
Medienkompetenz
mangelhaft

Didaktische Gestaltung von
Unterrichtsszenarien

tenzen und pädagogische Kompetenzen an Schulen, die an der Initiative *E-Learning im Schulalltag* (eLSA) teilnehmen, höher sind als an den Neuen Mittelschulen, unterstreicht die Bedeutung und Effektivität der Schulnetzwerke beim Kompetenzaufbau (Brandhofer, 2015, S. 197).

eTeacher.at: Auch aus einer anderen Studie (Schön & Ebner, 2014) wird deutlich, dass der Anteil an privaten Endgeräten bei Lehrenden sehr hoch ist und sehr viele unterschiedliche Internetressourcen zur Unterrichtsvorbereitung genutzt werden. Es zeigte sich bei dieser Studie aber auch, dass zwischen der vorhandenen Medienkompetenz und dem Alter der Lehrenden kein Zusammenhang besteht. Das ist insofern eine wichtige Argumentationshilfe, als damit die These von „digital natives“ versus „digital immigrants“ (Prensky, 2001, 2010) hinterfragt wird, wie sie auch schon von anderen Autorinnen und Autoren (Bennett, Maton & Kervin, 2008) und insbesondere von Rolf Schulmeister (2009, 2010) kritisiert und mit empirischem Material widerlegt wurde.

Die dargestellten empirischen Befunde (siehe Box 3.1) zeigen, dass die relativ hohe persönliche Nutzung der IKT bei den Lehrenden nicht mit einer entsprechenden didaktischen Umsetzung im Unterricht einhergeht. Damit wird deutlich, dass es nicht genügt, eine entsprechende technische Infrastruktur zu entwickeln und die operative Nutzung der Technologien zu forcieren. Wenn nicht pädagogisch-(fach)didaktische Kompetenzen hinzukommen und mit diesen neuen Werkzeugen beziehungsweise Möglichkeiten verknüpft werden, dann bleiben positive Effekte für das Bildungssystem aus.

Pädagogisch-(fach)-
didaktische Nutzung
von IKT verbessern

Die Daten zum Zusammenhang von Medienkompetenz und Alter können in zweierlei Hinsicht dargestellt werden; je nachdem, ob das Glas halb voll oder halb leer gesehen wird. Positiv ausgedrückt: Ältere Lehrpersonen schneiden mit ihren digitalen Kompetenzen gegenüber jüngeren Lehrkräften nicht schlechter ab. Negativ ausgedrückt: Junge Nachwuchslehrende weisen nicht automatisch eine höhere digitale Kompetenz auf als ihre älteren Berufskolleginnen und Berufskollegen.

Damit zeigt sich auch, dass ein Systemwandel nicht von selbst passiert und nicht bloß eine Generationenfrage ist. Wer glaubt, dass für einen digital kompetenten Unterricht nur etwas zugewartet werden muss, bis die ältere Lehrgeneration in Pension gegangen ist, ist im Irrtum. Ein kompetenterer Umgang mit digitalen Technologien führt nicht automatisch zu einer höheren Qualität des Unterrichts. Dazu braucht es gezielte Maßnahmen in Aus- und Weiterbildung, wo nicht nur die alltägliche Nutzung der Geräte vermittelt wird, sondern in besonderem Maß auf die pädagogisch-didaktischen Potenziale eingegangen wird.

Digitale Kompetenzen sind
keine Generationenfrage

2.1.1 Aus- und Weiterbildung digitaler Medienkompetenzen

Mit dem Beginn der Umsetzung der *PädagogInnenbildung NEU* ist die Ausbildung der Lehrenden im Umbruch. Aufgrund der Datenlage wird im Folgenden insbesondere auf die Situation an den Pädagogischen Hochschulen eingegangen. An den österreichischen Pädagogischen Hochschulen ist zurzeit die Ausbildung der Pflichtschullehrenden eingerichtet. Einige Pädagogische Hochschulen verwenden international gebräuchliche Programme zur Förderung der Kompetenzen in der Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Andere Pädagogische Hochschulen versuchen Medienkompetenz durch curricular verankerte Seminare zu vermitteln (siehe Box 3.2).

Box 3.2: Einige Weiterbildungsprogramme im Bereich digitaler Kompetenzen

Weiterbildung digitaler Kompetenzen: Kein systematischer, flächendeckender Ansatz; eingeschränkt erfolgreich mit Blick auf die internationale Initiative

Internationale Initiative: Das international koordinierte Weiterbildungsprogramm *European Pedagogical ICT Licence (EPICT)* hat in Österreich auf Initiative von Ministerialbeamten eine besondere Bedeutung gewonnen und wurde in verschiedenen Formen an Pädagogischen Hochschulen implementiert. Harrich (2013) führte zur Implementierung von EPICT an der Pädagogischen Hochschule Kärnten eine Evaluierung durch. Das Ergebnis dieser Untersuchung war ernüchternd: 56 % der Studierenden gaben an, dass sie durch EPICT keinen besseren Überblick über die didaktischen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien hatten, unzureichende Informationen über die Arbeit mit EPICT (76,9 %) und der unverhältnismäßig große Arbeitsaufwand (70,6 %) waren weitere wesentliche Kritikpunkte (S. 25). Harrich (2013) fasst zusammen: „Daher lehnen es die Studierenden auch ab, dass EPICT ein verpflichtender Bestandteil der Studienpläne der Ausbildung bleiben soll und es ist daher auch nicht möglich, EPICT als digitales Erfolgsmodell für die Schulpraxis zu definieren“ (S. 42).

Regionale Initiativen: Mehrere Pädagogische Hochschulen versuchen Medienkompetenz durch curricular verankerte Seminare zu vermitteln. In einigen Fällen werden dazu Lernplattformen (Moodle, Bildungsplattform „LMS.at – Lernen mit System“) eingesetzt, vor allem an Pädagogischen Hochschulen mit mehreren Standorten und bei berufsbegleitenden Studien (z. B. Katholische Pädagogische Hochschule Edith Stein). Die Erstellung von E-Portfolios, zum Beispiel im Rahmen der Schulpraxis, wird an einigen Standorten wahrgenommen (z. B. Pädagogische Hochschule Niederösterreich). Eigene spezialisierte Studienprogramme wie z. B. der weiterbildende Masterlehrgang „eEducation“ der Donau-Universität Krems unterstützten zwar einen umfassenden Kompetenzaufbau in den oben genannten neun Dimensionen, sind aber nicht in das Aus- und Weiterbildungssystem integriert und daher nur auf privater Ebene mit eigenem monetären Aufwand zu absolvieren.

Empfehlungen der Strategiegruppe wurden nicht eingehalten

Eine Analyse diverser Curricula sowohl vor als auch zur PädagogInnenbildung NEU zeigt jedoch, dass die Empfehlungen der E-Learning-Strategiegruppe der Pädagogischen Hochschulen Österreichs (Bachinger et al., 2013) nicht eingehalten wurden: Das betrifft sowohl den Umfang (8 bis 12 ECTS-Punkte) als auch die Forderung nach integrativer Verankerung in der Schulpraxis. Lediglich die Universität für Angewandte Kunst fordert von Studienbeginn an den Umgang mit IKT/Informatikinhalten auf jeder Stufe der Ausbildung ein (Futschek, Bieber, Lemmel-Seedorf & Jernej, 2014, S. 54, S. 68).

Ob daher die Inhalte der neuen Curricula den von uns zu Beginn des Artikels zusammengestellten Anforderungen entsprechen, ist schwer zu beurteilen. Einerseits variieren die eigens für Medienkompetenz ausgewiesenen Zeitgefäße (gemessen in ECTS-Punkten) sehr stark. Andererseits dürfen aber alleine aus den Lehrveranstaltungstiteln und den zugehörigen ECTS-Punkten von ausgewiesenen Fächern keine direkten Rückschlüsse gezogen werden, weil Medienkompetenz auch als ein Querschnittsgebiet gesehen werden muss, welches vielerorts zusätzlich berücksichtigt sein kann.

Kein flächendeckendes Aus- und Weiterbildungsangebot

Auch wenn die Situation nicht einheitlich zu beurteilen ist und gerade beim neuen österreichischen Ausbildungskonzept für Lehrer/innen, kurz PädagogInnenbildung NEU, noch viel in Bewegung ist, lässt sich doch zusammenfassend festhalten: Ob und in welcher Intensität sich angehende Lehrerinnen und Lehrer zurzeit mit neuen Technologien und deren effektivem und reflektiertem Einsatz im Unterricht auseinandersetzen, ist auf die Leidenschaft

und das Durchsetzungsvermögen einzelner Lehrgangs- und Lehrveranstaltungsleiter/innen an den jeweiligen regionalen Standorten zurückzuführen. Es gibt derzeit kein systematisches und flächendeckendes Aus- und Weiterbildungsangebot im Bereich der digitalen Medienkompetenz für Lehrkräfte.

2.2 Sozial verantwortlicher Umgang (Medienethik und -erziehung)

Seitens des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) trat 2012 der Grundsatzterlass Medienerziehung in Kraft (BMUKK, 2012). Dieser Erlass ist für unsere Argumentation in diesem Beitrag von großer Bedeutung, weil er umfassende Medienerziehung vorsieht und eine kritisch reflektierende Begegnung und Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Situation einfordert. Damit ist auch der sozial verantwortliche Umgang mit digitalen Medien eingeschlossen.

Grundsatzterlass Medien-
erziehung gibt strategische
Ausrichtung vor

Von den neun angeführten Dimensionen der Medienkompetenz haben wir zu den Bereichen *Medien-Ethik* und *Medien-Erziehung* bisher wenig gesagt. Die *Medien-Ethik*, d. h. der eigene sozial verantwortliche Umgang mit Medien, und die *Medien-Erziehung*, d. h. die Vermittlung eines sozial verantwortlichen Umgangs mit Medien, ist vor allem bei Kindern und Jugendlichen wichtig, die ein günstiges Sozialverhalten erst erlernen müssen. Mögliche negative Konsequenzen eines unsozialen, z. B. aggressiven Verhaltens sind beispielsweise auch geringere Lernleistungen bei Schülerinnen und Schülern (Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lat-tanner, 2014; Strohmeier, Gradinger, Schabmann & Spiel, 2012).

Aus diesem Grund wollen wir zwei Aspekte exemplarisch beleuchten, die relevant für *Medien-Ethik* und *Medien-Erziehung* sind und die hohe Relevanz für das österreichische Schulsystem haben. Zuerst wird das Phänomen *Cybermobbing* – negatives Sozialverhalten vermittelt über neue Medien – beschrieben, und danach werden neurowissenschaftliche Erkenntnisse dargestellt, die mit der Nutzung neuer Medien zusammenhängen (z. B. digitale Demenz, Computer- und Internetsucht, Multitasking).

2.2.1 Risiko Cybermobbing: Definition, Datenlage und Maßnahmen

In Österreich gibt es eine relativ gute Datenlage zu Prävalenzraten von Cybermobbing unter Schülerinnen und Schülern (siehe Box 3.3). Generell lässt sich sagen, dass die Raten für Cyberviktimsierung in jenen Ländern höher sind, in denen auch die traditionellen Viktimisierungsraten hoch sind. Daraus lässt sich folgern, dass Cybermobbing als generelles Mobbingproblem in einem Land eingestuft werden muss und weniger als eine bloße Konsequenz der Internet- und Mobiltelefonnutzung interpretiert werden darf.

Cybermobbing ist
generelles Mobbingproblem

Box 3.3: Definition von Cybermobbing

Cybermobbing als Unterform von Mobbing

Aufgrund der Neuheit des Phänomens wird über eine angemessene Definition von Cybermobbing in der Scientific Community noch ausführlich diskutiert (z. B. Bauman, Cross & Walker, 2012; Menesini & Nocentini, 2009). Viele der bisher verwendeten Definitionen basieren auf anerkannten Definitionen des Phänomens Mobbing (z. B. Olweus, 1993). Cybermobbing wird daher häufig als bewusste, aggressive Handlung definiert, die von Einzelpersonen oder einer Gruppe ausgeübt wird, um einer schwächeren Person, die sich nicht verteidigen kann, wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg – mittels elektronischer Kontaktformen – Schaden zuzufügen (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008).

Im internationalen Vergleich hat Österreich hohe Cybermobbingraten

Die drei konstituierenden Kriterien für Mobbing werden daher um ein viertes Merkmal, das speziell auf die Computernutzung abzielt, ergänzt. Daraus ergibt sich, dass es sich um Cybermobbing handelt, wenn

1. eine bewusste aggressive Handlung vorliegt,
2. diese Handlung wiederholt vorkommt,
3. es ein Machtungleichgewicht zwischen Täterinnen/Tätern und Opfern gibt und
4. die aggressiven Handlungen durch elektronische Hilfsmittel ausgeübt werden (z. B. Raskauskas & Stoltz, 2007).

Cybermobbing hat aufgrund der wiederholten Handlungen und des Machtungleichgewichts besonders negative Konsequenzen für die Opfer, aber auch für Täter/innen.

Österreich liegt in einer Studie, die vom Europäischen Safer Internet Programm finanziert und 2010 durchgeführt wurde, hinsichtlich der (Cyber-)opfer-Raten über dem europäischen Durchschnitt (Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011), und zwar im oberen Drittel aller befragten Länder: 28 % der Kinder wurden im Zeitraum von 12 Monaten zumindest manchmal gemobbt (online und traditionell), 7 % werden nur online gemobbt. Diese hohen Raten sind nicht überraschend, da Österreich auch in anderen ländervergleichenden Studien durch sehr hohen Mobbingraten aufgefallen ist (Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2012).

Multifaktorielle Verursachung und multiple Konsequenzen

Eine Metaanalyse zeigt, welche Probleme Cyberopfer und Cybertäter/innen haben (Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014). In der Studie werden Zusammenhänge von Cybermobbing, beziehungsweise Cyberviktimsierung mit verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren sowie möglichen Konsequenzen dargestellt. Kinder und Jugendliche, die vermehrt Erfahrungen als Cyberopfer machen, weisen höhere Werte in Depression, Angst, Einsamkeit, emotionalen Problemen, Stress und suizidalen Gedanken auf. Des Weiteren haben Jugendliche mit Cybermobbing-Erfahrungen einen niedrigeren Selbstwert und eine niedrigere Lebenszufriedenheit. Zudem haben Cyberopfer auch eher körperliche Symptome, zeigen Verhaltensprobleme und neigen eher zu Drogen- und Alkoholkonsum. Aber auch Kinder und Jugendliche, die vermehrt als Cybertäter/innen agieren, weisen entsprechend höhere Werte in Depression, Angst, Einsamkeit und Drogenkonsum auf und haben – wie die Opfer – einen niedrigeren Selbstwert und weisen geringere Lebenszufriedenheit und Schulleistung auf. Die Forschung zu Cybermobbing postuliert eine multifaktorielle Verursachung: Das Risiko steigt mit entsprechend negativen Entwicklungskontexten in Familie, Schule, Gemeinde, aber auch bei Gleichaltrigen (Gradinger, Yanagida & Strohmeier, 2014).

Evidenzbasierte Präventionsprogramme

Um gegen Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen vorzugehen, ist es notwendig, in einem ersten Schritt präventiv zu arbeiten (Primärprävention), um Anlassfälle zu verhindern und die damit verbundene Sekundär- und Tertiärprävention zu verringern. Generell können zwei Strategien für Schulen unterschieden werden: Einerseits der Einsatz genereller Anti-Mobbing-Programme wie z. B. „WiSK“ (Strohmeier & Spiel, 2016)¹ und „KiVa“ (Salmivalli & Poskiparta, 2012)², andererseits der Einsatz spezifischer primärpräventiver Anti-Cybermobbing-Programme wie z. B. „Medienhelden“ (Schultze-Krumbholz, Zagorscak, Scheithauer & Siebenbrock, 2012) und „Surf-Fair“ (Pieschl & Porsch, 2012).

Eine aktuelle Metaanalyse zur Wirksamkeit von primärpräventiven Anti-Mobbing-Programmen hat gezeigt, dass solche Maßnahmen generell wirkungsvoll sind. Die Täterraten sind um 20 bis 23 Prozent und die Opferraten um 17 bis 20 Prozent zurückgegangen (Fox, Farrington & Ttofi, 2012; Ttofi & Farrington, 2011). Ähnliche Ergebnisse weisen auch österreichische Evaluationsstudien auf, die im Rahmen der nationalen Strategie „Gemeinsam

1 Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule, siehe <http://wisk.psychologie.univie.ac.at/home/> [zuletzt geprüft am 16.12.2015].

2 Siehe <http://www.kivaprogram.net/> [zuletzt geprüft am 16.12.2015].

gegen Gewalt“ (Spiel & Strohmeier, 2011) durchgeführt wurden (Gradinger, Yanagida & Strohmeier, 2014; Gradinger, Yanagida, Strohmeier & Spiel, 2014).

Internationale Forschungsnetzwerke weisen darauf hin, dass ein ganzheitlicher Ansatz notwendig ist: Es ist Aufgabe einer entsprechenden Medienerziehung, dass sowohl Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrpersonen, Schulen, Eltern und die (Bildungs-)Politik in die entsprechenden Präventionsmaßnahmen einbezogen werden (EU Kids Online, 2014; Välimäki et al., 2012). Inzwischen gibt es einige Länder, denen Gewaltprävention (darunter auch Mobbing mittels neuer Medien) ein nationales strategisches Anliegen ist. Österreich hatte mit der Nationalen Strategie zur Gewaltprävention (Spiel & Strohmeier, 2011) primär eine Vorreiterrolle inne. Diese nationale Strategie wurde jedoch seit 2014 kontinuierlich zurückgefahren, obwohl Österreich in internationalen Vergleichsstudien regelmäßig unter den Top-Ten-Ländern mit den höchsten Mobbingraten unter Jugendlichen zu finden ist.

Nationale
Präventionsstrategien

Laut einer europaweiten internationalen Vergleichsstudie zum Verhalten von Jugendlichen im Internet wäre es wünschenswert, folgende politische Maßnahmen auf nationaler Ebene zu setzen (EU Kids Online, 2014):

- Die Koordinierung aller Stakeholder und die Sicherstellung einer umfassenden Beteiligungsrate aller Stakeholder, um ein sichereres Internet zu erreichen;
- die Beurteilung und Anpassung der notwendigen gesetzlichen Rahmenbedingungen;
- die Unterstützung von Sicherheitsmaßnahmen in traditionellen und Onlinemedien;
- digitale Inklusion aller Bürgerinnen und Bürger, wie auch die Unterstützung benachteiligter Eltern und Haushalte;
- die Förderung sicherer und positiver Internetinhalte durch Radio, Internet und Fernsehen.

Während in Österreich die gesetzlichen Bestimmungen zur Bestrafung von Cybermobbing inzwischen recht gut ausgebaut sind – beispielsweise gibt es ab 01.01.2016 eine strafrechtliche Bestimmung gegen fortgesetzte Belästigungen im Wege einer Telekommunikation oder eines Computersystems (§ 107c Strafgesetzbuch) – so mangelt es leider an strategischen Unterstützungen, Kompetenzförderungen und Präventionsmaßnahmen, bevor eine Cybermobbing-(Straf-)Tat überhaupt eintritt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es wichtig wäre, dass die österreichische Gewaltpräventionsstrategie für Kindergärten und Schulen wieder reaktiviert wird. Die Strategie beinhaltet bereits zentrale Elemente der internationalen Empfehlungen, wie beispielsweise die Inklusion aller Stakeholder, die Nutzung evidenzbasierter Präventionsmaßnahmen sowie die Aus- und Weiterbildung der Stakeholder. In internationalen Forschungsnetzwerken ist man sich einig, dass auch Probleme mit neuen Medien am besten gesamtgesellschaftlich beantwortet werden sollten, indem alle relevanten Interessengruppen (Stakeholder) an Lösungsansätzen beteiligt werden, d. h. dass sowohl Kindern und Jugendlichen, aber auch Lehrpersonen, Schulen, Eltern und externen Fachleuten in dieser bildungspolitischen Frage eine wichtige Rolle zukommt (EU Kids Online, 2014; Välimäki et al., 2012). Da die meisten Kinder vor allem auch auf traditionellem Weg Gewalt ausüben beziehungsweise mobben, sind Maßnahmen gegen Cybermobbing allein, d. h. ohne systematische Förderung positiver sozialer Kompetenzen, jedoch zu kurz gedacht. Es ist daher wichtig, dass medienethische Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien neben generellen sozialen Kompetenzen systematisch in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und externen Expertinnen und Experten wie beispielsweise Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern integriert werden.

Gewaltpräventionsstrategie
reaktivieren

2.2.2 Neurowissenschaftliche Erkenntnisse zur digitalen Mediennutzung

Im Zuge der Überlegungen einer mediendidaktischen Ausbildung von Lehrkräften sind neurowissenschaftliche Studien über mögliche Effekte der digitalen Mediennutzung wichtig

für die hier vorgelegte Argumentationskette. Dies ist auch bedeutsam vor dem Hintergrund der öffentlichen Diskussion über den Schaden und den Nutzen von digitalen Medien auf die Hirnentwicklung. Die These von Spitzer (2014), nach der starke Computernutzung zur *digitalen Demenz* führen kann, hat viele Eltern, Lehrer/innen und Erzieher/innen verunsichert. Was ist davon aber zu halten? Was geschieht eigentlich genau mit dem (jugendlichen) Gehirn bei einer intensiven Computer- beziehungsweise Internetnutzung?

Zunächst ist festzuhalten, dass sich bei allen menschlichen Tätigkeiten, die intensiv betrieben werden, das Gehirn verändert. Selbst wenn diese eingeübten Tätigkeiten lange nicht mehr ausgeübt werden, behält das Gehirn eine strukturelle Erinnerung an diese Tätigkeiten bei (Hofer, Mrcic-Flogel, Bonhoeffer & Hubener, 2009; siehe auch Bavelier, Green, Pouget & Schrater, 2012).

Eine Internetnutzung verändert aber nicht nur den Gedächtnisspeicher, sondern auch Gehirngebiete, die mit strategischem Denken, logischen Analysen und dem Treffen von Entscheidungen in Verbindung gebracht werden. Im Rahmen eines Experiments konnte gezeigt werden, dass schon nach fünf Tagen intensiver Beschäftigung mit dem Internet Anpassungsprozesse in den Stirnlappengebieten der Großhirnrinde stattfinden (Small, 2009; Small, Moody, Siddarth & Bookheimer, 2009). Diese kurze Zeit reichte aus, um die Aktivitätsmuster der ehemaligen Anfänger/innen an die Aktivitätsmuster, die bei erfahrenen Nutzerinnen und Nutzern beobachtet wurden, anzugleichen.

Bei diesen Veränderungen handelte es sich nicht bloß um Auswirkungen auf das Gedächtnis, sondern auf übergeordnete Großhirnareale. Bereiche, die zu einem Netz von Stirnlappenarealen gehören, die Einfluss darauf nehmen, wie wir Probleme lösen, wie wir Emotionen kontrollieren und erkennen, wie lange wir Belohnungen aufschieben können, worauf wir uns wie lange konzentrieren können und welche langfristigen Ziele wir verfolgen.

So konnte gezeigt werden, dass die analytische Fähigkeit, ebenso wie die Geschwindigkeit der Bildverarbeitung im Gehirn und die Fähigkeit zum Multitasking verbessert wird, wenn das Internet von geübten Nutzerinnen und Nutzern benutzt wird. Die intensive Beschäftigung mit dem Internet begünstigt außerdem die Fähigkeit, schnell Bildmuster zu erkennen und darüber hinaus trainiert das Bewegen der Maus die Kopplung zwischen Auge und Hand.

Allerdings gibt es auch Aktivitätsmuster, die problematisch sind. Hier soll insbesondere die Tendenz zu Multitasking erwähnt werden, die im Zusammenhang mit Computerarbeit häufig vorkommt. Gemeint ist die Fähigkeit unseres Arbeitsgedächtnisses, parallel Probleme zu bearbeiten (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe & McCarty, 2004; McNab & Klingberg, 2008; Olesen, Westerberg & Klingberg, 2004).

Nun häufen sich aber gerade die Evidenzen, dass Jugendliche, die sehr erfahren im Umgang mit dem Computer sind, auf Multitasking konditioniert sind, und dass sie sich sogar ganz bewusst eine Umgebung schaffen, die es ihnen ständig erlaubt, Aufgaben parallel zu erledigen. Die Folgen sind durchwegs negativ: Die Fehleranfälligkeit steigt (schnell ist eben noch nicht korrekt), die Konzentrationsspannen werden verkürzt und die Suche nach schneller Belohnung nimmt zu, womit die Fähigkeit, Bedürfnisse für höhere Ziele aufzugeben, abnimmt. Vor allem steigt die Suchtgefahr enorm (Ha et al., 2006; Yen, Ko, Yen, Wu & Yang, 2007). Dies bedeutet, dass zur Medienausbildung in der Schule neben den Gefahren des Cybermobbings auch auf Suchtgefahren und moderate Formen der Abhängigkeit hingewiesen werden sollte.

Eine differenzierte Sichtweise der Veränderungen, die das Internet in unseren Köpfen bewirkt, ergibt, dass moderne Medien in der Tat nicht unsere Denkfähigkeit einschränken – wie in vielen öffentlichen Diskussionen immer zu lesen ist (siehe z. B. Spitzer, 2014) –, sondern in bestimmter Beziehung unsere Intelligenz sogar erhöhen, unsere Mustererkennungsfähigkeit

3

Gehirn passt sich bereits nach kurzer Internetnutzung an

Multitasking erhöht Fehleranfälligkeit

Internetnutzung kann analytisches Denken entwickeln

und unser analytisches Denken steigern können. Vor wissenschaftlichen Schnellschüssen, wie sie Spitzer (2014) vornimmt, muss daher gewarnt werden. Die Erforschung der neurobiologischen Konsequenzen moderner Medien und der Gewohnheiten der Mediennutzung fangen gerade erst an und die ersten wissenschaftlichen Studien, die veröffentlicht wurden, sind zum Teil uneinheitlich, manchmal sogar widersprüchlich. Weitere Forschung ist daher notwendig.³

Zusammenfassend zeigt sich also, dass es nicht die Beschäftigung mit den digitalen Medien per se ist, die problematisch ist, sondern dass wir Gefahr laufen, diese neuen Medien nicht optimal zu nutzen. Hier muss mediale Ausbildung ansetzen – zunächst über die Ausbildung von Lehrenden in Fragen der digitalen Mediennutzung, dann aber auch in der intelligenten Nutzung dieser Medien durch die Schüler/innen selbst.

3 Strategien zum Aufbau digitaler Medienkompetenz

In diesem Abschnitt beschreiben und bewerten wir strategische Ansätze, Initiativen und Projekte, die digitale Medienkompetenz fördern wollen. Wir beurteilen die Effekte dieser Maßnahmen auf der Grundlage der angeführten neun Dimensionen der Medienkompetenz und untersuchen, inwieweit sie Bestandteile eines ganzheitlichen strategischen Generalplans zur Entwicklung digitaler Medienkompetenz darstellen.

3.1 Schulische Netzwerke und Projekte

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) betreut einige Schulnetzwerke, in denen E-Learning wesentliche Bedeutung hat. Es soll dabei nicht nur die Entwicklung der Medienkompetenz von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern, sondern auch generell Schulentwicklung unterstützt werden. Diese Netzwerke haben ihre eigene organisatorische Struktur zum Informationsaustausch und Kompetenzaufbau, die über Newsletter, Arbeitsgruppen bis hin zu international besetzten Tagungen reichen. Diese Idee, selbstorganisierende Netzwerke zur Kompetenzentwicklung einzusetzen, hat international hohe Beachtung und Wertschätzung erfahren (Hawle & Lehner, 2011, S. 4).

Selbstorganisierende
Schulnetzwerke

3.1.1 E-Learning im Schulalltag

E-Learning im Schulalltag (eLSA) ist ein Netzwerk von Schulen, das bereits 2005 gegründet wurde und mittlerweile 222 Schulen umfasst. Das ist von der reinen Zahlenlage her gesehen – bei etwas mehr als 6.000 Schulen in Österreich (Statistik Austria, 2015) – noch nicht viel (unter 4 %). Außerdem handelt es sich vorwiegend um allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) und Neue Mittelschulen (NMS). Bisher beteiligen sich nur wenige Volksschulen (VS) und berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS) an diesem Netzwerk.

Digitale Medienkompetenz
mit Schulentwicklung
kombiniert

Nach einer mehrjährigen Entwicklungsphase besteht für eLSA-Schulen die Möglichkeit, sich durch eine externe Evaluierung des Entwicklungsprozesses zu einer „Expertinnen-/Experten-schule für E-Learning“ (Stemmer, 2014) zertifizieren zu lassen. Innerhalb des Netzwerks wurde 2009 die Gruppe *eLSA-Advanced* ins Leben gerufen. Diese kleine Gruppe von 11 Schulen soll eine Vorreiterrolle bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht spielen.

Die Ziele und Intentionen von eLSA sind anspruchsvoll: „Es soll erprobt werden, unter welchen Bedingungen eLearning im Schulalltag zu einer neuen Form des Lehrens und Lernens führen und zur Schulentwicklung beitragen kann“ (Hummer, Krisper-Ullyett, Ortner & Swaton, 2012, S. 29).

³ Für eine aktuelle und vorurteilsfreie Zusammenfassung des neurowissenschaftlichen Kenntnisstands siehe Greenfield (2015).

3.1.2 eLearning-Cluster-Schulen

Berufsbildende Schulen
optimieren Lernprozesse
mit E-Learning

Das *eLearning-Cluster Project eLC 2.0* besteht seit 2001 als österreichweites Netzwerk von berufsbildenden höheren Schulen, die E-Learning im Unterricht einsetzen. Auf der Webseite⁴ sind derzeit 74 Schulen als Clusterschulen gelistet, insgesamt besteht das eLearning-Netzwerk der Sekundarstufe aus 124 Oberstufenschulen, davon 89 berufsbildende Schulen und 35 AHS-Oberstufen. „Grundsätzliches Ziel des Programms ist die Berücksichtigung des persönlichen Lern- und Arbeitsstils jedes Schülers/jeder Schülerin und dazu die erweiterten Möglichkeiten des elektronisch unterstützten Lernens zu überprüfen und zu optimieren“ (Schrack, 2015). Es gibt eine Reihe interessanter und innovativer Projekte, die über die Webseite eingesehen werden können und auf den halbjährlichen Tagungen (um Ostern und im Oktober) vorgestellt und diskutiert werden.

Der Beteiligungsgrad ist jedoch noch gering, da auch hier vergleichsweise nur wenige BMHS Mitglied in diesem Netzwerk sind.

3.1.3 Klassenzimmer der Zukunft

Das Projekt *Klassenzimmer der Zukunft* (KidZ) hat eine Laufzeit von 2013 bis 2017 und „will die absehbare Zukunft, die ‚Normalität des Klassenzimmers‘ im Jahr 2020 mit selbstverständlich integrierten und jederzeit verfügbaren digitalen Endgeräten mit den damit verbundenen Kommunikations-, Rezeptions- und Interaktionsmöglichkeiten bewusst vorwegnehmen und erforschen“ (BMUKK, 2013). „Dabei geht es um eine systematische Erprobung und Evaluation des Mehrwerts neuer Medien. Die Schulen werden durch Projekt-, Bildungs- und Evaluationsmaßnahmen unterstützt“ (Stemmer, 2013). An dem Projekt nehmen 15 Schulen teil.

3.1.4 Neue Mittelschulen: E-Learning-Unterstützung

Im Rahmen des Entwicklungsprojekts für NMS wurde 2008 die Budgetierung des E-Learning-Unterstützungspakets beschlossen. Im Gegensatz zu den drei anderen vorgestellten Vernetzungsinitiativen will dieses Projekt die Nutzung digitaler Medien an *allen* Neuen Mittelschulen initiieren und nicht nur Vorreiter fördern.

Stärkere Nutzung der
digitalen Medien in Neuen
Mittelschulen

Das Paket umfasste von Anfang an die unterrichtlichen wie auch personal- und organisationsentwicklerischen Perspektiven von IKT und digitalen Medien (Brandhofer, Nárosy, Prock, Riegler & Stemmer, 2012, S. 868). Jede Schule sollte bei ihren Entwicklungsschritten durch das NMS-E-Learning-Team begleitet werden. Dazu wurde eine Reihe von Fördermaßnahmen zusammengestellt. Ziel und Zweck dieser E-Learning-Unterstützung ist es, „[j]edem Kind an jedem Schulstandort in jeder Hinsicht (also auch im Bereich der digitalen Kompetenzen) eine Bildung zu ermöglichen, die sich am Standard orientiert und Lust auf mehr macht“ (Brandhofer et al., 2012, S. 874).

Dem im Gegensatz zu den anderen genannten Projekten attraktiven flächendeckenden Ansatz des E-Learning-Unterstützungspakets für NMS gereicht allerdings zum Nachteil, dass keine umfassende Ausbildung zur Medienkompetenz, sondern vor allem die Dimension *Medien-Nutzung* im Vordergrund steht.

3.1.5 Zusammenfassung und kritische Würdigung

Obwohl die dargestellten Initiativen sehr unterschiedlich sind, lässt sich bezüglich der Effekte auf die neun Dimensionen der Medienkompetenz doch ein gewisses Muster erkennen: Zweifellos gibt es positive Ansätze in den Aspekten der *Medien-Didaktik* und *Medien-Gestaltung*, allerdings dominieren in der praktischen wie theoretischen Vermittlung bei diesen Projekten

⁴ Siehe <http://elc20.com/> [zuletzt geprüft am 16.12.2015].

vor allem *Medien-Kunde* und *Medien-Nutzung*. Die anderen fünf von uns genannten Dimensionen spielen wenig bis gar keine Rolle. Oder allgemeiner ausgedrückt: Es überwiegt die pragmatische Nutzung gegenüber einer kritischen Reflexion sowie die funktionale Umsetzung und effektive Bedienung gegenüber einer didaktischen Gestaltung und einem kommunikativen Design.

Neben dieser inhaltlichen Schiefelage muss auch die Wirksamkeit dieser strategisch angelegten Initiativen und Projekte hinterfragt werden. Es ist unwahrscheinlich, dass der bisher erreichte geringe Umsetzungsgrad ausreicht, um tatsächlich einen Wandel im Schulsystem von traditioneller (d. h. analoger) zu moderner (d. h. digitaler) Kompetenzentwicklung herbeizuführen.

Inhaltliche Schiefelage:
wenig Kompetenzaufbau
bei Didaktik und Gestaltung

Wir wollen diese kritische Einschätzung mit dem empirisch gut abgesicherten Phasenmodell für Innovationen von Rogers (2003) untermauern. Es handelt sich dabei nicht um eine technische, sondern um eine kommunikationswissenschaftliche Theorie zur Verbreitung (*Diffusion*) von Neuerungen. Auch die hier thematisierte schulische Durchdringung von digitalen Medien kann als Neuerung beziehungsweise Innovation aufgefasst und im Lichte der Ideen von Rogers (2003) interpretiert werden. Diese Sichtweise hat auch eine OECD-Studie zum Prozess der Transformation von Schulen in Zusammenhang digitaler Medien vertreten (Venezky & Davis, 2002).

Danach besteht die kommunikationstheoretische Grundlage für die Umsetzung von Innovationen darin, dass sie als neue Ideen kommuniziert werden müssen, um von Mitgliedern eines sozialen Systems angenommen und umgesetzt werden zu können. Die Rogers'sche Konstruktion der verschiedenen Typen von Anwenderinnen und Anwendern basiert auf der relativen Schnelligkeit, mit der Personen die Neuerungen implementieren. Im Allgemeinen kann die Verbreitung einer Innovation durch die Gauß'sche Normalverteilungskurve charakterisiert werden: Zuerst wenden nur wenige Personen die Innovation innerhalb eines gewissen Zeitintervalls an, dann werden es – bezogen auf das gleich große Zeitintervall – immer mehr, um schließlich eine Sättigung zu erreichen, wo wieder nur mehr wenige neue Personen die Innovation implementieren. Kumulativ aufgetragen ergibt diese Normalverteilung eine S-Kurve.

Nach diesem Modell genügt tatsächlich eine kleine Gruppe von Personen (etwa 2 bis 3 Prozent) bezogen auf das zu verändernde System, die bei Rogers „Innovators“ heißen, um den Stein der Innovation (Veränderung) ins Rollen zu bringen. In dieser Hinsicht sind die angeführten Netzwerke und Projekte positiv zu beurteilen. Aber – um bei der Metapher zu bleiben – der Stein muss auch wirklich *ins Rollen* gebracht und von der Gruppe der *Early Adopters* (frühe Anwenderinnen und Anwender) aufgegriffen und fortgeführt werden.

Digitale Kompetenz-
entwicklung besser in den
Alltagsbetrieb integrieren

Erst mit den frühen Anwenderinnen und Anwendern beginnt die Neuheit wirklich im System Fuß zu fassen und sich auszubreiten; die S-Kurve startet hoch (*Take-off*). *Early Adopters* genießen nicht nur den Respekt der anderen Mitglieder des sozialen Systems, sondern sie sind – im Unterschied zu den *Innovatorinnen und Innovatoren* – auch sozial stark verankert. Sie sind die Meinungsführer (*Opinion Leaders*), auf die geachtet und gehört wird. Wenden sie eine Innovation an, so verbreitet sich diese Neuerung. Interessanterweise findet die Verbreitung in erster Linie durch persönliche Kontakte statt, d. h. es zählt nicht so sehr, was über Medien kommuniziert wird, sondern was gezeigt und gesehen und in der Praxis als funktionierend eingestuft wird.

Aus empirischen Untersuchungen aus den verschiedensten Bereichen (Verbreitung neuer Medikamente, neuer Keimlinge, neuer technischer Geräte, aber auch neuer Lehrmethoden etc.) hat sich ergeben, dass ein erfolgreicher Umschwung einen raschen Übergang von der Phase der Innovation zur Phase der frühen Anwendung braucht. Zusammen machen diese beiden Personengruppen mit 15 % bereits einen nicht mehr zu unterschätzenden Anteil des Gesamtsystems aus, der ihnen dann die Möglichkeit gibt, auch noch die „kritische Masse“ von der Praktikabilität der Lösung im Alltag zu überzeugen.

Netzwerke sind Vorreiter –
ihnen fehlt aber (noch) eine
Katalysatorfunktion

Nun gibt es die erwähnten österreichischen Netzwerke z. T. schon an die 10 Jahre und von einem Take-off ist leider noch immer nichts zu bemerken. Die Treffen dieser Netzwerke bekommen immer mehr den Charakter eines – zwar eingeschworenen, aber doch relativ isolierten – Klassentreffens, wo sich selten neue Gesichter sehen lassen. Daran ändert sich auch wenig, wenn mit anderen Schwerpunkten und an anderen Ecken wieder neue, aber ähnliche Initiativen gestartet werden. Nach einer gewissen Phase der berechtigten positiven Erwartungshaltung ist es nun an der Zeit, diese Ansätze kritisch zu hinterfragen. Sie haben – trotz einer hohen internationalen Reputation – nicht den Anstoßcharakter beziehungsweise die Katalysatorfunktion gezeigt, die erhofft worden war.

3.2 Nationale Strategie entwickeln und didaktische Nutzungsmuster fördern

Aus dem bisher Gesagten lässt sich ein gemeinsamer Schwachpunkt in allen untersuchten Feldern feststellen: Der Fokus der Bemühungen zum Aufbau digitaler Medienkompetenz ist zu stark auf die operative Medien-Nutzung ausgerichtet. Dabei wird die Gestaltung adäquater mediendidaktischer Settings sowie die Umsetzung flächendeckender Aktionspläne für medienzieherische inklusive medienethischer Standards vernachlässigt. Um eine nachhaltige Wirkung und Breite zu erzielen, bedarf es außerdem eines übergreifenden politischen Generalplans. Für die flächendeckende Umsetzung einer nationalen Strategie wären die erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen, die Zuständigkeiten zu bündeln und klare Verantwortlichkeiten festzulegen.

Eine von uns durchgeführte Internet-Recherche über nationale Strategien zur digitalen Medienkompetenz zeigt, dass viele Länder diese Thematik in unterschiedlicher Ausprägung auf der Agenda haben. Den Regierungen ist bewusst, dass es ohne eine ausgereifte politische Strategie keinen Systemwandel zu einer modernen, dem digitalen Zeitalter adäquaten Aus- und Weiterbildung geben wird (siehe Box 3.4).

Box 3.4: Länderspezifische Strategien zur digitalen Medienkompetenz

Nationale Strategien
zur Entwicklung von
Medienkompetenz

Nationale Strategien zur digitalen Medienkompetenz anderer Länder

Die deutsche Bundesregierung hat eine digitale Agenda erstellt; Teil dieser Agenda sind die Bereiche Bildung, Forschung, Wissenschaft, Kultur und Medien. Die zentrale Forderung an das Bildungssystem lautet, dass die Menschen noch besser auf die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt und Wissensgesellschaft vorbereitet werden müssen (Deutsche Bundesregierung, 2015). Die deutsche Bundesregierung möchte sich daher in Absprache mit den Ländern für einen noch intensiveren Einsatz digitaler Medien in der Bildung im gesamten Lebenslauf einsetzen, dafür soll eine Strategie „digitales Lernen“ entwickelt werden. Für die berufliche Bildung wurde ein eigenes Förderprogramm erstellt, welches auch auf Mittel des europäischen Sozialfonds zurückgreift (Deutsche Bundesregierung, 2015).

Im Oktober 2014 wurde in der Schweiz der *Lehrplan 21*⁵ verabschiedet, der von den 21 deutschsprachigen Kantonen der Schweiz entwickelt wurde und kantonal umgesetzt wird. Der Teillehrplan Medien und Informatik unterscheidet die drei Kompetenzbereiche Anwendungskompetenzen, Medien und Informatik. Für die beiden letztgenannten Teilbereiche enthält der Lehrplan 21 einen Kompetenzaufbau und sieht vor, dass diese Inhalte in einem eigenen Fach unterrichtet werden. Anwendungskompetenzen sind Teil der anderen Fachbereiche und folglich als Querschnittsmaterie konzipiert.

5 Siehe Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) unter <https://www.lehrplan.ch/> [zuletzt geprüft am 31.08.2015].

Im Vereinigten Königreich ist seit September 2014 Programmieren als eigener Gegenstand in der Grund- und Mittelschule verpflichtend, der Schuleintritt erfolgt bereits mit fünf Jahren. Damit sollen die Schüler/innen an die digitale Arbeits- und Lebenswelt herangeführt werden. Der Grund für die Überarbeitung der Lehrpläne war ein aufrüttelnder Report der Royal Society (2015), in dem die Behandlung von IKT im Unterricht als im höchsten Maße unbefriedigend angesehen wurde. Die Royal Society empfahl unter anderem eine Einführung in einfache Programmiersprachen wie *Scratch* ab Schuleintritt zur Wahrung der Chancengerechtigkeit. Die in den Curricula geforderten Kompetenzen sind sehr anspruchsvoll; so wird neben der Kenntnis von Programmiersprachen auch ein Verständnis von Datenstrukturen und Datensicherheit verlangt. Von den neun Dimensionen der Medienkompetenz legt diese Initiative den Schwerpunkt auf *Medien-Informatik*. Langlebige Konzepte stehen im Vordergrund, Anwendungskenntnisse mit zeitlich begrenzter Relevanz haben geringe Bedeutung (Peyton, Jones, Mitchell & Humphreys, 2013). Neben dem Vereinigten Königreich wird Informatik unter anderem auch in Estland und den Niederlanden ab Schuleintritt gelehrt (Südwestrundfunk, 2015).

Auch in Polen ist Informatik in den Curricula vorgesehen; 2015 wurde mithilfe von EU-Fördergeldern das Projekt „Cyfrowa Szkoła“ („Digitale Schule“) gestartet. Das Geld wird in Tablets und Computer für Schüler/innen und Lehrende investiert, die in absehbarer Zeit die Schulbücher ersetzen sollen. Mit September stehen in einem ersten Schritt 64 digitalisierte Schulbücher für die Oberstufe im Netz zur Verfügung, die unter einer *Creative-Commons-Lizenz* veröffentlicht wurden.⁶

In der Slowakei werden Informatik und Medienkompetenz in einem Fach „Informatics“ gebündelt, das ab der 2. Schulstufe verpflichtend ist, wobei der Schwerpunkt in der Primarstufe auf *Medien-Nutzung* liegt und in der Sekundarstufe dann *Medien-Informatik* dominiert. Neben dieser curricularen Festlegung wurden drei landesweite Projekte gestartet: die professionelle Weiterentwicklung der Medienkompetenz für Lehrende, die digitale Transition des Lernprozesses in der Primar- und Sekundarstufe sowie in der vorschulischen Erziehung (Kalas, 2015).

Slowenien hat 1997 IKT in die Curricula integriert und seit diesem Zeitpunkt wurden die Schulen in mehreren Schritten mit digitalen Medien ausgestattet. Zurzeit läuft unter dem Titel „E-education“ ein umfangreiches Projekt zur Steigerung der Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit digitalen Medien (Rajkovič, 2015).

In den USA wurde eine nationale Initiative gestartet, um IKT im Unterricht zu verankern. Unter anderem wurden Lehrpläne für *Computer Science* auf allen Altersstufen entwickelt. Eine Besonderheit stellt in diesen Curricula die Berücksichtigung von *Computational Thinking* dar, das als eine Methode zur bestmöglichen Lösung von Problemen verstanden wird. Neben den USA haben in letzter Zeit unter anderem auch Indien, Südkorea, Israel, Australien und Neuseeland nationale Curricula zu IKT entwickelt.

Für eine erfolgreiche Implementierung nationaler Strategien zur digitalen Medienkompetenz müssen unserer Auffassung nach die Nutzungsmuster im Hinblick auf ihren didaktischen Mehrwert stärker beleuchtet und kritisch hinterfragt werden. Es gilt vor allem, positiv bewertete Anwendungsszenarien zu entwickeln, zu lehren und in die Unterrichtspraxis zu implementieren. Pädagogische Innovationen sind häufig in einem technischen Detail oder Werkzeug

Nutzungsmuster müssen didaktischen Mehrwert stärker hervorheben

⁶ Siehe „Cyfrowa szkoła – sprzęt trafił do szkół“ (2013) des *Ministry of National Education*, unter <http://men.gov.pl/en/> [zuletzt geprüft am 31.08.2015].

verborgen und brauchen nicht nur technische, sondern auch lerntheoretische Kenntnisse – vor allem aber auch didaktische Gestaltungs- und Umsetzungskompetenz.

Im Sinne einer Querschnittskompetenz empfehlen wir vor allem die stärkere (Aus- und Weiter-)Bildung fachdidaktischer Unterrichtsszenarien, die in geeigneter Weise mit interaktiven Medien gestaltet und unterstützt werden. Ein gutes Beispiel dafür liefert das Projekt „Didaktische Szenarien – E-Learningbasierte Logistik Qualifizierung“ (ELoQ).⁷ Dabei wurde einerseits Literatur zur (fach-)didaktischen Integration von bildungstechnologischen Szenarien zusammengestellt und andererseits auch Raster zur Beschreibung von Unterrichtsmethoden und deren Handhabung entwickelt.

3.3 Erfolgsfaktoren für einen Systemwandel untersuchen

Die hohen Erwartungen an die Netzwerke zum Aufbau medialer Kompetenz haben sich bisher nicht erfüllt. Sie konnten keinen Systemwandel initiieren und haben sich nicht über ein Nischen-Dasein von wenigen Prozent an aktiv beteiligten Lehrpersonen beziehungsweise Schulen hinausentwickelt. Es ist wichtig, dass Verantwortliche und Communities sich selbst darüber Rechenschaft ablegen und nach den Ursachen fragen: Woran ist es gelegen, dass diese vielen Projekte es nicht geschafft haben, sich von einem Pilotprojekt zu einem Katalysator für einen Systemwandel fortzuentwickeln?

Erfolgsfaktoren für Systemwandel

Rogers (2013) führt in dem bereits erwähnten Diffusionsmodell von Innovationen vier Faktoren an, die für eine weite Verbreitung und den damit einhergehenden Systemwandel entscheidend sind:

1. Die Art der Innovation und wie sie von den Mitgliedern des sozialen Systems wahrgenommen wird.
2. Die Art des verwendeten Kommunikationskanals (Massenmedium oder Mundpropaganda).
3. Die Eigenheiten der unterschiedlichen Phasen des Entscheidungsprozesses.
4. Die soziale Struktur des Systems, in dem die Innovation eingeführt wird beziehungsweise werden soll.

Rogers-Modell für IKT-Einsatz in Schulen relevant

In einer umfangreichen OECD-Studie (Venezky & Davis, 2002) mit über 90 Fallstudien (Schulen), an der auch Österreich teilgenommen hat (Baumgartner, Denz, Oberhauser & Hoffmann, 2000, 2001a, 2001b, 2001c), zeigte sich, dass das Rogers'sche Modell durch empirisches Material im Bereich der IKT (Einführung von IKT an Pflichtschulen) belegt werden kann. Nur bei ganz kleinen Schulen und dort, wo sich die Schule ihre Lehrkräfte für die anstehende Umstellung aussuchen konnte (z. B. bei Neugründung beziehungsweise Einführung eines neuen inhaltlichen Schwerpunkts) gab es einen abweichenden, steileren (d. h. schnelleren) und daher nicht S-förmigen Verlauf, als durch das Rogers-Modell prognostiziert wurde.

Ob die Innovation angenommen wird und wie rasch sie sich dann im System verbreitet, hängt von einer Reihe von Erfolgskriterien ab:

1. Der *subjektiv eingeschätzte relative Vorteil* der Innovation: Es geht hier nicht in erster Linie um den objektiven Vorteil einer Neuerung, sondern ob und wie stark die Vorteile auch von den potenziellen Anwenderinnen und Anwendern subjektiv wahrgenommen werden. Hier kann auch Sozialprestige eine gewisse Rolle spielen.
2. Der *Kompatibilität* mit existierenden Wertsystemen, vergangenen Erfahrungen und den realen Bedürfnissen potenzieller Anwender/innen.

⁷ Siehe <http://www.projekt-eloq.de/didaktische-szenarien> [zuletzt geprüft am 20.06.2015].

3. Der *Komplexität*, die der Neuerung zugeschrieben wird. Innovationen, die einfach zu verstehen sind und deren Auswirkungen leichter abzuschätzen sind, werden rascher angenommen als komplexe, schwieriger zu durchschauende Neuerungen.
4. Der *Skalierbarkeit*, d. h. der Möglichkeit, dass die Innovation auf einer eingeschränkten Basis zum Testen und zum Sammeln von Erfahrungen eingesetzt werden kann. Innovationen, die nicht auf einer beschränkten Basis getestet werden können, haben es in ihrer Akzeptanz weit schwieriger als jene Neuerungen, die in kleiner, beschränkter Auflage probiert werden können.
5. Der *Beobachtbarkeit des positiven Effekts* der Innovation für andere potenzielle Anwender/innen. Wenn eine Innovation in ihren Auswirkungen für andere Personen gut sichtbar ist, erleichtert dies die Entscheidung, diese Neuerung auch selbst einzuführen.

Leider gibt es zur OECD-Veröffentlichung von 2002 keine Folgestudie. Es mangelt daher an belastbarem empirischem Material, wie sich der Wandel zu digital unterstützten Unterrichtsformen in den Schulen aus der Perspektive des Modells von Rogers weiterentwickelt hat. Aus heutiger Sicht darf jedoch vermutet werden, dass den oben angeführten kritischen Erfolgsfaktoren bisher noch zu wenig Beachtung geschenkt wird:

Erfolgsfaktoren müssen stärker berücksichtigt werden

3

1. *Subjektives Empfinden*: Subjektiv gesehen – so empfinden derzeit viele Lehrkräfte in Österreich – bringt der Einsatz digitaler Medien im Unterricht mehr Nachteile als Vorteile: Die Zeit für die Umstellung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsstil sowie der anfangs höhere Organisationsaufwand werden nicht belohnt und sind zudem mit einem höheren Risiko bei Technikproblemen (Stichwort: Serverausfall) verbunden. Warum soll daher der bisher vertraute, „traditionelle“ Lehrstil zugunsten einer arbeitsintensiveren und risikoreicheren Arbeitsweise aufgegeben werden?
2. *Kompatibilität der Unterrichtsmethoden*: Zwar gibt es einen zunehmenden Druck, digitale Technologien im Alltag und als persönliches Werkzeug zum Wissensmanagement zu nutzen, diese Entwicklung lässt sich aber derzeit noch nicht auf die didaktische Gestaltung der Unterrichtssituation übertragen. Solange zwei Drittel bis drei Viertel der Zeit des Unterrichtsgeschehens von lehrgesteuerten Gesprächen inklusive Anschauungsmaterial dominiert werden (Seifried & Klüber, 2006, S. 8), können sich die mit digitalen Medien verbundenen neueren didaktischen Potenziale schwer durchsetzen.
3. *Komplexität digitaler Medien*: Auch wenn digitale Medienenthusiastinnen und -enthusiasten es anders sehen: Die Nutzung digitaler Medien schafft zusätzliche Komplexität, weil das Innere der Black Box nicht immer durchschaubar ist, weil das User-Interface gewöhnungsbedürftig ist, weil es wegen Updates und Upgrades ständig Neuerungen gibt, weil unsichere Rechtslagen, zusätzliche Gefahren etc. die alltägliche Arbeit schwieriger machen. Diese Schwierigkeiten können nicht umgangen werden, sondern nur durch ein umfangreiches Netz an Supportmaßnahmen (Aus- und Weiterbildung, Handreichungen, Hotlines, zentral organisierte Services) abgeschwächt werden.
4. *Skalierbarkeit*: Es sieht auf den ersten Blick aus, als ob Skalierbarkeit bei der Nutzung digitaler Medien gegeben wäre. Doch der Schein trügt: Von einem explorativen Einsatz einer bestimmten Software in einer Unterrichtsstunde bis hin zu einem flächendeckenden Einsatz über das ganze Schuljahr ist es ein weiter, gewundener und gebrochener Weg. In gewisser Weise sind digitale Medien in ihrer Anforderung von Supportmaßnahmen und benötigten Netzwerken mit dem Auto vergleichbar. Das Auto würde auch nicht ohne ein Straßennetz, ein dichtes Netz an Tankstellen und Werkstätten, die Straßenverkehrsordnung etc. funktionieren. Es liegt daher nicht in der alleinigen Verantwortung des Pilotprojekts, wenn es nicht nachhaltig wirkt und skaliert. Oft fehlen die dafür notwendigen Rahmenbedingungen und Infrastrukturmaßnahmen.
5. *Sichtbarkeit*: Hier muss einerseits die Sichtbarkeit der Maßnahme selbst, des Projekts, der Initiative und andererseits die Beobachtbarkeit der daraus folgenden positiven Effekte unterschieden werden. Der erste Bereich ist aus unserer Sicht weit besser als der eigentlich wichtigere zweite Teil kommuniziert worden. Auf Webseiten, in Newslettern und auf Tagungen konnten die Projekte mit Unterstützung des Ministeriums recht erfolgreich auf

sich aufmerksam machen. Die wenigen Begleitstudien und Evaluationen hingegen waren weniger publikumswirksam. Weder wurden sie breit in der Öffentlichkeit diskutiert noch haben sich daraus entscheidende Effekte für Politik und die engagierten Communities ergeben.

Nationale Strategie mit
Unterstützungsmaßnahmen
notwendig

Diese kritische Analyse der Erfolgsfaktoren zeigt zweierlei: Einerseits ist eine rasche Diffusion aus dem Charakter der Innovation nicht automatisch zu erwarten. Die Schwierigkeiten, die sich aus Komplexität und mangelnder Skalierbarkeit ergeben, sind den digitalen Medien inhärent und können nur durch entsprechende Maßnahmen etwas verringert beziehungsweise eingedämmt werden. Andererseits zeigt sich, dass eine nationale Strategie mit gezielten Unterstützungsmaßnahmen notwendig ist, um den einzelnen Initiativen und Projekten einen nachhaltigen Charakter geben zu können. Genau an solch einem strategisch koordinierten Maßnahmenkatalog hat es aber bisher in Österreich gemangelt.

3

4 Potenziale digitaler Medien stärker nutzen

Im bisherigen Teil dieses Beitrags haben wir einen kritischen Lagebericht zum Stand der digitalen Medienkompetenz und den verschiedenen politischen Maßnahmen, Initiativen und Projekten gegeben. Hier nun wollen wir auf die Potenziale von IKT hinweisen, die eine Reihe neuer Möglichkeiten bieten, um Kinder und Jugendliche besser auf die Berufswelt und ihre Partizipation im gesellschaftlichen Leben vorzubereiten (Costabile & Spears, 2013). Technologie führt allerdings per se noch zu keiner Verbesserung des Lehrens und Lernens, sondern benötigt vielmehr einen didaktischen sinnvollen Einsatz basierend auf pädagogischen Überlegungen (Wagner, Schober, Gradinger, Reimann & Spiel, 2010). Diesen herauszuarbeiten und zielgerichtet zu verwenden ist die Aufgabe der Forschung in Verbindung mit den Praxiserfahrungen der Lehrenden und auch Lernenden. Wir wollen nun an drei ausgewählten Beispielen den aktuellen Forschungsstand für die Nutzung dieser Potenziale aufzeigen und diskutieren.

4.1 Digitales Schulbuch

4.1.1 Elektronische Lehrmaterialien ab 2016

Elektronische
Lehrmaterialien brauchen
Interaktivität

Das Projekt *Digitale Schulbücher: „Digi 4 school“*⁸ ist die neueste Initiative in Sachen digitale Lerninhalte. Mittlerweile wurde zwischen den beiden Ministerien (Bundesministerium für Familie und Jugend [BMFJ] und BMBWF) ein Umsetzungsprojekt aufgesetzt und eine einheitliche Plattform zur Bereitstellung digitaler Schulbücher eingerichtet. Am 18.06.2015 gaben die Ministerinnen Sophie Karmasin (BMFJ) und Gabriele Heinisch-Hosek (BMBWF) bekannt, dass ab 2016 im Rahmen der Schulbuchaktion den Schülerinnen und Schülern in den Oberstufen digitale Versionen zusätzlich zu den gedruckten Schulbüchern angeboten werden. Allerdings – so wird ausdrücklich betont – sollen diese E-Versionen *in einem ersten Schritt* bloß Möglichkeiten kommerzieller E-Books bieten (Markieren, Lesezeichen setzen etc.). Eine Erweiterung in Richtung mehr Interaktivität in einer zweiten Phase der Initiative ist jedoch geplant.⁹ Es wird erwartet, dass damit Schultaschen beziehungsweise Rucksäcke leichter werden und sich außerdem der Unterricht ändert. Der erste Teil der Hoffnung erfüllt sich allerdings nur dann, wenn die E-Bücher die Printversionen vollkommen ersetzen, was sehr unwahrscheinlich ist. Abgesehen davon, dass diese (Gewichts-)Begründung wenig mit Bildungspolitik zu tun hat, sind wir auch bei der zweiten Hoffnung skeptisch: Warum soll sich der Unterricht ändern, wenn die E-Versionen „nicht mehr als die Druck-Versionen“ (Kleine Zeitung, 2015) leisten?

8 Siehe <http://www.educ8.at/index.php/educ8/educ8-blog/13-bildung/75-digitale-schulbuecher-digi-4-school> [zuletzt geprüft am 21.06.2015].

9 Siehe <http://www.efit21.at/handlungsfelder/bildung-qualitaet/digitale-schulbuecher> [zuletzt geprüft am 16.12.2015].

Tatsächlich ist die Einführung elektronischer Lehrmaterialien längst überfällig. Bereits seit 2003 werden mit dem Projekt Schulbuch*Extra* (SbX)¹⁰ digitale Zusatzmaterialien zum gedruckten Schulbuch angeboten (BMBF, 2015b). Da diese Aktion jedoch im Rahmen der Schulbuchaktion stattfindet, ist die Flexibilität eingeschränkt, weil schon weit vorausblickend entschieden werden muss, ob Zusatzinhalte benötigt werden oder nicht. Eine Studie von Salzburg Research (Hornung-Prähauser & Bischof, 2006) wies bereits darauf hin, dass die Materialien kaum mediendidaktisch aufbereitet worden waren und sich bloß auf lesende Interaktion (S. 26) beschränkten.

Vom gedruckten Schulbuch zu elektronischen Lehrmaterialien

Entscheidendes Manko aller Initiativen bisher ist es jedoch, dass als Leitmedium weiterhin das gedruckte Schulbuch dient und damit die Möglichkeiten von interaktiver und multimedialer Software nicht voll genutzt werden können. Nach der Typologie von Nosko (2015) – die aus dem Vergleich internationaler Schulbuchstrategien entwickelt wurde – herrscht daher in Österreich immer noch das digitale Schulbuch 1.0 vor und wird erst in Ansätzen mit dem digitalen Schulbuch 2.0, das aus einem unabhängigen und alleinstehenden elektronischen Text ohne Printversion besteht, experimentiert. Neuere didaktische Möglichkeiten, wie sie dem digitalen Schulbuch 3.0 entsprechen würden und beispielsweise interaktive Lernprogramme, Lernspiele, Simulationen, Augmented Reality¹¹ oder Virtual Reality¹² einschließen, sind derzeit flächendeckend in Österreich noch nicht angedacht.

3

4.1.2 Empfohlene Begleitmaßnahmen

Eine Umstellung ist zugegebenermaßen ein komplexes Unterfangen und erfordert eine politische Strategie, die auch die Schulbuchverlage zu Veränderungen und Innovationen drängt. Die Schulbuchaktion hat im Jahr ein finanzielles Volumen von etwa 100 Millionen Euro (BMBF, 2015b) und beschert den Schulbuchverlagen, die sich bereits seit 1945 in einer eigenen Arbeitsgemeinschaft über ihre Neuerscheinungen absprechen,¹³ einen gesicherten Umsatz.

Begleitmaßnahmen für elektronische Lehrmaterialien

Um das Potenzial des digitalen Schulbuchs für einen Qualitätszuwachs im Unterricht nutzen zu können, genügt es nicht, einfach elektronische Lehrmaterialien per Erlass einzuführen. Diese wichtige und längst fällige Entscheidung müsste unserer Auffassung nach durch zwei begleitende Maßnahmen unterstützt und damit strategisch verstärkt werden:

Didaktische Nutzungsmuster entwickeln: Gleichzeitig mit den digitalen Schulbüchern müssen Nutzungsmuster im Hinblick auf ihren didaktischen Mehrwert entwickelt, gelehrt und evaluiert werden. Es gilt vor allem positiv bewertete Anwendungsszenarien im Umgang mit den digitalen Schulbüchern zu propagieren, um zu verhindern, dass sie bloß das Buch eins zu eins ersetzen und ihre didaktischen Potenziale deshalb ungenützt bleiben.

Realistisch gesehen ist hier von den Schulbuchverlegerinnen und -verlegern nicht viel zu erwarten: Solange sie mit einer einfachen Umsetzung der Materialien von Papier auf die elektronische Variante weiterhin ihr Marktpotenzial ausschöpfen können, wird es ihnen an Motivation fehlen, didaktisch anspruchsvollere und damit teurere interaktive Materialien zu entwickeln. Wenn sich die Verlage weiterhin in erster Linie als *Contentprovider* sehen, werden sie ihre Arbeitsweise nicht grundlegend ändern, keine Lerndesigner/innen anstellen und nicht gemeinsam mit den Autorinnen und Autoren neue didaktische Gestaltungsmaßnahmen überlegen.

Umdenken bei Schulbuchverlagen notwendig

¹⁰ Siehe <http://sbx.bildung.at/statisch/sbx/de/startseite.html> [zuletzt geprüft am 18.06.2015].

¹¹ Unter *Augmented Reality* wird die computergestützte Erweiterung der Realitätswahrnehmung verstanden, v. a. die Ergänzung von Bildern oder Videos mit computergenerierten Zusatzinformationen oder virtuellen Objekten mittels Einblendung oder Überlagerung.

¹² *Virtual Reality* bezeichnet die Darstellung und Wahrnehmung der Wirklichkeit in einer computergenerierten, interaktiven virtuellen Umgebung.

¹³ Vgl. „Wir über uns“ des Verlags Jugend & Volk, unter http://www.jugendvolk.at/content/ueber_uns [zuletzt geprüft am 18.06.2015].

Pilotprojekte initiieren

Wünschenswert wären auch einige Pilotprojekte, die anschaulich das didaktische Potenzial elektronischer Materialien demonstrieren. Dabei geht es in erster Linie gar nicht um teure multimediale Produktionen, sondern um die Entwicklung von Unterrichtsszenarien, die den didaktischen Mehrwert des digitalen Schulbuchs in einer Kombination von Klassenunterricht, Hausarbeit und selbstständigem Lernen exemplarisch aufzeigen. Solche Projekte könnten als Referenzprodukte dienen, die dann auch von Schulbuchverlegerinnen und -verlegern nicht mehr ignoriert werden können.

Bildungscloud einrichten: Mit der flächendeckenden Einführung elektronischer Materialien müssen auch Überlegungen zu den Endgeräten – mit denen sie gelesen beziehungsweise bearbeitet werden sollen – getroffen werden. Dabei muss insbesondere auch auf die technische Vielfalt reagiert werden. Strategien, die auf einen limitierten und kontrollierten oder gar auf einen einheitlichen Unterbau von Hard- oder Software setzen, weil das leichter zu integrieren und zu warten ist, sind nicht mehr zeitgemäß. Selbst wenn eine monolithische technische Konzentration im Schulbereich noch vorstellbar und umsetzbar wäre, widerspricht dies der Integration in die Lebenswelt der Schüler/innen, wo die unterschiedlichsten Systeme und Geräte genutzt werden.

Um dieser Vielfalt an Geräten und Anwendungen gerecht zu werden, muss das Stichwort „Bring Your Own Device“ (BYOD) ernst genommen und mit einer offenen technischen Infrastruktur darauf reagiert werden. Abgesehen davon, dass die Schüler/innen inzwischen ihre eigenen elektronischen Geräte (z. B. Smartphones) besitzen und auch in die Schule mitbringen, haben sich gegenüber der früheren Monopolstellung von einzelnen *Lernmanagement-Systemen*¹⁴ inzwischen eine Reihe von anderen (kommerziellen) Werkzeugen und web-basierten Plattformen informell durchgesetzt. Vielen dieser häufig frei zugänglichen Dienste ist es gemeinsam, dass sie einen zentral gesteuerten restriktiven Zugang zu Lerninhalten vermeiden und Dateien zum Austauschen und für eine verbesserte Kooperation anbieten (z. B. Dropbox, Google-Drive, Flickr, Picasa, Google-Docs). Die Vorteile dieser Cloud-basierten Ansätze sind leicht erkennbar: Es existiert nur eine Version der Inhalte, auf die von überall und mit allen möglichen Arten von Geräten zugegriffen werden kann.

Elektronische Services und Inhalte in eine Bildungscloud integrieren

Wir glauben, dass es an der Zeit ist, diesen privaten und proprietären Cloud-Ansätzen die Initiative einer staatlich organisierten *Bildungscloud* entgegenzusetzen. In diese Bildungscloud können nicht nur elektronische Texte, sondern auch entsprechende Software-Werkzeuge (*Apps*) und andere Materialien (Videos, Animationen, Simulationen etc.) hoch- beziehungsweise auch heruntergeladen werden. Abgesehen davon, dass die datenschutzrechtlichen Bestimmungen besser überwacht werden könnten, dass Werbung und Schadprogramme (Malware) eingeschränkt werden, wäre damit auch eine bildungspolitische Vorbild- und Steuerungsfunktion verbunden.

Dazu kommt noch eine Reihe von weiteren Vorteilen, die mit einem strategischen Bildungscloud-Ansatz verbunden sind: Das reicht vom Austausch von Unterrichtsmaterialien über Schulen und Regionen hinweg, über die Nutzung zentral gekaufter beziehungsweise gemieteter Software, bis hin zu einheitlichen Schnittstellen, an denen interne Reportmechanismen und externe Services andocken könnten. Einen ersten Ansatz, wohin diese Entwicklung gehen könnte, liefert das bundesdeutsche, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt „CampusContent“, das mit *edu-sharing.net*¹⁵ ein virtuelles Netzwerk von Repositorien für Inhalte und Werkzeuge aufbaut (Baumgartner & Zobel, 2014).

¹⁴ Lernmanagement-System: Ist ein Informationssystem zur Unterstützung von virtuellen Lehr- und Lernszenarien.

¹⁵ Siehe <http://edu-sharing.net> [zuletzt geprüft am 12.06.2015].

4.2 Offene und freie Bildungsressourcen

Offene Bildungsressourcen, sogenannte *Open Educational Resources* (OER), sind Bildungsmaterialien, die

- a) kostenfrei im Internet zur Verfügung stehen und
- b) auch durch eine entsprechende Lizenz frei verwendbar und modifizierbar sind (Geser, 2007).

Darüber hinaus steht „offen“ aber auch für

- c) die Verwendung von offen und frei zugänglicher Software für die Erstellung und Bearbeitung und
- d) den Einsatz von offenen Lehr- und Lernformen (Ebner & Schön, 2011).

4.2.1 Open Educational Resources und Creative-Commons-Lizenz

Mit der verteilten Netzstruktur des Internets eröffnet sich die prinzipielle Möglichkeit, ohne viel Aufwand über vielfältige Arten Anbietern (Privatpersonen, Bildungsinstitutionen, Firmen etc.) beliebig viele Materialien, die zudem über das Netz auch noch relativ leicht aktualisiert werden können, Lehrenden und Lernenden weltweit zur Verfügung zu stellen. Entgegen den Wünschen von Firmen, einschränkende proprietäre Nutzungen auf der Basis profitabler Geschäftsmodelle zu favorisieren, hat sich, auf eine Initiative der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) aus dem Jahr 2001 (d'Antoni, 2006) gestützt, eine Bewegung für offene und freie Bildungsressourcen herausgebildet: „Open Educational Resources are teaching, learning or research materials that are in the public domain or released with an intellectual property license that allows for free use, adaptation, and distribution“ (UNESCO, n. d.).

Initiativen für offene und freie Bildungsressourcen fördern

Als Lizenzmodell wird dabei auf die in bereits vielen Millionen Fällen weltweit verbreitete *Creative-Commons-Lizenzierung* (CC) zurückgegriffen.¹⁶ Im Unterschied zu *Copyright* (alle Rechte reserviert) und *Copyright* oder *Public Domain* (= keine Rechte reserviert) schützt die CC-Lizenzierung (einige Rechte reserviert) intellektuelle Arbeiten so, dass möglichst große Nutzungsmöglichkeiten generiert werden. Damit können CC-lizenzierte Inhalte ungefragt auf jeder beliebigen Website unter den entsprechend vorgesehenen Nutzungsbedingungen angeboten werden. Die drei Kategorien (Namensnennung, Änderung und kommerzielle Nutzung erlauben) können zu insgesamt 11 Lizenzmodellen, die auch durch nationales Recht abgesichert sind, kombiniert werden.¹⁷

Bildung braucht das Creative-Commons-Lizenzmodell

Die zu Beginn dieses Beitrags erwähnte gute Ausstattung der Schulen mit digitalen Geräten wird durch Schwierigkeiten des Zugriffs auf entsprechend geeignete Unterrichtsmaterialien konterkariert. Eine flächendeckend gute Verbreitung von technischen Geräten verliert ohne eine begleitende Änderung der Lizenzbedingungen für elektronische Materialien ihre Effektivität. Die größte Hürde liegt hier in den strengen Urheberrechtsregelungen, die entweder

- eine Nutzung generell ausschließen oder
- die Nutzung nur eingeschränkt erlauben (z. B. innerhalb des Klassenverbands, nicht aber darüber hinaus) und/oder
- eine Modifikation der Materialien unmöglich machen.

Die Nutzung von offenen und freien Bildungsressourcen für die Unterrichtsentwicklung bietet im digitalen Zeitalter eine Reihe positiver Aspekte:

¹⁶ Siehe <http://creativecommons.org/> [zuletzt geprüft am 16.12.2015].

¹⁷ Dazu kommt noch „CC0“ (cc zero), eine erweiterte Public-Domain-Lizenz.

- Freie Bildungsressourcen können uneingeschränkt genutzt werden und erlauben dadurch neue kooperative Lehr- und Lernformen.
- Durch das Urheberrecht ist z. B. die Verwendung von Schulbüchern nur eingeschränkt möglich. Insbesondere bei zunehmender Digitalisierung der Klassenzimmer wird die Frage nach der Art der Nutzung (z. B. durch Dritte wie Eltern) immer unübersichtlicher und rechtlich problematisch. Bei Verwendung von freien Bildungsressourcen ist eine rechtlich unbedenkliche Verwendung gegeben.
- OER wird oft synonym mit digitalen Inhalten verwendet. Aber es kann natürlich auch ein gedrucktes Schulbuch eine offene, d. h. frei zugängliche Bildungsressource darstellen.
- International gesehen treibt OER die Wissensgesellschaft voran, weil Hürden in der Zugänglichkeit abgebaut werden und damit eine digitale Inklusion gefördert wird.

4.2.2 Qualitätssicherung von Open Educational Resources

Neue Maßnahmen für Qualitätssicherung

Ein Argument, das gegen die Nutzung offener Bildungsressourcen häufig verwendet wird, betrifft die Qualität der im Internet angebotenen Materialien. Während bisher bei der Produktion von Materialien vor allem Verleger und entsprechende Kommissionen eine wichtige Rolle im Prozess der Qualitätssicherung übernommen haben, ist die Situation im OER-Bereich noch weitgehend ungeklärt.

Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob eine Kontrolle der angebotenen Inhalte unter den neuen Bedingungen des Internets überhaupt noch möglich und damit zielführend ist. Zum einen zeigen uns Beispiele wie Wikipedia, die ein freiwilliges Redaktionssystem aufgebaut hat, dass Qualitätssicherung durchaus funktionieren kann. Andererseits bedeutet es, ausschließlich nur qualitätsgesicherte Materialien im Bildungsprozess zuzulassen, dass andere – nicht kontrollierte – Inhalte vor den Lehrenden und Lernenden fernzuhalten sind. Abgesehen davon, dass diese Vorgangsweise mit einem enormen technischen und organisatorischen Aufwand verbunden ist, kann dies letztlich doch immer wieder unterlaufen werden. Statt (Internet-)Mauern aufzubauen und ständig nachzurüsten, halten wir eine Investition in den Aufbau einer kritischen Medienkompetenz von Lehrenden und Lernenden für realitätsadäquater und sinnvoller.

Bildungscloud bringt Synergieeffekte

Im Rahmen der von uns empfohlenen nationalen Bildungscloud geht es primär auch um die Nutzung von Synergieeffekten, denn es bleiben unvollkommene und teilweise fehlerhafte Inhalte noch zu diskutieren: Diese könnten aber mit einer kritischen Haltung durchaus für Lehr-/Lernprozesse und Unterrichtsentwicklung genutzt werden und – auf praktische Unterrichtserfahrungen gestützt – in einer gemeinsamen Community-Anstrengung dabei schrittweise verbessert werden.

Im Rahmen der Globalisierung und angesichts der Tatsache, dass wissensbasierte Ressourcen eine immer stärkere wirtschaftliche Bedeutung haben, darf diese mit OER einhergehende Entwicklung nicht ignoriert werden. Dass mit entsprechenden organisatorischen und finanziellen Vorkehrungen sowohl die Qualität als auch die Wirtschaftlichkeit gesichert werden können, zeigen prominente Umsetzungsmodelle wie die Initiative *OpenCourseWare* (OCW)¹⁸ oder *Open Educational Resources – OER Commons*¹⁹. Wenn Österreich in diesem neuen Geschäftsfeld auf dem Weltmarkt nicht in eine koloniale Abhängigkeit geraten will, müssen nationale Forschungsbemühungen sowohl zu nachhaltigen Geschäftsmodellen als auch zu adäquaten Evaluierungs- und Qualitätssicherungsprozeduren für OER(-Internetportale) verstärkt werden.

¹⁸ Siehe <http://ocw.mit.edu/index.htm> [zuletzt geprüft am 18.06.2015].

¹⁹ Siehe <https://www.oercommons.org/> [zuletzt geprüft am 18.06.2015].

Box 3.5: Deutschsprachige OER-Initiativen

OER-Initiativen in Österreich und Deutschland

Trotz schwierigen urheberrechtlichen Rahmenbedingungen kann auf eine Reihe österreichischer Initiativen mit CC-Lizenzen verwiesen werden, von denen wir einige stellvertretend nachfolgend auflisten:

- Als eine besonders gelungene Initiative gilt das in Österreich entstandene kooperative Lehrbuchprojekt „Lehren und Lernen mit Technologien“ (Ebner & Schön, 2012), welches vier Jahre nach seiner Veröffentlichung bereits über 480.000 Downloads verzeichnet.
- Das *E-Learning 1x1* ist im Rahmen der digi.komp-Initiative des BMBF (2013)²⁰ entstanden. Angelegt als Lehrbuch und geschrieben von erfahrenen Lehrenden für Lehrende und Studierende ist es eine Basis für den erfolgreichen Einsatz von digitalen Werkzeugen und Medien in acht Bereichen: Lernplattformen, Safer-Internet, Standardanwendungen, Smartphones, Tablets, WWW-Online-Programme, Leistungsfeststellung und Kollaboration.
- Ein im deutschsprachigen Raum einzigartiges Angebot ist die „OER-Fallambulanz“ der Virtuellen Pädagogischen Hochschule in Kooperation mit dem BMBF (Güttl-Strahlhofer, 2014). Lehrende sind eingeladen, Fragen zum Urheberrecht und OER zu stellen oder einfach Probleme aus der alltäglichen Praxis zu beschreiben und ein Jurist beantwortet dies in einem Diskussionsforum.
- Abschließend sei noch das vom BMBF unterstützte Netzwerk *eLearning-Cluster Project eLC 2.0* genannt, welches „kleine eLearning-Häppchen, die als Mini-Lernsequenzen leicht im Unterricht einzubinden sind“²¹ sammelt und anbietet. Diese kleinen Häppchen werden als eTapas bezeichnet.

Obwohl eine deutsche Initiative, wollen wir auch noch auf das deutsche *Schulbuch-O-Mat*-Projekt („Offene Schulbücher – freier Wissensaustausch“)²² hinweisen. Die Initiative startete 2012 mit dem Ziel, bei erfolgreicher Crowdfunding-Kampagne im Juni 2013 ein komplett offenes und frei zugängliches Schulbuch für die 7. und 8. Schulstufe aus dem Fach Biologie zur Verfügung zu stellen. Dieses Buch steht nun seit knapp 2 Jahren zum Download bereit, nähert sich bereits der Marke von 100.000 Downloads und hat zahlreiche weitere Initiativen ausgelöst.

Die österreichischen Initiativen SchulbuchExtra (SbX) und Digitale Schulbücher: „Digi 4 school“ beanspruchen den Eintritt ins digitale Zeitalter für sich, bieten aber ihre Materialien nicht als OER an. Hier scheinen andere Nationen wie Polen, Norwegen oder auch die USA die Zeichen der Zeit besser erkannt zu haben. Diese Nationen setzen bereits großflächig auf den Einsatz von freien Bildungsressourcen und haben auch entsprechende finanzielle Mittel dafür bereitgestellt (Ebner, Schön, Schön & Vlaj, 2014). Obwohl die einzelnen OER-Initiativen (siehe Box 3.5) positiv zu bewerten sind, bleibt doch festzuhalten, dass es an einer Bündelung von Ressourcen und Entscheidungsbefugnissen im Rahmen einer klaren nationalen Strategie in Österreich mangelt.

Im deutschsprachigen Raum existiert derzeit noch keine Musterlösung für OER im Schulbereich. Das deutsche Bundesministerium ist in dieser Hinsicht jedoch zunehmend aktiv geworden (Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung,

Mehr Leuchtturmprojekte zu OER initiieren und fördern

3

OER hilft, Urheberrechtsproblematik besser in den Griff zu bekommen

20 Siehe „digi.komp8 – Das Kompetenzmodell“ unter <http://digikomp.at/praxis/portale/digitale-kompetenzen/digikomp8nms-ahs-unterstufe/kompetenzmodell.html> [zuletzt geprüft am 18.06.2015].

21 Siehe <http://elc20.com/index.php?id=33> [zuletzt geprüft am 21.06.2015]. Für eine Beispielsammlung siehe <http://elc20.com/index.php?id=112> [zuletzt geprüft am 21.06.2015].

22 Siehe <http://www.schulbuch-o-mat.de/> [zuletzt geprüft am 01.09.2015].

2015; Muuß-Merholz & Schaumberg, 2014). Seit Beginn 2015 gibt es ein klares Bekenntnis der einzelnen Länder und des Bundes im Arbeitsbericht der Arbeitsgruppe zu OER (BMBF, 2015a) wo freien Bildungsressourcen positive Effekte auf Lehren und Lernen attestiert werden (BMBF, 2015a, S. 11). Auch das Bündnis Freie Bildung (2015) fordert eine Stärkung von OER in Deutschland und darüber hinaus.

Stärkere Beteiligung Österreichs an internationalen OER-Initiativen notwendig

Solch ein Vorstoß wäre auch in Österreich zu empfehlen: Es gilt einerseits das Bewusstsein für OER zu stärken, indem Lehrende umfassend und flächendeckend sowohl über Urheberrecht als auch über OER aus- und weitergebildet werden. Andererseits wären durch öffentliche Fördermittel für OER entsprechende politische Signale an die verschiedenen Interessengruppierungen in der Bildungslandschaft zu setzen. Das inkludiert ganz besonders auch die Schulbuchverlage, die bisher über neue innovative Geschäftsmodelle wenig nachgedacht haben und dementsprechend noch kaum Erfahrungen dazu sammeln konnten.

4.3 Elektronische Portfolios

Elektronische Portfolio-(E-Portfolio-)Plattformen ermöglichen das Sammeln selbstgenerierter Lernartefakte. Als elektronische Sammelmappe unterscheiden sie sich gegenüber dem traditionsreichen Papier-Portfolio dadurch, dass einerseits digitale Artefakte (Fotos, Audios, Videos) eingebunden und andererseits Zugänge zu den Produkten durch gezielte Link-Vergabe leichter gesteuert werden können.

4.3.1 Pädagogisch-didaktischer Nutzen von E-Portfolio-Arbeit

E-Portfolios begleiten den Lernprozess und fördern die digitale Kompetenz

Pädagogisch interessant sind E-Portfolios vor allem aus drei Gründen (Barrett, 2010; Bauer & Baumgartner, 2013):

- *Produktiv-generierende Funktion*: Durch die Erstellung digitaler Artefakte wird – quasi als Seiteneffekt – die digitale Medienkompetenz gefördert.
- *Showcase-demonstrative Funktion*: Die entstandenen Lernprodukte werden über das Internet veröffentlicht und können – wenn das gewollt wird – einer breiten Öffentlichkeit die Ergebnisse von Lernprozessen zeigen.
- *Dynamisch-reflektierende Funktion*: E-Portfolios können den Lernprozess begleiten (dokumentieren) und dabei helfen, eine kritische Selbst- und Fremdevaluation des eigenen Lernprozesses durchzuführen.

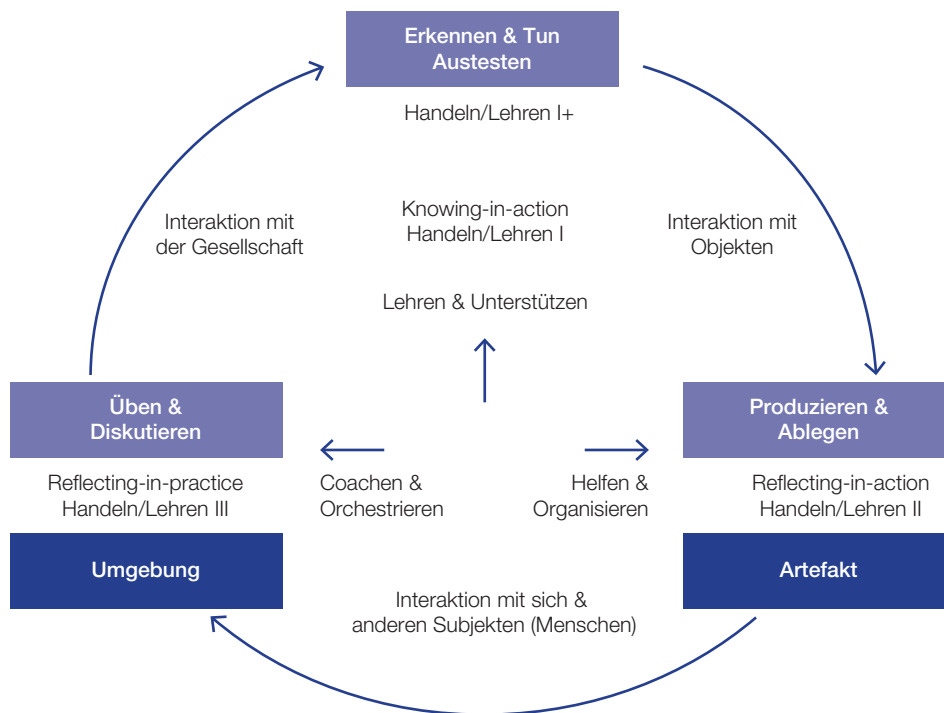
Werden diese drei Merkmale unter einer konstruktivistischen Perspektive zusammengeführt, dann entsteht ein spiralförmiger Lernprozess, der inhaltliche (fachdidaktische und mediendidaktische), aber auch soziale Kompetenzen fördert (siehe Abbildung 3.1). Darin wird deutlich, dass

- Wissen durch die eigene (Produktions-)Praxis generiert wird,
- Lernen ein sozialer Prozess ist und aktive Teilnahme (Verantwortung) benötigt, sowie
- Inhalte (Content) in kooperativen Lernsituationen erzeugt werden können und daher auch die Kommunikationsstrukturen im Unterricht bedeutend sind und entsprechend gestaltet werden müssen.

E-Portfolio-Definition

Im Rahmen eines EU-Projekts wurde diese hohe Bedeutung von E-Portfolios durch eine weitreichende Definition gewürdigt: „E-Portfolios sind dynamische digitale Arbeitsplätze, deren Eigentümer/innen die Lerner/innen sind. Sie können darin ihr Lernen und ihre Ideen festhalten, haben so Zugang zu ihren Arbeits-Sammlungen, können über ihr Lernen reflektieren, es teilen, sich Ziele setzen, Feedback einholen und ihr Lernen und ihre Errungenschaften darstellen“ (Brazdeikis & Valineviciene, 2015b, S. 4).

Abb. 3.1: Kompetenzspirale



Quelle: Baumgartner (2004).

Die Bedienung moderner E-Portfolio-Software ist relativ einfach und basiert auf den Eingabemasken bekannter Content-Management- und Autorensysteme. Wenn allerdings Lernartefakte als Grundlage für die Beurteilung durch die Schulen archiviert werden müssen, bedarf es einiger technischer Vorkehrungen.

4.3.2 E-Portfolios als Katalysator für die digitale Wende?

Die an der Pädagogischen Hochschule Wien erstellte „KidZ E-Portfolio-Studie 2014“ untersucht die Arbeit mit E-Portfolios an Österreichs Schulen und zeigt Kompetenzen auf, die bei der E-Portfolio-Arbeit erworben werden können. Interviews mit Lehrenden zu Rahmenbedingungen der E-Portfolio-Arbeit, Aufgabenstellungen, Lernprozesse und Reflexionen demonstrieren das Spektrum der Arbeit mit E-Portfolios. Die Ergebnisse der Studie sowie eine detaillierte Darstellung von acht Fallbeispielen zum E-Portfolio-Einsatz an Schulen wurden selbst in einem E-Portfolio gesammelt und online zur Verfügung gestellt (Szucsich & Himpsl-Gutermann, 2014). Weitere Good-Practice-Beispiele, bibliographische Hinweise und Hinweise auf den österreichischen Landesverband von Europortfolio, einem Netzwerk für E-Portfolio-Praktiker/innen und -Expertinnen und -Experten, können dem National Executive Report „E-Portfolios in Österreich“ entnommen werden (Europortfolio, 2015).

Untersuchungen zeigen, dass die Arbeit mit E-Portfolios motivationsfördernd ist und zum selbstbestimmten Lernen beitragen kann (Avraamidou & Economou, 2015; Szucsich & Himpsl-Gutermann, 2014). Schüler/innen übernehmen eine größere Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Das gemeinsame Lernen auf der Plattform (z. B. im Rahmen von Gruppen-E-Portfolios oder durch Peer-Feedback) fördert kommunikative und kollaborative Kompetenzen. Elektronische Portfolios erlauben das Einbetten von Inhalten (Lernartefakten), die mit unterschiedlichen Medien generiert wurden. Sie sprechen damit die mediale Experimentierfreude Jugendlicher an und fördern damit auch die entsprechenden digitalen Kompetenzen.

E-Portfolios für
Lernmotivation und
Selbststeuerung

E-Portfolios eignen sich auch, um einige Bestimmungen des Lehrplans umzusetzen. Beispielsweise wenn der kritische Umgang mit und die konstruktive Nutzung von Medien gefördert werden soll (BMBWK, 2004, S. 3). Auch die Aufforderung, „möglichst zeit- und lebensnahe Themen zu wählen“ (BMBWK, 2004, S. 7), spricht für eine reflektierte Nutzung von E-Portfolio oder anderer sogenannter *Social-Media*-Plattformen (vgl. auch Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2014, S. 27). Es liegt somit nahe, Soziale Medien nicht nur zu einem Unterrichtsthema zu machen, sondern sie auch im Rahmen des Unterrichts zu nutzen. E-Portfolios bieten die Möglichkeit, sich auf einer Web-2.0-Plattform darzustellen, Lernprodukte zu sammeln, mit anderen zu kooperieren und sich auszutauschen und so Kompetenzen zu erarbeiten (Baumgartner & Ghoneim, 2014).

Im Unterschied zu anderen Ländern (Brazdeikis & Valineviciene, 2015a, S. 33–46) fand in Österreich auf nationaler Ebene in jüngster Zeit keine breite strategisch-politische Initiative zur Implementierung von E-Portfolios im Schulbereich statt. Dieses Werkzeug wurde daher hauptsächlich von innovationsbereiten Lehrerinnen und Lehrern in Eigeninitiative eingesetzt. Diese Lehrenden haben dabei die didaktischen Möglichkeiten des Einsatzes von E-Portfolios im Unterricht in den meisten Fällen im Rahmen von Aus- und/oder Fortbildungen kennengelernt.

Forschungsbedarf zum Einsatz von E-Portfolios

Die Grundlagen des Arbeitens mit E-Portfolios sind zwar gut erforscht, allerdings wurde bisher vor allem zur Hochschullehre und Lehrerbildung publiziert und kaum zur E-Portfolio-Arbeit im Schulbereich. Es fehlen sowohl fachdidaktische Arbeiten, die Lehr-Lern-Szenarien mit E-Portfolios aufzeigen und analysieren als auch Untersuchungen zu Beurteilungstechniken und -praxen (mit Schwerpunkt auf leistungsfördernder Verbalbeurteilung). Der wichtige Transfer von der (Hoch-)Schulverwendung zum lebensbegleitenden Lernen im Berufsleben wurde bisher auch noch kaum untersucht.

Es gibt bei der Arbeit mit elektronischen Portfolios auch einige Schwierigkeiten zu überwinden: Der Einsatz ist eine langfristige Entscheidung und kann sehr zeitintensiv sein. Die Nutzung muss mit einer Reihe curricularer Maßnahmen verknüpft werden, um ihren vollen pädagogischen Wert entfalten zu können. Diese Problematik trifft aber bei allen Maßnahmen zum Aufbau digitaler Kompetenzen zu: Sie sind nur dann effektiv, wenn sie als nationale strategische Maßnahmen eingeführt und gefördert werden – einzelne kleine Pilotversuche können nicht skalieren, weil die digitalen Medien eine technische Infrastruktur, eine Investition in Aus- und Weiterbildung und vor allem auch geänderte curriculare Rahmenbedingungen des Unterrichts benötigen.

E-Portfolios können Katalysatorwirkung entfalten

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Arbeit mit (elektronischen) Portfolios eine lange pädagogische Tradition hat, überwiegend didaktisch motiviert ist und digitale Medienkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern fordert und fördert. All diese Eigenschaften zusammengenommen, könnte der Einsatz von E-Portfolios mit den entsprechenden Begleitmaßnahmen als Katalysator für einen Systemwandel von analog zu digital unterstützter Unterrichtskultur dienen.

5 Schlussfolgerungen für politische Handlungsfelder

Abschließend wollen wir drei Bereiche benennen, die unserer Ansicht nach den größten Entwicklungsbedarf haben und wo unseres Erachtens von bildungspolitischer Seite besonderer Handlungsbedarf besteht. Dazu zählt erstens die Schaffung einer Bildungscloud als zentrale Infrastruktur, zweitens die Etablierung einer systematischen Aus- und Weiterbildung für die Medienkompetenz von Lehrpersonen und drittens die Etablierung einer nationalen Forschungsstrategie zur Förderung von Medienkompetenz im österreichischen Bildungswesen.

5.1 Eine BildungscLOUD als zentrale Infrastruktur

In den letzten Jahren haben Cloud-Services in unserem Alltag eine immer wichtigere Rolle eingenommen. Wir verwalten unsere Termine über einen Online-Kalender, lesen und schreiben unsere E-Mails auf verschiedenen Endgeräten und an unterschiedlichen Orten, teilen unsere Urlaubsfotos und elektronischen Dokumente – um nur einige Beispiele zu nennen. Egal von welcher Art auch unsere Endgeräte sind (PC, Notebook, Tablet, Smartphone, E-Book Reader etc.), von welcher Firma sie hergestellt werden oder welche Software darauf läuft: Über ein modernes Cloud-Service sind nicht nur unsere Dateien, sondern auch unsere bevorzugten Werkzeuge und Apps jederzeit verfügbar.

Wir glauben, dass solch eine moderne Infrastruktur auch für den Bildungsbereich aufgebaut werden soll. Warum sollen nicht auch Lehrpersonen selbst entscheiden, welche Werkzeuge (Apps, Lernplattformen etc.) sie für ihren Unterricht verwenden wollen? Warum können Eltern und Schüler/innen nicht selbst entscheiden, welches Endgerät sie anschaffen wollen? Und warum können Schulen und Lehrende nicht aus einem umfangreichen Angebot das für sie geeignete Lehrmaterial auswählen, nutzen und – bei Bedarf – anpassen und weiterentwickeln und danach die modifizierte Version anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der BildungscLOUD wieder zur Verfügung stellen?

Aufgaben einer nationalen BildungscLOUD

3

Die Entwicklung digitaler Unterrichtsmaterialien ist nicht nur für elektronische Schulbücher notwendig, sondern auch für den integrativen Zusammenhang des Schulunterrichts mit Vor- und Nachbereitung (Hausaufgabe). Didaktische Modelle wie *Flipped Classroom*²³ brauchen mehr solcher Materialien: Statt wie früher die inhaltliche Präsentation als Gruppe im Unterricht durchzuführen und zu Hause individuell zu üben, ist es effizienter, die Informationsaufnahme (z. B. über Video) auszulagern und den Unterricht für die Verarbeitung, Integration und Anwendung dieser Informationen zu verwenden. Es können damit nicht nur kollektive Lernprozesse in Gang gesetzt werden, sondern durch die persönliche Lehrbetreuung auch effektiver gestaltet werden.

Eine Förderung von Online-Kursen mit hohen Teilnehmerzahlen, sogenannten *Massive Open Online Courses* (MOOCs), hat – auch wenn MOOCs derzeit hauptsächlich für die Aus- und Weiterbildung auf Hochschulniveau vorrangig genutzt werden – eine wichtige Umwegentabiltät für Schulen. Die Entwicklung solcher frei zugänglichen Kurse bringt nicht nur authentisches, leicht adaptierbares und portionierbares Lehrmaterial in den Schulbetrieb (z. B. als Unterlage für vorwissenschaftliches Arbeiten), sondern es wird damit auch verhindert, dass Österreich den Anschluss an neuere bildungspolitische Entwicklungen verliert.

Eine vom Ministerium eingerichtete BildungscLOUD kann – weil sie durch Professionalistinnen und Professionalisten z. B. des Bundesrechenzentrums verwaltet wird – hohe Sicherheitsstandards gewährleisten und entlastet die vielen Kustodinnen und Kustoden vor Ort. Die Einführung von organisatorischen, inhaltlichen sowie hard- und softwaretechnischen Mindeststandards garantiert, dass Firmen (Verlage, Produzentinnen und Produzenten von Hard- und Software) sich an diesen Vorgaben orientieren müssen. Teure Software könnte dann auch von kleineren Schulen genutzt werden und durch regelmäßige Updates aktualisiert und bekanntgewordene Sicherheitslücken zentral geschlossen werden. Gewährleistung der gültigen Copyright-Standards sowie *sanfter* Steuerungsdruck in Richtung *freier* Creative-Commons-Lizenzen, Entwicklung von Content-Editoren, Autorenwerkzeuge, Diskussionsforen für den Austausch von Erfahrungen und Material erzeugen beziehungsweise fördern eine produktive Community-Kultur. Zentraler Support, Vernetzung, zielgruppenspezifischer Zugriff und die Nutzung angeschlossener Repositorien sind weitere Vorteile einer solchen strategischen Maßnahme und sollen für Vielfalt sorgen.

Einheitliche Schnittstelle und hohe Sicherheitsstandards

²³ Darunter wird ein didaktisches Lehrkonzept verstanden, welches Teile des Frontalunterrichts aus der Klasse verlagert, indem Lernende per Video sich z. B. die Inhalte zu Hause ansehen. Im Präsenzunterricht werden die Video-Inhalte nicht mehr vorgetragen, sondern mit Übungen und anderen didaktischen Interaktionen vertieft.

Die Schaffung einer nationalen Bildungscloud erfordert eine alle Parteien übergreifende Willenskundgebung. Statt weiter Energie im Disput von vielen kleinen einzelnen Maßnahmen zur Stärkung digitaler Infrastruktur zu verschwenden, könnte so eine nationale Lösung im Interesse des Bildungsstandorts Österreich gefunden werden. Dabei werden die notwendigen laufenden Diskussionen über Bildungsfragen nicht aufhören, sie können jedoch ausgehend von einer einheitlichen Grundlage konkreter und zielführender geführt werden.

5.2 Umfassende Medienkompetenz für Lehrende

Alle neun Dimensionen der Medienkompetenz fördern

Wir haben zu Beginn dieses Beitrags argumentiert, dass es neun verschiedene Dimensionen der Medienkompetenz zu beachten gilt. Auch wenn wir übereinstimmen, dass Medienkompetenz ein Querschnittsthema darstellt, so soll nicht unerwähnt bleiben, dass zumindest in der Ausbildung von Lehrpersonen auch andere Querschnittsmaterien aus Gründen der Didaktik und Schwerpunktbildung häufig herausgelöst und als eigenes Fach angeboten werden (z. B. Interreligiöser Dialog, Bildungswissenschaftliche Reflexion, Grundlagen der Philologie, Sozialforschung, Europapolitische Bildung, Konzepte Inklusiver Pädagogik). Warum sollte daher auch nicht die Querschnittsmaterie Medienkompetenz als eigenes Fach für die Ausbildung von zukünftigen Lehrenden gebündelt werden?

Als eigenes Fach können die notwendigen Inhalte und Kompetenzen von Lehrenden besser in den Blick genommen und breit(er) diskutiert werden. Es wird dann deutlicher, dass Medienkompetenz ein komplexes Konstrukt ist, das sich nicht auf technische Nutzung beschränkt, sondern vor allem kognitive und soziale Anforderungen stellt. Gleichzeitig kann nur so ein Mindestmaß an systematischer Grundlagenbildung für Fort- und Weiterbildung geschaffen werden. Um für die Unterrichtsplanung praktisch und handlungsrelevant zu werden, müssen nämlich entsprechende fachdidaktische Arrangements entwickelt, implementiert und evaluiert werden. Weil Technik sich rasant entwickelt, sollten Lehrpersonen verpflichtet werden, an regelmäßigen Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Ein entsprechender Maßnahmenkatalog wäre auszuarbeiten und als Teil des Berufsbilds beziehungsweise des Tätigkeitsprofils von Lehrpersonen umzusetzen. Dazu gehören auch theoretische und praktische Kenntnisse zu den im Beitrag angesprochenen Risiken bei der Computernutzung: Gewalt über und durch digitale Medien, Schutz der Persönlichkeitsrechte und der Identitätskonstruktion, kritische Reflexion über neue Arbeits- und Denkgewohnheiten sowie neue Strategien zur Bewahrung informationeller Autonomie.

5.3 Nationale Forschungsstrategie für eine evidenzbasierte Praxis entwickeln

Nationale Strategie forschungsbasiert entwickeln

Unserer Auffassung nach brauchen wir eine nationale Strategie zur systematischen und evidenzbasierten Förderung von Medienkompetenz und zur Verhinderung unsozialer Verhaltensweisen mittels neuer Medien, wie z. B. Cybermobbing. Auch wenn der Begriff Medienkompetenz positiv formuliert ist und medienkompetentes Verhalten gefördert werden soll, so darf dabei nicht vergessen werden, dass medieninkompetentes Verhalten, d. h. unethisches Verhalten, explizit verhindert werden sollte. Eine derartige nationale Strategie muss forschungsbasiert aufgebaut werden. Dies erfordert Forschungen zu folgenden inhaltlichen Aspekten:

- *Grundlagenforschung* zum Phänomen selbst: Was ist unter Medienkompetenz zu verstehen? Wie entwickeln sich die verschiedenen Dimensionen des Kompetenzkonstrukts? Diese Fragen müssen laufend bearbeitet werden, damit eine regelmäßige Adaption des Konstrukts Medienkompetenz in Abhängigkeit geänderter (sozialer, technischer etc.) Entwicklungen vorgenommen werden kann.
- *Ist-Stand-Analysen*: Zum Aufbau einer aktuellen Datenbasis sind regelmäßige Erhebungen der Medienkompetenz bei den Zielgruppen (Schüler/innen, Lehrpersonen, externe Expertinnen und Experten) nötig. Die Entwicklung eines Index zur Medienkompetenz wäre eine hilfreiche Maßnahme zur Effizienzsteigerung der Forschung. Mit regelmäßigen

Ist-Stand-Analysen und einem Index könnte die österreichische Position international verglichen und ein eventueller Förderbedarf in einzelnen Feldern oder Dimensionen festgestellt werden. Das setzt allerdings auch eine Teilnahme von Österreich an einschlägigen Untersuchungen wie die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) voraus, auch wenn diese Studien einen engeren Kompetenzbegriff haben, als wir dies hier dargelegt haben.

- *Interventionsforschung*: Eine Untersuchung von Wirkfaktoren hilft, evidenzbasierte Interventionen zu setzen: Was wirkt beziehungsweise welche Maßnahmen sind notwendig, um die Medienkompetenz zu fördern? Welche Erfolgsfaktoren gibt es und wie können sie gefördert werden? Oder umgekehrt: Welche hinderlichen Barrieren müssen überwunden werden und welche Unterstützungsmaßnahmen können dabei behilflich sein? Bei all diesen Fragen gilt es insbesondere auch auf individuelle Bedürfnisse und Gegebenheiten Rücksicht zu nehmen:
 - bei den Lernenden: z. B. Kompetenz zum selbstregulierten Lernen, vorhandene soziale Kompetenzen;
 - bei den Lehrenden: z. B. welche qualitativ hochwertigen, offenen Bildungsressourcen und Netzwerke sind vorhanden beziehungsweise können genutzt werden; Lehrkompetenz zur Förderung von selbstreguliertem Lernen und sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, Medienkompetenz der Lehrenden, didaktische Kompetenz, Innovationsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft, Zugang zu qualitativ hochwertigen und didaktisch durchdachten (digitalen) Bildungsressourcen;
 - auf der Systemebene: z. B. Koordination von Schülerinnen und Schülern, Lehrenden und Elternbedürfnissen auf Schulebene, Vorgabe von Qualitätskriterien, Schaffung und Distribution von Ressourcen auf Länderebene.
- *Evaluationsforschung zur evidenzbasierten Praxis*: Dazu braucht es eine Planung und Umsetzung großflächiger und systematischer Interventions- und Implementationsforschung zur Wirksamkeit von Bildungs- und Fördermaßnahmen von Medienkompetenz. Wie können verschiedene Systemebenen und Zielgruppen zur nachhaltigen Förderung eines sozial kompetenten Umgangs mit digitalen Medien vernetzt und einbezogen werden? Wie kann die Ergebnisverantwortlichkeit von Schulen und Schulbehörden für die Lernleistung, das Sozialverhalten und die Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen erhöht werden? Wie kann die Umsetzung evidenzbasierter Handlungsstrategien motiviert und dokumentiert werden? Welche gesetzlichen Rahmenbedingungen müssen geändert beziehungsweise geschaffen werden? Welche Kooperationen über Politikressorts hinweg (Bildung, Gesundheit, Sicherheit, Wirtschaft etc.) sind notwendig, um nationale Strategien zu entwickeln, umzusetzen oder zu reaktivieren?
- *Thematische Forschungsförderung*: In einigen ausgewählten aktuellen Bereichen sollten die Anstrengungen für Leuchtturmprojekte erhöht werden: Dazu gehören die noch recht jungen mediendidaktischen Forschungsfelder zu digitalem Schulbuch, OER, E-Portfolio, MOOCs sowie die (Re-)Aktivierung von nationalen Strategiemeasures, wie die Generalstrategie gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen mit speziellem Fokus auch auf Cybermobbing. Schon zur Absicherung der internationalen Position von Österreich für die zukünftige weitere Wissenschafts- und Wirtschaftsentwicklung halten wir eine ausgewählte Schwerpunktbildung im digitalen Kompetenzfeld für wichtig.

Effiziente Maßnahmen brauchen eine Analyse der Wirkfaktoren

Leuchtturmprojekte mit Beispielscharakter anstoßen

Die hier ausführlich angeführten Forschungsfragen und -felder sind nicht als akademischer Selbstzweck gedacht, sondern sollen vor allem den *Blindflug* bei der Umsetzung von Maßnahmen verhindern. Gerade wenn die beiden anderen politischen Handlungsfelder in Angriff genommen werden (Bildungscloud und umfassende Medienkompetenz) braucht es neben einer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation auch eine Analyse des Geflechts der Wirkfaktoren. Langfristig kann nur dadurch ständiger *Trial and Error* verhindert und Effektivität (tun wir das Richtige?) als auch Effizienz (tun wir es richtig?) der Maßnahmen gesichert und somit Nachhaltigkeit der gewünschten Effekte bei allen Stakeholdern erreicht werden.

Literatur

Aufenanger, S. (2001). Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* (Band 1, S. 109–122). Opladen: Leske + Budrich.

Avraamidou, A. & Economou, A. (2015). *EUfolio – EU classroom ePortfolios. Pilot evaluation results*. Zugriff am 18.06.2015 unter <http://eufolio.eu/docs/PilotEvaluationResults.pdf>

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff am 20.06.2015 unter http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/rein96_01.pdf

Bachinger, A., Brandhofer, G., Gabriel, S., Nosko, C., Schedler, M., Wegscheider, W. et al. (2013). Weißbuch zum Kompetenzaufbau von Pädagoginnen und Pädagogen für den Umgang mit digitalen Medien und Technologien. In P. Micheuz, A. Reiter, G. Brandhofer, M. Ebner & B. Sabitzer (Hrsg.), *Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013* (Band 297, S. 67–70). Wien: Österreichische Computer Gesellschaft.

Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias 3.1*, 6–14. Zugriff am 18.06.2015 unter <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/161/102>

Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens*. Münster: Waxmann.

Bauman, S., Cross, D. & Walker, J. (2012). *Principles of cyberbullying research: Definition, methods, and measures*. New York: Routledge.

Baumgartner, P. (1993). Grundrisse einer handlungsorientierten Medienpädagogik. *Informatik Forum. Fachzeitschrift für Informatik*, (3), 128–143. Zugriff am 20.06.2015 unter http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_1993_Grundrisse-einer-handlungsorientierten-Medienpaedagogik.pdf

Baumgartner, P. (2004). The zen art of teaching – communication and interactions in eEducation. In M. E. Auer & U. Auer (Hrsg.), *ICL 2003*. Villach: Kassel University Press. Zugriff am 01.09.2015 unter http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner_2004_The-Zen-Art-of-Teaching.pdf

Baumgartner, P., Denz, H., Oberhauser, I. & Hoffmann, K. (2000). *A case study of ICT and school improvement: Secondary school, Grein, Austria* (Report No. 2732763). Paris: OECD. Zugriff am 31.08.2015 unter <http://www.oecd.org/edu/research/2732763.pdf>

Baumgartner, P., Denz, H., Oberhauser, I. & Hoffmann, K. (2001a). *A Case study of ICT and school improvement: Secondary school, Vienna Kinkplatz, Austria* (Report No. 2741679). Paris: OECD. Zugriff am 31.08.2015 unter <http://www.oecd.org/edu/research/2741679.pdf>

Baumgartner, P., Denz, H., Oberhauser, I. & Hoffmann, K. (2001b). *A Case study of ICT and school improvement: Secondary school, Vienna-Steinbauergasse, Austria* (Report No. 2732748). Paris: OECD. Zugriff am 31.08.2015 unter <http://www.oecd.org/edu/research/2732748.pdf>

Baumgartner, P., Denz, H., Oberhauser, I. & Hoffmann, K. (2001c). *A Case study of ICT and school improvement: Secondary school, Vienna-Steinbauergasse, Austria* (Report No. 2732791). Paris: OECD. Zugriff am 31.08.2015 unter <http://www.oecd.org/edu/research/2732791.pdf>

Baumgartner, P. & Ghoneim, A. (2014). Medienproduktion – Lernartefakte erarbeiten und Kompetenzen entwickeln. *Medienproduktion. Online-Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis*, (6). Zugriff am 18.06.2015 unter <http://www2.tu-ilmenau.de/zsmp/Lernartefakte>

Baumgartner, P., Tarnai, C., Wolf, B. & Ertl, B. (2014). Technologiebasiertes Problemlösen im Kontext der Erwerbstätigkeit. In Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (S. 376–394). Wien: Statistik Austria.

Baumgartner, P. & Zobel, A. (2014). An educational framework for content sharing. *Computer Science and Engineering*, 10 (2), 48–52. Zugriff am 20.06.2015 unter <http://vipsi.org/ipsi/journals/journals/papers/tir/2014july/09.pdf>

Bavelier, D., Green, C. S., Pouget, A. & Schrater, P. (2012). Brain plasticity through the life span: Learning to learn and action video games. *Annu Rev Neurosci*, 35, 391–416.

Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39 (5), 775–786. Zugriff am 20.10.2015 unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x/pdf>

Brandhofer, G. (2015). *Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Dresden.

Brandhofer, G., Narosy, T., Prock, A., Riegler, F. & Stemmer, H. (2012). E-Learning an NMS: Stand – Erfolge – Perspektiven. *Erziehung und Unterricht*, 162 (9–10), 868–876.

Brazdeikis, V. & Valineviciene, G. (2015a). *EUfolio. Review of existing ePortfolio policies and practices*. Zugriff am 18.06.2015 unter http://eufolio.eu/docs/Del_8_EUfolio_Policy_Practice_Review.pdf

Brazdeikis, V. & Valineviciene, G. (2015b). *Überblick über bisherige E-Portfolio-Strategien und -Praktiken* (A. Ghoneim, Übers.). Zugriff am 22.12.2015 unter http://eufolio.eu/docs/D.8%20Policy%20Practice%20Review_short_GE.pdf (Original erschienen 2013: Review of Existing ePortfolio Policies and Practices)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015a). *Prototypische Aufgaben Medienkompetenzen*. Zugriff am 18.06.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_pa_25728.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015b). *Schulbuchaktion online*. Zugriff am 18.06.2015 unter <https://www.schulbuchaktion.at/index2.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2004). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird*. Zugriff am 18.06.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Grundsatzertaschen Medienerziehung*. Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur GZ 48.223/6-B/7/2011, Rundschreiben Nr. 4/2012. Wien: Autor.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *KidZ-Kurzinformation*. Zugriff am 20.06.2015 unter <http://www.elsa.schule.at/elsa-newsletter/KidZ-Kurzinformation.pdf>

Bündnis Freie Bildung. (2015). *Positionspapier: Der Weg zur Stärkung freier Bildungsmaterialien*. Zugriff am 20.10.2015 unter <http://buendnis-freie-bildung.de/positionspapier-oe/>

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113, 708–713.

Costabile, A. & Spears, B. A. (2013). *The impact of technology on relationships in educational settings*. London: Routledge.

Craig, W. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Hrsg.), *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study* (S. 133–144). Genf: WHO.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C. et al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6). Copenhagen: WHO. Zugriff am 20.10.2015 unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf

d'Antoni, S. (2006, Juni). *Open educational resources: Deliberations of a community of interest*. Paper presented at the ICDE SCOP Meeting, Lillehammer, Norway.

Deutsche Bundesregierung. (2015). *Digitale Agenda*. Zugriff am 31.08.2015 unter http://www.digitale-agenda.de/Webs/DA/DE/Home/home_node.html

Ebel, C. (2013). *Chancen und Herausforderungen beim Einsatz digitaler Medien in der Schule. Vielfalt lernen*. Zugriff am 22.07.2013 unter <http://www.vielfalt-lernen.de/2013/07/16/chancen-und-herausforderungen-beim-einsatz-digitaler-medien-in-der-schule/>

Ebner, M. & Schön, S. (2011). Lernressourcen: Frei zugänglich und einsetzbar. In K. Wilbers & A. Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning – Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategie, Instrumente, Fallstudien* (S. 1–14). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Ebner, M. & Schön, S. (2012). *L3T – ein innovatives Lehrbuchprojekt im Detail: Gestaltung, Prozesse, Apps und Finanzierung*. Norderstedt: Books on Demand.

Ebner, M., Schön, M., Schön, S. & Vlaj, G. (2014). *Die Entstehung des ersten offenen Biologie-schulbuchs*. Norderstedt: Book on Demand.

Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren: eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.

EU Kids Online. (2014). *EU Kids Online: findings, methods, recommendations*. Zugriff am 20.06.2015 unter <http://eprints.lse.ac.uk/60512/>

Europäische Union (EU). (2006). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Zugriff am 07.11.2015 unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:c11090>

European Commission, Directorate-General for Communications Networks, Content & Technology. (2013). *Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools*. Study carried out for the European Commission by European

Schoolnet & Université de Liège, Psychology and Education. Luxembourg: Publications Office. Zugriff am 07.05.2015 unter <http://dx.publications.europa.eu/10.2759/94499>

European Commission, Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA; Hrsg.). (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe*. Brüssel: Herausgeber.

Europortfolio. (2015). *National Executive Report (01.01.2013–29.04.2015). Eportfolios in Österreich*. Zugriff am 18.06.2015 unter http://www.europortfolio.org/sites/default/files/National_executive_report_AT_final.pdf

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville: JRC-IPTS. Zugriff am 20.06.2015 unter http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/fetch/55823162/FinalCSRReport_PDFPARAWEB.pdf

Fox, B. H., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2012). Successful bullying prevention programs: Influence of research design, implementation features, and program components. *International Journal of Conflicts and Violence*, 6 (2), 273–283.

Futschek, G., Bieber, R., Lemmel-Seedorf, R. & Jernej, A. (2014). *IKT/Informatik-Inhalte in den Lehramtsstudien an PHs und Universitäten Österreichs. Endbericht*. Wien: OCG.

Geser, G., Salzburg Research & EduMediaGroup. (2012). *Open educational practices and resources – OLCOS Roadmap 2012*. Zugriff am 20.04.2015 unter <http://www.olcos.org/english/roadmap/>

Gradinger, P., Yanagida, T. & Strohmeier, D. (2014). Evidenzbasierte Prävention und Intervention. Grundlagen und Anwendung am Beispiel Cybermobbing. In T. Porsch & S. Pieschl (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten: Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz* (S. 301–326). Göttingen: Hogrefe.

Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2014). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14 (1), 87–110.

Greenfield, S. (2015). *Mind Change: How digital technologies are leaving their mark on our brain*. London: Rider.

GTN Solutions & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (BMUKK). (o. J.). *Kompetenzorientierter Unterricht mit exabis*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Zugriff am 18.06.2015 unter http://www.exabis.at/fileadmin/exabis/pdfs/Kompetenzorientiertes_Unterrichten_mit_exabis.pdf

Güttl-Strahlhofer, A. (2014). *Ergebnisse der Lernaktivitäten der OERCommunity im Sommersemester 2014*. Zugriff am 18.06.2015 unter <http://www.virtuelle-ph.at/mod/resource/view.php?id=51143>

Ha, J. H., Yoo, H. J., Cho, I. H., Chin, B., Shin, D. & Kim, J. H. (2006). Psychiatric comorbidity assessed in Korean children and adolescents who screen positive for Internet addiction. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67 (5), 821–826.

Harrich, P. (2013). *E-Learning Evaluation 2012: Ergebnisse einer Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule*. München: Grin.

Hawle, R. & Lehner, K. (2011). *Austria. Country report on ICT in education*. Brüssel: European Schoolnet.

Hofer, S. B., Mrcic-Flogel, T. D., Bonhoeffer, T. & Hubener, M. (2009). Experience leaves a lasting structural trace in cortical circuits. *Nature*, 457, 313–317.

Hornung-Prähauser, V. & Bischof, D. (2006). *Bekanntheit und Nutzung webbasierter Lehr- und Lernmaterialien in Schulen*. Salzburg Research. Zugriff am 01.09.2015 unter http://www.e-lisa-academy.at/dl/Hornung-Prachhauser_econtent_quality_07112006_Endfassung.pdf

Hummer, E., Krisper-Ullyett, L., Ortner, J. & Swaton, H. (2012). *Darf ich helfen, Frau Lehrer? Voneinander und miteinander lernen – so verändern digitale Medien unsere Schulen*. Wien: new academic press.

Ilomäki, L., Kantosalo, A. & Lakkala, M. (2011). *What is digital competence?* Brüssel: European Schoolnet. Zugriff am 20.06.2015 unter https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/files/48681684/Ilom_ki_et_al_2011_What_is_digital_competence.pdf

Kalas, I. (2015, August). *Country report – Slovakia (2012/2013)*. Zugriff am 31.08.2015 unter <http://ifip-education.ning.com/page/country-report-slovakia>

Kleine Zeitung. (2015, 18. Juni). Schulbücher: Oberstufen bekommen 2016 digitales Zusatzangebot. *Kleine Zeitung [Online-Ausgabe]*. Zugriff am 18.06.2015 unter http://www.kleinezeitung.at/s/chronik/oesterreich/4757446/Schulbuecher_Oberstufen-bekommen-2016-digitales-Zusatzangebot

Klingberg, T. (2008). *Multitasking*. München: C. H. Beck.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140 (4), 1073–1137.

Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). *Bericht der Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Länder und des Bundes zu Open Educational Resources (OER)*. Zugriff am 07.11.2015 unter <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/03/BMBF-KMK-Bericht-zu-OER.pdf>

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. London: EU Kids Online.

McNab, F. & Klingberg, T. (2008). Prefrontal cortex and basal ganglia control access to working memory. *Nature Neuroscience*, 11, 103–107.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2014). *JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Zugriff am 18.06.2015 unter http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf

Menesini, E. & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Journal of Psychology*, 217, 230–232.

Muß-Merholz, J. & Schaumburg, F. (2014). *Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014. Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen*. Internet & Gesellschaft Collaboratory e.V. Zugriff am 20.06.2015 unter http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2014/03/OER-Whitepaper_OER-in-der-Schule-2014.pdf

Nosko, C. (2015). Typologie digitaler Schulbücher. *Erziehung und Unterricht*, 165 (3–4), 315–324.

Olesen, P. J., Westerberg, H. & Klingberg, T. (2004), Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nat Neurosci*, 7, 75–79.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Peyton-Jones, S., Mitchell, B. & Humphreys, S. (2013). *Computing at school in the UK*. Microsoft Research. Zugriff am 20.10.2015 unter <http://research.microsoft.com/enus/um/people/simonpj/papers/cas/computingatschoolcacm.pdf>

Pieschl, S. & Porsch, T. (2012). *Schluss mit Cyberbullying! Das Trainings- und Präventionsprogramm „Surf-Fair“*. Weinheim: Beltz.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1–6. Zugriff am 20.10.2015 unter <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdf/10.1108/10748120110424816>

Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Rajkovič, V. (2015). *Country report – Slovenia*. Zugriff am 31.08.2015 unter <http://ifip-education.ning.com/page/country-report-slovenia>

Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564–575.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations (5. Ausgabe)*. New York: Free Press.

Royal Society. (2015). *Computing in schools. Shutdown or restart?* Zugriff am 31.08.2015 unter <https://royalsociety.org/education/policy/computing-in-schools/report/>

Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH. (2012). *RTR-Daten*. Zugriff am 25.04.2014 unter <https://www.rtr.at/de/komp/Daten>

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*, 133, 41–53.

Schön, S. & Ebner, M. (2014). *eTeacher.at – Studie zur Nutzung des Internets durch bereits aktive Lehrer/innen*. Zugriff am 22.12.2015 unter <http://elearningblog.tugraz.at/archives/tag/eteacher-at>

Schrack, C. (2015). eLC 2.0. *eLearning Cluster Projekt – Unsere Ziele*. Zugriff am 01.04.2015 unter <http://elc20.com/index.php?id=27>

Schulmeister, R. (2009). Students, internet, elearning and Web 2.0. In M. Ebner & M. Schiefner (Hrsg.), *Looking toward the future of technology-enhanced education: Ubiquitous learning and the digital native: Ubiquitous learning and the digital native* (S. 13–16). Hershey, PA: IGI Global.

Schulmeister, R. (2010). 7. Deconstructing the net generation thesis. *Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 5 (2), 26–60. Zugriff am 20.10.2015 unter <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/viewArticle/98>

- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Scheithauer, H. & Siebenbrock, A. (2012). *Medienhelden: Unterrichtsmaterial zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing*. München: Reinhardt.
- Seifried, J. & Klüber, C. (2006). Unterrichtserleben in schüler- und lehrerzentrierten Unterrichtsphasen. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (1), 2–21.
- Small, G. (2009). *IBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind*. New York: Harper Paperbacks.
- Small, G. W., Moody, T. D., Siddarth, P. & Bookheimer, S. Y. (2009). Your brain on Google: patterns of cerebral activation during internet searching. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 17 (2), 116–126.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact on secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in Austrian schools and kindergarten: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 412–418.
- Spitzer, M. (2014). *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Statistik Austria. (2015). *Schulen, Schulbesuch*. Zugriff am 28.08.2015 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html
- Stemmer, H. (2013). *KidZ – Klassenzimmer der Zukunft. eLearning im Schulalltag*. Zugriff am 01.04.2015 unter <http://elsa20.schule.at/kidz-grundlagen/>
- Stemmer, H. (2014). *eLSA – Daten und Fakten. eLearning im Schulalltag*. Zugriff am 01.04.2015 unter <http://elsa20.schule.at/grundlagen-und-perspektiven/elsa-daten-und-fakten/>
- Strohmeier, D., Gradinger, P., Schabmann, A. & Spiel, C. (2012). Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 166–209). Münster: Waxmann.
- Strohmeier, D. & Spiel, C. (2016). WiSK Programm: Förderung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen in der Schule. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten* (S. 227–243). Stuttgart: Kohlhammer.
- Südwestrundfunk (SWR 2). (2015, 31. August). *Schulfach Programmieren*. Zugriff am 31.08.2015 unter <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/schulfach-programmieren/-/id=660374/did=15265538/nid=660374/sdpgid=1080007/15d4g92/index.html>
- Szucsich, P. & Himpsl-Gutermann, K. (2014). *ePortfolio for KidZ – Studie 2014*. Unter Mitarbeit von C. G. Palluch & K. Luidolt. Zugriff am 18.06.2015 unter <http://www.mahara.at/user/zli/kidz-eportfolio-2014>
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (n. d.). *Open educational resources*. Zugriff am 08.11.2015 unter <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

Välimäki, M., Almeida, A., Cross, D., O'Moore, M., Berne, S., Debouttee, G. et al. (2012). *Leitfäden zur Prävention von Cybermobbing im Schulbereich: Überblick und Empfehlungen*. Zugriff am 20.06.2015 unter <https://sites.google.com/site/costis0801/guideline>

Venezky, R. L. & Davis, C. (2002). *Quo vademus? The transformation of schooling in a networked world*. Zugriff am 31.08.2015 unter <https://search.oecd.org/innovation/research/2073054.pdf>

Wagner, P., Schober, B., Gradingner, P., Reimann, R. & Spiel, C. (2010). E-Learning unterstützte Förderung von selbstreguliertem Lernen an der Universität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 289–303.

Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y. & Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of Adolescent Health*, 41 (1), 93–98.

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 & Arvid Nagel

1 Einleitung

Die Verpflichtung von Kindern und Jugendlichen zur Teilnahme an institutionalisiertem Unterricht basiert auf dem Anspruch der möglichst optimalen Förderung und Forderung aller Schüler/innen. Das Ziel ist einerseits die Vorbereitung auf eine erfolgreiche Bewältigung des zukünftigen Erwachsenenlebens und andererseits eine wünschenswerte gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Inwieweit es gelingt, diesen Zielen nahezukommen, stellt immer wieder eine zentrale Frage von Bildungsforschung und Bildungspolitik dar. Die Bewertung der Zielerreichung hängt einerseits von der genauen Definition der Zielvorstellungen und andererseits von der Möglichkeit, die Zielerreichung zu messen, ab. Trotz der reichen Befundlage zu vielfältigen Facetten von Schule, Unterricht und Elternhaus und der Bedeutung der darin beteiligten Akteurinnen und Akteure lassen sich Lernentwicklungen und -ergebnisse nur eingeschränkt vorhersagen. Laut dem neuseeländischen Bildungsforscher John Hattie (2003, S. 1 f.) können 30 % bis 40 % der Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern durch schulinterne Einflüsse erklärt werden, wie etwa Unterrichtsaspekte und Schul- oder Lerngruppenfaktoren. Während die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten die Wirksamkeit von Unterrichtsaspekten differenziert in den Blick genommen und wesentliche Elemente herausgearbeitet hat, beispielsweise das Klassenmanagement (time on task) oder kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen und ansprechende Leistungserwartungen durch Lehrpersonen (vgl. z. B. Helmke, 2014), wurde die Zusammensetzung der Schüler/innen zwar auch früh wissenschaftlich anvisiert (vgl. z. B. Coleman et al., 1966), diese Forschungslinie in den Folgejahren jedoch nicht mit gleicher Konsequenz weiterverfolgt. Angestoßen durch gesellschafts- und bildungspolitische Diskussionen, wie beispielsweise die Selektion bzw. Trennung von Schülerinnen und Schülern auf der Sekundarstufe I oder die besonderen Herausforderungen für Lehrpersonen und Schüler/innen an sogenannten „Restschulen“ bzw. „Restklassen“ (Specht, 2011, S. 27), rückt diese Perspektive nun jedoch wiederum stärker in den Mittelpunkt des bildungswissenschaftlichen und -politischen Interesses.

Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern – ein zentrales Thema in der empirischen Bildungsforschung

Mit der Frage nach der (insbesondere auch institutionell verordneten) Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern verbindet sich immer auch die Diskussion nach der Chancengerechtigkeit, d. h. der Frage nach einer optimalen Forderung und Förderung aller Schüler/innen (vgl. z. B. Becker, 2007; Coleman, 1988, 1990; Davis, 1966; Kirchschrager, 2014). Homogenität und Heterogenität stellen hierbei zwei relative Begrifflichkeiten dar, da sie nur in gegenseitigem Bezug und in dialektischer Betrachtung greifbar sind und somit auch nur gemeinsam gedacht werden können (vgl. Wenning, 2007). Mit Homogenisierung wird ein Prozess der Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern verstanden, die sich bezüglich bestimmter Merkmale (z. B. sozioökonomischer oder ethnisch-kultureller Hintergrund) ähnlich sind. Wenn Schüler/innen mit solchen Merkmalen ungleich auf Schulen, Klassen oder Lerngruppen verteilt sind – wodurch in manchen Schulen, Klassen oder Leistungsgruppen diese Merkmale häufig, in anderen Schulen hingegen selten auftreten – so spricht man von (schulischer) Segregation (vgl. Karsten, 2010). Die Ursachen für die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern sind auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten. Auf nationaler Ebene resultieren etwa Unterschiede im Anteil an Migrantinnen und Migranten schon alleine aus der Tatsache, dass der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bedeutsam zwischen den Bundesländern variiert. Auf der Ebene des Schulsystems induzieren

Schülerzusammensetzung und Chancengerechtigkeit

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

unterschiedliche Schultypen (allgemeinbildende höhere Schule [AHS] vs. Hauptschule [HS] vs. Neue Mittelschule [NMS]) ein hohes Ausmaß an sozioökonomischer Segregation ins österreichische Schulsystem (vgl. Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2008) – deren Besuch neben Leistungsdifferenzen, die auch deutlich im soziokulturellen Hintergrund der Schüler/innen verwurzelt sind, auch durch schichtspezifische Schulwahlentscheidungen (vgl. Boudon, 1974) bestimmt wird (vgl. dazu z. B. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Auf *regionaler Ebene* ergeben sich des Weiteren aus bereits segregierten Einzugsgebieten Differenzen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung von Schulen. Zudem können sich hier auch, basierend auf Prozessen der Schulprofilierung, durch schulische Teilautonomie spezifische Zusammensetzungen der Schüler/innen ergeben (vgl. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2014). Schließlich kann sich innerhalb von Schulen durch eine selektive Klasseneinteilung eine innerschulische Segregation ergeben. Wobei auch das Leistungsgruppensystem der nunmehr auslaufenden Hauptschule durch die gut dokumentierten Zusammenhänge von Leistung und soziokulturellen Merkmalen eine soziale und ethnische Segregation nach sich zog (vgl. Bruneforth et al., 2012).

Auswirkungen von Schülerzusammensetzungen bzw. Segregation – ein Feld offener Fragen

Wenn nun Segregation bzw. die Schul- und Klassenzusammensetzung in den bildungswissenschaftlichen Blick genommen wird, so verbinden sich damit Fragen nach möglichen Auswirkungen für die einzelnen Schüler/innen wie die folgenden: Werden Fachleistungen bzw. Lernfortschritte der Schüler/innen durch die Zusammensetzung von Lerngruppen bzw. Klassen und Schulen beeinflusst? Wenn ja, was für Zusammensetzungen wirken sich diesbezüglich wie aus? Sind neben den Fachleistungen auch Auswirkungen auf Aspekte wie das Selbstkonzept, die Motivation oder das Wohlbefinden festzustellen? Wie ist es diesbezüglich um die soziale Dimension bestellt? Hätte eine Schülerin/ein Schüler bei anderer Klassenzusammensetzung deutliche Lernzuwächse – und somit womöglich erweiterte Übertrittsmöglichkeiten – erreichen können? Wäre eine Schülerin/ein Schüler heute keine Risikoschülerin/kein Risikoschüler, sondern im mittleren Leistungsfeld angesiedelt, wenn sie/er Mitglied einer anderen Klassengemeinschaft gewesen wäre?

Im vorliegenden Beitrag kann nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Fragenkatalog im Zusammenhang mit schulischer Segregation bzw. der sozialen Zusammensetzung der Schüler/innen beantwortet werden. In Anbetracht der Datenlage konzentriert sich dieser Beitrag daher auf die Betrachtung der Zusammensetzung der Schüler/innen nach sozioökonomischem sowie ethnisch-kulturellem Hintergrund und deren Effekte auf die Mathematikleistung. Nach einem knappen Überblick über die einschlägigen bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte in Österreich werden die theoretischen Grundlagen und der empirische Forschungsstand dargelegt. Davon ableitend werden die für den Beitrag zentralen Fragestellungen formuliert und darauf ausgerichtet *Kompositionsmerkmale* (siehe Box 4.1) in Österreich datenbasiert betrachtet und Kompositionseffekte (siehe Box 4.2) analytisch überprüft sowie abschließend Forschungsdesiderata und Handlungsoptionen formuliert.

Box 4.1:

Komposition, Kompositionsmerkmal und Kontextmerkmal

Unter *Komposition* (lat.: *compositio* für *Zusammenstellung, Zusammensetzung*) wird in der empirischen Bildungsforschung die Ausprägung von Individualmerkmalen auf einer aggregierten Ebene (z. B. Lerngruppe, Klasse, Schule) verstanden. Solche Betrachtungen können hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale der Schüler/innen vorgenommen werden, wobei diese dann als Kompositionsmerkmale bezeichnet werden (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Boonen et al., 2014):

- Sozioökonomischer Hintergrund (z. B. Sozial- und Bildungsstatus, Erwerbstätigkeit der Eltern)
- Ethnisch-kultureller Hintergrund (z. B. Zuwanderungsland, Sicherheit und Vertrautheit im Umgang mit Verkehrssprache)

- Fähigkeits- und Leistungsniveaus (z. B. kognitive Fähigkeiten, fachspezifisches [Vor-]Wissen)
- Interessen und Motivation (z. B. Musik, Kunst, Sport, Handwerk)
- Geschlecht
- Soziale Risikofaktoren durch belastende Familienverhältnisse (z. B. instabile Familienstrukturen, unsichere Beschäftigungsverhältnisse)
- Lernbiographische Belastungsfaktoren (z. B. Klassenwiederholung, Abstieg in weniger anspruchsvolle Leistungsgruppen und/oder Schulformen)

Von Kompositionsmerkmalen zu unterscheiden gilt es Merkmale, die nicht direkt bei den individuellen Schülerinnen und Schülern, sondern in deren weiterer Umgebung angesiedelt sind. Hierzu zählen insbesondere Institutionsmerkmale (z. B. Stundentafeln, Lehrpläne, Merkmale der Lehrkräfte) und Nachbarschaftsmerkmale (z. B. sozialräumliche Region des Aufwachsens, Distanz zur Schule; vgl. Ditton, 2013; Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013; Scharenberg, 2012). Gelegentlich werden diese Merkmale zusammenfassend als *Kontextmerkmale* bezeichnet und deutlich in ihrer Semantik von Kompositionsmerkmalen abgegrenzt. Es finden sich aber ebenfalls Forschungsgruppen, welche die Begrifflichkeit Kontextmerkmal als Oberbegriff für die erwähnten Merkmalsbereiche benutzen (vgl. z. B. Lüdtke, Robitzsch & Köller, 2002) – was auch in diesem Beitrag so gehandhabt wird.

Box 4.2:

Von einem *Kompositionseffekt* spricht man dann, wenn eine Output-Variable einer Schülerin/eines Schülers (z. B. Leistung, Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept oder schulische Selbstwirksamkeitserwartung) durch ein Kompositionsmerkmal beeinflusst wird (z. B. Baumert et al., 2006; Dumont et al., 2013). Dabei müssen die aggregierten Individualmerkmale der Schüler/innen „zusätzlich zu den gleichen Merkmalen auf Individualebenen einen Einfluss haben“ (Dumont et al., 2013, S. 165; vgl. dazu auch Harker & Tymms, 2004) – es muss also beispielsweise der durchschnittliche Sozialstatus einer Klasse zusätzlich zum individuellen Sozialstatus einer Schülerin/eines Schülers die Leistung beeinflussen. Oder in anderen Worten ausgedrückt: Ein Kompositionseffekt liegt dann vor, wenn beispielsweise zwei Schüler/innen mit gleichem individuellem Sozialstatus unterschiedliche Leistungen erzielen, je nachdem ob sie eine Schule mit einem hohen oder einem geringen durchschnittlichen Sozialstatus besuchen – ein Phänomen, das Baumert et al. (2006) auch als „institutionellen Matthäus-Effekt“ (S. 101) bezeichnen.

Kompositionseffekt:
Beeinflussung von
Schülervariablen durch
Kompositionsmerkmale

2 Bildungspolitische Entwicklungen bezüglich der Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern in Österreich

2.1 Sprengelregelung und Schulwahl in Österreich

Die Zuteilung der Schüler/innen zu öffentlichen Pflichtschulen wird in Österreich gemäß den sogenannten Pflichtschulsprengeln vorgenommen, d. h. jeder Schule ist ein bestimmtes Einzugsgebiet zugeordnet. Das Gesetz orientiert sich an administrativen Erfordernissen, genug Plätze für schulpflichtige Kinder eines Gebiets zur Verfügung stellen zu können und Planungssicherheit für alle Beteiligten zu ermöglichen (vgl. Rechnungshof, 2014). Privatschulen (sowie höherbildende Schulen) sind von diesen verwaltungstechnischen Vorgaben traditionell ausgenommen. Eltern, denen sowohl Informationen als auch finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, können die – historisch auf das katholische Schulwesen zurückgehende – Ausnahmeregel für ihre Kinder nutzen und sie an einen frei gewählten Schulstandort

Schulsprengel
als grundlegende
Verwaltungseinheit

schicken (vorausgesetzt, das Kind wird dort aufgenommen). Dies betrifft in der Volksschule rund 6 % der Schulkinder (vgl. Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator C1, Kennzahl C1.8). Für den Großteil der Kinder in Österreich gilt jedoch, dass sie – zumindest in der Primarstufe – die Sprengelvolksschule besuchen. Dies ist die nächstgelegene, oft fußläufig erreichbare Schule. Aufgrund des Prinzips der Nähe ist die Zusammensetzung der Schüler/innen einer Schule daher wesentlich von der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der unmittelbaren Wohnumgebung geprägt – je segregierter die Nachbarschaft, desto segregierter ist auch die öffentliche Schule.

Einfluss der
Gemeindegröße auf
Schulsprengel

Eine weitere Strukturierung der Schülerströme kommt durch die unterschiedliche Gemeindegröße, d. h. Einwohnerzahl von Kommunen zustande. Grundsätzlich ist jeder Gemeinde aus rechtlicher Sicht ein Schulsprengel zugewiesen. Gemeinden mit einer großen Einwohnerzahl können ihren Pflichtschulsprengel in mehrere Sprengel aufteilen und diese Aufteilung auch wieder aufheben. So entschied sich z. B. die Stadt Linz mit 190.000 Einwohnerinnen und Einwohnern und ursprünglich 35 Schulsprengeln, diese ab dem Schuljahr 2007/08 zu einem einzigen Sprengel zusammenzuführen. Somit konnten ab diesem Zeitpunkt alle Schüler/innen innerhalb der Stadt Linz ihre Schule selbst wählen (Stadt Linz, Presseaussendung, 06.02.2007).¹ Dieser Vorgangweise ist man in ländlichen Gebieten weniger zugetan. In kleineren Gemeinden steht die individuelle Freiheit der Schüler/innen und ihrer Eltern in noch stärkerem Kräftespiel mit den kommunalen Interessen, wo in Zeiten rückläufiger Geburtenjahrgänge der Abgang einzelner Schüler/innen zur Reduktion der Klassen und Lehrer/innen bis hin zur Schließung von Standorten führen kann.²

4

Argument der
Leistungshomogenisierung
in der Sekundarstufe I

Die Aufteilung der Schüler/innen in der Sekundarstufe I auf die AHS (rund 34 %) und Pflichtschultypen (HS/NMS und Sonderschulen: rund 65 %; allgemeine Statutschulen: 1 %; siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator B1, Kennzahl B1.2) wird mit dem Argument der Leistungshomogenität gerechtfertigt. Diese führt jedoch auch zu geringerer Vielfalt in anderen Merkmalen, wie z. B. dem Bildungshintergrund oder der Staatsbürgerschaft der Eltern. Die Noten der 4. Klasse Volksschule bestimmen zusammen mit der Wahl der Familie und im Einvernehmen mit der Schulleitung bei den höherbildenden Schulen den letztendlichen Schulstandort.³ Ähnlich verhält es sich mit den *Profilklassen* in HS oder NMS, wo bestimmte Leistungsanforderungen oder zumindest Interessenlagen vorhanden sein müssen, um aufgenommen zu werden und der sehr viel größere Berechtigungssprengel dies auch ermöglicht. Andernfalls besuchen die Schüler/innen die im Pflichtsprengel befindliche NMS bzw. HS oder eine Sonderschule (wobei die Sonderschule mit 1,6 % auf einen kleinen Teil einer Jahrgangskohorte zutrifft; vgl. Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator C3, Kennzahl C3.1).

2.2 Veränderung der Zugangsregelungen und Schul- bzw. Klassenzusammensetzung

Schulqualität durch
Wettbewerb?

Zusammen mit einer umfassenden Liberalisierung und Individualisierung in den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts verloren starre Zuteilungsregelungen zunehmend an Legitimität. Freie Schulwahl wurde nicht nur in Österreich, sondern auch international zunehmend als Strategie gesehen, um die Schulqualität durch Wettbewerb möglicherweise verbessern zu können (vgl. z. B. für Schweden Böhlmark & Lindahl, 2007). Die Freiheit der Eltern, ihre Kinder auch in weit(er) entfernt liegende Schulen zu schicken, hat jedoch einen erneuten Selektionsvorgang zur Folge. Nicht alle Eltern haben die finanziellen, sozialen, emotionalen

1 Siehe http://www.linz.at/presse/2007/200702_12424.asp [zuletzt geprüft am 13.11.2015].

2 So wurde z. B. ein Umschulungsantrag von Eltern in Oberösterreich, die ihr Kind in die Schule eines Nachbarts schicken wollten, wo es in den Kindergarten gegangen war und Freundschaften geschlossen hatte, vom Verwaltungsgerichtshof abgelehnt. Der Schulsprengel habe als Regelfall zu gelten, so die Behörde (vgl. Seitzl, 2015).

3 Zu den rechtlichen Grundlagen hinsichtlich der Erlangung eines Schulplatzes im Anschluss an die Volksschule siehe § 3 Aufnahmeverfahrensverordnung (vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40140183/NOR40140183.pdf> [zuletzt geprüft am 15.11.2015]).

und kognitiven Ressourcen, sich die notwendigen Informationen zu verschaffen, die für ihr Kind vorteilhaftesten Optionen herauszufiltern, die Entscheidungen zu treffen und mit den Vertreterinnen und Vertretern der gewünschten Schulen erfolgreiche Verhandlungen bezüglich einer Aufnahme zu führen. Wer geht und wer in der ursprünglichen Sprengelschule bleibt, ist also von einer Vielzahl an unterschiedlichen (primär familiären) Faktoren abhängig; ein Prozess, der wiederum einem (von den betroffenen Schülerinnen und Schülern wenig beeinflussbaren) Selektionsprozess gleichkommt.

Bisher gibt es in Österreich nur eine einzige Untersuchung zur Frage, welche Auswirkungen die Sprengelzusammenlegung auf die Schulwahl und damit die freie Schulwahl auf die Zusammensetzung der Schüler/innen an Schulstandorten hat. Die Begleituntersuchung zur Zusammenlegung der Schulsprengel in Linz ergab, dass sich die sozioökonomische und ethnisch-kulturelle Segregation dadurch nicht wesentlich verschärfte (vgl. Altrichter, Bacher, Beham, Nagy & Wetzelhütter, 2008). Nicht zuletzt waren die Schulstandorte bereits vorher relativ segregiert mit einerseits acht Volksschulen, die mehr als zwei Drittel Schüler/innen aufwiesen, die zu Hause nicht Deutsch sprachen und andererseits 15 Volksschulen, in denen der Anteil unter 20 % lag. Einen diesbezüglich dazwischenliegenden Anteil wiesen 16 Volksschulen auf (vgl. Altrichter, Bacher, Beham-Rabanser, Nagy, Wetzelhütter, 2011, 2012). Die Wohnraumsegregation ist als wichtige Komponente für die Zusammensetzung der Schüler/innen in der Volksschule zu sehen, wird aber durch die elterliche Schulwahl verstärkt. Höher gebildete Eltern beantragten bedeutend häufiger einen Wechsel der Schule als Eltern mit weniger hohen Abschlüssen. Mehrsprachige Eltern wählten häufiger eine andere öffentliche Volksschule als die Sprengelschule, auch wenn sie häufiger als deutschsprachige Eltern davon berichteten, dass ihre Kinder nicht die gewünschte Schule besuchen würden (vgl. Altrichter, Bacher, Beham-Rabanser, Nagy & Wetzelhütter, 2011, 2012).⁴ Privatschulen wurden häufiger von oberen Einkommens- und Bildungsschichten sowie von deutschsprachigen Familien gewählt (vgl. Altrichter, Bacher, Beham-Rabanser, Nagy & Wetzelhütter, 2011, 2012). In der Begleituntersuchung wurde nicht näher auf die Privatschulen eingegangen, die von 9 % der Linzer Volksschüler/innen besucht werden. Sie können allerdings als hochsegregiert bezeichnet werden, da sie mit durchschnittlich 5 % einen um 27 Prozentpunkte niedrigeren Anteil an zugewanderten Schülerinnen und Schülern aufweisen als die öffentlichen Volksschulen. Zudem haben von diesen Schülerinnen und Schülern 74 % der Eltern eine Matura absolviert, dies im Vergleich zu durchschnittlich 48 % im Bereich der öffentlichen Schulen (nach eigenen Berechnungen auf Basis der BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8).

Auswirkungen der
Sprengelzusammenlegung
auf die Schulwahl

4

2.3 Wechselseitige Segregationsprozesse zwischen und innerhalb von Schulstandorten

Im Schatten der heftig geführten öffentlichen Diskussionen zur frühen Trennung von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Schulstufe erfährt die innerschulische Teilung in unterschiedliche Klassen und damit Lernumgebungen kaum öffentliche Aufmerksamkeit. Die Frage, wie Schüler/innen einer Schule in die jeweiligen Klassen zugeteilt werden, ist ein in Österreich auch wissenschaftlich kaum untersuchtes Themenfeld. Die unterschiedliche Zusammensetzung der Klassen wird von der Schulleitung etwa in der Volksschule nach organisatorischen (z. B. Verkehrsanbindung, Religionsunterricht) oder pädagogischen (z. B. Leistungshomogenität oder -heterogenität) Überlegungen oder auch nach dem Zufallsprinzip vorgenommen. Weniger zufällig war die Zusammensetzung seit jeher in den AHS. Während es bis in die 1990er Jahre unterschiedliche Zweige gab (u. a. neusprachlich, humanistisch, realistisch), manifestieren sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und damit Lehrpläne nunmehr innerhalb der Schulformen, wie etwa dem wirtschaftskundlichen Realgymnasium, dem Realgymnasium und dem Gymnasium. Parallel dazu begannen auch die Pflichtschulen im Rahmen der Schulprofilbildung seit den 1990er Jahren vermehrt Schwerpunktsetzungen

Prozesse der Segregation
in und zwischen den
Schulen

⁴ Es wird angemerkt, dass dies ein Hinweis auf Diskriminierung der mehrsprachigen, meist zugewanderten Familien sein könnte (vgl. Altrichter, Bacher, Beham-Rabanser, Nagy & Wetzelhütter, 2011).

zu entwickeln (vgl. Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011). Diese Differenzierung findet in den NMS (ohne Leistungsgruppen), aber auch in allen anderen Schulformen ihre Fortsetzung.

Innerschulische
Nebeneffekte durch
Schulprofilbildung

Parallel zum Versuch einzelner Schulen, durch eine bestimmte Spezialisierung ihr Profil im Wettbewerb mit anderen Schulen des potenziellen Einzugsgebiets aufzuwerten, kam es inner-schulisch zu nicht intendierten Nebeneffekten. Die *Profilschulen* müssen neben jenen Schülerinnen und Schülern aus dem viel größeren Berechtigungssprengel, die gerade wegen der Spezialisierung den Standort besuchen, auch alle Kinder des unmittelbaren Pflichtsprengels aufnehmen, die sich entweder nicht für die Spezialisierung interessieren oder den Selektionskriterien nicht entsprechen. Bei einer Untersuchung von 69 steiermärkischen Hauptschulen mit 177 Klassen bestätigte sich die Vermutung, dass sich diese Parallelklassen oftmals zu sogenannten Restklassen entwickelten – wobei sich auch die Wahrnehmungen der Schüler/innen der beiden Klassen hinsichtlich ihrer Schule und Lehrer/innen deutlich unterschieden (vgl. Eder, 2011; Specht, 2011).⁵ Diese Entwicklungen machen deutlich, dass bei der Diskussion um Segregation nicht nur auf die Zusammensetzung der Schüler/innen auf der Ebene des Schulstandorts geachtet werden muss, sondern in ebenso großem Ausmaß auf der Ebene der Schulklasse.

3 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand zu Kompositionsmerkmalen und -effekten

Ausgangspunkte der
Erforschung von
Kompositionsmerkmalen

Die Erforschung von Kompositionsmerkmalen für das schulische Lehren und Lernen basiert (wie bereits erwähnt) auf einer längeren Tradition, wobei unterschiedliche Merkmale der Schüler/innen in den Fokus genommen wurden (z. B. Sozial- und Bildungsstatus, Migrationsstatus, Fähigkeitsniveau usw.). Als Ausgangspunkte dieser Forschungslinie können insbesondere zwei Arbeiten betrachtet werden. Zum einen stellt der bis in die heutige Zeit häufig rezipierte Coleman-Report (1966) einen Ankerpunkt für Kompositionseffekte in Bezug auf Schulleistungen dar, in welchem (erwartungswidrig) die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und nicht deren Ausstattung als Prädiktor bezüglich der Lernergebnisse von weißen und schwarzen Schülerinnen und Schülern in den USA erhellt werden konnte. Zum anderen gilt der von Davis (1966) festgehaltene *Frog-Pond Effect* (Froschteicheffekt) als zentral für Kompositionseffekte in Bezug auf psychosoziale Aspekte der Schüler/innen. Davis konnte feststellen, dass für die Laufbahnentscheidung männlicher College-Absolventen sowohl individuelle Fähigkeiten und Leistungen als auch Bezugsgruppen bedeutsam sind. Dabei zeigte sich, dass College-Absolventen in Institutionen mit durchschnittlich geringerem Begabungsniveau (eher) höhere Laufbahnen anvisierten. Diese Betrachtung hat in den 1980er Jahren in besonderer Fokussierung auf das akademische Selbstkonzept noch größere Bekanntheit erlangt. Unter der Bezeichnung *Big-Fish-Little-Pond Effect* (Fischteicheffekt; Marsh & Parker, 1984) konnte aufgezeigt werden, dass Schüler/innen ein geringer ausgeprägtes Selbstkonzept entwickeln, wenn sie eine Schule mit (durchschnittlich) hohem Begabungsniveau besuchten als eine Schule mit geringerem Begabungsniveau (vgl. Marsh, 2005).

Soziodemografische
Merkmale beeinflussen die
schulische Leistung

In jüngerer Vergangenheit konnte (insbesondere im Rahmen von großen Vergleichsstudien, sogenannten *Large Scale Assessments*) aufgezeigt werden, dass sich soziodemografische Merkmale als bedeutsam bezüglich der Erklärung von Leistungsunterschieden erweisen – und das nicht nur auf individueller, sondern auch auf aggregierter Ebene im Sinne einer Komposition (vgl. dazu z. B. Eder, 2012; Eder, Altrichter, Hofmann & Weber, 2015; Herzog-Punzenberger, 2012; OECD, 2010, 2014).

⁵ Dieses Phänomen ist auch bei der Schulprofilbildung an Gymnasien zu beobachten und führte fallweise auch zur Beendigung spezifischer Profilklassen (vgl. Prexl-Krausz & Gierlinger, 2007).

Trotz dieser gut dokumentierten Erkenntnisse zeigt sich die allgemeine Befundlage zu Kompositionsmerkmalen bzw. generell Kontextmerkmalen allerdings nicht eindeutig, so dass mit Slavin (1987) – von dem von ihm explizit angesprochenen „ability grouping“ ausweitend auf grundsätzliche Zusammensetzungen von Schülerinnen und Schülern – festgehalten werden kann, dass diese Thematik „one of the oldest and most controversial issues in education“ (S. 293) ist.

Uneindeutige Befundlage
zur Zusammensetzung von
Schülerinnen und Schülern

Der folgende Überblick ist derart aufgebaut, dass zuerst auf Kompositionsmerkmale eingegangen wird und danach Kompositionseffekte in den Blick genommen werden. Den Forschungsbefund überblickend wird zudem im Box 4.3 eine kurze Zusammenfassung geliefert. In den bisherigen Arbeiten wurden Kompositionen vorwiegend zur Erklärungen von Fachleistungen – zumeist von Mathematik, Naturwissenschaften und der Erstsprache (bzw. das Lesen in der Erstsprache) – betrachtet. Die Ergebnisse zeigen sich gelegentlich leicht unterschiedlich, es sind jedoch keine systematischen Differenzen erkennbar, so dass – trotz Betrachtung von „nur“ Mathematik in den eigenen Analysen – auch in diesem Überblick keine fachdifferente Berichterstattung vorgenommen wird. Zudem wird der Forschungsstand im Fokus der hier interessierenden Fragestellungen und nicht unter dem Anspruch an Vollständigkeit dargestellt – diesbezüglich differenziertere Übersichten finden sich z. B. bei Bellin (2008), Dumont et al. (2013), Scharenberg (2012) und Schofield (2006).

3.1 Kompositionsmerkmale von Leistungsgruppen, Klassen und Schulen

Stand bei ersten Large Scale Assessments die Erfassung von Kompositionsmerkmalen noch nicht im Mittelpunkt des Interesses, so rückte diese in den letzten Jahren immer stärker in den Fokus (vgl. Baumert et al., 2006). Mittlerweile liegen in vielen Ländern Beschreibungen von derartigen Merkmalen der Schüler/innen vor, wobei deren Differenziertheit mit Annäherung an die konkreten Lerngruppen in der Regel abnimmt. Gerade in (hoch) selektiven Schulsystemen (auch in Österreich) lassen sich vermehrt Häufigkeiten spezifischer Kompositionsmerkmale bzw. generell von Kontextmerkmalen sowohl in Leistungsgruppen, Klassengemeinschaften als auch Schulen finden (vgl. z. B. OECD, 2010, 2014). Dabei beginnen Prozesse der Angleichung von Schülerinnen und Schülern bereits mit der Auswahl der (ersten) Schule und der Einteilung in Klassen- und Lerngemeinschaften. Denn wie Boudon (1974) aufzuzeigen vermochte, wirken sich strukturelle und prozessbezogene Merkmale der Familie (wie z. B. Anregung und Lernunterstützung), nicht nur derart auf die Kinder aus, dass diese mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule eintreten, sondern sie lenken zugleich die Auswahl der Schule und der darin stattfindenden Zuteilung, was zu Homogenisierungen der Gruppen führt (vgl. Maaz, Baumert & Trautwein, 2009; Neumann, Becker & Maaz, 2014).

Häufung von
Kompositionsmerkmalen in
selektierten Schulsystemen

Differenzierte Beschreibungen zu Kompositions- und generell Kontextmerkmalen in der österreichischen Bildungs- und Schullandschaft liegen seit der Einführung der Nationalen Bildungsberichte im Jahr 2009 (vgl. Bruneforth & Lassnigg, 2012; Herzog-Punzenberger, 2012; Specht, 2009a, 2009b) vor. Beispielsweise zeigen Vogtenhuber, Lassnigg und Bruneforth (2012) im Nationalen Bildungsbericht 2012 (basierend auf Daten von 2010; vgl. Bruneforth & Lassnigg, 2012) für die 4. Schulstufe auf, dass sich Schüler/innen mit gewissen Kompositionsmerkmalen hinsichtlich weiterer Merkmale ähnlicher sind als im Vergleich mit ihren Kolleginnen und Kollegen ohne diese Merkmale. So charakterisieren sich z. B. Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber solchen ohne Migrationshintergrund deutlich häufiger durch die Merkmale geringer Berufsstatus der Eltern, niedriges Bildungsniveau der Eltern und nichtdeutsche Familiensprache – ein Ergebnis, das in ähnlicher Form auch auf Kinder aus Großstädten gegenüber solchen aus Kleinstädten oder vom Land zutrifft (wodurch ein Nachbarschaftsmerkmal Erwähnung findet). Ausgehend von denselben Indikatoren zeigen Bruneforth et al. (2012) des Weiteren auf, dass Schüler/innen von matura-führenden Schulen häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen keinen Migrationshintergrund besitzen, ihre Eltern hohe bis höchste Bildung genossen haben und verantwortungsvollere berufliche Positionen einnehmen und sie auch häufiger aus urbanen

Kompositions- und
Kontextmerkmale in
der österreichischen
Bildungslandschaft

als aus ländlichen Gegenden stammen. Vogtenhuber, Lassnigg und Bruneforth (2012) weisen in Betrachtung von Schülerinnen und Schülern, die zu Hause nicht nur mit der Familiensprache Deutsch aufwachsen, zudem darauf hin, dass sich diese sehr viel häufiger in hochsegregierten Klassen befinden als solche, die zu Hause nur Deutsch sprechen. So befindet sich ein Drittel der mehrsprachigen Hauptschüler/innen Österreichs in Klassen, in denen mehr als drei Viertel der Klassenkolleginnen und -kollegen mehrsprachig sind. Angesichts dieser generalisierten Betrachtungen gilt es jedoch zu beachten, dass sich auch innerhalb der mehrsprachigen (und häufig auch zugewanderten) Schüler/innen deutliche Unterschiede zeigen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich Kinder bereits bei ihrem Schuleintritt bezüglich verschiedener Merkmale unterscheiden. Durch verschiedene schulische und außerschulische Prozesse werden dann die Schüler/innen derart gruppiert und womöglich sogar segregiert, dass sie sich innerhalb der Gruppen hinsichtlich einzelner oder auch mehrerer Merkmale häufig ähnlicher sind als zwischen den Gruppen – was zu Merkmalskompositionen auf den Ebenen von Leistungsgruppen, Klassen und Schulen führt, deren Auswirkungen im Folgenden in den Blick genommen werden.

3.2 Effekte von Kompositionen bezüglich Outputs bei den Schülerinnen und Schülern

Effekte von Kompositionsmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern werden zumeist in Bezug auf die Fachleistungen betrachtet. Weniger wird der Fokus auf weitere Outputs wie überfachliche Kompetenzen, Einstellungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen oder psychosoziale Aspekte gerichtet, wie auch die folgende Befundlage deutlich machen wird.

Effekte in Bezug auf das Kompositionsmerkmal soziale Zusammensetzung der Schüler/innen

Soziale Zusammensetzung der Schüler/innen als Indikator für Schulleistung

Die *soziale Zusammensetzung* der Schüler/innen stellt wohl das am häufigsten untersuchte Kompositionsmerkmal dar, welche zumeist in Form kombinierter Indikatoren anhand von sozialen, kulturellen und ökonomischen Aspekten der Eltern erfasst wird. Auch wenn sich die internationale Befundlage hierbei nicht als einheitlich erweist, zeigt sich die Zusammenhangsrichtung zumeist derart, dass Schüler/innen dann bessere Schulleistungen zu erbringen vermögen, wenn sie sich in sozial besser gestellten Klassen- und/oder Schulgemeinschaften⁶ befinden. Diesbezügliche Belege wurden sowohl gleichzeitig für mehrere Länder im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien wie das Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; vgl. z. B. Schmidt, 2015; Willms, 2010) und über mehrere Studien anhand von Metaanalysen (z. B. Van Ewijk & Slegers, 2010) als auch mehrfach in nationalen Studien wie beispielsweise für Belgien (vgl. z. B. Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012; Opdenakker & Van Damme, 2001, 2007), für die Niederlande (vgl. z. B. Dronkers & Levels, 2007), für die Schweiz (vgl. z. B. Neumann et al., 2007) und für Deutschland (vgl. z. B. Baumert et al., 2006; Scharenberg, 2012) erbracht. Die Effektstärken zeigen sich hierbei jedoch deutlich unterschiedlich, was einerseits an den unterschiedlich gebildeten Indikatoren sozialer Komposition liegen kann, andererseits aber insbesondere auch an den differenten Analysemodellen bzw. den berücksichtigten Kontrollvariablen. Mehrere Studien – und dabei insbesondere auch Arbeiten mit Daten aus hochselektiven Bildungssystemen – vermögen aufzuzeigen, dass die Effekte der sozialen Zusammensetzung auf Schulleistungen unter Kontrolle des Vorwissens, des Leistungs- oder Fähigkeitsniveaus und der (damit stark korrelierenden) Schulformzugehörigkeit deutlich geringer ausfallen und sich

⁶ In den vorliegenden Studien wurde fast durchwegs nur eine Aggregationsebene und damit nur die Klassen- oder die Schulebene betrachtet – Forschungsarbeiten unter Berücksichtigung von zwei Aggregationsebenen liegen noch kaum vor.

sogar in einigen Studien gänzlich auflösen. Derartige Ergebnisse ließen sich sowohl für die Grundschule (vgl. z. B. Bellin, 2008; Neumann et al., 2014; Nikolova, 2011) als auch für die Sekundarstufe I (vgl. z. B. Baumert et al., 2006; Neumann et al., 2014; Scharenberg, 2012) finden, um hier nur auf Arbeiten aus Deutschland zu verweisen. Differenziertere Analysen vermögen zudem aufzuzeigen, dass vor allem leistungsschwächere Schüler/innen von sozial günstigen Gemeinschaften profitieren bzw. sozial ungünstigen Zusammensetzungen beeinträchtigt werden (vgl. z. B. Hornstra, van der Veen, Peetsma & Volman, 2014).

Diesem grundsätzlichen Trend entgegenstehend lassen sich einige Studien finden, die für die soziale Zusammensetzung keine Wirksamkeit erhellen (für die Grundschule: vgl. z. B. Boonen et al., 2014, sowie Belfi, Goos, Pinxten et al., 2014; auf Ebene der Sekundarstufe: vgl. u. a. Crosnoe, 2009; Marks, 2010). Neben der Betrachtung der sozialen Komposition in Bezug auf die Schulleistungen finden sich vereinzelt auch Forschungen hinsichtlich psychosozialer Aspekte – welche sich eher den Ergebnissen zu den Schulleistungen entgegengesetzt zeigen. Crosnoe (2009) beispielsweise weist darauf hin, dass sich Schüler/innen in sozial schlechter gestellten Gruppen (zumindest tendenziell) stärker sozial integriert fühlen als vergleichbare Schüler/innen in sozial besser gestellten Gruppen – ein Phänomen, das mit dem oben erwähnten *Big-Fish-Little-Pond Effect* erklärt werden kann.

Effekte in Bezug auf das Kompositionsmerkmal ethnische Zusammensetzung der Schüler/innen

Für die *ethnische Zusammensetzung* finden sich in der Literatur zwei unterschiedliche Operationalisierungen: einerseits die (stärker verbreitete) allgemeine Erfassung eines Migrationshintergrunds bei den Schülerinnen und Schülern (in erster und/oder auch späterer Generation) und andererseits die Betrachtung bzw. Quantifizierung des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit gleichem Heimatland (bzw. in einzelnen Studien mit gleicher oder ähnlicher Ethnie oder auch Sprache) in einer (Lern-, Klassen- oder Schul-)Gemeinschaft. Die empirische Befundlage basiert hier auf deutlich weniger Arbeiten als zur sozialen Zusammensetzung⁷ und fällt ebenfalls uneinheitlich aus. Insgesamt zeigen sich mehrheitlich leicht negative Effekte und zwar derart, dass bei höherem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geringere Schulleistungen nachgewiesen werden können (vgl. z. B. Mickelson, Bottia & Lambert, 2013) – wobei diese Effekte in einigen Studien (und dabei fast durchgehend auch in deutschen Studien) gänzlich durch die soziale Zusammensetzung Erklärung finden können (vgl. z. B. Gröhlich, Guill, Scharenberg & Bos, 2010; Stanat, 2006). In Differenzierung der beiden unterschiedlichen Operationalisierungen zeigen sich größere Effektstärken, wenn nicht allgemein nach dem Migrationshintergrund, sondern nach den Quantitäten der ethnischen Identitäten gefragt wird. Dabei zeigen sich die Ergebnisse derart, dass Schüler/innen derselben ethnischen oder nationalen Minderheit hinsichtlich ihrer Schulleistungen beeinträchtigt zu werden scheinen – gehören sie nicht dieser Minderheit an, so schwächt sich der Effekt (auch ohne Kontrolle der sozialen Zusammensetzung und der mittleren Fähigkeiten) deutlich ab (vgl. z. B. Hornstra et al., 2014; Mickelson et al., 2013). Dabei zeigen sich die Effekte aber nicht für alle ethnischen oder nationalen Minderheiten in gleicher Stärke, so haben beispielsweise Walter und Stanat (2008) gezeigt, dass dieser Effekt in Deutschland insbesondere für Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft auftritt. Jedoch scheint der Effekt erst bei auffallend hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern der betrachteten Minderheiten einzutreten (vgl. z. B. Luyten, Schildkamp & Folmer, 2009), wobei Bellin (2008) in Bezug auf die Lesegeschwindigkeit bei türkischen Schülerinnen und Schülern diesbezüglich von über 70 % spricht. Angesichts der aufklärenden Varianz von sozialer Zusammensetzung und (mittlerer) kognitiver Fähigkeit steht jedoch noch immer offen, inwieweit von einem eigenständigen Effekt der ethnischen Zusammensetzung ausgegangen werden kann. Es finden sich zudem vereinzelt Hinweise eines umgekehrten Effekts,

Inkonsistente
Effekte ethnischer
Zusammensetzungen
auf die Schulleistung

4

⁷ Die hier wenigen bestehenden Arbeiten stammen primär aus dem angloamerikanischen Raum und aus den Niederlanden sowie in jüngster Vergangenheit auch aus Deutschland.

wie beispielsweise bei Benner und Crosnoe (2011), die einen Zusammenhang der ethnischen Diversität an Schulen mit besseren Lernleistungen der Schüler/innen nachweisen konnten.

Auch hier zeigen sich die berichteten Ergebnisse insbesondere für die Sekundarstufe I. Für die Grundschule bestehen demgegenüber vermehrt Resultate, die auf keinen Effekt der ethnischen Zusammensetzung verweisen und dies sowohl in Betrachtung von Leistungsergebnissen als auch -entwicklungen (vgl. z. B. Belfi et al., 2014; Boonen et al., 2014).

Effekte in Bezug auf das Kompositionsmerkmal leistungsbezogene Zusammensetzung der Schüler/innen

Konsistentere Effekte leistungsbezogener Zusammensetzungen auf die Schulleistung

Die Befundlage zu Effekten der *leistungsbezogenen Zusammensetzung* fällt empirisch breiter abgestützt und auch konsistenter aus. Die Operationalisierungen werden auch hier zweigeteilt vorgenommen, einerseits im Fokus des mittleren Leistungs- bzw. Fähigkeitsniveaus der Schülerschaft und andererseits der Leistungshomogenität bzw. -heterogenität der Schüler/innen. Für das mittlere Leistungs- bzw. Fähigkeitsniveau zeigen zahlreiche Studien in mehreren Ländern übereinstimmend einen Effekt auf die Leistungen in der Art, dass Schüler/innen aus Gruppen mit höherem mittlerem Leistungs- und/oder Fähigkeitsniveau bessere Schulleistungen nachweisen als vergleichbare Kolleginnen und Kollegen in Gruppen mit niedrigerem mittlerem Leistungsniveau (und dies auch unter Kontrolle der sozialen Zusammensetzung). In der Literatur wird dies auch mit institutionellem Matthäus-Effekt (Baumert et al., 2006, S. 101) festgehalten, wodurch auf mögliche Effekte von Institutionsmerkmalen (als Teil von Kontextmerkmalen) wie beispielsweise der Stundentafel, der Lehrpläne oder auch der Lehrpersonen hingewiesen wird (vgl. z. B. Baumert et al., 2006; Marks, 2010; Scharenberg, 2012; Stanat, Schwippert & Gröhlich, 2010). Die Analysen zur Leistungshomogenität bzw. -heterogenität basieren insbesondere auf Betrachtungen von Leistungsgruppierungen. In Gesamtbetrachtung der Schüler/innen scheinen Gruppierungen nach Leistungen eher in geringen Zusammenhängen mit den schulischen Leistungen zu stehen (vgl. z. B. Hattie, 2009; Schofield, 2010).

Einzelne differenzielle Analysen lassen jedoch erkennen, dass leistungsstarke Schüler/innen von Leistungsgruppierungen eher profitieren, wohingegen leistungsschwächere Schüler/innen eher in heterogenen Lerngruppen bessere Lernentwicklungen vollziehen (vgl. z. B. Hattie, 2002).

In diese Diskussionen fällt auch die Differenzierung der Schüler/innen nach Schulformen, wie sie insbesondere im deutschsprachigen Raum auf der Sekundarstufe I zu finden sind und sich hinsichtlich der Lernleistung auch durchwegs als bedeutsam erweisen (vgl. z. B. Baumert et al., 2006; Gröhlich et al., 2010; Stanat et al., 2010). Hierbei konfundiert die Schulform mit Kompositionsmerkmalen. Insbesondere in Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen treten ungünstige Kompositionsmerkmale kumulierter auf und scheinen sich auch negativ auszuwirken (vgl. Baumert et al., 2006). So konnten beispielsweise Becker, Lüdtke, Trautwein und Baumert (2006) aufzeigen, dass sich Leistungsentwicklungen bei Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren individuellen Voraussetzungen je nach besuchter Schulform unterscheiden. Angesichts dieser Ergebnisse, dass sich nicht nur individuelle und gruppenbezogene Ressourcen, sondern auch schulformbezogene Lernmilieus direkt auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken, „hat sich der Begriff der differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus in der deutschen Bildungsforschung etabliert“ (Dumont et al., 2013, S. 175; vgl. dazu auch Ditton, 2013).

Auch in Zusammenhang mit leistungsbezogenen Zusammensetzungen von Schülerschaften wurden neben Schulleistungen auch psychosoziale Aspekte betrachtet. Dabei offenbaren sich gegenüber den Ergebnissen zu den Schulleistungen vielfach gegenläufige Ergebnisse. So zeigen Schüler/innen in leistungsschwachen Gruppen beispielsweise höhere Fähigkeitsselbstkonzepte als vergleichbare Schüler/innen in leistungsstarken Gruppen (vgl. z. B. Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller & Baumert, 2006).

Ergebnisse für Österreich bezüglich Kompositionseffekten

Für Österreich finden sich noch kaum datenbasierte Evidenzen hinsichtlich der Bedeutung der sozialen, ethnischen und leistungsbezogenen Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern und deren Lernleistungen. Ausnahmen stellen erste Analysen von Bruneforth et al. (2012) im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2012 (vgl. Bruneforth & Lassnigg, 2012), Vertiefungsanalysen zu PISA 2009 von Wroblewski (2012) sowie Eder und Dämon (2012), Vertiefungsanalysen zu PISA 2006 und zur Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 von Bacher (2010) sowie Vertiefungsanalysen zu PISA 2000 von Wroblewski (2006) dar, in welchen die internationalen Forschungsbefunde der Existenz von Effekten sozialer und/oder ethnisch-kultureller Kompositionen weitgehend bestätigt werden. In allen Beiträgen werden jedoch das Leistungs- oder Fähigkeitsniveau nicht kontrolliert sowie zumeist auch Aggregatsebenen nur eingeschränkt berücksichtigt („nur“ Individual- und Schulebene: vgl. Bruneforth et al. [2012] oder Wroblewski [2006, 2012]; Eder und Dämon [2012] befragen Schüler/innen zu Aspekten des Sozialkapitals auf den Ebenen Individuum, Familie, Schule und außerschulischer Bereich, wobei die Antworten nicht auf Klassen- und/oder Schulebene kontrolliert wurden). In Analysen von Repetenten- und AHS-Übertrittsquoten in Linzer Pflichtschulen findet Schneeweis (2015) Indizien, dass sich eine Häufung von Kindern mit Migrationshintergrund in Schulen nicht negativ für einheimische Schüler/innen auswirkt, sehr wohl jedoch für Kinder mit Migrationshintergrund.

Kaum Evidenzen für
Kompositionseffekte in
Österreich

Box 4.3:

Den Forschungsstand zu Kompositionsmerkmalen und -effekten großflächig überblickend lassen sich folgende empirische Befunde festhalten:

Kompositionsmerkmale von Leistungsgruppen, Klassen und Schulen

- Verschiedene schulische und außerschulische Maßnahmen und Prozesse (z. B. Wohnort, Schulwahl, schulische Gruppierungen, normative Kultur von Schule und Peers) führen dazu, dass sich Schüler/innen innerhalb von Schulen, Klassen und Leistungsgruppen ähnlich(er) sind.
- Kompositionsmerkmale (bzw. grundsätzlich Kontextmerkmale) kumulieren sich häufig (z. B. Berufsstatus der Eltern, Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund und sozial-räumliche Region).

Effekte von Kompositionen bezüglich Outputs bei den Schülerinnen und Schülern

Soziale Zusammensetzung der Schüler/innen

- Meistuntersuchtes Kompositionsmerkmal.
- Vermehrt zeigt sich der Beleg, dass Schüler/innen bessere Leistungen aufweisen, wenn sie in sozial besser gestellten Klassen- und/oder Schulgemeinschaften partizipieren (Differenzen in den Effektstärken).
- Effekte der sozialen Zusammensetzung auf Schulleistungen können zum Teil durch die (leistungs- und auch sozial-selektiven) Schultypen erklärt werden.
- Einige Studien finden jedoch auch keinen (bedeutsamen) Zusammenhang für die soziale Schul- und Klassenzusammensetzung mit den Schülerleistungen.

Ethnische Zusammensetzung der Schüler/innen

- Empirische Befundlage basiert auf deutlich weniger Arbeiten als zur sozialen Zusammensetzung.
- Mehrheitlich (leicht) negative Effekte eines höheren Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und geringeren Schulleistungen.
- Empirisch steht jedoch noch immer offen, inwieweit von einem eigenständigen Effekt der ethnischen Zusammensetzung auf die schulische Leistung ausgegangen werden kann.

Kompositionsmerkmale
und -effekte im Überblick

- Einige (wenige) Studien belegen eine bedeutsame Beziehung der ethnischen Diversität an Schulen mit besseren Lernleistungen der Schüler/innen.

Leistungsbezogene Zusammensetzung der Schüler/innen

- Empirische Befundlage international abgestützt und zeigt sich konsistent.
- Schüler/innen aus Klassen mit höherem mittlerem Leistungs- und/oder Fähigkeitsniveau zeigen bessere Schulleistungen als vergleichbare Schüler/innen in Gruppen mit niedrigerem mittlerem Leistungsniveau.
- In Schulformen mit geringen Leistungsansprüchen treten häufig ungünstige Kompositionsmerkmale kumuliert (auch mit weiteren Kontextmerkmalen) auf und scheinen sich auch negativ auf die Leistungen auszuwirken.
- Demgegenüber scheinen Schüler/innen in leistungsschwachen Gruppen höhere Fähigkeitsselbstkonzepte als vergleichbare Schüler/innen in leistungsstarken Gruppen auszubilden (Big-Fish-Little-Pond Effect).

Österreich – Status quo

- Noch wenig datenbasierte Evidenzen hinsichtlich der Bedeutung von Kompositionsmerkmalen auf Lernleistungen bzw. grundsätzlich Outputs bei Schülerinnen und Schülern – erste empirische Annäherungen scheinen die internationale Forschungslage zu bestätigen.

4 Forschungsfragen und methodische Angaben

4.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Basierend auf den dargelegten theoretischen Erörterungen, empirischen Befunden (siehe zusammenfassend Box 4.3) sowie der Gegebenheit, dass für Österreich bis dato noch kaum Forschungen zu diesem Themenfeld vorliegen, werden den Analysen folgende forschungsleitende Fragestellungen vorangestellt:

1. Zeigen sich in Bezug auf die Zusammensetzung der Schüler/innen nach den Merkmalen sozioökonomischer und ethnisch-kultureller Hintergrund Unterschiede zwischen (a) Bezirken, (b) Schulen innerhalb von Bezirken und (c) Klassen innerhalb von Schulen in Österreich?
2. Lassen sich Einflüsse der Schul- und Klassenkompositionen auf die Mathematikleistung von Schülerinnen und Schülern identifizieren?

4.2 Datenquellen und Stichproben

Datenanalyse basierend
auf BIST-Ü-M4 und
BIST-Ü-M8

Zur Beantwortung der Fragen werden die Daten der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe (BIST-Ü-M4; vgl. Schreiner & Breit, 2014) und Mathematik, 8. Schulstufe (BIST-Ü-M8; vgl. Schreiner & Breit, 2012) herangezogen (siehe dazu Tabelle 4.1).

Tab. 4.1: Datenquellen und Stichprobe

	Anzahl			Schulstufe	Erhebungszeitpunkt	Schultypen	Weitere Informationen
	Schüler/Innen	Klassen	Schulen				
BIST-Ü-M4	73.655	4.920	3.050	4	SS 2013	VS	Schreiner und Breit (2014)
BIST-Ü-M8	79.678	4.074	1.416	8	SS 2012	AHS, HS/NMS ^a	Schreiner und Breit (2012)

Anmerkungen: ^a Da die NMS zum Testzeitpunkt noch als Schulversuch geführt wurde, wird sie nicht explizit ausgewiesen, sondern unter HS subsumiert. BIST-Ü-M4: Überprüfung der Bildungsstandards, Mathematik, 4. Schulstufe; BIST-Ü-M8: Überprüfung der Bildungsstandards, Mathematik, 8. Schulstufe; SS: Sommersemester; AHS: allgemeinbildende höhere Schule; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule; VS: Volksschule.

4.3 Verwendete Variablen

In den nachfolgenden Analysen werden jene Kompositionsmerkmale berücksichtigt, welche in beiden Datensätzen (BIST-Ü-M4 und BIST-Ü-M8) in gleicher Form operationalisiert wurden und vorliegen. Tabelle 4.2 gibt einen Überblick über die verwendeten Variablen.⁸

Tab. 4.2: Variablenübersicht

Variable	Metrik	Analyseebene			Datenquelle
		Schüler/innen	Klasse/Lerngruppe ^c	Schule	
Soziale Zusammensetzung der Schüler/innen					
Geschlecht der Schüler/innen	0 = weiblich 1 = männlich	X	X(%)	X(%)	BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8
Sozialstatus der Herkunftsfamilie ^a	Index, höhere Werte indizieren einen höheren Sozialstatus	X	X(∅)	X(∅)	BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8
Ethnische Zusammensetzung der Schüler/innen					
Familiensprache der Schüler/innen	0 = Deutsch 1 = andere Sprache	X	X(%)	X(%)	BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8
Migrationshintergrund der Schüler/innen ^p	0 = kein Migrationshintergrund 1 = Migrationshintergrund	X	X(%)	X(%)	BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8
Kontrollvariablen					
Schultyp	0 = AHS 1 = HS/NMS			X	BIST-Ü-M8
Kleinstschule	0 = Anzahl getesteter Schüler/innen größer/ gleich 10 1 = Anzahl getesteter Schüler/innen kleiner 10			X	BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8
Urbanisierungsgrad des Schulstandorts	1 = überwiegend städtisch 2 = intermediär 3 = überwiegend ländlich			X	BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8
Privatschule	0 = nein 1 = ja			X	BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8
Alter der Schüler/innen		X			BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8
Leistungsgruppe ^d	1 = 1. Leistungsgruppe 2 = 2. Leistungsgruppe 3 = 3. Leistungsgruppe 4 = keine Leistungsgruppe	X	X(%)		BIST-Ü-M8

Anmerkungen: Lesehilfe: Der Migrationshintergrund wurde mit zwei Ausprägungen (0 = kein Migrationshintergrund, 1 = Migrationshintergrund) in den Analysen berücksichtigt. Das Individualmerkmal Migrationshintergrund wurde in aggregierter Form sowohl auf Klassen- als auch Schulebene als Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund (%) berücksichtigt. Das Merkmal ist in allen verwendeten Datensätzen (BIST-Ü-M4 und BIST-Ü-M8) verfügbar. Beim Sozialstatus wurde auf Klassen- und Schulebene jeweils der Klassen- bzw. Schulmittelwert (∅) verwendet. ^a Die Variable Sozialstatus wird als Index (Mittelwert = 0, Standardabweichung = 1) auf Basis der Bildung und beruflichen Position der Eltern sowie der Anzahl der Bücher zu Hause erfasst (siehe dazu Freunberger, Robitzsch & Pham, 2014). ^b Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden. Dabei werden aber Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, zur Gruppe ohne Migrationshintergrund gezählt (Definition siehe Freunberger et al., 2014). ^c Für BIST-Ü-M8 wurde statt der Klassenzugehörigkeit die Lerngruppe berücksichtigt. ^d Da innerhalb von Lerngruppen z. T. auch Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsgruppen sind, wurde die Leistungsgruppe auf Schülerebene und auf Lerngruppenebene, als Anteil der Schüler/innen der unterschiedlichen Leistungsgruppen berücksichtigt. BIST-Ü-M4: Überprüfung der Bildungsstandards, Mathematik, 4. Schulstufe; BIST-Ü-M8: Überprüfung der Bildungsstandards, Mathematik, 8. Schulstufe; AHS: allgemeinbildende höhere Schule; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule.

⁸ Eine detaillierte Beschreibung des methodischen Vorgehens und der verwendeten Analysemodelle bieten Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger und Nagel (2016).

4

Lerngruppe als Analyseeinheit

An dieser Stelle soll kurz auf das Konzept der Lerngruppe bei BIST-Ü-M8 eingegangen werden. Die Lerngruppe ist definiert als jene Schülergruppe, die gemeinsam im Testfach unterrichtet wird. In der Regel stellt somit die Klasse die Lerngruppe dar. Lerngruppen können jedoch auch klassenübergreifend sein. So wird etwa dadurch das Leistungsgruppensystem der Hauptschule abgebildet. Um Kompositionseffekte innerhalb von Schulen in den Blick zu nehmen, ist die Zusammensetzung der Lerngruppe im Zentrum. Nachfolgend wird weitgehend der Begriff der Klasse verwendet, unter den jedoch auch klassenübergreifende Lerngruppen subsumiert werden.

5 Ist-Analyse: Befunde zur Schul- und Klassenkomposition und deren Wirkung auf die Mathematikleistung

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den formulierten Forschungsfragen dargestellt. In einem ersten Teil wird eine Bestandsaufnahme der Situation im österreichischen Schulsystem bezüglich der Zusammensetzung der Schüler/innen nach den Merkmalen sozioökonomischer und ethnisch-kultureller Hintergrund geliefert (Beantwortung von Fragestellung 1). Da diesbezüglich die Ergebnisse für die Familiensprache und den Migrationshintergrund sehr ähnlich ausfallen, werden lediglich die Ergebnisse für den Migrationshintergrund dargestellt. In einem zweiten Teil wird danach auf Effekte der Kompositionsmerkmale auf die Mathematikleistung eingegangen (Beantwortung von Fragestellung 2).

5.1 Eine Bestandsaufnahme: Schul- und Klassenkompositionen, soziale und ethnische Segregation, Auswirkung der Schul- und Klassenkomposition auf die Schulleistungen

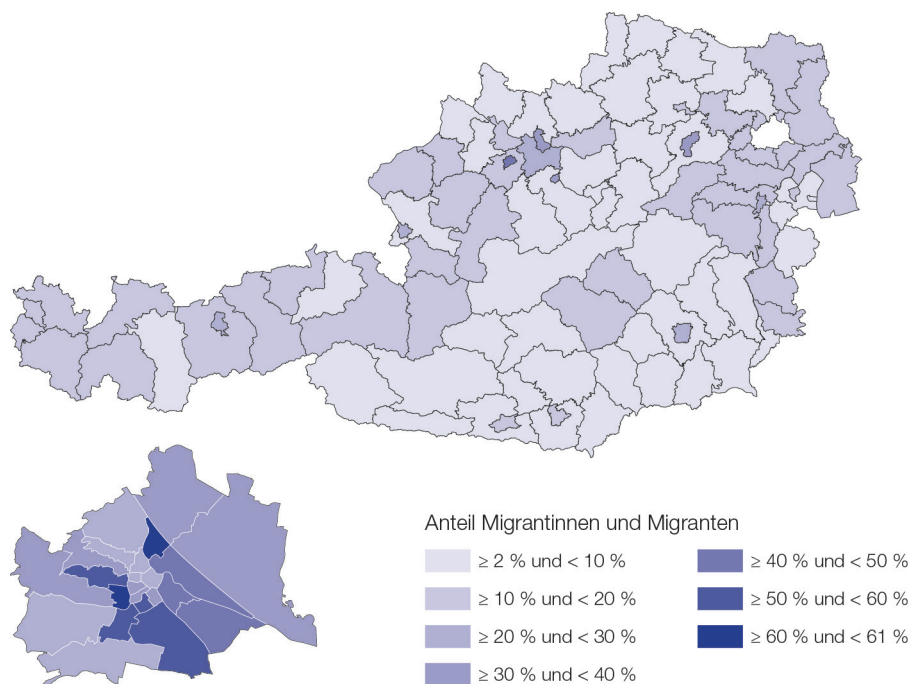
5.1.1 Verteilung unterschiedlicher Kompositionsmerkmale und das Ausmaß der Segregation an und in Österreichs Schulen

Deutliche Unterschiede von Kompositionsmerkmalen zwischen österreichischen Bezirken

Abbildung 4.1 zeigt den Anteil der Migrantinnen und Migranten bei der BIST-Ü-M4 differenziert nach Bezirken (politische Bezirke Österreichs sowie Wiener Gemeindebezirke). Der Migrantenanteil unter den getesteten Schülerinnen und Schülern liegt in 39 % der Bezirke unter 10 %. Jeder dritte Bezirk (33 %) weist einen Migrantenanteil von 10 % bis 20 % unter den getesteten Schülerinnen und Schülern auf. Auffallend sind jedoch einzelne Wiener Bezirke, aber auch die Bezirke Linz, Wels, Steyr und St. Pölten mit jeweils einem Migrantenanteil über 30 % unter den getesteten Schülerinnen und Schülern.

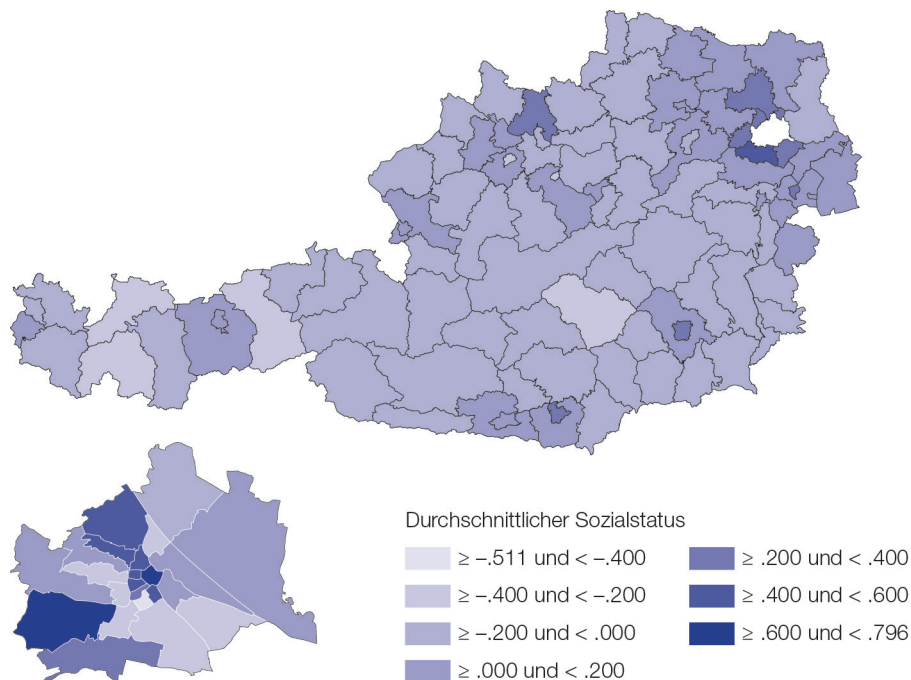
Auch für den Sozialstatus der getesteten Schüler/innen ergeben sich regionale Unterschiede (siehe Abbildung 4.2). Die Bezirke rund um Wien (mit der Ausnahme der Bezirke im Osten) sind durch einen überdurchschnittlichen Sozialstatus der Schülerschaft gekennzeichnet. Ebenso heben sich die Regionen von Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt, Eisenstadt und Graz positiv vom Durchschnitt ab. In Oberösterreich weisen die Umgebungen der Städte Linz (Urfahr-Umgebung), Steyr (Steyr-Land) und Wels (Wels-Land) einen höheren Sozialstatus auf. Sehr deutlich werden Unterschiede im durchschnittlichen Sozialstatus der Schülerschaft bei einem Blick auf Wien sichtbar. Während u. a. im Süden (10., 11. und 12. Bezirk) die Schüler/innen einen unterdurchschnittlichen Sozialstatus aufweisen, heben sich beispielsweise der 1. und 13. Bezirk sehr deutlich vom österreichweiten Mittel ab.

Abb. 4.1: Anteil Migrantinnen und Migranten differenziert nach Bezirken (BIST-Ü-M4)



Anmerkung: $DI < .3$ = geringe, $DI \geq .3$ und $\leq .6$ = mittelstarke, $DI > .6$ = starke Segregation.
 Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abb. 4.2: Durchschnittlicher Sozialstatus der Schüler/innen differenziert nach Bezirken (BIST-Ü-M4)



Anmerkungen: Positive Werte des Sozialstatus indizieren einen überdurchschnittlichen Sozialstatus (dunkle bzw. dunklere Markierungen), negative Werte weisen auf einen unterdurchschnittlichen Sozialstatus hin (helle bzw. hellere Markierungen). $DI < .3$ = geringe, $DI \geq .3$ und $\leq .6$ = mittelstarke, $DI > .6$ = starke Segregation.
 Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnung und Darstellung.

Dissimilaritätsindex:
Beschreibung von
Segregation innerhalb von
Bezirken

Neben diesen regionalen Unterschieden in der Zusammensetzung der Schülerschaft zeigt sich jedoch auch, dass innerhalb der einzelnen Bezirke die Schüler/innen mit Migrationshintergrund und mit geringem Sozialstatus⁹ ungleich auf die vorhandenen Schulen verteilt sind (interschulische Segregation). Um dieses Ausmaß an sozialer und ethnisch-kultureller Segregation innerhalb von Bezirken zu beschreiben, wird der Dissimilaritätsindex (DI) von Duncan und Duncan (1955) herangezogen.¹⁰ Der Index gibt das Ausmaß an, in dem zwei Gruppen A und B ungleich auf die Schulen eines Bezirks verteilt sind. Der DI ist zwischen 0 (keine Segregation) und 1 (maximale Segregation) normiert und weist eine geradlinige Interpretation auf.

Ein Wert von $DI = .3$ bedeutet etwa, dass 30 % der Schüler/innen der Gruppe A (oder B) die Schule wechseln müssten, um eine Gleichverteilung (keine Segregation) zu erreichen.¹¹ Werte kleiner als $.3$ können als geringe Segregation, Werte zwischen $.3$ und $.6$ als mittelstarke Segregation und Werte über $.6$ als starke Segregation bezeichnet werden (vgl. u. a. Altrichter et al., 2011; Leckie, Pillinger, Jones & Goldstein, 2012). Um die nachfolgenden Ergebnisse besser einordnen zu können, sollen im Folgenden einige Vergleichswerte angeführt werden. Jenkins et al. (2008) berichten basierend auf den PISA-Daten von 2000 und 2003 im Vergleich von 27 OECD-Ländern durchschnittliche DI-Werte (soziale Segregation) zwischen $.27$ (Norwegen) und $.45$ (Ungarn). Österreich liegt mit einem Wert von $DI = .39$, knapp vor Deutschland ($DI = .40$) und Belgien ($DI = .40$) an insgesamt viertletzter (bzw. bei Reihung der Länder nach höchster Segregation an vierter) Stelle. Entorf und Lauk (2008) berechnen bei einem – ebenfalls auf PISA-Daten basierenden – Ländervergleich DI-Werte für die ethnische Segregation (Migrationshintergrund) in Österreich von $.58$. Das stärkste Ausmaß an Segregation stellen sie für die Tschechische Republik ($DI = .82$) fest. Altrichter et al. (2011) berichten für Linz DI-Werte für die ethnische Segregation zwischen $.49$ und $.70$ und für die soziale Segregation zwischen $.30$ und $.71$.

Mittelstarkes Ausmaß an
sozialer und ethnisch-
kultureller Segregation in
österreichischen Bezirken

Im Mittel über alle österreichischen Bezirke¹² zeigt sich sowohl in der 4. als auch 8. Schulstufe für alle untersuchten Merkmale eine schwache bis mittelstarke soziale und ethnisch-kulturelle Segregation (Migrationshintergrund: $DI[BIST-Ü-M4] = .30$, $DI[BIST-Ü-M8] = .29$; Sozialstatus: $DI[BIST-Ü-M4] = .21$, $DI[BIST-Ü-M8] = .32$). Das bedeutet etwa, dass im Schnitt rund jede dritte Schülerin/jeder dritte Schüler mit Migrationshintergrund auf der 4. und auch 8. Schulstufe die Schule wechseln müsste, damit die Schüler/innen mit Migrationshintergrund gleichmäßig auf die Schulen verteilt sind. Die Werte fallen etwas geringer als bei den internationalen Vergleichsstudien (vgl. Entorf & Lauk, 2008; Jenkins et al., 2008) aus, da bei diesen Studien auch die großräumigen regionalen Unterschiede im Migrantenanteil bzw. im Sozialstatus (Abbildungen 4.1 und 4.2) in die Berechnung der Segregation eingeflossen sind.¹³

9 Als Schüler/innen mit geringem Sozialstatus werden wie bei Jenkins et al. (2008) die unteren 50 % der Verteilung der Variable Sozialstatus bezeichnet.

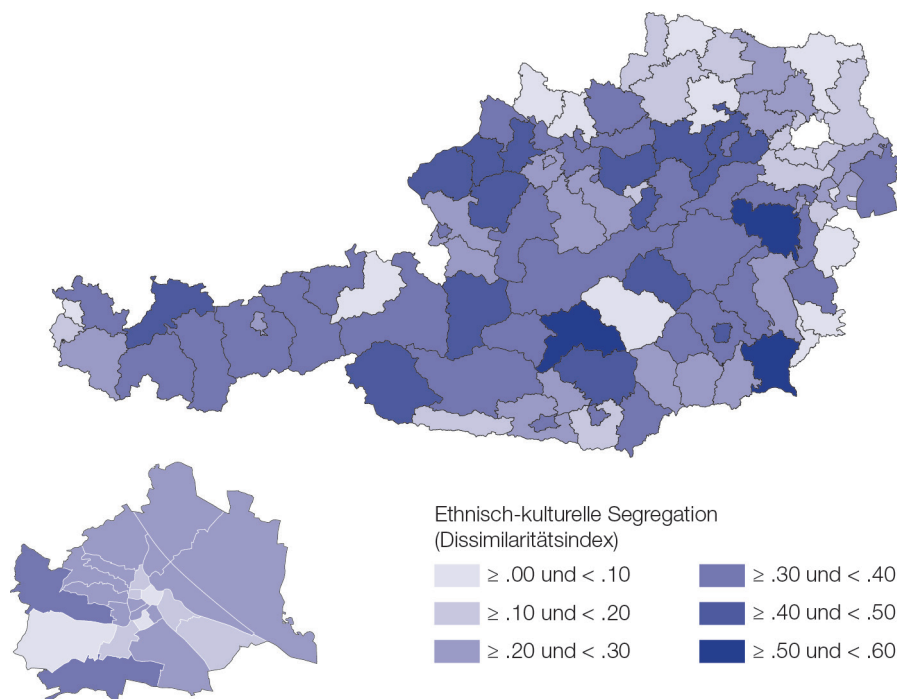
10 Da der Dissimilaritätsindex (DI) bei kleinen Schulen und kleinen Gruppengrößen (z. B. geringer Migrantenanteil) das Ausmaß der Segregation überschätzt (vgl. u. a. Mazza & Punzo, 2015), wurde die von Leckie et al. (2012) vorgeschlagene – auf Mehrebenenmodellen für kategoriale Variablen basierende – Prozedur zur Berechnung des DI verwendet.

11 Dabei gilt die Annahme, dass die Schüler/innen nicht ersetzt werden.

12 Bei der Berechnung des Mittelwerts wurde mit der Anzahl der getesteten Schüler/innen je Bezirk gewichtet.

13 Bei Berechnung auf Bundesebene ist etwa die Abweichung des Migrantenanteils von Wiener Schulen vom österreichischen Durchschnitt stärker als die Abweichung vom Migrantenanteil des jeweiligen Wiener Bezirks. Diese Abweichungen vom Durchschnitt fließen in die Berechnung des DI ein und führen somit bei der Differenzierung nach Bezirken zu kleineren Werten.

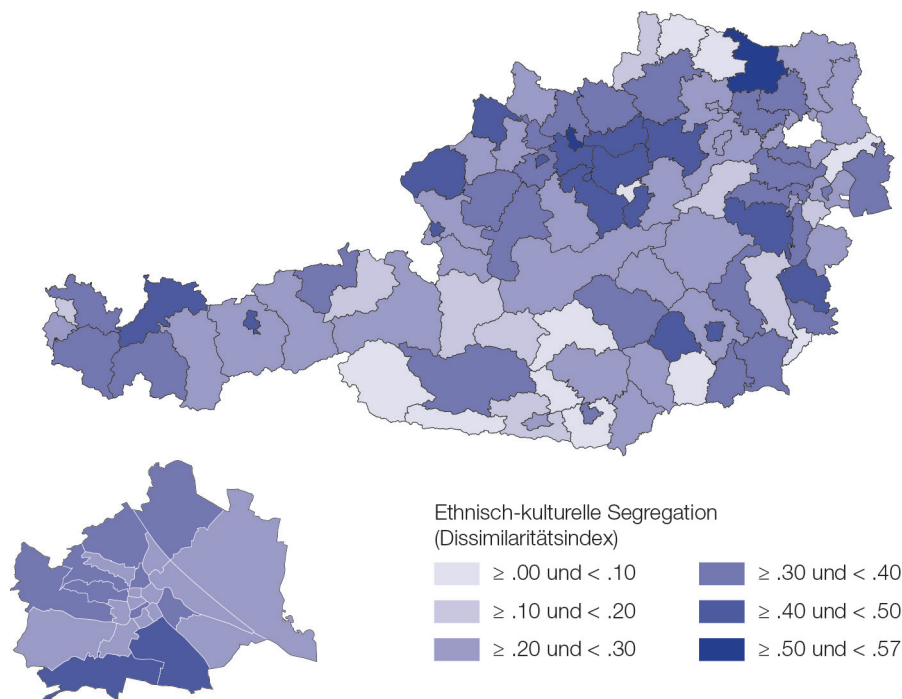
Abb. 4.3: Interschulische ethnisch-kulturelle Segregation in den Bezirken (BIST-Ü-M4)



Anmerkung: $DI < .3$ = geringe, $DI \geq .3$ und $\leq .6$ = mittelstarke, $DI > .6$ = starke Segregation.
 Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnung und Darstellung.

4

Abb. 4.4: Interschulische ethnisch-kulturelle Segregation in den Bezirken (BIST-Ü-M8)



Anmerkung: $DI < .3$ = geringe, $DI \geq .3$ und $\leq .6$ = mittelstarke, $DI > .6$ = starke Segregation.
 Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnung und Darstellung.

Deutliche ethnische Segregation in manchen Regionen Österreichs

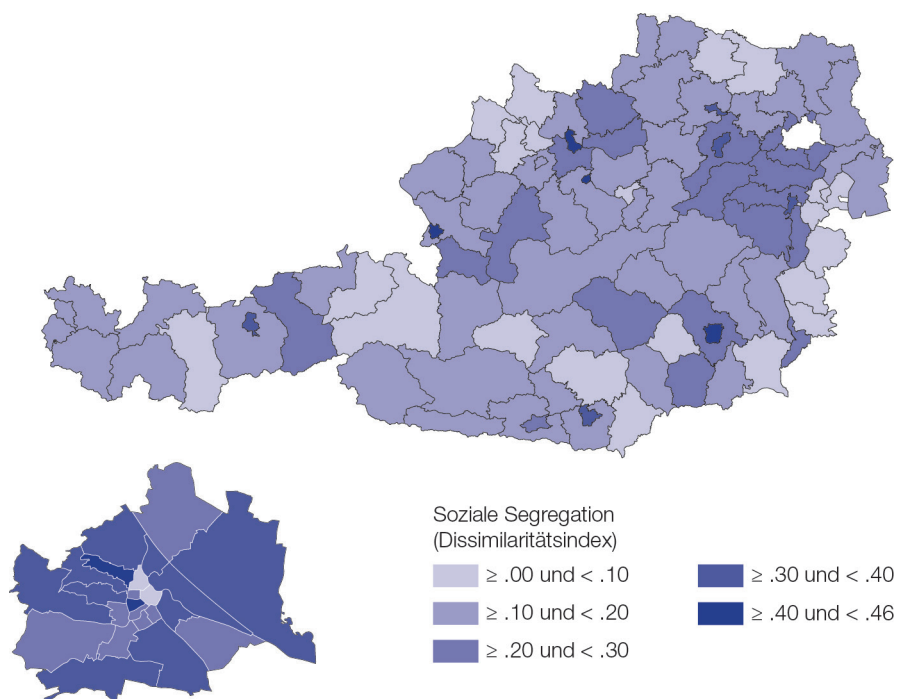
Ein Blick auf Österreichs Bezirke zeigt des Weiteren, dass die ethnisch-kulturelle Segregation regional sehr unterschiedlich ausfällt. Auf der 4. Schulstufe (Abbildung 4.3) zeigt sich in den westlichen Bezirken von Oberösterreich, den südlichen Bezirken von Niederösterreich und vereinzelt Bezirken der Bundesländer Steiermark, Kärnten, Salzburg und Tirol ein deutliches Ausmaß an Segregation, das als mittelstark – zum Teil auch an der Grenze zu stark – zu charakterisieren ist. In diesen Bezirken müssten zwischen 40 % und 60 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Schule wechseln, um die bestehende Segregation auszugleichen. Für die 8. Schulstufe (Abbildung 4.4) ergibt sich ein ähnliches Bild. Auch hier wird vor allem für einzelne Bezirke in Oberösterreich, Niederösterreich und der Steiermark ein substantielles, mittelstarkes Ausmaß (DI von .40 bis .57) an ethnisch-kultureller Segregation festgestellt.

Auffällig ist für die 8. Schulstufe, dass auch für die Städte Innsbruck, Salzburg, Graz, Linz, Wels und Steyr und für den 10. und 23. Wiener Bezirk ein deutliches Ausmaß an Segregation festgestellt werden kann.

Deutliche soziale Segregation im städtischen Bereich

Im Hinblick auf die soziale Segregation weisen auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe (Abbildungen 4.5 und 4.6) die Ergebnisse auf eine deutliche, mittelstarke interschulische soziale Segregation in den Landeshauptstädten von Tirol, Salzburg, Kärnten, Steiermark, Oberösterreich und Niederösterreich hin. Daneben weisen auch einzelne Wiener Bezirke, wie auch die Städte Steyr (BIST-Ü-M4 und BIST-Ü-M8) und Wels (nur BIST-Ü-M8) eine substantielle, mittelstarke soziale Segregation auf. In diesen Bezirken müssten zum Teil 40 % bis 50 % der Schüler/innen mit geringem Sozialstatus die Schule wechseln, um das Ausmaß der bestehenden Segregation zu egalisieren.

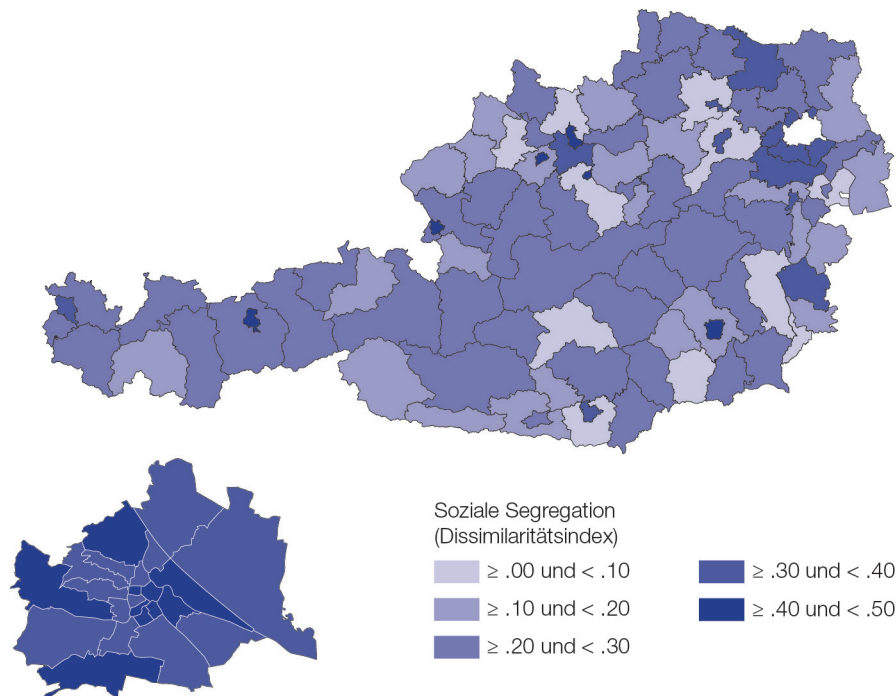
Abb. 4.5: Interschulische soziale Segregation in den Bezirken (BIST-Ü-M4)



Anmerkung: $DI < .3$ = geringe, $DI \geq .3$ und $\leq .6$ = mittelstarke, $DI > .6$ = starke Segregation.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abb. 4.6: Interschulische soziale Segregation in den Bezirken (BIST-Ü-M8)



Anmerkung: $DI < .3$ = geringe, $DI \geq .3$ und $\leq .6$ = mittelstarke, $DI > .6$ = starke Segregation.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnung und Darstellung.

Wie der Ländervergleich von Jenkins et al. (2008) zeigt, weisen Nationen wie Österreich mit unterschiedlichen leistungs- und somit sozialschichtselektiven Schultypen in der Sekundarstufe I (vgl. auch Bruneforth et al., 2012) ein hohes Ausmaß an interschulischer Segregation auf.

Vor diesem Hintergrund soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden, welcher Anteil der interschulischen Segregation auf Segregation zwischen den Schultypen AHS und HS/NMS zurückzuführen ist.¹⁴ Die Ergebnisse zeigen, dass österreichweit 66 % der interschulischen sozialen Segregation durch Segregation zwischen der AHS und der HS/NMS erklärt werden kann. Die Segregation innerhalb der Schultypen (d. h. ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit geringem Sozialstatus zwischen Schulen des gleichen Typs) macht dementsprechend nur 33 % der gesamten sozialen Segregation aus.

Soziale Segregation
durch Schultypen
(AHS vs. HS/NMS)

Für die ethnisch-kulturelle Segregation ergibt sich ein anderes Bild. Bei der ethnisch-kulturellen Segregation (Migrationshintergrund) handelt es sich ausschließlich um Segregation innerhalb der Schultypen. Dieses Ergebnis geht konform mit den Ergebnissen von Bruneforth et al. (2012), wonach der Besuch einer AHS nach der Volksschule nicht vom Migrationshintergrund, jedoch sehr wohl vom Sozialstatus abhängt. Folglich induziert die Schulwahl nach der Grundschule eine soziale, jedoch keine ethnisch-kulturelle Segregation. Diese Befunde bedeuten jedoch auch, dass innerhalb der Schultypen (AHS, HS/NMS) eine beträchtliche ethnisch-kulturelle Segregation bestehen bleibt. Österreichs AHS und auch HS/NMS unterscheiden sich somit also deutlich hinsichtlich ihrer ethnisch-kulturellen Zusammensetzung.

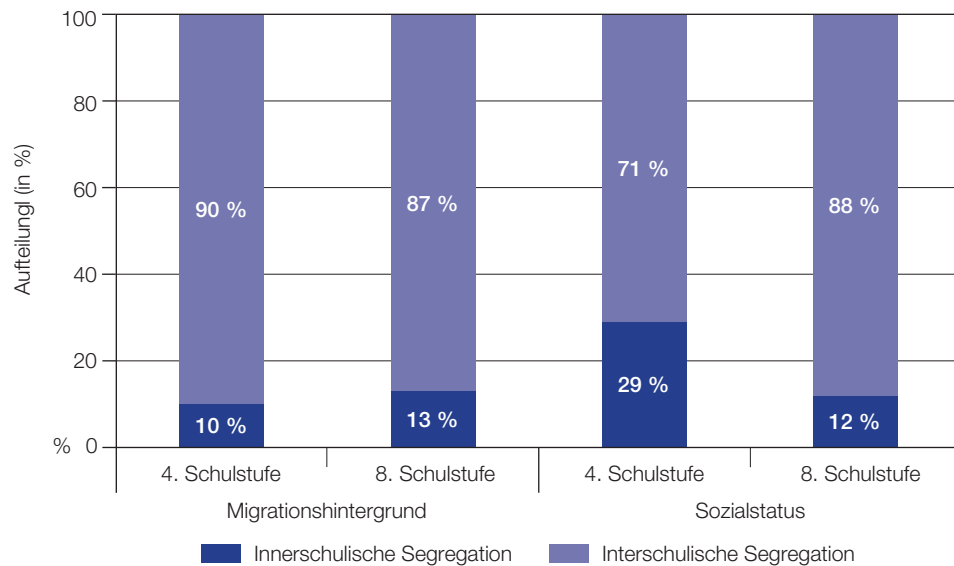
Ethnisch-kulturelle
Segregation innerhalb der
Schultypen

¹⁴ Für die Analysen wurden wie auch bei der Berechnung des Dissimilaritätsindex (DI) Mehrebenenmodelle für kategoriale Variablen verwendet. Die prozentuelle Zerlegung basiert auf dem Anteil der Varianz der Kompositionsmerkmale auf Schulebene, die durch den Schultyp erklärt werden können (siehe dazu Biedermann et al., 2016).

Deutlich stärkere
Segregation zwischen als
innerhalb von Schulen

Damit stellt sich abschließend die Frage, ob in Österreich (auch) unterschiedliche Zusammensetzungen der Schüler/innen innerhalb von Schulen, d. h. in Form von Ungleichverteilungen der Schüler/innen auf die Klassen/Lerngruppen bestehen (innerschulische Segregation).¹⁵ Unabhängig von der Schulstufe zeigt sich, dass sowohl die soziale als auch die ethnisch-kulturelle Segregation zwischen Schulen deutlich stärker als innerhalb von Schulen ausfällt (Abbildung 4.7). Betrachtet man die Summe der inter- und innerschulischen Segregation als Gesamtsegregation, so macht die innerschulische Segregation – mit der Ausnahme der sozialen Segregation auf der 4. Schulstufe – zwischen 10 % und 13 % der Gesamtsegregation aus. Auf der 4. Schulstufe ist die innerschulische Segregation für 29 % der Gesamtsegregation verantwortlich, wobei es zu beachten gilt, dass die soziale Segregation in der Primarstufe deutlich geringer als in der Sekundarstufe I ist.

Abb. 4.7: Prozentuelle Aufteilung der innerschulischen und interschulischen Segregation



Quellen: BIFIE (BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8). Eigene Berechnung und Darstellung.

In Betrachtung der ersten Forschungsfrage kann zusammenfassend festgehalten werden, dass eine Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen (exemplarisch dargestellt am Sozialstatus und Migrationshintergrund) sowohl zwischen Bezirken als auch innerhalb von Bezirken dokumentiert werden kann. Die Segregation zwischen Schulen eines Bezirks zeigt sich sowohl auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe, wobei die soziale Segregation in der Sekundarstufe I am stärksten ausfällt. Im Durchschnitt über Österreichs Bezirke müssten auf beiden betrachteten Schulstufen etwa eine/r von drei Schülerinnen/Schülern mit geringem Sozialstatus die Schule wechseln, um die bestehende Segregation auszugleichen.

Mittelstarkes Ausmaß
sozialer Segregation für
einzelne Wiener Bezirke

Ein substantielles, mittelstarkes Ausmaß an sozialer Segregation (DI zwischen .4 und .5) lässt sich für einzelne Wiener Bezirke, jedoch auch die meisten Landeshauptstädte zeigen. Die ethnisch-kulturelle Segregation fällt zusätzlich auch in vereinzelt Bezirken deutlich aus (DI zwischen .4 und .6). Die innerschulische Segregation fällt im Vergleich zur interschulischen Segregation geringer aus. Ein Großteil der interschulischen sozialen Segregation in der Sekundarstufe I kann durch die leistungs- und sozialexlektiven Schultypen erklärt werden.

¹⁵ Die Ergebnisse basieren wie die bisherigen Befunde auf Mehrebenenmodellen für kategoriale Variablen. Jedoch wurde zusätzlich neben der Schulebene auch die Klassenebene berücksichtigt (siehe dazu Biedermann et al., 2016).

5.1.2 Effekte der Schul- und Klassenkomposition

Als zweite Forschungsfrage interessiert, ob die oben dokumentierte soziale und ethnisch-kulturelle Segregation und die damit verbundenen Unterschiede in der Klassenzusammensetzung in Beziehung zu den Mathematikleistungen der Schüler/innen stehen, d. h. ob diesbezügliche Kompositionseffekte bestehen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, ob – bei allfällig positiver Beziehung – der Klassen- oder Schulzusammensetzung eine stärkere Bedeutung beizumessen ist.

Effekte der Schul- und Klassenkomposition auf der 4. und 8. Schulstufe

Die Ergebnisse werden anhand von bivariaten (getrennte Betrachtung der Kompositionsmerkmale) und multivariaten (simultane Betrachtung der Kompositionsmerkmale) Analysen beschrieben, wobei nur mehr Kompositionseffekte berichtet werden. Die Kompositionseffekte werden dabei als Effektstärken (ES) dargestellt. In Anlehnung an die NMS-Evaluation (vgl. Eder et al., 2015) werden Werte kleiner 0,15 als inhaltlich nicht substantiell bezeichnet. Werte zwischen 0,15 und 0,35 werden als schwache Effekte betrachtet, zwischen 0,35 und 0,55 als mittlere und über 0,55 als starke Effekte. Vorab gilt es festzuhalten, dass die Individualzusammenhänge zwischen den in den Analysen betrachteten Kompositionsmerkmalen Geschlecht, Sozialstatus (soziales Kompositionsmerkmal) sowie Migrationshintergrund und Familiensprache (ethnisch-kulturelle Kompositionsmerkmale) mit der Mathematikleistung erwartungsgemäß ausfallen (d. h. Burschen, Schüler/innen mit höherem Sozialstatus, keinem Migrationshintergrund und Deutsch als Familiensprache erzielen bessere Mathematikleistungen).

Bei getrennter (bivariater) Betrachtung der einzelnen Kompositionsmerkmale zeigen sich auf der 4. Schulstufe – mit Ausnahme des Anteils an männlichen Schülern – auf Klassenebene schwache Kompositionseffekte (vgl. Abbildung 4.8, in welcher die Ergebnisse zu den im Folgenden diskutierten Kompositionseffekten zusammengefasst sind). Der Effekt des Migrantenanteils (ES = -0,26) fällt dabei noch am stärksten aus, wohingegen der durchschnittliche Sozialstatus einen schwachen Effekt aufweist (ES = 0,19). Diese Ergebnisse bedeuten: Je größer der Migrantenanteil in einer Klasse, desto (schwach) höher fällt die Mathematikleistung von Schülerinnen und Schülern aus. Auf Schulebene lassen sich keine bedeutsamen Effekte feststellen.

Auf der 8. Schulstufe fallen die Klassenkompositionseffekte (wieder mit Ausnahme des Anteils an männlichen Schülern) deutlich stärker aus. Alle Kompositionsmerkmale haben dabei einen großen Effekt, in gleicher Richtung wie auf der 4. Schulstufe, wobei dieser für den durchschnittlichen Sozialstatus am deutlichsten ausfällt (ES = 1,99), gefolgt vom Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (ES = -1,39). Auf Schulebene zeigen sich die Effekte auch hier deutlich geringer als auf der Klassenebene, entgegen der 4. Schulstufe aber dennoch in bedeutsamer Stärke. Auffallend ist dabei, dass sich die Vorzeichen ändern, d. h. dass die Mathematikleistung von Schülerinnen und Schülern bei höherem durchschnittlichem Sozialstatus der Schule geringer ausfällt, und dass sie bei prozentual größerem Schulanteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund höher ausfällt (worauf weiter unten noch eingegangen wird).

Bei der simultanen (multivariaten) Berücksichtigung aller Kompositionsmerkmale wurde von den ethnischen Kompositionsmerkmalen nur mehr die Variable „Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache“ berücksichtigt, da diese sehr hoch mit dem Migrantenanteil (auf Klassen- als auch auf Schulebene) korreliert ($r = \text{ca. } .9$).¹⁶ Die Wahl der Variable Familiensprache ist dadurch zu begründen, dass für Unterrichtsprozesse die Sprache wichtiger als der Migrationsstatus ist bzw. erscheint.

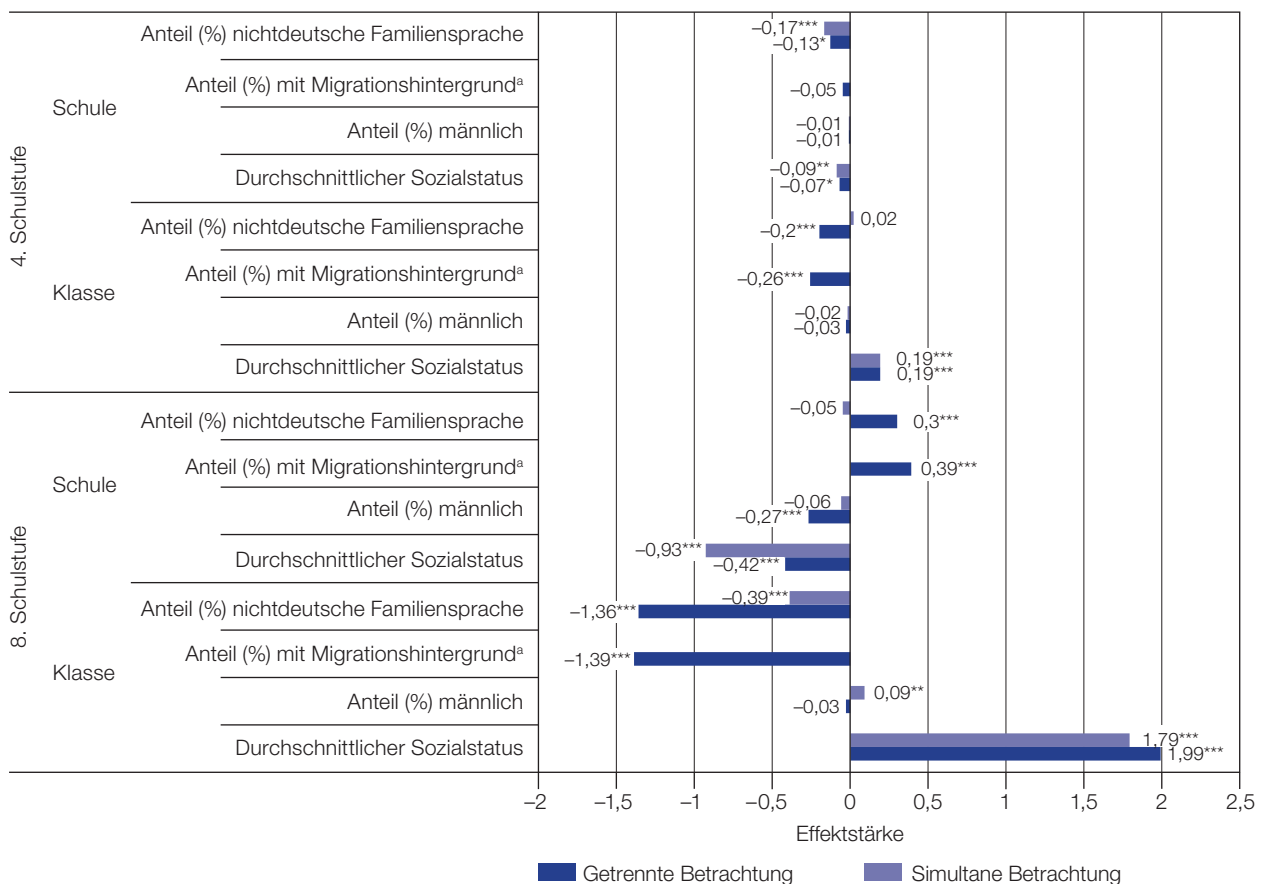
Bei simultaner Betrachtung und damit jeweils gegenseitiger Kontrolle der Kompositionsmerkmale (d. h. es wird z. B. berücksichtigt, dass Klassen mit einem hohen Anteil an Migrantinnen

¹⁶ Analysen, die anstelle der Familiensprache den Migrationshintergrund berücksichtigen, erbringen keine Unterschiede.

und Migranten zumeist auch einen geringen durchschnittlichen Sozialstatus aufweisen) bleibt auf der 4. Schulstufe ein schwacher Klassenkompositionseffekt des Sozialstatus übrig (ES = 0,19). D. h. im Vergleich von zwei Schülerinnen/Schülern mit gleichem Sozialstatus, Geschlecht und gleicher Familiensprache erzielt jene Schülerin/jener Schüler eine (schwach) bessere Mathematikleistung, die/der in einer Klasse mit höherem Sozialstatus ist (wobei sich die Klassen bezüglich Geschlecht und nichtdeutscher Familiensprache ansonsten nicht unterscheiden). Ein etwas schwächerer Effekt besteht nun auch auf Schulebene für den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache (ES = -0,17), wobei dieser derart ausfällt, dass bei größerem Anteil eine geringere Mathematikleistung gezeigt wird.

Auf der 8. Schulstufe ergibt sich auf Klassenebene ein sehr starker Kompositionseffekt des Sozialstatus (ES = 1,79) und ein mittlerer Effekt des Anteils der Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache (ES = -0,39). D. h. Schüler/innen mit gleichen individuellen Voraussetzungen (d. h. gleichem Geschlecht, gleichem sozialem Status, gleicher Familiensprache) zeigen in Klassen mit einem hohen durchschnittlichen Sozialstatus bzw. geringerem Anteil an Schülerinnen/Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache deutlich bessere Mathematikleistungen als in Klassen mit einem geringen durchschnittlichen Sozialstatus bzw. hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache.

Abb. 4.8: Kompositionseffekte unterschiedlicher Merkmale differenziert nach Schulstufe



Anmerkungen: ^aDer Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund wurde bei den simultanen Analysen nicht mehr berücksichtigt, da das Merkmal sehr hoch mit dem Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache korreliert. Für Detailergebnisse siehe Biedermann et al. (2016). Bei der simultanen Betrachtung wurden neben den Kompositionsmerkmalen auch noch die in Tabelle 4.2 dargestellten Kontrollvariablen berücksichtigt. ***p < .001; **p < .01; *p < .05

Quellen: BIFIE (BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8). Eigene Berechnung und Darstellung.

Auch unter der Gegebenheit simultaner Betrachtung der Kompositionen zeigt sich auf Schulebene ein (nun deutlicher) negativer Effekt des durchschnittlichen Sozialstatus auf die Leistungen ($ES = -0,93$). Getrennte Analysen für HS/NMS und AHS zeigen, dass dieser negative Effekt auf Schulebene nur bei HS besteht ($ES = -0,67$; Tabelle 4.3). Daneben zeigt sich bei HS ein starker Effekt des Sozialstatus auf Klassenebene ($ES = 1,24$). Nach Kontrolle der Leistungsgruppen in der HS verschwindet der Effekt auf Schulebene gänzlich (worauf weiter unten noch eingegangen wird).

Auf Klassenebene bleibt auch nach statistischer Kontrolle der Leistungsgruppen ein inhaltlich substantieller Effekt ($ES = 0,24$) bestehen, der in seiner Stärke mit jenem in der AHS ($ES = 0,22$) vergleichbar ist. Ebenso ist anzumerken, dass in beiden Schultypen ein schwacher negativer Effekt des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache auf Schulebene besteht.

Schüler/innen aus sozial besser gestellten Klassen erzielen bessere Leistungen in HS und AHS

D. h. dass im Vergleich von zwei Schülerinnen/Schülern mit gleichen individuellen Hintergrundmerkmalen jene/jener besser abschneidet, die/der sich an einer Schule mit kleinerem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache befindet.

Der – in den vorangegangenen Analysen als sehr stark identifizierte – Klassenkompositionseffekt (unter „Klasse“ wurden auch Lerngruppen subsumiert, siehe dazu Abschnitt 4.3) spiegelt also zu einem großen Anteil den empirisch gut dokumentierten Zusammenhang von Leistung und Sozialstatus wider (vgl. u. a. Bradley & Corwyn, 2002; Bruneforth et al., 2012). Durch die Zusammensetzung von Lerngruppen entsprechend dem Leistungspotenzial der Schüler/innen ergeben sich auch deutliche Unterschiede im durchschnittlichen Sozialstatus der Lerngruppen. Der vorher negative Effekt des Sozialstatus auf Schulebene bedeutet, dass beim Vergleich zweier Lerngruppen mit gleichem Sozialstatus jene besser abschneidet, die aus einer Schule mit geringerem Sozialstatus kommt. Da sich dieser Effekt nach Kontrolle der Leistungsgruppen auflöst, kann er dadurch erklärt werden, dass sich die Lerngruppen der 2. und 3. „Leistungspotenziale“ (und nachgewiesener Mathematikleistung) in HS mit einem hohen Sozialstatus vermehrt aus Schülerinnen und Schülern mit höherem Sozialstatus zusammensetzen.

Erklärung von Kompositionseffekten durch das Leistungs(gruppen)system

4

Tab. 4.3: Kompositionseffekte differenziert nach Schultyp

	AHS	HS/NMS	HS/NMS unter Kontrolle der Leistungsgruppen
Klasse			
Durchschnittlicher Sozialstatus	0,22***	1,24***	0,24***
Anteil (%) männlich	0,15***	0,01	-0,03
Anteil (%) nichtdeutsche Familiensprache	-0,07	-0,30***	-0,07*
Schule			
Durchschnittlicher Sozialstatus	0,01	-0,67***	0,03
Anteil (%) männlich	-0,00	-0,07	0,00
Anteil (%) nichtdeutsche Familiensprache	-0,22*	-0,00	-0,17**

Anmerkungen: Dargestellt sind Effektstärken (ES). Für Detailergebnisse und methodisches Vorgehen siehe Biedermann et al. (2016). Es wurden die in Tabelle 4.2 dargestellten Kontrollvariablen berücksichtigt. AHS: allgemeinbildende höhere Schule; HS: Hauptschule. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Die zweite Forschungsfrage betrachtend kann festgehalten werden, dass sich sowohl für die 4. als auch (unabhängig vom Schultyp) für die 8. Schulstufe schwache Effekte des durchschnittlichen Sozialstatus der Klasse feststellen lassen. Die auf den ersten Blick sehr starken Effekte des Sozialstatus auf Klassenebene in der HS/NMS basieren zu weiten Teilen auf dem

Leistungsgruppensystem – wobei offen bleiben muss, inwieweit neben der Leistung auch der Sozialstatus im Prozess der Gruppenbildung mitwirkt. Auf Schulebene zeigen sich sowohl für die Grundschule, die HS als auch die AHS schwache negative Effekte des Anteils der Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache. D. h. Schüler/innen mit gleichen Individualmerkmalen erzielen in Schulen, die sich durch den Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache unterscheiden, unterschiedliche Mathematikleistungen.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse, Forschungsdesiderata, bildungspolitische Implikationen und Handlungsmöglichkeiten

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ergebniszusammenfassung

Ausgehend von den Gegebenheiten, dass sich Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern zu bedeutsamen Teilen durch deren individuellen sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund erklären lassen, interessierten in diesem Beitrag die Fragen, (1) ob sich in Österreich Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler/innen bezüglich dieser Merkmale zeigen und (2) ob die Kumulation dieser Faktoren in Schul- und Klassengruppen auf die Mathematikleistungen als effektstark erweisen. In weitgehender Übereinstimmung mit der internationalen empirischen Befundlage zeigen sich dazu folgende Ergebnisse:

1. *Zeigen sich in Bezug auf die Zusammensetzung der Schüler/innen nach den Merkmalen sozioökonomischer und ethnisch-kultureller Hintergrund Unterschiede zwischen (a) Bezirken, (b) Schulen innerhalb von Bezirken und (c) Klassen innerhalb von Schulen in Österreich?*

- Soziale und ethnisch-kulturelle ungleiche Zusammensetzung bzw. Segregation lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen – großräumig zwischen Bezirken, zwischen Schulen innerhalb von Bezirken und auch innerhalb von Schulen – feststellen.
- Die interschulische soziale Segregation ist verstärkt im urbanen Bereich festzustellen.
- Ein substanzielles, mittelstarkes Ausmaß an ethnisch-kultureller Segregation ist vor allem in vereinzelt Bezirken von Oberösterreich, Niederösterreich und der Steiermark zu verzeichnen.
- Die interschulische soziale und ethnisch-kulturelle Segregation fällt stärker als die innerschulische aus.
- Die interschulische ethnisch-kulturelle Segregation ist in der Primar- und Sekundarstufe I ähnlich (mittelstark) ausgeprägt.
- In der Sekundarstufe I fällt die soziale Segregation stärker aus als in der Primarstufe, wobei in der Sekundarstufe I ein Großteil der Segregation durch die Schultypen (AHS vs. HS/NMS) erklärt werden kann.

2. *Lassen sich Einflüsse der Schul- und Klassenkompositionen auf die Mathematikleistung von Schülerinnen und Schülern identifizieren?*

- Sowohl für die Primarstufe als auch die Sekundarstufe I zeigen sich substanzielle, jedoch schwache Effekte der sozialen Zusammensetzung der Klassen auf die Mathematikleistungen der Schüler/innen.
- Die auf den ersten Blick sehr starken sozialen Klassenkompositionseffekte in der Sekundarstufe I bilden Unterschiede zwischen den bestehenden Schultypen (AHS vs. HS/NMS) ab bzw. sind für die HS durch die (sozial selektive) Zusammensetzung der Schüler/innen nach ihrem Leistungspotenzial in Lerngruppen zu erklären.
- Auf Schulebene besteht sowohl in der Volksschule, der HS und der AHS ein substanzieller, aber schwacher negativer Kompositionseffekt des Anteils der Schüler/innen mit nichtdeutscher Familiensprache auf die Mathematikleistung.

Es kann somit festgehalten werden, dass das österreichische Schulsystem durch ein deutliches, mittelstarkes Ausmaß an sozialer und ethnisch-kultureller Segregation gekennzeichnet ist, wobei sich jedoch klare regionale Unterschiede ergeben (manche Bezirke weisen eine sehr geringe Segregation, andere eine deutliche stärkere auf). Die Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler/innen nach sozialem und ethnisch-kulturellem Hintergrund zeigen sich sowohl zwischen als auch innerhalb von Schulen. Das Ausmaß der innerschulischen Segregation fällt zwar deutlich geringer aus als die zwischenschulische Segregation, dennoch können Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern (auch) durch die soziale Klassenzusammensetzung erklärt werden.

Bezüglich des ethnisch-kulturellen Hintergrunds zeigen sich ähnliche Effekte, die zwar etwas schwächer ausfallen, aber dennoch auf der Schulebene ihre Wirkung entfalten – d. h., dass Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern (auch) durch die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schüler/innen auf der Schulebene erklärt werden können. Dabei gilt es zu beachten, dass ungünstige Kompositionen unmittelbar aus der Häufung individuell ungünstiger Voraussetzungen resultieren, wodurch es vermehrt auch zu einer Kumulierung negativer Effekte kommt. So fallen z. B. häufig ein individueller und aggregierter geringer Sozialstatus zusammen, die dann gemeinsam wirken.

Mit den vorliegenden Analysen konnte allerdings nicht erklärt werden, wie die Kompositionseffekte im österreichischen Schulbildungssystem zustande kommen – eine Forschungslücke, die auch international noch weitgehend besteht.

6.2 Forschungsdesiderata

Auch wenn hier wichtige erste Fragen bezüglich des Einflusses von Kompositionsmerkmalen im schulischen Kontext auf das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern in Österreich beantwortet werden konnten, so müssen doch zentrale Fragestellungen (wie sie auch einleitend aufgestellt wurden) weiterhin offen bleiben. Dies gründet einerseits auf den zur Verfügung stehenden Daten, die nicht explizit unter den in diesem Beitrag anvisierten Fragestellungen erfasst wurden. So fehlen beispielsweise Längsschnittdaten, um Kompositionseffekte nach deren Kausalität zu überprüfen. Auch liegen zentrale Konstrukte nicht vor, wie beispielsweise eine Messung zur kognitiven Fähigkeit, die nach aktueller Forschungslage als ein zentrales Kompositionsmerkmal betrachtet werden kann und häufig auch soziale Kompositionseffekte aufzuklären vermag (vgl. Dumont et al., 2013). Insbesondere fehlen aber auch Operationalisierungen und damit verbunden Daten zu Wirkmechanismen von Kompositionsmerkmalen, worin ein erstes zentrales Forschungsdesiderat (für Österreich und in internationaler Perspektive) gesehen wird. Soll Kompositionseffekten gezielt entgegengewirkt werden, so bedarf es diesbezüglicher empirischer Erklärungsansätze. Dabei sind insbesondere die Lehrkräfte sowie deren Unterricht in den Blick zu nehmen (z. B. Lehrererwartungen, Unterrichtsorganisation, didaktische Realisierungen, curriculare Umsetzungen; vgl. Dreeben & Barr, 1988). Die Frage, welche Lehrkräfte an hochsegregierten Schulen eingesetzt werden bzw. dort verbleiben, ist bisher kaum gestellt worden. Zudem wäre gezielt(er) der Unterricht zu beforschen – hier interessiert z. B., welche Reaktionen Lehrpersonen im Umgang mit unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen aufzeigen, ihre Lehr-Lern-Arrangements, ihre Motivation, ihre Erwartungshaltung und ihre Interventionen. Diesbezüglich konnte in ersten Forschungen (zumindest tendenziell) aufgezeigt werden, dass Aspekte wie die Schulressourcen, Lerngelegenheiten, Lehrererwartungen, Schul- und Unterrichtsklima sowie die Kooperation zwischen Lehrkräften bedeutsame Mediatoren von (primär sozialen) Kompositionseffekten darzustellen scheinen (vgl. z. B. Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013; Liu, Van Damme, Gielen & Van Den Noortgate, 2015; Opdenakker & Van Damme, 2007; Rjosk, Richter, Hochweber, Lüdtke & Klieme, 2014; Willms, 2010). Daneben interessieren aber auch soziale Vergleichsprozesse der Schüler/innen (z. B. Bildungsaspiration, Leistungsbewertungen, soziales Verhalten) sowie normative Kulturen in der Schülergruppe (z. B. Erfolgs- und Leistungsnormen, Verhaltensnormen) und im Elternhaus (z. B. Engagement,

Weitere offene
Fragestellungen im
Themenfeld von
Kompositionsmerkmalen
und deren Effekten

Leistungs- und Verhaltenserwartung). Auch bezüglich dieser Wirkmechanismen zeigt sich die Forschungslage noch sehr dünn. Hinsichtlich der sozialen Vergleichsprozesse bei Schülerinnen und Schülern beziehen sich die Forschungen fast gänzlich auf den Big-Fish-Little-Pond Effect (vgl. Marsh, 1987) – wobei von den Ergebnissen (höhere Leistung von Schülerinnen und Schülern bei „günstigerem“ Kompositionsmerkmal vs. höheres Selbstkonzept bei „weniger günstigem“ Kompositionsmerkmal) auf die Wirkung des sozialen Vergleichs geschlossen wird (vgl. z. B. Crosnoe, 2009; Marsh, 2005). Und hinsichtlich der normativen Kulturen liegen für die Eltern erste Erkenntnisse vor, die den Stellenwert des elterlichen Engagements hervorheben (vgl. Opdenakker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem & Onghena, 2002). Mit Goddard, Salloum und Berebitsky (2009) ist schließlich zu vermuten, dass in der Praxis unterschiedliche Wirkmechanismen gemeinsam zum Tragen kommen.

Was stärkt und was reduziert Kompositionseffekte?

Dringlich wäre insgesamt die Frage zu beantworten: Was wirkt Kompositionseffekten entgegen, was verstärkt sie? Oder anders gefragt: Welche Personalpolitik, Unterstützungssysteme und Weiterbildungsformate führen zu einer positiven Bewältigung besonders herausfordernder Klassen- und Schulzusammensetzungen? Hier liegt ein zentrales Forschungsfeld nahezu gänzlich brach.

Weiterhin fehlt es noch deutlich an differenziellen Blicken auf Kompositionseffekte, an Modellierungen und Analysen unter Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern, Klassen und Schulen (Drei-Ebenen-Modelle) sowie – wie bereits erwähnt – insbesondere an Längsschnittdesigns, um somit eine Berücksichtigung von (Lern-)Entwicklungen der Schüler/innen zu fokussieren.

Neben Fachleistungen sollten in Zukunft auch vermehrt psychosoziale Variablen, motivationale Orientierungen, überfachliche Kompetenzen sowie Einstellungen und Werthaltungen der Schüler/innen in den Blick genommen werden – welchen z. B. handlungsanleitende Kraft zugesprochen wird.

6.3 Bildungspolitische Implikationen und Handlungsoptionen

6.3.1 Bildungspolitische Implikationen

Handlungsbedarf hinsichtlich gleicher Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten

Wie die dargelegten Ergebnisse und insbesondere auch die internationale Forschungslage aufzuzeigen vermögen, können sich für Schüler/innen in ungünstigen Gruppenkonstellationen Benachteiligungen ergeben. Ausgehend von einem Anspruch nach Chancengerechtigkeit bezüglich der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für die einzelnen Schüler/innen leitet sich von diesem Ergebnis ein deutlicher Handlungsbedarf ab. Dabei stellt die Frage nach der Chancengerechtigkeit – welche insbesondere Schüler/innen mit sozioökonomischen Nachteilen und/oder von ethnisch-kulturellen Minderheiten betrifft – auch eine Frage der sozialen Kohäsion und damit der Zukunft des gesamten Gemeinwesens dar (vgl. Council of Europe, 2012; Flecha, 2015).

In Betrachtung der internationalen Reaktionen auf eine (insbesondere sozioökonomisch und ethnisch-kulturell, aber auch leistungsbezogen) ungleichmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft und damit verbunden auf Segregationstendenzen in Schulen und Klassen zeigen sich Interventionsansatzpunkte auf den folgenden vier Ebenen (vgl. Karsten, 2010):

1. Zusammensetzung der Schülerschaft (bei gleichbleibender Angebotsstruktur);
2. Zusammensetzung durch veränderte Angebotsstruktur an Schulstandorten;
3. Wohnraumsegregation;
4. Schulqualität (bei gleichbleibender Zusammensetzung).

Zu Punkt 1: In mehreren Ländern wird mittels verschiedenster Strategien versucht, die Zusammensetzung der Schüler/innen ausgewogener zu gestalten:

- a) Die *kontrollierte Elternwahl* wird derzeit international als eine erfolgsversprechende Interventionstrategie angesehen (vgl. Kahlenberg, 2011; Karsten, 2010). Dabei werden durch einen sorgfältig entwickelten computerunterstützten Prozess sowohl die Wünsche der Eltern als auch die soziale Zusammensetzung an den Schulstandorten berücksichtigt (wie z. B. in Montgomery County, Maryland, USA; vgl. Kahlenberg, 2011).
- b) Der Transfer von Schülerinnen und Schülern an Schulstandorte, etwa mittels bestimmter Schulbusrouten, wurde erstmals nach Aufhebung der Rassentrennung in den 1960er Jahren in den USA eingesetzt. Nun gibt es auch Anwendungsbeispiele in Europa, bei denen Schüler/innen aus zugewanderten Familien in Schulen gebracht werden, die bisher von (fast) keinen Zuwandererkindern besucht wurden (z. B. Aarhus, Dänemark; vgl. Nusche, 2010).
- c) Die Veränderung von geltenden Schulbezirks- oder Sprengelgrenzen – z. B. um wohlhabendere Nachbarschaften in das Gebiet von sozioökonomisch benachteiligten Sprengeln einzugliedern (vgl. Karsten, 2010).
- d) Die strategische Planung von Schulstandorten bzw. Schulneubauten (z. B. an Gebietsgrenzen; vgl. Karsten, 2010).
- e) Elterninitiativen, die ihre Kinder in kleineren Gruppen (aus der Mittelschicht) in benachteiligte Schulstandorte schicken (z. B. Niederlande; vgl. Peters & Walraven, 2011).
- f) Umfassende Informationsmaßnahmen und Elternberatungen: Eltern werden dabei mit Schulstandorten bekannt gemacht, die sie ansonsten eher nicht in Betracht gezogen hätten (z. B. Niederlande; vgl. Karsten, 2010).

Strategien für eine ausgewogene Zusammensetzung der Schülerschaft

Zu Punkt 2: In manchen Ländern oder Städten versuchen Schulverwaltung und -politik durch neue Angebotsstrukturen an benachteiligten Schulstandorten eine Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft zu erreichen, was allerdings in manchen Fällen, wie bei den sogenannten *Magnetschulen* in Frankreich, zum gegenteiligen Effekt führte (vgl. Nusche, 2010). Dass hinsichtlich der innerschulischen Segregation bis jetzt lediglich nachteilige Effekte berichtet wurden – und dies unabhängig vom Schultyp (für HS: vgl. Specht, 2011; für höherbildende Schulen: vgl. Prexl-Kraus & Gierlinger, 2007) –, liegt womöglich auch daran, dass derartige Strategien bisher immer nur einzelne Klassen an einem Standort betrafen. Über die Auswirkungen inhaltlicher Schwerpunktsetzungen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und die Leistungserbringung bzw. -verbesserung liegen keine empirischen Erkenntnisse vor.

Neue Angebotsstrukturen an benachteiligten Schulstandorten

Zu Punkt 3: Wie bereits erwähnt, ist sicherlich eine der wichtigen Quellen für die jeweilige Zusammensetzung der Schüler/innen einer Schule in der sozialen Struktur des Wohnraums zu sehen. Daher ist es für die Bildungspolitik von Interesse, wie sich die Bewohnerschaft im jeweiligen Einzugsgebiet von Schulstandorten verändert – oder umgekehrt formuliert, Wohn(bau)politik ist immer auch Schulpolitik.¹⁷ Insofern können die Auswirkungen von Wohnpolitik auf die Bildungserfolge der Kinder einer Nachbarschaft evaluiert werden. In den USA zeigte sich, dass Schüler/innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien eine bessere Mathematikleistung von circa zwei Schuljahren erbringen, wenn sie Schulen wohlhabender Nachbarschaften besuchen – im Vergleich zu in Armut geprägten Nachbarschaftsschulen (vgl. Kahlenberg, 2011). Basierend auf derartigen Erkenntnissen wurden in den USA zahlreiche große Umsiedelungsprogramme realisiert, um eine bessere Durchmischung von Stadtteilen zu erreichen.¹⁸ Besonders erfolgreich sind Programme, in denen ein Anteil an Wohnungen (ca. 12 % bis 15 %) in neu errichteten Wohnbauten oder Wohnvierteln (*inclusionary zoning policy*) für besonders benachteiligte Familien reserviert werden. Dies wird seit den 1970er Jahren in Montgomery County (nahe Washington, DC) gemacht und zeigt langjährige positive Resultate im Bereich von Schulleistungen und -abschlüssen. Dabei wird

Wohn(bau)politik = Schulpolitik

17 Schwartz (2010) in ihrer Publikation „Housing Policy is School Policy“ über die Erfolge der politischen Maßnahmen gegen Segregation im Wohnraum und im Schulwesen in Montgomery County, Bundesstaat Maryland, USA (vgl. auch Kahlenberg, 2011).

18 Eine Metaanalyse der Studien zu den bedeutenden *Relocation programs* in den USA und ihren bildungsbezogenen Ergebnissen findet sich in Johnson (2012).

darauf hingewiesen, dass positive Ergebnisse nur dann erwartet werden können, wenn nicht mehr als 30 % sozioökonomisch benachteiligte Schüler/innen in einer Schule sind – wobei dieser Richtwert nur als Tendenz zu betrachten ist, da für eine präzise Eruierung nicht genug Vergleichsfälle mit unterschiedlich hohen Prozentsätzen vorliegen (vgl. Kahlenberg, 2011).

Mittelzuweisungsmodelle zur Stärkung von Schul- und Unterrichtsqualität an Schulen mit schwierigen Rahmenbedingungen

Zu Punkt 4: Auch aufgrund ernüchternder Ergebnisse der bislang erprobten Konzepte – da bildungsnahe ... Eltern die Bemühungen ... auch immer wieder mit angepassten Strategien unterwandern (vgl. Morris-Lange, Wendt & Wohlfarth, 2013) – wird die Bearbeitung von (negativen) Kompositionseffekten nicht mehr allein in der Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft gesehen. Immer stärker rücken dabei die in Schulen zentralen Akteurinnen und Akteure und deren Handlungsweisen in den Mittelpunkt des Interesses. Wenn in einer zunehmenden Zahl von Großstädten mehr als 50 % der Geburtenkohorten einen Migrationshintergrund aufweisen, müssen die Rahmenbedingungen sowie das Lehrerhandeln auf die dadurch entstehenden Lernausgangslagen gerichtet sein, d. h. es wird auch zunehmend größeres Gewicht auf die Schul- und Unterrichtsqualität an Standorten mit diesbezüglich schwierigeren Ausgangslagen gelegt. Die Lernbedingungen der Schüler/innen und die Arbeitsbedingungen der Lehrer/innen sollen gemäß den tatsächlichen Herausforderungen des jeweiligen Schulstandorts adäquat gestaltet und unterstützt werden. Daher praktizieren mehrere Städte und Länder spezifische Mittelzuweisungsmodelle (vgl. Kuschej & Schönpflug, 2014). Zur Berechnung werden unterschiedliche Indikatoren der sozialen Zusammensetzung, sei es der Schüler/innen, der Nachbarschaft oder der Wohnumgebung jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers herangezogen (so z. B. in Toronto basierend auf dem *Learning Opportunity Index [LOI]*¹⁹) oder es wird auch eine Kombination von Indikatoren verwendet (wie in den Niederlanden; vgl. Kuschej & Schönpflug, 2014). Die Schulstandorte mit schwierigeren Bedingungen bekommen entsprechend mehr Lehrerstunden, Unterstützungspersonal und/oder Sach- und Finanzmittel.

Neben diesen Ansatzpunkten wird – insbesondere im Anschluss an die internationale Vergleichsstudie PISA – auch immer wieder die Frage nach der Chancengerechtigkeit in unterschiedlichen Schulsystemen diskutiert. Dabei werden insbesondere frühe Selektionsmechanismen als Quelle von (institutioneller) Segregation identifiziert, worauf viele Länder mit Systemen später Selektion im Pflichtschulbereich reagieren – auch wenn sich die Befunde zu den Wirksamkeiten von Schulsystemen (primär betrachtet in Bezug auf die Fachleistungen) bis jetzt nicht einheitlich zeigen (vgl. z. B. OECD, 2010, 2014).

Leben in Vielfalt will gelernt sein

Zusätzlich zur Vermittlung von Fachleistungen ist es auch Aufgabe der österreichischen Schule, Handlungs- und Teamfähigkeit in der von Mobilität geprägten, sozial, sprachlich und kulturell vielfältigen Arbeits- und Lebenswelt innerhalb und außerhalb des Landes zu vermitteln.²⁰ Dabei stellt sich die Frage, ob für die Erfüllung dieser Aufgabe das Zusammenleben und Lernen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus sowie kulturellen, sprachlichen und religiösen Zusammenhängen nicht notwendig ist. Die Vorurteilsforschung zeigt, dass zwar die Anwesenheit und der Kontakt zwischen Personen unterschiedlicher gesellschaftlich relevanter Kategorien für den Abbau von Vorurteilen nicht ausreicht, der gemeinsame Handlungszusammenhang aber eine notwendige Basis für darauf ausgerichtete Erfahrungen ist (vgl. Thomas, 2011). Es braucht also einerseits das Zusammensein mit Personen, die anderen Kategorien zugerechnet werden und andererseits (1) die Entwicklung gemeinsamer Ziele, (2) die gemeinsame Arbeit daran, (3) bei der man aufeinander angewiesen ist, (4) die Akzeptanz der Gleichheit als soziale Norm, (5) Rollenvorbilder und schließlich (6) den zwanglosen Umgang miteinander. Durch gut abgestimmte Heterogenität in Lerngruppen, Klassen und Schulen scheinen gerade derartige Erfahrungen möglich.

19 Eine kurze Erklärung der Funktionsweise des LOI durch die Schulverwaltung Torontos findet sich unter <http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Research/LOI2014.pdf> [zuletzt geprüft am 15.11.2015].

20 Aufgrund der Überarbeitung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ gilt derzeit die Kompetenzlandkarte Interkulturalität – Leben in einer Migrationsgesellschaft als Grundlage https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkult_kl_25729.pdf?4dzgm [zuletzt geprüft am 13.11.2015].

Diskussionen in Österreich

Die breitere bildungspolitische Diskussion um die Auswirkung der Zusammensetzung von Klassen und Schulen auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen war lange Zeit von Vorschlägen geprägt, Obergrenzen für mehrsprachige Schüler/innen einzuführen. Nicht mit in den Fokus dieser Diskussion wurde jedoch der sozioökonomische Hintergrund von Schülerinnen und Schülern genommen. Mit diesem Defizit wurden auch die nachteiligen Auswirkungen einer Konzentration von einsprachig deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund auf deren Leistungen nicht erkannt. Im Unterschied zu den bildungspolitischen Diskursen in Ländern mit einer Tradition an flächendeckenden standardisierten Leistungstests (wie z. B. in England und in den Niederlanden; vgl. Stevens, 2007; Stevens, Clycq, Timmerman & Van Houtte, 2011) wiesen Forschende in Österreich erst vor wenigen Jahren darauf hin, dass die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen negative Auswirkungen auf deren Lernentwicklungen hätte (vgl. Bacher, Altrichter & Nagy, 2010). Die Autoren machten deutlich, dass eine Teilnahme in einer hochsegregierten Klasse die Wahrscheinlichkeit erhöhe, zu einer leistungsschwachen Schülerin/einem leistungsschwachen Schüler zu werden – und dies insbesondere wenn Schüler/innen zusätzlich von anderen Risikofaktoren betroffen wären.

Sozioökonomischer Hintergrund der Schüler/innen in der österreichischen Diskussion lange Zeit unbeachtet

Um Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft auszugleichen, schlugen sie bezüglich der Sach- und Personalressourcen eine indexbasierte Mittelverteilung vor (vgl. Bruneforth et al., 2012). Darauf reagierend wurden ab 2013 Vorarbeiten zum Vergleich diesbezüglich unterschiedlicher Modelle und möglicher Varianten für Österreich vorgenommen (vgl. Bacher, 2015; Kuscej & Schönplflug, 2014), wobei unterschiedliche Non-Governmental Organisationen (NGO) auch die Umsetzung eines derartigen Modells forderten (z. B. österreichische Sozialpartner²¹ und Expertenarbeitsgruppe Schulverwaltung²²). Vonseiten des Bildungsministeriums wird jedoch auf fehlende Mittel für ein durchgängiges Programm hingewiesen und die Unterstützung von Schulen mit besonders großen Herausforderungen als Ziel genannt. So wird derzeit in spezifischen Bereichen wie z. B. bei den psychosozialen Unterstützungssystemen das Prinzip des Sozialindex seitens des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) erprobt.²³ Im Bundesland Wien wurde im Jahr 2014 die kostenlose Nachhilfe an Standorten mit hohen Anteilen förderbedürftiger Schüler/innen eingeführt.²⁴ Begleitende Untersuchungen zu den Effekten dieser Interventionen liegen gegenwärtig jedoch noch nicht vor.

Indexbasierte Mittelverteilung für Schulstandorte

4

6.3.2 Handlungsmöglichkeiten

Den Beitrag abschließend werden Handlungsmöglichkeiten vorgeschlagen, anhand derer einer Benachteiligung durch ungünstige Zusammensetzungen in Schulen, Klassen und Lerngruppen entgegengewirkt werden kann. Diese speisen sich nur zu einem Teil als direkte Ableitungen aus den dargestellten (wie dargelegt inhaltlich und methodisch leider nur eingeschränkt möglichen) empirischen Analysen und basieren daher auch stark auf dem internationalen Forschungsstand und den davon abgeleiteten Schlussfolgerungen:

21 Vgl. <http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/Bildungsfundamente/Bildungsfundamente%202013.pdf> [zuletzt geprüft am 15.11.2015].

22 Vgl. <http://www.py-landwirtschaftslehrer.tsn.at/aktuell/freiraum.pdf> [zuletzt geprüft am 15.11.2015].

23 Siehe dazu ESF-Entwicklungspartnerschaft zur Schulsozialarbeit, unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/euintubildung_esf/esf_programm_2014_2020/esf_aufuf_ssa.html [zuletzt geprüft am 09.12.2015].

24 <https://www.wien.gv.at/bildung-forschung/gratis-nachhilfe.html> [zuletzt geprüft am 09.12.2015].

Ebene der Schulstandorte

Die internationalen Bemühungen um Desegregation lassen vermuten, dass es sehr schwierig ist, diese gänzlich aufzuheben. Eine wesentliche Aufgabe wird daher darin gesehen, dass zentrale Akteurinnen und Akteure in Schulen bezüglich dieser Problematik sensibilisiert werden und sich aktiv der damit verbundenen Aufgaben annehmen. Darauf zielende Handlungsoptionen stellen folgende dar:

Souveräne Klassenführung und adaptiver Unterricht

- Vermeidung ungünstiger Zusammensetzungen auf Schul- und Klassenebene durch Schülergruppierungen: Als ungünstig erweisen sich Gruppierungen, in welchen überdurchschnittlich viele Schüler/innen mit Risikofaktoren (z. B. familiäre Ausgangsbedingungen wie niedriger Sozialstatus, niedrige berufliche Position der Eltern, geringe Kenntnisse der Landessprache der Eltern) bezüglich der individuellen Entwicklung vereint werden.
- Umsetzung souveräner Klassenführung und adaptiven Unterrichts durch die Lehrpersonen: Auch wenn Kompositionseffekte bisher nicht direkt mit Unterrichtsaspekten in Verbindung gebracht werden konnten, so zeigen sich dennoch deutliche Bezüge von Kompositionsmerkmalen und Unterricht. Es scheint, dass die Qualität von Unterricht in Gruppen mit gehäuften Risikomerkmalen niedriger ausfällt. Gründe dafür liegen wohl darin, dass es Lehrpersonen in der Arbeit mit derartigen Gruppen schwerer fällt, einen geregelten Unterricht herzustellen und sich in ihrer Arbeit an den unterschiedlichen individuellen Bedingungen der Schüler/innen zu orientieren. Anders gesagt, gerade in solchen Kontexten müssten die fähigsten Lehrkräfte zum Einsatz kommen. Möglicherweise zeigt sich dies in der Realität gerade umgekehrt – was eruiert und allenfalls optimiert werden müsste.
- Anerkennung unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern als leitend für die organisatorische und pädagogische Arbeit an der Schule: In einer derartigen Schulkultur der Vielfalt dient nicht die österreichische Durchschnittsschülerin/der österreichische Durchschnittsschüler als Orientierungspunkt, sondern die vielfältigen Lebenswirklichkeiten der Schüler/innen an der Schule. Damit eine derartige Schulkultur gelingen kann, bedarf es der Zusammenarbeit aller an Schule beteiligten Akteure und nicht nur einzelner darin handelnder Personen. Dies bedeutet z. B., dass an Schule beteiligte Personen die unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen und ethnischen Ausgangsbedingungen der Schüler/innen mitdenken und in allen schulischen und damit auch unterrichtlichen Situationen explizit unterstützen.
- Zusammenarbeit von Schule und Eltern: Durch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus soll Eltern eine Teilhabe an der Bildung ihrer Kinder ermöglicht werden. Dadurch können gewisse belastende Familienverhältnisse aufgefangen sowie möglichen Vorurteilen aufseiten der Eltern entgegengewirkt werden. Gute Elternarbeit zeichnet sich dabei durch eine Willkommens- und Begegnungskultur, vielfältige und respektvolle Kommunikation, Kooperation in Fragen der Erziehung und Bildung sowie authentischer und transparenter Partizipationsmöglichkeiten durch die Eltern aus (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, 2013).
- Ganztagsangebote im Fokus der Vielfalt entwickeln: Es ist davon auszugehen, dass gerade bei Schülerinnen und Schülern bildungsferner Eltern die normative Kultur von Eltern und Peers (auch) in der außerschulischen Zeit bildungsentfremdend wirken (zwei Kompositionsmerkmale, die bis jetzt noch kaum in den Blick genommen wurden). Ganztagsangebote können derartigen Prozessen entgegenwirken. Dabei ist darauf zu achten, dass bei den Angeboten den Interessen der Schüler/innen Rechnung getragen wird (z. B. Sportangebote, kulturelle Bildung wie Theater, Kunst und Musik) und diese möglichst in der kommunalen Bildungslandschaft eingebettet sind – so dass in Kooperation von Lehrpersonen und Fachpersonen hohe Qualität gewährt wird (vgl. dazu auch Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012).

Geeignete Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Ebene der Lehrerausbildung

Um die oben erwähnten Handlungsoptionen realisieren zu können, bedarf es gezielter Förderungen und Forderungen der an Schule und Unterricht beteiligten Personen:

- Lehrerausbildung im Fokus des produktiven Umgangs mit Heterogenität: Die Lehrerausbildung muss angehende Lehrpersonen noch gezielter auf die Arbeit in Schulkulturen der Vielfalt vorbereiten. Dazu gehören Aspekte wie die Ausbildung im Umgang mit (sprachlicher) Vielfalt, Realisierungen adaptiven Unterrichts sowie souveräne Klassenführung unter Bedingungen von Komplexität und Ungewissheit usw.
- Lehrerfortbildung im Fokus des produktiven Umgangs mit Heterogenität: Fortbildungsangebote müssen sich an den praktischen Bedürfnissen von Lehrkräften und Schulen orientieren. Gerade im Prozess der Implementierung von Kulturen der Vielfalt bedarf es gezielter Gruppenfortbildungen, wobei der Implementierung und Förderung schulischer Netzwerke besonderer Stellenwert beizumessen ist.
- Schulleiter/innen im Prozess der Desegregation unterstützen: Schulleitungen nehmen im Prozess der Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern eine besondere Stellung ein, da sie sich diesbezüglich häufig verantwortlich zeigen. Zur Sensibilisierung hinsichtlich der damit verbundenen Problematiken und der kritisch-konstruktiven Unterstützung bieten sich gemeinsame Fortbildungen für Schulleitungsteams sowie Coaching-Angebote vor Ort an.

Ebene der (systemischen) Rahmenbedingungen

- Verringerung institutionell induzierter Segregation: Selektionsmechanismen im Schulsystem führen immer auch zu einer Angleichung der Schüler/innen nach bestimmten (zumindest der Selektion zugrundeliegenden) Merkmalen. Das dabei zumeist angewendete Kriterium der fachlichen Leistungsfähigkeit konfundierte zumeist mit weiteren Kriterien wie beispielsweise dem sozioökonomischen Hintergrund. Unter dem Anspruch der optimalen Forderung und Förderung aller Schüler/innen sollten ungünstige Zusammensetzungen von Schülerinnen und Schülern aufgrund von Selektionen vermieden und Bildungswege für alle Schüler/innen möglichst lange offen gehalten werden. Damit verbindet sich auch die Frage nach dem optimalen Schulsystem. Gerade bezüglich der Gefahr einer Konfundierung ungünstiger Merkmale erscheinen inklusive Schulsysteme gegenüber selektiven Schulsystemen deutlich fairer und – insbesondere für Schüler/innen mit Benachteiligungen auf einzelnen Merkmalen – bezüglich der optimalen Forderung auch zielführender zu sein.
- Sozialinduzierte Mittelvergabe: Um die Lehr- und Lernbedingungen an Standorten mit schwierigen Schülergruppierungen zu optimieren (z. B. durch intensivere individuelle Betreuungen, gezielte Fort- und Weiterbildungen, Stärkung von inter- und intraschulischen Netzwerken), werden zusätzlich personelle und materielle Ressourcen benötigt. Dazu ist eine bedarfsgerechte Förderung nötig, wozu der sozioökonomische Index für die Mittelzuteilung an Schulstandorten auf Basis der bereits erarbeiteten Modelle (vgl. Bacher, 2015; Kuschej & Schönplflug, 2014) weiter konkretisiert und gezielt zum Einsatz gebracht werden kann. Zu einem Gesamtkonzept gehören neben der Formel, in der die Merkmale gewichtet werden, wichtige Rahmenbedingungen auf Schulebene: Einreichungen, in denen die Schulen ihren Plan für die Verwendung der zusätzlichen Mittel vorstellen, bestimmte Auflagen zur Mittelverwendung, Begleitung und Evaluierung. Es beinhaltet auch ein Monitoringsystem, das Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft anzeigt und unerwartete Änderungen abfedert.
- Kontrollierte Elternwahl bzw. Wahlfreiheit: Um die Zusammensetzung der Schüler/innen an einem Schulstandort positiv zu beeinflussen und segregierte Schulen und Klassen zu verhindern, sollte die bisher international erfolgreichste Strategie der Schülerzuweisung über kontrollierte Elternwahl in Betracht gezogen werden (vgl. Kahlenberg, 2011; Karsten, 2010; Musset, 2012). Dies würde für Österreich einen Mittelweg zwischen dem

Verringerung institutionell induzierter Segregation

Kontrollierte Schulwahl

verpflichtenden Sprengelwesen und der völlig freien Elternwahl bedeuten und besteht aus einem sorgfältig entwickelten Ablauf, der im Groben folgende drei Schritte vorsieht. Im ersten Schritt melden die Eltern ihr schulpflichtiges Kind (etwa zu Beginn des letzten verpflichtenden Kindergartenjahrs) bei der zuständigen Schulbehörde an und nennen die drei von ihnen präferierten Schulstandorte. Dabei werden auch Informationen über die Familie erfasst, wie etwa der sozioökonomische Hintergrund und das Geburtsland der Eltern. Der zweite Schritt besteht in einem Computerprogramm, das mittels eines Algorithmus die individuellen Zuweisungen für alle Schulstandorte einer Schulverwaltung ermittelt, so dass eine ungefähr gleichmäßige Zusammensetzung nach den genannten Kriterien zustande kommt. Im dritten Schritt werden schließlich die Eltern benachrichtigt, welchen der von ihnen genannten Schulstandorte ihr Kind besuchen kann.

- Nachdem diese Option in Österreich noch keine breite Diskussion erfahren hat, sollten unterschiedliche Varianten beleuchtet und die in den erfolgreich praktizierten Schulverwaltungen bekannten Vor- und Nachteile betrachtet werden.
- Wohnpolitik als wesentliches Instrument gegen Segregation: Wie in der internationalen Literatur um erfolgreiche politische Interventionen zur Desegregation immer wieder betont wird, wird die Effektivität der innerschulischen Maßnahmen durch Strategien, die sich auf die Nachbarschaft richten, in denen die Schüler/innen aufwachsen, wesentlich erhöht. Systemweite integrierte Programme mit klaren Zielen sind im Allgemeinen effektiver als kleinere Ad-hoc-Programme (vgl. Kahlenberg, 2011).

Wohnpolitik ist Schulpolitik

Für Politik und Gesellschaft gehören nichtintendierte Konsequenzen politischer Maßnahmen zu den zentralen Herausforderungen, die es sich einzugestehen gilt. Sie können erwünschte Ziele der Qualitätssteigerung von Schulstandorten konterkarieren, so etwa durch die erhöhte Segregation in den Klassen von Profilschulen. Wie die Balance zwischen individueller Wahlfreiheit und gesellschaftlichen Zielen von Chancengerechtigkeit und sozialer Kohäsion ausgestaltet werden kann, bleibt eine spannende bildungspolitische Frage, zu deren Beantwortung im vorliegenden Kapitel einige Anstöße gegeben wurden.

Literatur

Agirdag, O., van Avermaet, P. & van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115 (3), 1–50.

Agirdag, O., van Houtte, M. & van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28 (3), 366–378.

Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G. & Wetzelhütter, D. (2008). *Linzer Elternbefragung 2008*. Linz: Projektbericht.

Altrichter H., Bacher, J., Beham-Rabanser, M., Nagy, G. & Wetzelhütter, D. (2011). Neue Ungleichheiten durch freie Schulwahl? Die Auswirkungen einer Politik der freien Wahl der Primarschule auf das elterliche Schulwahlverhalten. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thiemme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungsbereich* (S. 305–326). Münster: Waxmann.

Altrichter, H., Bacher, J., Beham-Rabanser, M., Nagy, G. & Wetzelhütter, D. (2012). The effects of a free school choice policy on parents' school choice behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (4), 230–238.

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

Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29 (5), 675–699.

Bacher, J. (2010). Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. *WISO*, 33 (1), 30–45.

Bacher, J. (2015). Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems. Zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen. *Schulverwaltung aktuell Österreich – Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 2010/4, 102–105.

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 384–400.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (4), 233–242.

Becker, R. (Hrsg.). (2007). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J. P., Gielen, S., Fraine, B. de et al. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil

socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*, 40 (5), 820–846.

Bellin, N. (2008). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern* (VS Research, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benner, A. D. & Crosnoe, R. (2011). The racial/ethnic composition of elementary schools and young children's academic and socioemotional functioning. *American Educational Research Journal*, 48 (3), 621–646.

Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). *Schulische Segregation: Technische Dokumentation und Detailergebnisse* [Onlinedokument]. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4-1>

Böhlmark, A. & Lindahl, M. (2007). *The impact of school choice on pupil achievement, segregation and costs: swedish evidence*. IZA Discussion Paper No. 2786, Bonn, Germany. Zugriff am 23.11.2015 unter <http://repec.iza.org/dp2786.pdf>

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.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality – changing prospects in western society*. New York: Wiley & Sons.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 371–399.

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Zugriff am 30.11.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1914>

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. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement: *Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*, 95–120.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Coleman, J. S., Campbell, C. J., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Office of Education, US Department of Health, Education and Welfare.

Council of Europe (Hrsg.). (2012). *Fostering social mobility as a contribution to social cohesion*. Report prepared by A. Nunn, approved by the European Committee for Social Cohesion (CDCS). Strasbourg: Herausgeber.

Crosnoe, R. (2009). Low-income students and the socioeconomic composition of public high schools. *American Sociological Review*, 74 (5), 709–730.

Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 71 (1), 17–31.

Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 173–206). Wiesbaden: Springer.

Ditton, H. & Müller, A. (2015). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 121–134). Wiesbaden: Springer.

Dreeben, R. & Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education*, 61 (3), 129–142.

Dronkers, J. & Levels, M. (2007). Do school segregation and school resources explain region-of-origin differences in the mathematics achievement of immigrant students? 1. *Educational Research and Evaluation*, 13 (5), 435–462.

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, 163–183.

Duncan, O. D. & Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indices. *American Sociological Review*, 20, 210–217.

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* (S. 165–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eder, F. (Hrsg.). (2012). *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann.

Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht*. Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2829>

Eder, F. & Dämon, K. (2012). Sozialkapital und Bewältigung der Schule. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 399–431). Münster: Waxmann.

Entorf, H. & Lauk, M. (2008). Peer effects, social multipliers and migrants at school: An international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34 (4), 633–654

Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

Freunberger, R., Robitzsch, A. & Pham, G. (2014). *Hintergrundvariablen und spezielle Analysen. Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe, 2013*. Zugriff am 08.09.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2765>

- Goddard, R. D., Salloum, S. J. & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition and academic achievement. Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 292–311.
- Gröhlich, C., Guill, K., Scharenberg, K. & Bos, W. (2010). Differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus beim Erwerb der Lesekompetenz in den Jahrgangsstufen 7 und 8. In W. Bos & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 8 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8* (S. 100–106). Münster: Waxmann.
- Harker, R. & Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 177–199.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 449–481.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Keynote presentation at the Building Teacher Quality: The ACER Annual Conference, Melbourne, Australia. Zugriff am 26.10.2015 unter www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>
- 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. Zugriff am 30.11.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2014). Does classroom composition make a difference: Effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (2), 125–152.
- 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.
- Johnson, O. Jr. (2012). Relocation programs, opportunities to learn, and the complications of conversion. *Review of Educational Research*, 82 (2), 131–178.
- Kahlenberg, R. D. (2011). Combating school segregation in the United States. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven (Hrsg.), *International perspectives on countering school segregation* (S. 13–32). Apeldoorn: Garant.
- Karsten, S. (2010). School Segregation. In Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.), *Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants* (S. 193–209). Paris: OECD Publishing.

Kirchschlager, E. (2014). *PISA trifft Bourdieu. Ein Blick auf die Chancengleichheit im (österreichischen) Bildungssystem*. Hamburg: Bachelor + Master Publish.

Kuschej, H. & Schönplugg, K. (2014). *Indikatoren bedarfsorientierte Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen*. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Zugriff am 08.09.2015 unter <https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6361126.pdf>

Leckie, G., Pillinger, R., Jones, K. & Goldstein, H. (2012). Multilevel modeling of social segregation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37 (1), 3–30.

Liu, H., van Damme, J., Gielen, S. & van Den Noortgate, W. (2015). School processes mediate school compositional effects: model specification and estimation. *British Educational Research Journal*, 41 (3), 423–447.

Lütcke, O., Robitzsch, A. & Köller, O. (2002). Statistische Artefakte bei der Untersuchung von Kontexteffekten in der pädagogisch-psychologischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 217–231.

Luyten, H., Schildkamp, K. & Folmer, E. (2009). Cognitive development in Dutch primary education, the impact of individual background and classroom composition. *Educational Research and Evaluation*, 15 (3), 265–283.

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen*. Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (S. 11–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marks, G. N. (2010). What aspects of schooling are important? School effects on tertiary entrance performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 267–287.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.

Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119–127.

Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of Student Self-Concept. Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213–231.

Mazza, A. & Punzo, A. (2015). On the Upward Bias of the Dissimilarity Index and Its Corrections. *Sociological Methods & Research*, 44, 80–107.

Mickelson, R. A., Bottia, M. C. & Lambert, R. (2013). Effects of School Racial Composition on K-12 Mathematics Outcomes. A Metaregression Analysis. *Review of Educational Research*, 83 (1), 121–158.

Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

Musset, P. (2012). *School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers No. 66. Paris: OECD Publishing.

Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S2), 167–203.

Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O. & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 399–420.

Nikolova, R. (2011). *Grundschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus. Objektive Kontextmerkmale der Schülerzusammensetzung und deren Auswirkungen auf die Mathematik- und Leseleistungen*. Münster: Waxmann.

Nusche, D. (2010). *Improving the education outcomes of the children of immigrants – a review of policy options and their effectiveness*. Unpublished paper. OECD & EC conference „The Labour Market Integration of the Children of Immigrants“ Brussels.

Opdenakker, M.-C. & van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 407–432.

Opdenakker, M.-C. & van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33 (2), 179–206.

Opdenakker, M.-C., van Damme, J., Fraine, B. de, van Landeghem, G. & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (4), 399–427.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit. Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern* (Band II). Bielefeld: Bertelsmann.

Peters, D. & Walraven, G. (2011). The Netherlands: interventions to counteract school segregation. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven (Hrsg.), *International perspectives on countering school segregation* (S. 131–150). Apeldoorn: Garant.

Prexl-Krausz, U. & Gierlinger, E. (2007). Wir sind nie stehen geblieben! Was sich im Zuge des Profilierungsschwerpunkts Englisch als Arbeitssprache an einer Hauptschule verändert. In K. Soukup-Altrichter, E. Feyerer, E. Prammer-Semmler & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Was verändert sich durch Schulprofilierung?* (S. 61–94). Linz: Trauner.

Rechnungshof. (2014). *Schulstandortkonzeptfestlegung im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen in den Ländern Oberösterreich und Steiermark*. Bericht des Rechnungshofes 2014/4. Zugriff am 27.10.2015 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2014/berichte/teilberichte/oberoesterreich/Oberoesterreich_2014_04/Oberoesterreich_2014_04_1.pdf

Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O. & Klieme, E. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72.

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

Schmidt, W. (2015, April). *The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.

Schneeweis, N. (2015). Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics*, 35, 63–76.

Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Zugriff am 10.06.2015. Zugriff am 27.10.2015 unter http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/1561/pdf/iv06_akibilanz5b.pdf

Schofield, J. W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record*, 112 (5), 1492–1528.

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/1948>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2489>

Schwartz, H. (2010). *Housing policy is school policy: Economically integrative housing promotes academic success in Montgomery County, Maryland*. A Century Foundation Report. New York: The Century Foundation.

Seitl, D. (2015, 18. Mai). Wechsel des Schulsprengels wird schwieriger. *OÖ Online*. Zugriff am 10.12.2015 unter <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/innviertel/Wechsel-des-Schulsprengels-wird-schwieriger;art70,1801526>

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57 (3), 293–336.

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

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

Specht, W. (2011). Restschulen und Restklassen. Ein vernachlässigtes Phänomen im Gefolge neuer Steuerungsformen. In H. Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (Educational Governance, Band 8, 1. Aufl., S. 141–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme*

der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (1. Aufl., S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (55. Beiheft), 147–164.

Stevens, P. A. (2007). Researching race/ethnicity and educational inequality in english secondary schools: A critical review of the research literature between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, 77 (2), 147–185.

Stevens, P. A., Clycq, N., Timmerman, C. & Van Houtte, M. (2011). Researching race/ethnicity and educational inequality in the Netherlands: A critical review of the research literature between 1980 and 2008. *British Educational Research Journal*, 37 (1), 5–43.

Thomas, A. (2011). *Vorurteilsforschung und interkulturelle Bildung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Verfügbar am 08.09.2015 unter http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html

Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation. Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 788–806.

Van Ewijk, R. & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5 (2), 134–150.

Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Herausgeber.

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Bruneforth, M. (2012). Kontext des Schul- und Bildungswesens. In M. Bruneforth & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 15–30). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1914>

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferer, B., Schmich, J. et al. (2012). Prozessfaktoren. In M. Bruneforth & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 61–110). Graz: Leykam. Zugriff am 09.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1914>

Walter, O. & Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz. Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 84–105.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim: Beltz.

Willms, J. D. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*, 112 (4), 1008–1037.

Wroblewski, A. (2006). Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Bildungsbeteiligung in Österreich und im*

internationalen Vergleich (Working Paper Nr.: 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung); (S. 40–49). Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

Wroblewski, A. (2012). Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analysen der Determinanten der Testleistung. In F. Eder (Hrsg.), PISA 2009. *Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 337–366). Münster: Waxmann.

Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen

Mario Steiner, Gabriele Pessl & Michael Bruneforth

Einführung

Als *frühe Bildungsabbrecher/innen*¹ oder *Early School Leavers* (ESL) werden Jugendliche im Alter von 18–24 Jahren definiert, die sich aktuell nicht in Aus- oder Weiterbildung befinden und keinen Abschluss über die ISCED-1997-Ebene 3C („Pflichtschule“) hinaus aufweisen können.² Diese Jugendlichen stellen eine prioritäre Zielgruppe der europäischen Bildungspolitik dar, da mit Bildungsarmut starke Tendenzen sozialer Ausgrenzung verbunden sind, die den sozialen Zusammenhalt gefährden. Eine weitere Ursache für die Prioritätensetzung ist darin zu finden, dass die hochindustrialisierten Staaten der Europäischen Union (EU) im globalen Wettbewerb nur über Produktivitäts- und Innovationsvorteile bestehen können, wofür die Qualifikation der Bevölkerung die Grundvoraussetzung darstellt.

Frühe Bildungsabbrecher/innen als prioritäre Zielgruppe europäischer Bildungspolitik

Der Ansatz des Beitrags „Früher Bildungsabbruch“ zum Nationalen Bildungsbericht 2015 ist es nicht so sehr, bekannte und u. a. im Nationalen Bildungsbericht 2009 elaborierte Erkenntnisse zu diesem Thema (vgl. Steiner, 2009) zu wiederholen, sondern neuere Erkenntnisse und Datenbasen ins Zentrum zu rücken, um die Diskussion in Österreich dadurch ein Stück weit voranzubringen. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine theoretische Aufarbeitung der Thematik (Abschnitt 1), wobei die Dichotomie individualisierender und systembezogener Erklärungsansätze herausgearbeitet wird. In der darauffolgenden Darstellung der Policy-Ansätze (Abschnitt 2) wird dabei offensichtlich, dass in Österreich (bislang) ein eher individualisierter Ansatz verfolgt wurde. Im Zuge der Diskussion neuerer Datenbasen (Abschnitt 3) zur Berechnung des Problemausmaßes in Österreich wiederum wird deutlich, dass ein einseitig auf das Individuum bezogener Ansatz nicht ausreichen wird, der Herausforderung zu begegnen, weshalb die in Abschnitt 4 dargestellten neuen Modelle zur Ursachenanalyse einen starken Schwerpunkt auf die Systemebene und den Beitrag überindividueller Faktoren zur Erklärung des frühen Bildungsabbruchs legen. Diese systemische Perspektive ist es schließlich auch, die der Analyse von Abbruchsbiografien (Abschnitt 5) zugrunde liegt, wodurch der Innovationsanspruch dieses Beitrags auch auf qualitativer Ebene unterstrichen wird.

Neuere Erkenntnisse und Datenbasen im Zentrum des Beitrags

Der gesamte Beitrag ist dem Querschnittsthema der Inklusion verpflichtet. Dies reicht von einer Differenzierung sämtlicher Berechnungen nach soziodemografischen Merkmalen (v. a. was den Migrationshintergrund betrifft) bis hin zur theoretischen wie empirischen Diskussion von Ausgrenzungsmechanismen. Die dabei gesammelten Erkenntnisse, auch im Hinblick auf Gender, werden in den Abschlussbetrachtungen zusammengefasst.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-5>

- 1 Im Kontext des österreichischen Bildungssystems ist es sinnvoll, den Terminus *Early School Leavers* (ESL) nicht einfach mit „frühem Schulabgang“ zu übersetzen, da damit der Fokus einzig auf Vollzeit-Schulformen liegt und die duale Ausbildung nicht in den Blick gerät. Insofern ist es zielführender, von frühem (Aus-)Bildungsabbruch zu sprechen. Die Begriffe frühe Bildungsabbrecher/innen und ESL werden in weiterer Folge nicht synonym verwendet, sondern in Abhängigkeit von der Datenbasis, die zu deren Berechnung herangezogen wurde (siehe Abschnitt 3).
- 2 Von diesem Begriff ist jener der *Not in Education, Employment or Training* (NEET) zu unterscheiden. Die Unterschiede liegen im Bildungsniveau und im Beschäftigungsstatus. Während für den Begriff der frühen Bildungsabbrecher/innen das niedrige Bildungsniveau konstitutiv ist, ist es für den Begriff der NEETs die Nichtteilnahme am Erwerbsleben.

1 Theoretische Ausgangsbasis

Zwei Grundüberlegungen stehen am Beginn. Erstens: Es ist nicht „zufällig“, wer seine (Aus-) Bildung abbricht und wer nicht, sondern in hohem Ausmaß v. a. vom Bildungshintergrund abhängig. Zweitens: Früher Bildungsabbruch wirkt langfristig. Im Kontext einer Gesellschaft, in der das Bildungssystem als zentrale Statuszuweisungsinstanz fungiert, führt ein früher Abbruch zu Ausgrenzungen und Benachteiligungen im weiteren Lebensverlauf. Dies zeigt etwa die prekäre Positionierung früher Abbrecher/innen auf dem Arbeitsmarkt (Abschnitt 3; Steiner, 2009).

Kernbereich der Bildungssoziologie: soziale (Bildungs-)Ungleichheiten und deren Reproduktion

Mit diesen beiden Überlegungen trifft das Thema des Beitrags einen Kernbereich der Bildungssoziologie, nämlich soziale (Bildungs-)Ungleichheiten und deren Reproduktion. Fragen nach Chancen(un)gleichheit (Coleman, 1967), gesellschaftlich ungleich verteilten Vorteilen und Benachteiligungen (Mayer & Müller, 1976), der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit hierarchisch durchsetzten Kapitalverhältnissen (Bourdieu, 1976) und mit Bildungsarmut (Allmendinger, 1999) weisen eine lange Tradition auf. Seit den 2000er Jahren erleben sie im Zusammenhang mit dem Programme for International Student Assessment (PISA) eine Renaissance (Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2010; Solga & Becker, 2012). Demnach sind die Fragen, mit denen sich dieser Beitrag beschäftigt, nicht neu. Allerdings sind sie zum einen nach wie vor aktuell. Zum anderen sind sie im Rahmen eines Bildungssystems, das auf der Entscheidung zur Beibehaltung der institutionellen Trennung basiert (Solga & Becker, 2012), ganz spezifisch zu stellen. In Österreich, mit seiner Vielzahl an unterschiedlichen Schulformen und der Trennung in akademische und berufsbildende Bildungswege sowie Sonderschule, ist dies besonders deutlich. Diese institutionelle Trennung wird allerdings versteckt unter dem Mäntelchen einer formal weitgehenden Öffnung aller Bildungswege für alle – sofern die Leistungen passen. Gerade angesichts von Bildungsmöglichkeiten, die scheinbar allen offen stehen, ist nämlich ein „Scheitern“ mit besonderer Stigmatisierung und Ausgrenzung verbunden. Schließlich hätten ja alle ihre Chance gehabt. Ein Bruch in der Bildungsbiografie wird auf individuelles Fehlverhalten, insbesondere auf mangelnde Leistungen bzw. Leistungsbereitschaft zurückgeführt und damit wird Ungleichheit legitimiert (Bourdieu & Champagne, 1997; Mayer & Müller, 1976).

Bildungswege als Ergebnis individueller, rationaler Entscheidungen?

In diesem Zusammenhang werfen Solga und Becker (2012) auch einen kritischen Blick auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit. Laut der Autorin und dem Autor sind in der deutschen Bildungssoziologie seit den 1970er Jahren nämlich genau jene Ansätze überproportional vertreten, wonach Bildungswege das Ergebnis von individuellen, rationalen Entscheidungen sind. Unter dieser Perspektive liegen Erfolg und „Scheitern“ somit im individuellen Verantwortungsbereich. Dabei wird postuliert, dass Personen bzw. Familien frei aus Handlungsalternativen wählen könnten. Ansätze, die sich direkt auf die Verfasstheit des Bildungssystems – also die institutionelle Ebene – beziehen, sind deutlich seltener. Solga und Becker weisen u. a. auf ein Fehlen von konflikttheoretischen Ansätzen hin: Mit diesen Ansätzen werden Fragen nach den Ursachen von Ungleichheiten gestellt, statt dabei stehen zu bleiben, Ungleichheit als gegeben anzunehmen (Solga & Becker, 2012, S. 20 f.). Das Bildungssystem wird als Teil der „herrschenden Ordnung“ zum Gegenstand der Analyse (Bourdieu, 1976, S. 227; Bourdieu & Passeron, 1971, S. 209–227).

Früher Bildungsabbruch – Mikroebene vs. Makroebene

Wie lässt sich vor diesem Hintergrund die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit frühem Bildungsabbruch einschätzen? Zur Beantwortung dieser Frage folgt nun ein kurzer Blick auf nationale und internationale Forschungsergebnisse zu ESL und Jugendlichen, die sich weder in Bildung noch in Beschäftigung befinden (*Not in Education, Employment or Training [NEETs]*), aus den vergangenen zehn Jahren. Zum einen wird damit ein einführender Überblick über zentrale Forschungsergebnisse geschaffen, zum anderen wird auf dieser Basis herausgearbeitet, welche theoretischen Perspektiven den empirischen Arbeiten zugrunde liegen. Diese werden im Spektrum zwischen Mikro- und Makroansätzen verortet (vgl. auch Steiner, 2009). Auf der Mikroebene werden die Jugendlichen ins Zentrum gestellt und ihre

Probleme bzw. ihr Handeln im Zusammenhang mit *frühem (Aus-)Bildungsabbruch* (FABA) analysiert. Auch wenn es um das Handeln von Personen aus Familie und sozialem Umfeld der Jugendlichen geht, wird analytisch auf der Mikroebene operiert. Auf der Mesoebene werden Schule bzw. Ausbildungsinstitutionen in den Fokus der Analysen gerückt. Auf der Makroebene schließlich geht es darum, Strukturen des Bildungssystems und anderer relevanter Teilsysteme dahingehend zu analysieren, inwiefern sie FABA fördern bzw. verhindern. Eine ähnliche Systematisierung schlagen Nairz-Wirth, Meschnig und Gitschthaler (2010) vor. Sie unterscheiden in diesem Zusammenhang individuelle Risikoperspektive, familiäre Strukturen, Peergroups und institutionelle Faktoren (Nairz-Wirth et al., 2010, S. 26 ff.). Lyche (2010) unterscheidet individuelle und soziale Faktoren, Schulfaktoren und Systemfaktoren (Lyche, 2010, S. 15).

Die Zusammenschau von Abbruchsursachen zeigt ein heterogenes Bild (vgl. Tabelle 5.1). Österreichische Studien fokussieren tendenziell auf die Mikro- sowie die Mesoebene. Die Beschäftigung mit der Makroebene findet sich eher in international-vergleichenden Studien. Das hat auch mit dem empirischen Ansatz von Ländervergleichen zu tun, der diesen Studien zugrunde liegt. Die Verortung der Abbruchsursachen auf den unterschiedlichen Ebenen lässt unterschiedliche Schlussfolgerungen zu: Zusammenhänge zwischen familiärem Umfeld und Bildungsabbruch können auf der einen Seite so gedeutet werden, dass Bildungsabbruch als Resultat individueller Entscheidungen und Verhaltensweisen zu verstehen ist und die Verantwortung somit auf die individuelle Ebene (der Eltern) verlagert wird (vgl. dazu kritisch Krüger et al., 2010, S. 9). Auf der anderen Seite kann darüber hinaus hinterfragt werden, warum familiäre Ressourcen überhaupt eine Voraussetzung für Erfolge in der Bildungslaufbahn darstellen. Damit wird wieder die institutionelle Ebene einbezogen, wenn es darum geht, frühe Abbrüche zu erklären. So werden auch in vielen Studien, die Ursachen auf der Mikroebene herausarbeiten, zugleich Aspekte auf der Meso- oder Makroebene identifiziert. Zum Teil fließen diese aber nicht systematisch in die Analyse, beispielsweise in die Typenbildung, ein (z. B. Bissuti et al., 2013; Enggruber, 2003; Nairz-Wirth et al., 2010; Nevala et al., 2011).

Österreichische Studien fokussieren tendenziell auf die Mikro- sowie die Mesoebene

Im Rahmen dieses Beitrags wird eine Engführung auf die individuelle Ebene vermieden und der Ansatz geht in Richtung Dekonstruktion institutioneller Arrangements. In der Analyse von Policies (Abschnitt 2) geht es u. a. darum, herauszuarbeiten, inwiefern sie von individuellen oder institutionellen Erklärungsansätzen ausgehen. Das zeigt sich in den vorgeschlagenen Lösungsansätzen: Sollen Jugendliche eine zweite Chance erhalten oder sind Veränderungen auf Systemebene geplant?

Dekonstruktion institutioneller Arrangements

Im Rahmen der quantitativen und qualitativen Analysen in diesem Beitrag wird das Bildungssystem ein Stück weit in seiner Rolle für die Reproduktion sozialer Ungleichheit untersucht. Bei der Frage nach den Ursachen bzw. dem Zustandekommen von frühem Bildungsabbruch wird kritisch danach gefragt, welche Strukturmerkmale des Bildungssystems frühen Abbrüchen ursächlich zugrunde liegen, welche institutionellen Arrangements dabei eine Rolle spielen (Abschnitt 4) und wie diese in den Bildungsbiografien wirksam werden (Abschnitt 5). Auch wenn die „bekanntesten“ Risikofaktoren (wie Bildungshintergrund, Probleme im familiären Umfeld) thematisiert werden, wird nicht auf einer individuellen Ebene stehen geblieben, sondern kritisch danach gefragt, warum das so sein „muss“.

Forschungsleitend ist die Perspektive, dass es nicht selbstverständlich ist, dass eine ungleiche Ausstattung mit kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital im Bildungssystem nicht kompensiert, sondern im Gegenteil, das Vorhandensein von Kapital vorausgesetzt wird, damit Bildungserfolge erzielt werden können (Solga & Becker, 2012). Mit anderen Worten geht es in der Analyse von frühem Bildungsabbruch auch um eine kritische Auseinandersetzung mit einer Schule, die „(...) implizit von denen, auf die sie einwirkt, verlangt, daß sie die für ihre volle Produktivität notwendigen Voraussetzungen besitzen“ (Bourdieu, 1976, S. 226).

Kritische Auseinandersetzung mit impliziten Voraussetzungen für Schulerfolg

Tab. 5.1: Systematisierung zentraler Forschungsergebnisse zu FABA

Ursachen für/Aspekte im Zusammenhang mit frühem Bildungsabbruch*	Quellen	Theoretische Perspektive	Analyseebene
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierungslosigkeit ▪ Mangel an Motivation ▪ Betreuungspflichten (für Kinder, Familienangehörige), frühe Schwangerschaften ▪ Interessen liegen in der Freizeit ▪ Sprachbarrieren ▪ gesundheitliche (auch psychische) Beeinträchtigungen, Traumata ▪ abweichendes Verhalten, abweichende Lebensstile ▪ fehlende schulische und soziale Kompetenzen ▪ mangelnde schulische Leistungsfähigkeit, Lernbeeinträchtigung ▪ Wohnungslosigkeit ▪ Minderheitenzugehörigkeit 	Bacher et al., 2013; Bissuti et al., 2013; Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006; Enggruber, 2003; Nairz-Wirth et al., 2010; Nevala & Hawley, 2011; Pessl, Steiner & Wagner, 2015; Rumberger & Lim, 2008; Schönherr, Zandonella & Wittinger, 2014; Spielhofer et al., 2009; Stamm, Holzinger-Neuling & Suter, 2011; Traag & van der Velden, 2008; Tunnard, Barnes & Flood, 2008.	<p>Das Individuum, das abbricht.</p> <p>Probleme und Verhalten von Jugendlichen als Ursache für FABA.</p>	Mikroebene
<ul style="list-style-type: none"> ▪ niedriger Arbeitsmarktstatus der Eltern ▪ niedriger Bildungsstand der Eltern ▪ Minderheitenzugehörigkeit ▪ mangelnde Unterstützung ▪ geringe Bildungsaspiration ▪ zu hohe Bildungsaspiration ▪ alleinerziehende Familienstrukturen ▪ Beziehungsabbrüche, Trennungen ▪ Gewalt ▪ Delinquenz in Familie und Peergroup ▪ gesundheitliche (auch psychische) Beeinträchtigungen ▪ Überbehütung 	Bacher et al., 2013; Bissuti et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2012; Nairz-Wirth, Gitschthaler & Feldmann, 2014; Nesse, 2010; Nevala et al., 2011; Perchinig & Schmid, 2012; Rumberger & Lim, 2008; Stamm et al., 2011; Steiner & Wagner, 2007.	Die Rolle von Individuen aus Familie und sozialem Umfeld; ihr Handeln und Unterlassen als Erklärungsfaktor für Bildungsverläufe der Kinder inkl. FABA.	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ negative Beziehungen im Klassenzimmer bzw. Ausbildungsbetrieb ▪ Mobbing ▪ Mangel an Unterstützungsstrukturen ▪ schlechtes Schüler-Lehrer-Verhältnis ▪ Push-out durch Lehrkräfte ▪ schlechtes Schulklima ▪ Diskriminierung ▪ Curricula bzw. Lehrmethoden zu wenig auf unterschiedliche Bedürfnisse zugeschnitten ▪ unproduktive institutionelle Reaktionen auf Schulabsentismus 	Bacher et al., 2013; Bissuti et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2012; Nairz-Wirth, Gitschthaler & Feldmann, 2014; Nesse, 2010; Nevala et al., 2011; Perchinig & Schmid, 2012; Rumberger & Lim, 2008; Stamm et al., 2011; Steiner & Wagner, 2007.	Organisation von Schule bzw. Ausbildungsinstitution als Ursache für FABA, institutionelle Praktiken.	Mesoebene
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Early Tracking und Vielfalt an Übergängen ▪ Klassenwiederholungen ▪ Schulkomposition ▪ strukturell verankerte Defizitorientierung ▪ vorgesehene Elternengagement ▪ Eintrittsalter in (Vor-)Schulbildung ▪ Entwertung außerhalb von Österreich erworbener Bildungszertifikate ▪ gesellschaftliche Leistungsnormen ▪ zunehmende Leistungsselektion ▪ Marktbenachteiligungen, Konkurrenz bei der Lehrstellensuche ▪ Struktur der Arbeitsmärkte, Übergangssysteme ▪ Ausbaugrad der Berufsbildung ▪ Beschäftigungsmöglichkeiten Geringqualifizierter 	Bacher et al., 2013; Crul et al., 2012; Enggruber, 2003; Kritikos & Ching, 2005; Moser & Lindinger, 2015; Nairz-Wirth et al., 2014; Nevala & Hawley, 2011; OECD 2012; Steiner & Lassnigg, 2009; Steiner, Wagner, Pessl & Plate, 2010; Van Elk, Van der Steeg & Webbink, 2009; Woessmann, 2010.	Verfasstheit des Bildungssystems und anderer Subsysteme sowie Zusammenhänge dazwischen als Erklärungsfaktor für FABA.	Makroebene

Anmerkungen: *Nicht immer geht es in den Studien dezidiert um die Analyse von Ursachen für frühen Bildungsabbruch. Zum Teil geschieht dies eher implizit, indem Risiken für frühe Abbrüche oder Problematiken in Zusammenhang damit herausgearbeitet werden. FABA: frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen.

Bourdieu (1976) bezieht sich mit den „notwendigen Voraussetzungen“ (S. 226) an dieser Stelle auf Werkzeuge, mithilfe derer Schüler/innen sich kulturelles Kapital aneignen und damit schulische Erfolge erzielen können. Er kritisiert, dass diese Werkzeuge eben nicht im Rahmen von Schule vermittelt, sondern als gegeben vorausgesetzt werden. Sie müssen also im Rahmen familiärer Erziehung erworben werden und zwar im Rahmen jener Art von Erziehung, wie sie in den oberen Schichten stattfindet. Damit erklärt er, warum Schule nur voll wirksam ist, wenn es sich um Kinder aus den oberen Schichten handelt. Dies ist ein Kernstück von Bourdieus Theorie zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit im Bildungssystem (Bourdieu, 1976, S. 225–227).

Aktuelle Beispiele für solche notwendigen Voraussetzungen für schulischen Erfolg wären das Beherrschen der deutschen Sprache bei Schuleintritt, elterliche Unterstützung bei den Hausübungen oder auch finanzielle Ressourcen, um Nachhilfe zukaufen zu können (Institut für empirische Sozialforschung [IFES], 2015). Ein Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, solche Implikationen auf Systemebene herauszuarbeiten und sie hinsichtlich ihrer Funktionsweisen und Wirkungen kritisch zu analysieren. Der Beitrag steht demnach in einer konflikttheoretischen Tradition.

Schließlich muss eingeschränkt werden, dass die dargestellten Forschungsergebnisse zu frühem Bildungsabbruch einen Ausschnitt aus diesem komplexen Phänomen umreißen. Der Spielraum für weitere Forschung ist nach oben hin jedenfalls noch offen.

Notwendige Voraussetzungen: z. B. Beherrschen der deutschen Sprache, elterliche Unterstützung, finanzielle Ressourcen

2 Policies im Kontext von frühem Bildungsabbruch³

Frühe Bildungsabbrecher/innen stellen eine prioritäre Zielgruppe nationaler und internationaler Bildungspolitik dar. Dementsprechend erfolgt in diesem Abschnitt eine Darstellung ebendieser, wobei immer engere Kreise gezogen werden. Beginnend bei der supranationalen Bildungspolitik auf EU-Ebene folgt eine Unterscheidung verschiedener Ansätze anhand eines internationalen Vergleichs ausgewählter Länder, bevor auf die Situation und den Ansatz in Österreich eingegangen wird.

2.1 Supranationale Bildungspolitik

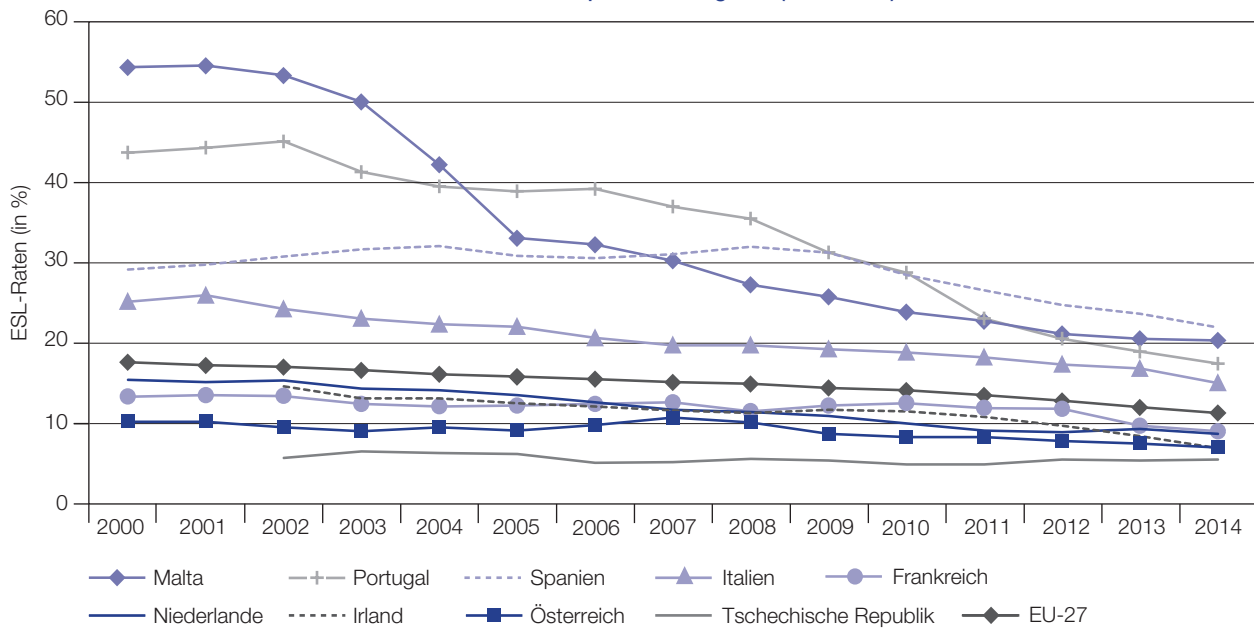
Im Rahmen der Lissabon-Strategie, die darauf ausgerichtet war, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln, wurde das Ziel formuliert und nunmehr innerhalb der neuen Strategie „Europa 2020“ (Europäische Kommission, 2010, S. 14) bekräftigt, den Anteil von ESL europaweit zu senken (Europäischer Rat von Lissabon, 2000, S. 9). Der ursprüngliche Handlungsauftrag an die einzelnen Mitgliedsstaaten bestand darin „die Schulabbrecherquote entsprechend der Zahl aus dem Jahr 2000 mindestens (zu) halbieren (...), sodass ein EU-Durchschnitt von höchstens 10 % erreicht wird“ (Europäischer Rechnungshof, 2006, S. 4). Bei der Erneuerung der ESL-Zielsetzung im Rahmen der Strategie Europa 2020 wurde auf die Aufforderung einer Halbierung der Quote in jedem Land verzichtet, sondern es den Mitgliedsstaaten übertragen, sich selbst (ambitioniertere) Ziele in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausgangssituation zu wählen.

Senkung des ESL-Anteils als europaweites Ziel in Abhängigkeit von jeweiliger Ausgangssituation

Das Erreichen des Zehn-Prozent-Ziels auf gesamteuropäischer Ebene bis zum Jahr 2020 erscheint realistisch, wenn man die in Abbildung 5.1 dargestellte Entwicklung des Anteils von ESL über die letzten 15 Jahre hinweg betrachtet:

3 Einige der folgenden Textpassagen sind folgender Publikation entnommen: Steiner, M. (2015a).

Abb. 5.1: ESL-Raten im europäischen Vergleich (2000–2014)



Anmerkung: ESL: Early School Leavers.

Quelle: Eurostat. Berechnung und Darstellung: IHS.

Demnach hat sich der Anteil in der EU von 17,6 % im Jahr 2000 auf 11,4 % im Jahr 2014 reduziert. Die Unterschiede zwischen den Mitgliedsstaaten sind ebenfalls zurückgegangen und reichen im Jahr 2014 von 22,3 % in Spanien bis zu 5,5 % in der Tschechischen Republik, während sich die Spanne im Jahr 2000 noch von 54 % bis 10 % bewegt hatte.⁴ Österreich ist mit einem Anteil von 7,0 % im Jahr 2014 auf Grundlage dieser Datenbasis sehr gut positioniert (zur vertieften Diskussion des Ausmaßes in Österreich vergleiche Abschnitt 3). Wie die Gesamtergebnisse streuen auch die Unterschiede nach Geschlecht in Europa deutlich. In allen EU-Staaten (außer Bulgarien) sind männliche Jugendliche stärker betroffen als weibliche. Die für männliche Jugendliche ungünstige Situation reicht von einem Überhang, der in der Slowakei bei nur 0,3 Prozentpunkten liegt, bis zu einem Überhang von 8,3 Prozentpunkten in Zypern. Österreich weist nur einen relativ geringen Gender-Gap von 1,1 Prozentpunkten auf.

Nationale Strategien zur Reduzierung von frühem Bildungsabbruch umfassen idealerweise Prävention, Intervention und Kompensation

Auf politischer Ebene besteht die Strategie der Europäischen Union darin, den Mitgliedsstaaten die Entwicklung einer eigenen Strategie zur Reduzierung von frühem Bildungsabbruch naheulegen und dafür Empfehlungen auszusprechen. Die thematische Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission zur Reduzierung von frühem Bildungsabbruch (European Commission, 2013) unterstreicht die Notwendigkeit eines langfristigen politischen und finanziellen Engagements der öffentlichen Hand sowie die Unabdingbarkeit einer starken Koordination und Kooperation. Die Empfehlungen des Europäischen Rats (European Council, 2011) sind es darüber hinaus, durch Forschung und Analysen ein Verständnis für das Early School Leaving im eigenen Land aufzubauen sowie eine breite Vernetzung und Zusammenarbeit von Stakeholdern und Akteurinnen und Akteuren zu forcieren. Was die Ebene konkreter Maßnahmen betrifft, wird angeregt, eine breite Strategie zu verfolgen, die Prävention, Intervention und Kompensation zugleich umfasst. Kompensationsangebote richten sich dabei an Zielgruppen, die bereits vorzeitig das Bildungssystem verlassen haben. Präventions- und Interventionsmaßnahmen versuchen demgegenüber den Abbruch zu verhindern oder die Problematik erst gar nicht entstehen zu lassen. Beispiele für Präventionsmaßnahmen

⁴ Spannweite und Dynamik der Entwicklung in Europa bestimmen die Auswahl der Staaten. Darüber hinaus sind Länder in die Darstellung integriert, die anschließend noch bei der Diskussion des politischen Ansatzes hervorgehoben werden.

wären die Erhöhung von Flexibilität sowie Durchlässigkeit des Bildungssystems und für Interventionsmaßnahmen die Etablierung von Frühwarnsystemen. Beispiele für Kompensationsangebote sind alle Ausbildungen der zweiten Chance.

Walther und Pohl (2006) entwickeln in ihrer Studie „Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth“ im Auftrag der Europäischen Kommission, in der die Strategien von 13 Staaten verglichen worden sind, eine etwas andere Typologie von Maßnahmen zur Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen. Darin wird u. a. zwischen den *beschäftigungszentrierten* Ansätzen in Mitteleuropa und den *universalistischen* Ansätzen zur Unterstützung benachteiligter Jugendlicher in den skandinavischen Staaten unterschieden. Beim universalistischen Ansatz wird die Ursache für frühen Bildungsabbruch in der Unfähigkeit des Bildungssystems gesehen, alle Potenziale der Jugendlichen zu nützen. Dementsprechend liegt der primäre Ansatz in der Potenzialentfaltung. Typische Maßnahmen sind Aktivierungen, Orientierungen, Beratungen sowie Systemreformen. Dem steht der beschäftigungszentrierte Ansatz gegenüber, bei dem die Problemursachen in individuellen Defiziten gesehen werden, die es zu kompensieren gilt. Dem entspricht es, als Ansatz die Defizitkompensation zu wählen, also vor allem Maßnahmen zur Nachschulung und Arbeitsmarktintegration zu setzen. Umgelegt auf die zuvor diskutierte Trias von Prävention, Intervention und Kompensation entspricht der universalistische Ansatz der Prävention bzw. Intervention und der beschäftigungszentrierte Ansatz der Kompensation.

Beschäftigungszentrierte Ansätze in Mitteleuropa versus universalistische Ansätze in skandinavischen Staaten

2.2 Internationale bildungspolitische Ansätze

Die Strategieansätze der einzelnen Mitgliedsstaaten, um gegen frühen Bildungsabbruch vorzugehen, unterscheiden sich darin, wie die Schwerpunktsetzung innerhalb der Trias von Prävention, Intervention und Kompensation erfolgt. Die Niederlande, Irland und Frankreich können als prototypische Vertreter verschiedener Policy-Ansätze gegen frühen Bildungsabbruch angeführt werden, welche die Schwerpunkte ihrer Strategien jeweils unterschiedlich setzen.⁵ Während die Strategie der Niederlande starke Präventionsmerkmale aufweist, liegt der irische Schwerpunkt auf Intervention und jener Frankreichs auf Kompensation.

Die niederländische Strategie gegen frühen Bildungsabbruch (*Aanval op schooluitval*) setzt auf Prävention über Systemsteuerung. Dies drückt sich auf mehreren Ebenen aus: Auf einer Governance-Ebene schließt das niederländische Bildungsministerium mit den verschiedenen Regionen und deren Schulen einen Vierjahresvertrag, in dem die vereinbarten Ziele im Hinblick auf frühen Bildungsabbruch festgehalten werden. Die Regionen und Schulen sind relativ frei in der Wahl der Maßnahmen, die sie zur Zielerreichung setzen wollen. Innerhalb des Ministeriums wiederum ist eine eigene Abteilung eingerichtet worden, deren Regionalmanager/innen sich um die Aushandlung der Verträge, das Monitoring der Fortschritte sowie die Unterstützung der regionalen Akteure bemühen. Auf Ebene der Finanzierung wird eine Indikatorenbindung umgesetzt. So wird die Zuteilung von Finanzmitteln an die einzelnen Schulen auch abhängig von der soziodemografischen Zusammensetzung gestaltet. Schulen mit unterstützungsintensiveren Schülerinnen und Schülern bekommen mehr Ressourcen zugeteilt. Darüber hinaus wird der Erfolg in den Bemühungen gegen frühen Bildungsabbruch finanziell vergütet. Die niederländische Strategie fußt schließlich auf einem elaborierten Monitoring der laufenden Bildungsprozesse, wobei alle Aggregationsebenen von einzelnen Schulen bis hin zum nationalen Ergebnis reichen. Auf diese Weise wird auch das Ergebnis auf Schulebene einem Monitoring unterzogen und vergleichbar. Die durch das Monitoring offenkundige mehr oder minder erfolgreiche Umsetzung der Strategie gegen frühen Bildungsabbruch durch einzelne Schulen schafft die Basis für ein Benchmarking, die Identifikation von Good-Practice-Beispielen und das gegenseitige Lernen voneinander (European Commission, 2013).

Niederländische Strategie gegen frühen Bildungsabbruch setzt auf Prävention über Systemsteuerung

5 Der primäre Grund für die Auswahl dieser Länder liegt in ihrer Funktion, als Prototypen für Prävention, Intervention und Kompensation gelten zu können. Insofern wäre es auch möglich, andere Länder zu wählen, zumal die beabsichtigte Erkenntnis nicht in der Darstellung der Interventionsstrategie eines bestimmten Landes liegt, sondern darin, die Differenz der Ansätze im Vergleich zueinander anhand von Beispielen zu explizieren.

Irische Strategie als
Prototyp für einen
Interventionsansatz

Im Zentrum der irischen Strategie gegen frühen Bildungsabbruch, die als Prototyp für einen Interventionsansatz gelten kann, steht das Programm „Delivering Equality of Opportunity in Schools“ (DEIS). Dabei handelt es sich um einen Aktionsplan zur Bildungsinclusion. Der Plan fokussiert auf Kinder und Jugendliche (von 3–18 Jahren) aus sozial bzw. ökonomisch benachteiligten Gemeinden bzw. sozialen Communities. Der Aktionsplan umfasst ein integriertes Unterstützungsprogramm für Schulen mit hoher Konzentration an Benachteiligung – das „New School Support Programme“ (SSP). Im Rahmen dieses Programms ist u. a. die Senkung der Klassenschülerzahlen, der Einsatz von Unterstützungslehrerinnen und -lehrern, Förderunterricht zur Verbesserung der Lesefähigkeit, Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen und Schulleiter/innen sowie Gratisessen an den Schulen vorgesehen. Ergänzt wird das Schulunterstützungsprogramm u. a. durch das „Home School Community Liaison Scheme“ (HSCL). Diese Maßnahme richtet sich primär an die Erwachsenen (v. a. Eltern), die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die Schüler/innen beeinflussen. Durch Hausbesuche wird Kontakt aufgenommen und versucht, Vertrauen aufzubauen. Teil des Programms ist, bei den Eltern das Bewusstsein über ihre eigenen Fähigkeiten zu wecken bzw. sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen, damit sie ihrerseits ihre Kinder unterstützen können (Steiner & Wagner, 2007, S. 36 ff.), eine positive Assoziation zu Qualifikation und Bildung entwickeln und damit dazu beitragen, dass Jugendliche in benachteiligten Regionen und Städten möglichst lange im Bildungssystem verbleiben.

Frankreich setzt auf
Kompensation und
Kooperation zwischen den
verschiedenen Akteuren

In Frankreich ist demgegenüber der Aspekt der Kompensation und dabei wiederum die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren sehr stark ausgeprägt. Auf oberster Verwaltungsebene sind in Frankreich bis zu acht Ministerien in einem kontinuierlichen Dialog miteinander eingebunden, um die Strategie gegen frühen Bildungsabbruch zu koordinieren und aufeinander abzustimmen. Unterhalb dieser interministeriellen Koordination wurden 360 lokale Plattformen eingerichtet, die in Kooperation mit allen Stakeholdern arbeiten, die im Bereich Bildung, Jugendarbeit, Bildungsberatung, Beschäftigung, Gesundheit und Justiz aktiv sind. Das Ziel ist es, koordinierte und maßgeschneiderte Unterstützungsangebote für frühe Bildungsabbrecher/innen zur Verfügung zu stellen. Die lokalen Plattformen erhalten detaillierte Informationen aus dem nationalen Monitoringsystem, die bis hin zu Namenslisten von ESL reichen. Derart soll es ermöglicht werden, die „herausgefallenen“ Jugendlichen gezielt anzusprechen. Eine Maßnahme, um frühe Abbrecher/innen zu reintegrieren, sind die *Microlycées*, die an den Schulen auf der Sekundarstufe eingerichtet worden sind. Diese richten sich an Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren, die seit mindestens 6 Monaten ihre Bildungslaufbahn beendet haben. Das Ziel ist es, den Sekundarschulabschluss nachzuholen (Kompensation). Eine Herausforderung ist hier die erwachsenen- bzw. abbrechergerechte Gestaltung des Angebots (European Commission, 2013).

Diese drei Staaten, die zwar alle Präventions-, Interventions- und Kompensationsmaßnahmen anwenden, dabei aber ihre Schwerpunkte unterschiedlich setzen, waren alle erfolgreich in der Bekämpfung von frühem Bildungsabbruch – die einen mehr, die anderen weniger. Irland konnte seinen ESL-Anteil von 18,9 % im Jahr 1997 auf 6,9 % im Jahr 2014 senken. Die Niederlande zeigen eine Entwicklung von 17,6 % im Jahr 1996 auf 8,7 % im Jahr 2014. Frankreich schließlich weist einen Rückgang des ESL-Anteils von 14,9 % im Jahr 1998 auf 9,0 % im Jahr 2014 auf. Im Ausmaß der Reduktion des ESL-Anteils im Vergleich der drei Staaten zeigen sich Evidenzen für Vorteile des Präventions- und Interventionsansatzes gegenüber der Kompensation, wie dies auch in anderen Studien herausgearbeitet wird (Wössmann & Schütz, 2006).

2.3 Der bildungspolitische Ansatz gegen frühen Bildungsabbruch in Österreich

In Österreich hat sich der Anteil früher Bildungsabbrecher/innen von 10,8 % im Jahr 1997 auf 7,0 % im Jahr 2014 verringert und kann also ebenfalls als erfolgreich gelten. An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, wie der österreichische Ansatz gegen frühen Abbruch der Bil-

dungslaufbahn einzuordnen ist und zu dieser Reduzierung des ESL-Anteils beigetragen hat. In der erwähnten Studie von Walther und Pohl (2006) wurde der österreichische Ansatz als „beschäftigungszentriert“ und damit implizit als kompensatorisch eingestuft. Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen wie die Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) oder Kompensationsangebote wie Kurse zum Nachholen des Haupt- bzw. Pflichtschulabschlusses standen (und stehen) hierzulande im Vordergrund. Seit der Klassifizierung des Ansatzes in Österreich als beschäftigungszentriert-kompensatorisch sind jedoch beinahe 10 Jahre vergangen und die Maßnahmenlandschaft in Österreich hat in der Zwischenzeit einige wesentliche Neuerungen erfahren, die die Eindeutigkeit der Positionierung Österreichs im Bereich der Kompensation abschwächt. Erstens wurde mit dem Jugendcoaching eine Maßnahme in systemrelevanter Größe etabliert, die anstelle des Kompensationsbereichs den Interventionsbereich deutlich verstärkt und einsetzt, bevor der Abbruch noch stattgefunden hat. Mit über 35.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Jahr 2014 (31.260 im Jahr 2013) setzt diese vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAASK) initiierte und finanzierte Maßnahme im 9. Schuljahr an und zielt darauf ab, durch Beratung, Betreuung, Orientierung und Vermittlung abbruchgefährdete Schüler/innen zu einem Verbleib im Bildungssystem zu motivieren.⁶

Österreichs Ansatz kann als vorwiegend kompensatorisch gelten

Die zweite wesentliche Entwicklung kann in der Formulierung einer nationalen Lifelong-Learning-(LLL-)Strategie (Republik Österreich, 2011) sowie einer Strategie zur Verhinderung von frühem Ausbildungsabbruch gesehen werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012). Die LLL-Strategie ist sehr ambitioniert im Hinblick auf die Zielsetzung. Bis 2020 soll der Anteil an frühen Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern auf 6 % gesenkt werden, was v. a. im Lichte der neuen Berechnungen zum Problemausmaß, die im Anschluss dargestellt werden und im Vergleich zu den bisher bekannten Werten ein deutlich erhöhtes Problemausmaß offenbaren (vgl. Abschnitt 3), als ambitioniert gelten kann. Die ESL-Strategie wiederum summiert eine Menge von Maßnahmen gegen frühen Bildungsabbruch, die insgesamt allen drei Säulen von Prävention, Intervention und Kompensation zugeordnet werden können. In Summe ist die Anzahl der in der Strategie aufgeführten Maßnahmen durchaus beachtlich und die Strategie enthält viele Initiativen, wie z. B. das zuvor erwähnte Jugendcoaching oder das kostenlose verpflichtende Kindergartenjahr, die strategisch betrachtet am richtigen (weil bedarfsentsprechenden) Punkt ansetzen. Eine erschwerende Ausgangsbedingung der ESL-Strategie ist jedoch, dass es sich in weiten Bereichen um eine Auflistung an sich bereits bestehender oder singulär geplanter Maßnahmen handelt. Daher kann ein zentraler Aspekt einer Strategie, nämlich die strategische Abstimmung von Maßnahmen zur konzertierten Zielerreichung, nicht eingelöst werden. Auf dieser Grundlage wird ein Monitoring „of the strategy as a whole“ sehr schwierig und ihr Fehlen von der Europäischen Kommission auch kritisiert. Zudem ist mit der Umsetzung der Strategie kein ressortübergreifendes Koordinationsgremium etabliert worden, dem ein gesondertes Budget zur Verfügung stehen würde (European Commission, Education Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], Eurydice & European Centre for the Development of Vocational Training [Cedefop], 2014, S. 54).

Nationale LLL-Strategie setzt ambitioniertes Ziel

Eine entscheidende Funktion bei der weiteren Entwicklung des Maßnahmenansatzes in Österreich kann der vom BMAASK, dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF), dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) und dem Bundesministerium für Jugend und Familie (BMFJ) betriebenen „Ausbildung bis 18“⁷ zukommen, womit eine weitere wesentliche Entwicklung benannt ist. In Weiterentwicklung der *Ausbildungsgarantie*, deren Wurzeln bis 1998 zurückreichen, ist, beginnend mit dem Schuljahr 2016/17, zwar nicht geplant, die Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren anzuheben, aber eine Aus- oder Weiterbildung bis zu diesem Alter soll obligatorisch sein (*Ausbildungspflicht*). Diese Aus-/Weiterbildung kann auch im Rahmen von Maßnahmen aktiver

„Ausbildung bis 18“ hat entscheidende Funktion bei weiterer Entwicklung des Maßnahmenansatzes in Österreich

⁶ Siehe <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html> [zuletzt geprüft am 23.12.2015].

⁷ Siehe http://www.bmfj.gv.at/dam/jcr:5f5f5149-53ca-4ae6-8bc1-5a613f6af2eb/03_Ausbildung%20bis%2018.pdf [zuletzt geprüft am 25.11.2015].

Arbeitsmarktpolitik erfolgen, wodurch ein grundlegender Unterschied zu einer einfachen Verlängerung der Schulpflicht etabliert wird. Das Ziel bleibt jedoch, einen Sekundarstufe-II-Abschluss zu erlangen und derart den frühen Bildungsabbruch zu reduzieren. Da hier ein neues Angebots- und Unterstützungssystem in Kooperation von vier Ministerien aufgebaut wird, besteht in dieser Initiative die Chance auf ein strategisch koordiniertes Vorgehen zur Zielerreichung, worin bisher keine Stärke des österreichischen Ansatzes gegen frühen Bildungsabbruch gelegen ist.

Wie wichtig Initiativen wie die Ausbildung bis 18 sind, wird im anschließenden Abschnitt deutlich, wenn die neuen Daten und Analyseergebnisse zum Ausmaß des frühen Abbruchs zur Diskussion stehen.

3 Neue Daten zu Ausmaß und Verlauf des frühen Bildungsabbruchs

Datensituation zum frühen Bildungsabbruch hat sich in letzten Jahren grundlegend verändert

Seit dem Nationalen Bildungsbericht 2009 (Specht, 2009a, 2009b) hat sich die Datensituation, was frühen Bildungsabbruch betrifft, grundlegend verändert. Zwar ist es immer noch so, dass im internationalen Vergleich die ESL-Quoten auf Basis des „Labour Force Survey“ (LFS) berechnet werden und in diesem Kontext auch ihre Berechtigung haben. National steht nunmehr mit dem „Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring“ (BibEr) aber eine deutlich verbesserte Datenbasis zur Verfügung. Besser ist diese Datenbasis, weil es sich hierbei um eine Vollerhebung auf Grundlage von Verwaltungsdaten handelt, während der LFS nur eine Ein-Prozent-Stichprobe darstellt, die mit entsprechenden Schwankungen und Unsicherheiten einhergeht. Zudem handelt es sich auch nur um Befragungsdaten, die gerade in so sensiblen Bereichen wie der Bildungsarmut mit Validitätsproblemen zu kämpfen haben. Die Vorzüge des BibEr liegen auch darin, dass nunmehr deutlich tiefergehende Analysen möglich sind und deshalb z. B. auch Anteile frühen Bildungsabbruchs auf Ebene politischer Bezirke berechnet werden können. Neue Möglichkeiten bietet auch das „Qualitätsmanagement Lehre“, denn auf dieser Datenbasis ist es möglich, die Frage des frühen Abbruchs erstmals für das duale System zu beantworten. War es bislang unmöglich, Anteile früher Abbrecher/innen für die Lehre zu berechnen, weil die Bestandsdatenbasis der Lehrlingsstatistik nicht erlaubte, einen Wechsel von einem Abbruch zu unterscheiden, kann jetzt hinsichtlich der Frage nach dem Ursprung des frühen Abbruchs im Bildungssystem auch die Lehre miteinbezogen werden. Schließlich erlaubt es die Bildungsdokumentation (Bildok), Anteile früher Abbrecher/innen bis auf die Schulebene herunterzubrechen und so Abbruchsanteile für Schulstandorte sowie die Variation innerhalb von Schulformen und zwischen diesen zu bestimmen. Diese drei neuen Datenbasen werden im Anschluss herangezogen, wenn das Ausmaß und die Verteilung des frühen Abbruchs das Thema darstellt. Die neuen Analysegrundlagen geben aber nicht nur verbesserte Auskunft über das Ausmaß, sondern auch über den Verlauf im Anschluss an den frühen Abbruch. So erlaubt es das BibEr, den Arbeitsmarktstatus der frühen Abbrecher/innen 24 Monate lang nach ihrem Abbruch zu beobachten.

3.1 Ausmaß und Verteilung des frühen Abbruchs insgesamt

Auf Basis des BibEr beinahe doppelt so viele Abbrecher/innen wie auf Basis des LFS: 15,5 %

Das Ausmaß des frühen Abbruchs variiert sehr stark in Abhängigkeit davon, welche Datenbasis für die Berechnung herangezogen wird. Auf Basis des LFS werden für das Jahr 2010 nur 8,3 % (2011: 8,5 %; 2012: 7,8 %) der 18- bis 24-Jährigen ausgewiesen, die sich nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus aufzuweisen haben. Auf Basis des BibEr sind es im gleichen Jahr⁸ 15,5 % oder 110.000 Jugendliche im Alter von 18 bis 24 Jahren und damit beinahe doppelt so viele. Wählt man eine Altersabgrenzung von 15 bis 24 Jahren – die im Kontext der Struktur des österreichischen Bildungssystems

⁸ Die Quoten zu frühen (Aus-)Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern (FABA) sind im Vergleich zu den Early-School-Leaver-Daten etwas „veraltet“, weil immer auch eine Nachbeobachtungsphase des Arbeitsmarktstatus für 24 Monate nach dem Abbruch enthalten ist.

sinnvoller erscheint – sinkt der Anteil der frühen Abbrecher/innen auf 13 % (2011: 12,6 %) während die Gesamtanzahl auf 131.000 ansteigt.⁹ Um nun eine begriffliche Unterscheidung in Abhängigkeit von der Datenbasis, die für die Berechnung herangezogen worden ist, treffen zu können, wird bei der Berechnung von frühen Abbrecherinnen und Abbrechern auf Basis des BibEr von „Frühen (Aus-)Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern“ (FABA) gesprochen. Der Terminus der „Early School Leavers“ (ESL) bleibt demgegenüber den Berechnungsergebnissen auf Basis des LFS vorbehalten.¹⁰ Demnach liegt eine zu den Arbeitslosenquoten vergleichbare Situation vor, wo auch zwischen nationalen und internationalen Berechnungen unterschieden wird.

Dieses neuere Berechnungsergebnis zum Ausmaß bedeutet, dass es in Österreich ganz im Gegensatz zur eigentlich niedrigen ESL-Quote auch ein quantitatives Problem in Bezug auf Bildungsarmut unter Jugendlichen gibt, das entsprechender politischer Aufmerksamkeit bedarf. Dieses hohe Problemausmaß hat sich schon lange Zeit immer wieder in den Ergebnissen der PISA-Kompetenzmessungen abgezeichnet, wo regelmäßig unter dem Begriff der PISA-Risikogruppen rund 20 % der 15-Jährigen ausgewiesen wurden, die nicht sinnerfassend lesen können (OECD, 2013). Auch die Überprüfung der Bildungsstandards (BIST-Ü) in Mathematik bestätigt die substanziellen Lücken in den Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit. Jede sechste Schülerin/jeder sechste Schüler verfügt kaum über die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die in Österreich als zentral für die weitere schulische und berufliche Bildung bewertet werden (Schreiner & Breit, 2012).

Ein großer Vorteil der neuen Datenbasis ist ihr Charakter als Vollerhebung, wodurch Analysen auf wesentlich tieferer Aggregationsebene durchgeführt werden können. Derart wird es möglich, erstmals für Österreich Anteile früher Bildungsabbrecher/innen auch auf der Ebene politischer Bezirke zu berechnen. Dabei zeigt sich in Abbildung 5.2 eine enorme Spanne von 5,7 % FABA unter den 15- bis 24-Jährigen im Jahr 2010 in Zwettl (Niederösterreich) bis hin zu 25,9 % in Wien-Brigittenau. Aus dieser regionalen Verteilung wird auch deutlich, dass früher Bildungsabbruch ein städtisches Phänomen ist, das sich nicht alleine auf die Bundeshauptstadt konzentriert. Auch Städte wie Wels (21,3 %), Wiener Neustadt (19,4 %), Salzburg (17,7 %) und Dornbirn (16,8 %) weisen stark überdurchschnittliche Werte auf und bilden in den jeweiligen Bundesländern Ausreißer in Relation zu den eher ländlichen Gebieten. Eine deutliche Ausnahme zu dieser Regel bildet die Stadt Graz, die mit einem FABA-Anteil von 12 % sogar unter dem österreichischen Durchschnitt liegt. Den auf ein gesamtes Bundesland bezogenen niedrigsten Wert erreicht das Burgenland mit 8,9 %, gefolgt von der Steiermark mit 9,9 %. Am anderen Ende der Skala befinden sich Vorarlberg mit 13,6 % bzw. Wien mit 20 %.

Analysen auf tieferer Aggregationsebene zeigen große Spanne zwischen Bezirken

5

Die Unterschiede nach Geschlecht fallen zuungunsten der jungen Männer aus, sind aber relativ gering. Die Bandbreite reicht hier von einer Geschlechterdifferenz, was den FABA-Anteil betrifft, von 0,1 Prozentpunkten im Burgenland bis hin zu 2,7 Prozentpunkten in Wien, während die bundesweite Differenz bei 1,5 Prozentpunkten liegt.¹¹

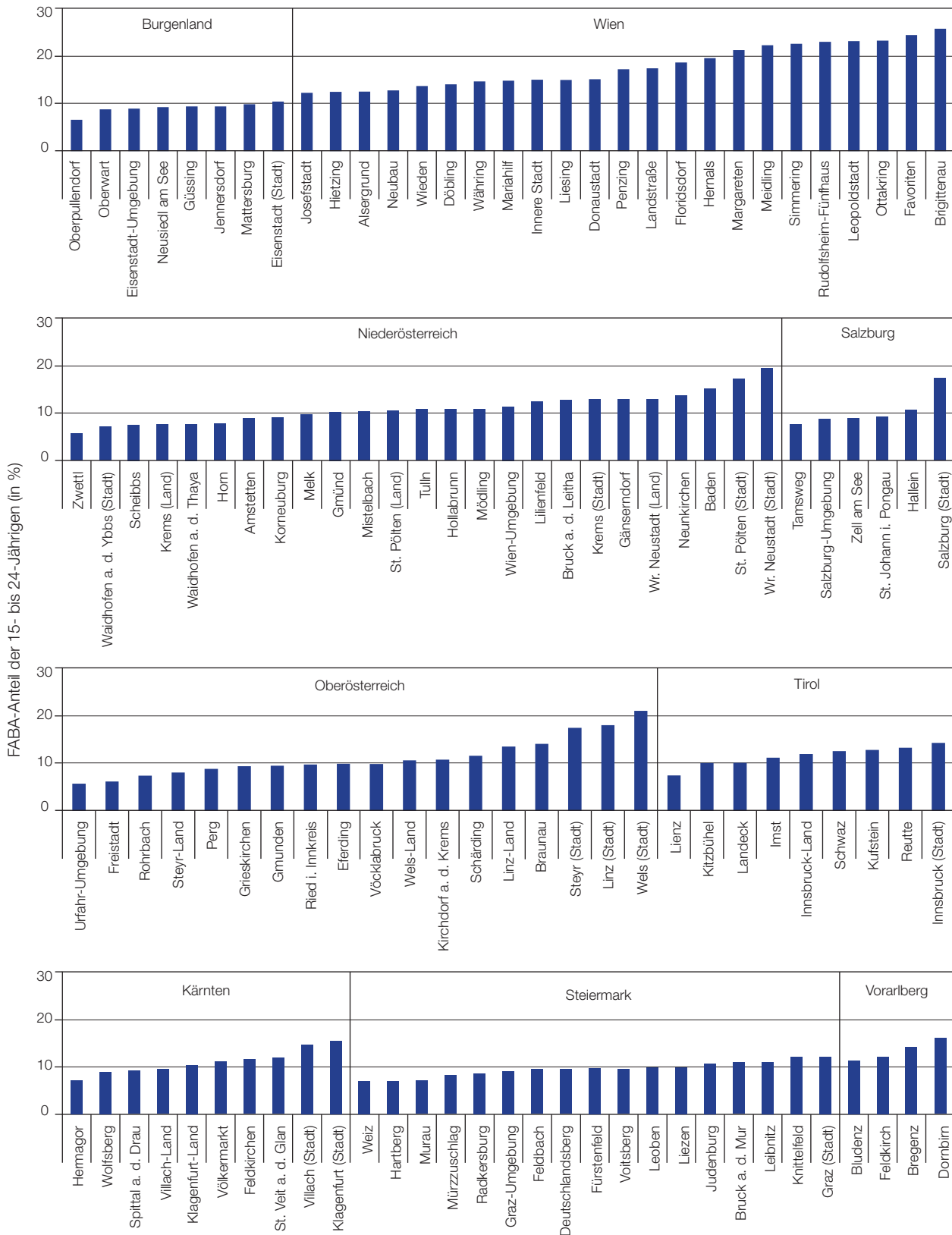
Unterschiede nach Geschlecht relativ gering

9 Die Anzahl von 131.000 Betroffenen bezieht sich auf die Gesamtgruppe der in diesem Jahr 15- bis 24-Jährigen und umfasst demzufolge 10 Geburtsjahreskohorten. Der „Beitrag“ der einzelnen Geburtsjahreskohorten ist dabei kein gleicher, sondern das Problemausmaß steigt mit zunehmendem Alter. Liegt der Anteil der frühen (Aus-)Bildungsabbrecherinnen und -abbrecher (FABA) unter den 15-Jährigen noch bei 6 %, erreicht er bei den 24-Jährigen einen Anteil von 16 %. Demnach variiert auch die Anzahl betroffener Personen in einer Geburtskohorte zwischen rund 5.000 und 15.000.

10 In den nachfolgenden Analysen werden nun immer – soweit dies möglich ist – FABAs, die auf Basis des BibEr berechnet wurden, zugrunde gelegt, weil es sich dabei um eine verlässlichere Vollerhebung auf Basis von Verwaltungsdaten handelt. Zudem wird immer auf die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen Bezug genommen.

11 Hier stehen die Geschlechterunterschiede auf Basis der BibEr-Daten zur Diskussion. In Abschnitt 2 waren es die LFS-Daten.

Abb. 5.2: FABAs-Anteil der 15- bis 24-Jährigen nach politischen Bezirken (2010)



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

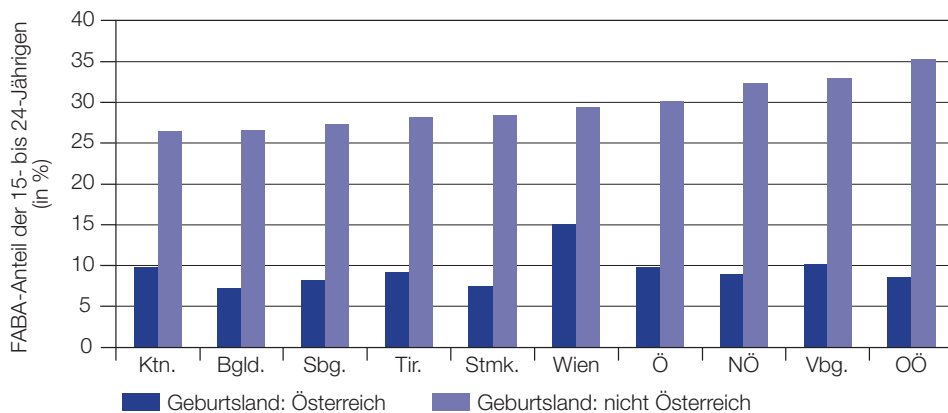
Quellen: Statistik Austria (BibEr, Registerzählung). Eigene Berechnungen.

Wesentlich deutlicher als nach Geschlecht fallen die Unterschiede beim frühen Bildungsabbruch differenziert nach Migrationshintergrund aus. Auch hier erlaubt es die neue Datenbasis des BibEr, die Betroffenheitsanalysen nach Herkunft erstmals bundesländerspezifisch vorzunehmen.¹²

Betrachtet man die Ergebnisse in Abbildung 5.3, dann wird zunächst deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (30,2 %) bundesweit einen dreimal so hohen Anteil an frühem Bildungsabbruch aufweisen wie jene mit Geburtsland Österreich (9,7 %). Dabei fallen die großen Unterschiede im Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von den Bundesländern auf. Die Spanne reicht hier von 26,5 % im Burgenland bis hin zu 35,4 % in Oberösterreich, wobei Wien, was Migrantinnen und Migranten betrifft, mit 29,3 % sogar unter dem Durchschnitt liegt. Auch bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund schwanken die FABA-Anteile zwischen 7 % im Burgenland und 15 % in Wien, wobei der hohe Wert für Wien mit der Operationalisierung des Migrationshintergrunds auf Basis des Geburtslandes zusammenhängt¹³ und nicht gleichbedeutend damit ist, dass in der Bundeshauptstadt der Anteil früher Abbrecher/innen unter den *Österreicherinnen und Österreichern* außerordentlich erhöht wäre. Vielmehr führt in Wien der Einfluss der hier stark vertretenen zweiten Generation zu diesem erhöhten Wert, wodurch der Schluss nahe liegt, dass zwischen den Bundesländern die FABA-Anteile in der autochthonen Bevölkerung wesentlich weniger schwanken als unter jenen mit Migrationshintergrund.

Jugendliche mit Migrationshintergrund: dreimal so hoher Anteil an frühem Bildungsabbruch wie jene mit Geburtsland Österreich

Abb. 5.3: FABA-Anteil der 15- bis 24-Jährigen nach Bundesländern und Geburtsland (2011)



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

Quellen: Statistik Austria (BibEr, Registerzählung). Eigene Berechnungen.

Dieses Ergebnis zeigt auf, dass ein und dasselbe Bildungssystem in unterschiedlichen Bundesländern zu unterschiedlich sozial-selektiven Ergebnissen führt. Diese Unterschiede sind u. a. auf eine unterschiedlich selektive Praxis innerhalb der Systemstrukturen zurückzuführen, was auch bei einem anderen Indikator in diesem Zusammenhang deutlich wird: So kann nachgewiesen werden, dass das Ausmaß der Überrepräsentation von Migrantinnen und Migranten

Identisches Bildungssystem in unterschiedlichen Bundesländern – unterschiedlich sozial-selektive Ergebnisse

12 Den datentechnischen Gegebenheiten geschuldet ist es hier nur möglich, den Migrationshintergrund mit dem Geburtsland zu operationalisieren. Dadurch kann zwischen erster und zweiter Generation nicht unterschieden werden bzw. werden Migrantinnen und Migranten zweiter Generation der Gruppe mit Geburtsland Österreich hinzugerechnet.

13 Die Operationalisierung von Migrationshintergrund nach Geburtsland führt dazu, dass alle Angehörigen der zweiten Generation zur Gruppe ohne Migrationshintergrund gerechnet werden. Migrantinnen und Migranten zweiter Generation weisen jedoch ein erhöhtes frühes Abbruchsrisiko auf (siehe Abschnitt 4), was allgemein zu einer Erhöhung der frühen Abbruchsanteile unter den „Österreicherinnen und Österreichern“ führt. Die zweite Generation ist jedoch am stärksten in Wien beheimatet und trägt zum außerordentlich hohen FABA-Anteil unter den Jugendlichen mit Geburtsland Österreich in Wien bei.

in Sonderschulen zwischen den Bundesländern erheblich, d. h. zwischen 120 % und 190 %, schwankt (Steiner, 2013; Titelbach, Davoine, Hofer, Schuster & Steiner, 2013).¹⁴

Schwerwiegende Fragen
hinsichtlich der Gestaltung
von Bildungspolitik

Wenn nun aber eine unterschiedlich stark exekutierte Selektivität die Erklärung für diese regionalen Unterschiede bildet, wirft das schwerwiegende Fragen hinsichtlich der Gestaltung von Bildungspolitik auf. Denn offensichtlich ist es – dieser Ergebnisse eingedenk – nicht ausreichend, (formale) Bildungsstrukturen zu verändern, wenn der sozialen Selektivität begegnet werden soll, sondern mindestens ebenso relevant ist es, die Verbindlichkeit von Regelungen zu erhöhen sowie das Bewusstsein und Handeln von Lehrerinnen/Lehrern und Schulleiterinnen/Schulleitern mitzubersichtigen.

Aus Abbildung 5.4 wird ersichtlich, dass es 6,8 % der Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen sind, die die erste (legale) Möglichkeit nutzen, nach 9 Jahren Pflichtschule das Bildungssystem zu verlassen. Werden die Schulformen auf der Sekundarstufe II betrachtet, dann sind es 6,5 % der Schüler/innen einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) eines Eintrittsjahrgangs, die innerhalb eines Beobachtungszeitraums von 6 Jahren nicht nur die BHS abbrechen, sondern auch in keine andere Schulform wechseln, also ihre gesamte Bildungslaufbahn beenden. Dieser Anteil beträgt bei den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) 8,6 % und bei den berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) 13,8 %. Was Vollzeitschulen betrifft, können demnach die BMS (und hierin insbesondere die Handelsschulen mit einem FABA-Anteil von 21,7 %) als primärer Ansatzpunkt für Reformmaßnahmen¹⁵ ausgemacht werden. Auch wenn letztlich die absolute Anzahl von FABA zwischen BMS und BHS aufgrund der unterschiedlich großen Kohortenanteile, die sie auf sich vereinen, gleich sein mag, zeugt eine doppelte (im Fall der Handelsschulen bis dreifache) FABA-Quote doch von einer eigenen Dimension der Problematik.

Neben dem BibEr erlaubt auch das Qualitätsmanagement Lehre interessante neue Erkenntnisse, was den frühen Bildungsabbruch betrifft. Dadurch wird es nun erstmals möglich, unter Einbeziehung des dualen Systems verschiedene Schulformen einander vergleichend gegenüberzustellen, wenn es um die Frage geht, welche Anteile ihrer Schüler/innen im Laufe der Zeit zu FABAs werden bzw. wo die (hauptsächliche) Quelle des frühen Abbruchs liegt.

Lehre (betriebliche Form)
weist FABA-Anteil von
21 % auf

Einen FABA-Anteil von 21 % hat die Lehre (betriebliche Form) aufzuweisen. Dieser Wert berechnet sich, wenn man die eigentlichen frühen Abbrecher/innen (12,5 %) und jene Lehrabsolventinnen und -absolventen addiert, die keine erfolgreiche Lehrabschlussprüfung (LAP) ablegen (8,5 %).¹⁶ Die Addition von Abbruch und fehlender LAP zur Berechnung des FABA-Anteils im dualen System ist gerechtfertigt, weil auch die Berechnung der vollzeitschulischen Quote den Abschluss mitberücksichtigt. Darüber hinaus weisen Lehrabsolventinnen und -absolventen ohne LAP als höchsten Abschluss nur die Pflichtschule auf, womit das Definitionskriterium des frühen Abbruchs erfüllt ist, obwohl durch die Absolvierung der Lehre unzweifelhaft auch ohne Abschlussprüfung viele Kompetenzen erworben wurden.

Betriebliche Lehre bedarf
verstärkter bildungs-
politischer Aufmerksamkeit

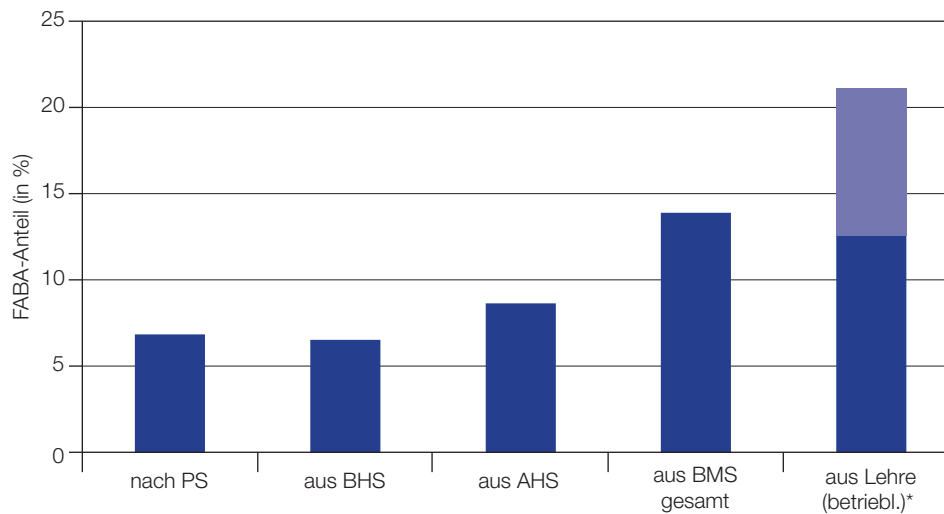
Demnach kann auch die betriebliche Lehre als Ausbildungsform ausgemacht werden, die verstärkter bildungspolitischer Aufmerksamkeit bedarf, wenn dem Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs wirksam begegnet werden soll. Auffällig dabei ist v. a. der hohe Anteil an Lehrabsolventinnen und -absolventen, die nach mehrjähriger Ausbildungszeit die LAP nicht erfolgreich ablegen können, weshalb Reformbemühungen, die hierbei ansetzen, ein potenziell hohes Effektpotenzial zukommt.

¹⁴ Wenn man sich vor Augen führt, dass der Sonderschulbesuch nur in den wenigsten Fällen zu Bildungszertifikaten führt, die die Fortführung der Bildungslaufbahn überhaupt erst ermöglichen, kann darin eine Erklärung für die stark erhöhte Betroffenheit von Migrantinnen und Migranten, was frühen Bildungsabbruch betrifft, gefunden werden. Auf Basis dieser empirischen Ergebnisse muss letztlich die Frage nach Strukturen und Praktiken systematischer Ausgrenzung aufgeworfen werden.

¹⁵ Die „Praxishandelsschulen“ können hier als Beispiel genannt werden.

¹⁶ Vgl. Anmerkungen zu Abbildung 5.4.

Abb. 5.4: Zeitpunkt und Quelle des Abbruchs der Bildungslaufbahn in Schulausbildungen (2012)



Anmerkungen: Einschränkend sei erwähnt, dass bei den Lehrabbrecherinnen und Lehrabbrechern nicht kontrolliert werden kann, ob sie in Vollzeitschulen wechseln. Die großen empirischen Ströme verlaufen jedoch umgekehrt, von der berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMHS) in das duale System (Lassnigg, 2011). Daher erscheint die These plausibel, dass diese Datenunzulänglichkeit ohne große Auswirkungen auf den ausgewiesenen FABA-Anteil bleibt. FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; AHS: allgemeinbildende höhere Schule; BHS: berufsbildende höhere Schule; BMS: berufsbildende mittlere Schule; PS: Pflichtschule. *Anteil Abbrecher/innen: 12,5 %, Anteil ohne (erfolgreiche) Lehrabschlussprüfung: 8,4 %.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik 2012/13), WKO (Qualitätsmanagement Lehre 2012).

Darüber hinaus sind jedoch auch Ansatzpunkte in der Sekundarstufe I festzumachen, denn die aus der unteren Sekundarstufe mitgebrachten Kompetenzen verteilen sich nicht gleich auf die Schulformen der Sekundarstufe II. Die Schulformen der Sekundarstufe II stehen also vor unterschiedlich großen Herausforderungen, die z. T. auch in der Sekundarstufe I zu suchen sind und ihren Anteil frühen Bildungsabbruchs beeinflussen (Bruneforth & Itzlinger-Bruneforth, 2015).

Die Kernerkenntnisse dieses Abschnitts liegen zusammenfassend im (verglichen zu bisherigen Berechnungen) erhöhten Problemausmaß, in der starken regionalen Streuung mit besonderer Betonung urbaner Räume, in der starken (jedoch regional unterschiedlich akzentuiert ausgeprägten) Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie in der Erkenntnis einer Konzentration von frühem Abbruch in BMS und dem dualen System.

3.2 Schulstandortbezogene Analysen des frühen Abbruchs

Die dritte neue Datenbasis, die deutlich differenziertere Einblicke in das Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs in Österreich ermöglicht, sind Statistiken zu Bildungsverläufen. Das Bildungsdokumentationsgesetz (BildDokG) weitete die Schulstatistik in Österreich deutlich aus und erlaubt, den Bildungsverlauf Jugendlicher zu verfolgen. Eine verlässliche Verlaufsstatistik liegt für die Schuljahre seit 2006/07 vor. Allerdings liegt es in der Natur der Daten, dass Bildungsabbrecher/innen nur indirekt dadurch identifiziert werden, dass sie keine weitere Schule besuchen bzw. nicht mehr gemeldet werden und kein Sekundarstufe-II-Abschluss dokumentiert ist.

Statistiken zu Bildungsverläufen durch Ausweitung der Schulstatistik als neue Datenbasis

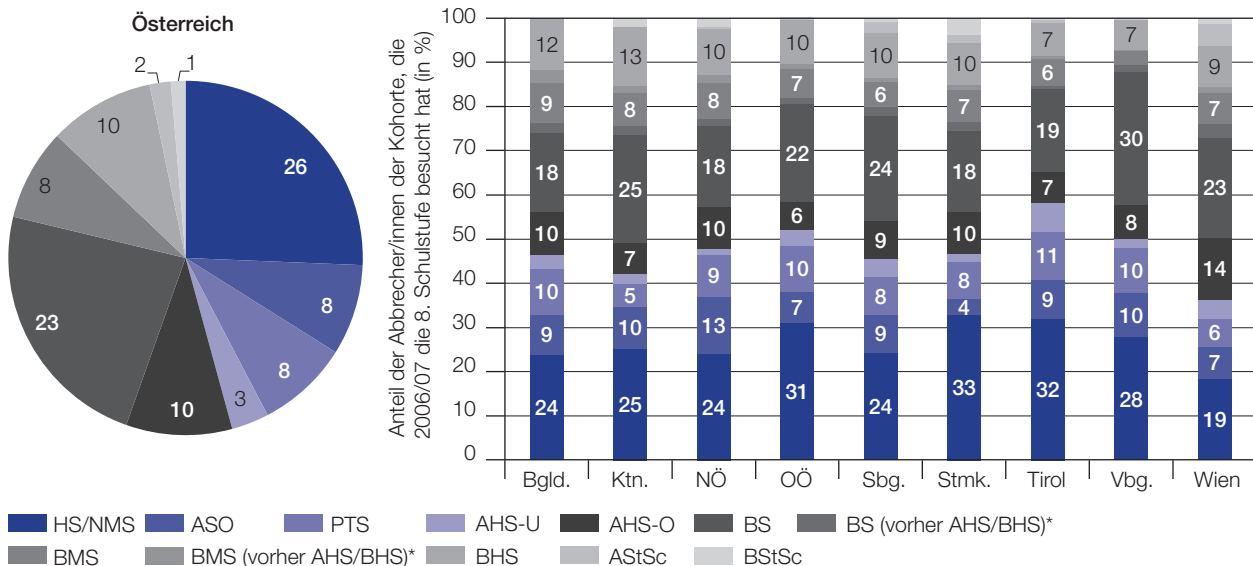
Leider steht der Datensatz aufgrund strenger Datenschutzvorschriften der Forschung nicht in geeigneter Weise zur Verfügung und kann gegenwärtig nur von wenigen Institutionen ausgewertet werden. Auch das BMBF selbst kann Übergänge von Schülerinnen und Schülern von

Besseres Verständnis für Prävention durch bessere Datenverfügbarkeit

der Sekundarstufe I in land- und forstwirtschaftliche und Gesundheitsschulen nicht nachvollziehen und somit Analysen des Bildungsabbruchs nur eingeschränkt durchführen. Bei besserer Datenverfügbarkeit könnten die Bildungsverläufe von Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern aus der Perspektive der Einzelschulen betrachtet und das gehäufte Auftreten von Bildungsabbruch für Gruppen von Schulen, z. B. der Sekundarstufe I, untersucht werden. Dies würde es erlauben, Schulfaktoren, die den Abbruch begünstigen, besser zu verstehen und auch für die Sekundarstufe I ein besseres Verständnis für die Prävention zu gewinnen.

An dieser Stelle werden die weiteren Bildungsverlaufsanalysen der Schüler/innen vorgestellt, die sich im Schuljahr 2006/07 im letzten Jahr der Hauptschule (HS)/Neuen Mittelschule (NMS), AHS-Unterstufe bzw. allgemeinen Sonderschule befanden. Von den ursprünglich knapp 100.000 gemeldeten Schülerinnen und Schülern haben im Schuljahr 2013/14 78.300 die Sekundarstufe II erfolgreich in Schulen unter Aufsicht des BMBF abgeschlossen. Etwa 5.000 (5 %) befanden sich noch ohne Sekundarstufe-II-Abschluss im Schulsystem. Die verbleibenden 17.900 sind nicht mehr in der Schulstatistik des BMBF (der Bildungsevidenz) gemeldet. Diese haben die Schule ohne Sekundarstufe-II-Abschluss verlassen und können als FABA klassifiziert werden oder sind in eine land- und forstwirtschaftliche bzw. Gesundheitsschule gewechselt. Abbildung 5.5 zeigt, welche Schulen als letzte von den als FABA klassifizierten Schülerinnen und Schülern dieser Kohorte besucht wurden.¹⁷

Abb. 5.5: Zuletzt besuchte Schule der FABA (Abbrecher/innen der Kohorte, die 2006/07 die 8. Schulstufe besucht hat)



Anmerkungen: FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; AHS-O: allgemeinbildende höhere Schule Oberstufe; AHS-U: allgemeinbildende höhere Schule Unterstufe; ASO: allgemeine Sonderschule; ASTSc: allgemeinbildende Statutschule; BHS: berufsbildende höhere Schule; BMS: berufsbildende mittlere Schule; BS: Berufsschule; BStSc: berufsbildende Statutschule; HS/NMS: Hauptschule/Neue Mittelschule; PTS: Polytechnische Schule. *nur im Säulendiagramm gesondert dargestellt.

Quelle: BMBF (Bildungsevidenz auf Basis der Schulstatistik). Eigene Berechnungen.

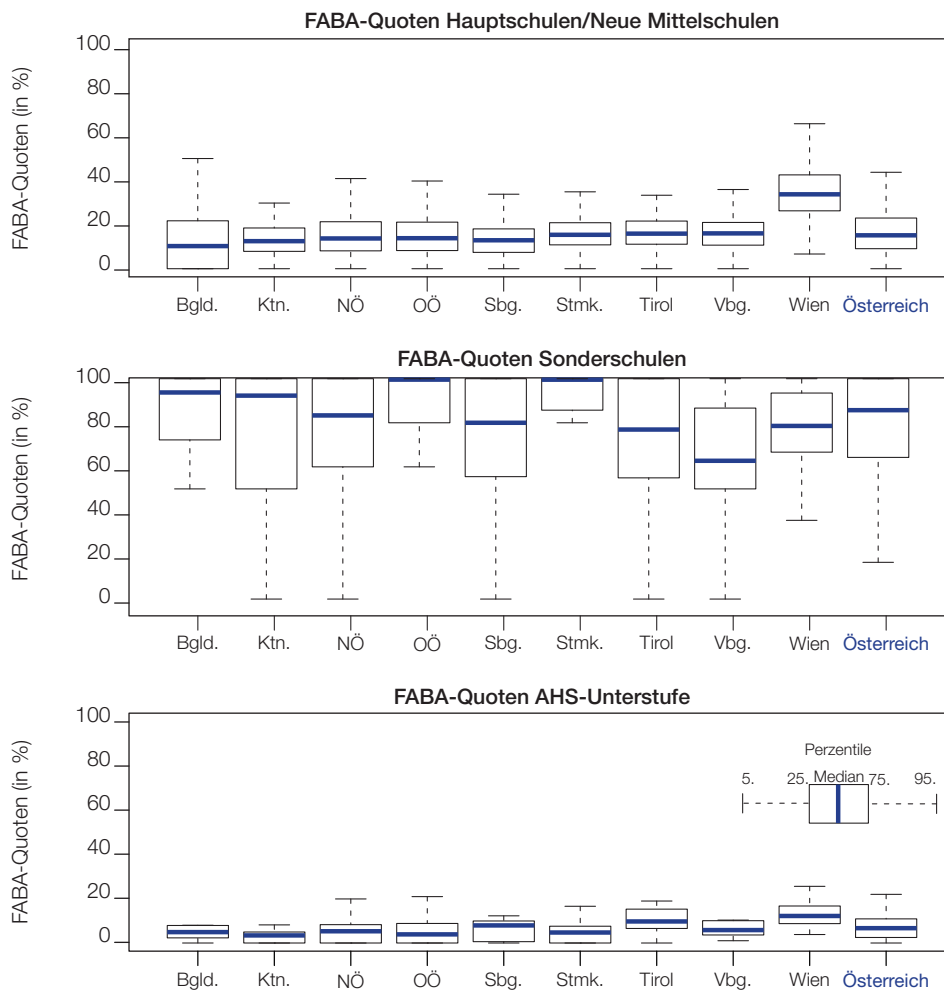
26 % haben die HS/NMS als letzte Schule besucht, je 8 % brachen die Schullaufbahn nach Besuch der allgemeinen Sonderschule bzw. der Polytechnischen Schule (9. Schulstufe) ab. Weitere 3 % besuchten zuletzt eine AHS-Unterstufe. Die Mehrheit der Abbrecher/innen hat jedoch nach der Sekundarstufe I zeitweise eine weiterführende Schule besucht und diese ab-

¹⁷ Hier ergeben alle Abbrecher/innen 100 %. In Abbildung 5.4 beziehen sich die Prozentangaben auf die Kohorte der Schüler/innen.

5

gebrochen. 23 % der Abbrecher/innen brachen die Schullaufbahn nach erfolglosem Besuch der Berufsschule ab, je 10 % nach Besuch der BHS bzw. AHS-Oberstufe und weitere 8 % nach Besuch der BMS. Knapp ein Zehntel der Abbrecher/innen der Berufsschulen und jeder Fünfte aus der BMS hat vorher eine AHS bzw. BHS besucht, d. h. sie sind vor dem Abbruch in eine niedrige Ausbildung gewechselt. Mit Ausnahme der Berufsschulen und Sonderschulen, wo 60 % der Abbrechenden junge Männer sind, zeigen sich nur geringe Geschlechterunterschiede.

Abb. 5.6: Verteilung der Schulen der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) nach FABAs-Quote (2006/07)



Anmerkung: FABAs: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; AHS: allgemeinbildende höhere Schule.
 Quelle: BMBF (Bildungsevidenz auf Basis der Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Nachdem FABAs im Hinblick auf die zuletzt besuchte Schulform analysiert wurde, werden nun die besuchten Schulformen auf der Sekundarstufe I in den Mittelpunkt gestellt. Dazu wurden auf Basis der Verlaufsstatistik schulspezifische FABAs-Quoten für die in der 8. Schulstufe besuchten Schulen berechnet. Diese FABAs-Quoten sind unabhängig davon, ob der Abbruch der (Aus-)Bildung direkt nach der 8. Schulstufe erfolgte oder erst nach weiterem Schulbesuch. Im Gegensatz zu anderen Daten zum frühen Bildungsabbruch werden die besuchten Schulformen auf der Sekundarstufe I in den Mittelpunkt gestellt. Es soll die Diskussion angeregt werden, in welchen Schulen auf der Sekundarstufe I sich die späteren FABAs befunden haben und welche Anteile der Abgangskohorte einer Schule später zu FABAs wurden. Abbildung 5.6 zeigt die Verteilung der FABAs-Quoten der Einzelschulen der Sekundarstufe I nach Bundesland und Schultyp.

FABAs-Quoten für die
 8. Schulstufe nach
 Schulformen



In jeder fünften HS/NMS
FABA-Quote höher als
25 %

Hauptschulen und NMS zeigen im Schnitt nicht nur substanziiell höhere Quoten von Schülerinnen und Schülern, die in den folgenden Jahren frühe Bildungsabbrecher/innen wurden, auch die Streuung zwischen den Schulen ist relativ groß. Im Gegensatz dazu liegen die FABA-Quoten in den AHS nicht nur erwartungsgemäß sehr niedrig, sondern zeigen auch geringere Streuung. HS/NMS haben im Schnitt eine Quote von 19,2 % FABA (Median = 15,1 %). In mehr als jeder fünften HS/NMS übertrifft die FABA-Quote 25 %, d. h. mehr als ein Viertel ihrer Schüler/innen beendeten die Schullaufbahn ohne Sekundarstufe-II-Abschluss. In knapp 5 % der HS/NMS erreicht weniger als die Hälfte der Abgänger/innen einen Sekundarstufe-II-Abschluss. Allerdings erreichen in einem Viertel der HS/NMS mehr als 90 % der Schüler/innen später einen Sekundarstufe-II-Abschluss und in jeder 10. Schule alle Schülerinnen und Schüler. In Wien, dem Bundesland mit dem niedrigsten Anteil von Schülerinnen und Schülern in HS/NMS in der Sekundarstufe I, liegen die Quoten substanziiell höher. Für die AHS übersteigen die FABA-Quoten nur in Ausnahmen 10 % (jede vierte Schule).

Sonderschulbesuch führt in
sehr hohem Maß zu frühem
Ausbildungsabbruch

Der Besuch einer Sonderschule führt im Gegensatz dazu in sehr hohem Maße zum frühen Ausbildungsabbruch. In der Hälfte der allgemeinen Sonderschulen übersteigen die FABA-Quoten 85 %. Nicht einmal eine von sechs Schülerinnen/einer von sechs Schülern wechselt in eine weiterführende Schule.

Welche Schuleigenschaften können die hohe Streuung in den FABA-Quoten der HS und NMS erklären? Die Verknüpfung von Ergebnissen der ersten BIST-Ü in Mathematik (Schreiner & Breit, 2012) mit den FABA-Quoten der Schulstandorte erlaubt eine erste Antwort. Zwar werden Leistungsdaten und FABA-Quoten von zwei verschiedenen Schülerkohorten in Zusammenhang gebracht, doch können die Ergebnisse der BIST-Ü aus dem Jahr 2012 als näherungsweise Indikator für die Situation am Schulstandort über eine längere Zeit hinweg genommen werden. In diesen ersten Analysen werden die folgenden Merkmale der Schulen untersucht:

- die mittlere Mathematikleistung der getesteten Schüler/innen (mit einem Schulmittelwert von 523 und einer Standardabweichung für Schulen von 56; N = 1.416 Schulen),
- der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund¹⁸ (mit einem Schulmittelwert von 18 % und einer Standardabweichung für Schulen von 21 %) und
- der Sozialstatus, der sich aus der Berechnung der Merkmale Ausbildung und beruflicher Status der Eltern sowie Anzahl der Bücher zu Hause ergibt. Die Skala besitzt österreichweit einen Mittelwert von 0 mit einer Standardabweichung von 1, für Schulen gilt ein Mittelwert von -0.12 und eine Standardabweichung von $.5$.

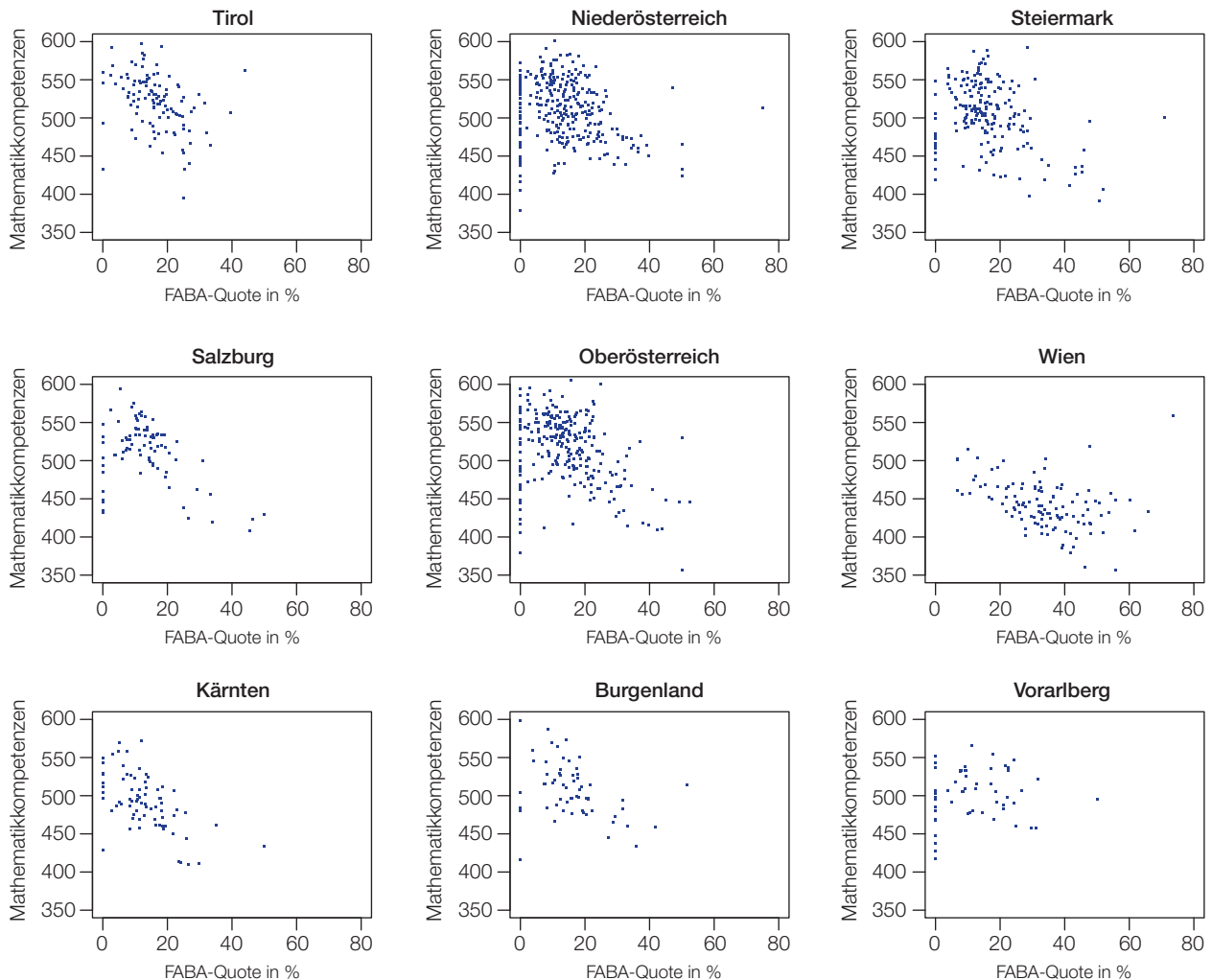
Hohe FABA-Quoten tenden-
ziell an Schulstandorten
mit im Schnitt geringen
Mathematikkompetenzen

Abbildung 5.7 zeigt hohe FABA-Quoten tendenziell an Schulstandorten, die in der BIST-Ü im Schnitt geringe Mathematikkompetenzen gezeigt haben. Eine Qualitätsentwicklung an Schulen mit hohen Anteilen von kompetenzschwachen Schülerinnen und Schülern würde vermutlich auch die Prävention von Ausbildungsabbruch unterstützen.

Der Zusammenhang zwischen den FABA-Quoten an HS-/NMS-Standorten und den Schuleigenschaften lässt sich mittels Regressionsanalysen untersuchen. Die Modelle für die Bundesländer kontrollieren statistisch verschiedene Eigenschaften der Schulstandorte und zeigen für die Bundesländer FABA-Quoten für Jugendliche ohne Migrationshintergrund unter diesen standardisierten Bedingungen. Zudem zeigen die Modelle, welchen Einfluss

18 Die Definition des Migrationshintergrunds für Daten zu den Überprüfungen der Bildungsstandards folgt der PISA-Studie, welche als Kriterium das Geburtsland der Eltern und nicht die derzeitigen Sprachgewohnheiten heranzieht. Ein Kind gilt demnach als Schüler/in mit Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Als Schüler/in ohne Migrationshintergrund wird ein Kind bezeichnet, wenn mindestens ein Elternteil in Österreich geboren wurde. Zusätzlich werden in der Überprüfung der Bildungsstandards Schüler/innen, deren Eltern (ein Elternteil oder beide) in Deutschland geboren sind, nicht zur Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund gezählt.

Abb. 5.7: FABA-Quoten und mittlere Mathematikkompetenzen (nach Punkten),
Hauptschulen/Neue Mittelschulen (2006/07 bzw. 2012)



Anmerkungen: Dargestellt werden Schulen mit mehr als 10 Schülerinnen und Schülern auf der 8. Schulstufe, Ausgangskohorte 2006/07. Nicht dargestellt werden Schulen mit FABA-Quoten von 100 %, da vermutlich systematische Probleme in der Verlaufsstatistik vorliegen. FABA: frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen.

Quellen: BMBF (Bildungsevidenz auf Basis der Schulstatistik), BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnungen.

die Schuleigenschaften auf die FABA-Quoten der Bundesländer haben (siehe Tabelle 5.2). Mit der statistischen Kontrolle der Eigenschaften reduzieren sich die Unterschiede in den FABA-Quoten zwischen den Schulen Wiens und der anderen Bundesländer substanziell. Für Österreich erklärt sich ein Fünftel der Schulunterschiede in FABA-Quoten durch die drei Standortfaktoren. Während im Burgenland, in Kärnten und in Tirol das Modell relativ wenig Streuung erklärt, wird für Wien die Hälfte der Streuung durch die genannten Faktoren erklärt. Auffällig ist der hohe Einfluss des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die FABA-Quote, während der Sozialstatus geringere Bedeutung hat. Dieses Ergebnis unterscheidet sich erheblich von Erklärungen von Leistungsunterschieden, in denen der sozioökonomische Status in der Regel größere Erklärungskraft besitzt (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Der Einfluss der Schulleistungen steht hinter dem der anderen Variablen zurück.

Analysen ergänzen die Argumente für eine Förderung mittels Indexfinanzierung

Der Einfluss der Variablen zur Migration und dem Sozialstatus unterstützt Vorschläge, Schulen abhängig von deren sozialer Komposition mit zusätzlichen Ressourcen zu unterstützen. In bisheriger Literatur (vgl. Bacher, 2015) wird eine sozialindexierte Förderung für Österreich hauptsächlich mit Unterschieden in der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler begründet. Im Hinblick auf die Leistung zeigt sich typischerweise ein stärkerer Einfluss des Sozialstatus als des Migrationshintergrunds. Die Analysen ergänzen die Argumente für eine Förderung mittels Indexfinanzierung, da sich zeigt, dass nach sozialen Kriterien verteilte Mittel zusätzlich auch zielgerichtet das Anliegen der Prävention von frühem Schul- und Bildungsabbruch unterstützen würden.

Tab. 5.2: Multivariate Regression auf Schulebene zur Erklärung von FABA-Quoten

	FABA-Quote (HS/NMS) (Achsenabschnitt)	Mathematik (z-score)	Sozialstatus (z-score)	Migration (z-score)	R ²
Burgenland	16,60	-3.38	-2.16	5.59	.09
Kärnten	21,36	-2.88	5.09	9.45	.11
Niederösterreich	19,21	-1.66	-2.73	9.61	.18
Oberösterreich	15,72	-2.88	-1.04	3.61	.15
Salzburg	16,55	2.16	4.39	9.27	.19
Steiermark	17,64	0.70	-4.73	6.45	.21
Tirol	17,86	-4.82	1.02	1.99	.12
Vorarlberg	13,94	-4.25	-4.08	-1.02	.18
Wien	19,55	0.36	1.48	9.42	.53
Österreich	17,75	-2.04	-0.84	6.54	.20

Anmerkungen: Gerechnet wurde eine simple multivariate Regression auf Schulebene. Da es sich um eine Vollerhebung handelt, werden keine Signifikanzen angegeben. Mittlere Mathematikkompetenzen am Schulstandort und der dem Österreich-Schnitt entsprechende mittlere Sozialstatus. Die Koeffizienten für Mathematik, Migration und Sozialstatus beziehen sich auf z-standardisierte Werte auf Schulebene, d. h. nach Aggregation. FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule.

Quellen: BMBF (Bildungsevidenz auf Basis der Schulstatistik), BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnungen.

3.3 Verlaufsanalysen des frühen Abbruchs

Nachdem Bildungs- und Schullaufbahnen bis zum Abbruch auf Basis der Bildungsdokumentation diskutiert worden sind, stellt sich in weiterer Folge die Frage, wie sich die Laufbahnen der Jugendlichen weiterentwickeln, nachdem sie abgebrochen haben. Auskunft darüber gibt wiederum das BibEr, in dem die Entwicklung des Arbeitsmarktstatus jener Jugendlichen über 24 Monate hinweg ausgewiesen wird, die zum Stichtag (31.10.) als FABA identifiziert wurden.

Den in Tabelle 5.3 ausgewiesenen Berechnungsergebnissen zufolge befindet sich rund ein Drittel der Jugendlichen (mit steigender Tendenz im Zeitverlauf) in Erwerbstätigkeit und ein weiteres Drittel relativ konstant in Inaktivität.

Tab. 5.3: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von frühen Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern (2010–2012)

	3 Monate	6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
In Ausbildung	5,3 %	5,5 %	9,6 %	9,5 %	5,9 %
Erwerbstätigkeit	35,8 %	37,8 %	38,9 %	39,1 %	41,1 %
AMS-Vormerkung	16,8 %	14,8 %	14,2 %	15,1 %	15,6 %
Präsenz-/Zivildienst	2,3 %	2,6 %	1,4 %	0,8 %	0,6 %
Sonstige/nicht aktiv	37,8 %	37,2 %	34,2 %	33,7 %	34,7 %
Geringfüg. Erwerbstätigkeit	2,1 %	2,2 %	1,7 %	1,7 %	2,1 %
Summe	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Anmerkung: AMS: Arbeitsmarktservice.

Quelle: Statistik Austria (BibEr 2010). Eigene Berechnungen.

Besonders interessant sind darüber hinaus die beiden Status „AMS-Vormerkung“ (Vormerkung beim Arbeitsmarktservice [AMS]) und „in Ausbildung“. Der Status AMS-Vormerkung umfasst alle möglichen AMS-Status von Arbeitslosigkeit bis hin zu Schulungsteilnahmen. Auf rund 15 % der jugendlichen Ausbildungsabbrecher/innen trifft dies zu. In Relation zur Gruppe der „Inaktiven“ bedeutet dies, dass das AMS zum jeweiligen Zeitpunkt rund ein Drittel seiner Klientel erreichen bzw. betreuen kann. Rund ein Drittel dieser vom AMS betreuten Jugendlichen befindet sich in Schulungen (AMS, 2014) und hat damit (zumindest für die Dauer dieser Schulungsmaßnahme) den Status als frühe Bildungsabbrecherin/früher Bildungsabbrecher verlassen. Dies trifft auch auf jene Jugendlichen zu, die sich „in Ausbildung“ befinden. Insgesamt bedeutet dies, dass es 10 % bis 15 % der frühen Abbrecher/innen (zumindest zeitweise) gelingt, diesen Status zu überwinden. Im Umkehrschluss trifft dies auf 85 % bis 90 % der FABA nicht zu, weshalb die These abgeleitet werden kann, dass ein FABA-Status sich als relativ stabil und der Weg zurück als relativ schwierig erweist. Damit liegt die Vermutung nahe, dass ein früher Bildungsabbruch einen ersten Markstein in einer Karriere dauerhafter sozialer Ausgrenzung darstellt, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Konsequenzen auf dem Arbeitsmarkt mit dem frühen Abbruch verbunden sind (Steiner, 2015b). Bildungspolitische Anstrengungen gegen frühen Bildungsabbruch werden damit implizit auch zu Maßnahmen der Integrationspolitik bzw. zur Förderung des sozialen Zusammenhalts.

FABA-Status relativ stabil:
 Nur ca. 10–15 % der
 frühen Abbrecher/innen
 überwinden diesen

Nach Geschlecht betrachtet zeigen sich bekannte Ungleichverteilungen: Während bei jungen Männern der Anteil an Erwerbstätigkeit stärker ausgeprägt ist, ist bei jungen Frauen der Inaktivitäts-Anteil (um bis zu 10 Prozentpunkte) erhöht. Beim Migrationshintergrund wird ein ähnliches Bild offensichtlich, was die Inaktivität betrifft. Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen einen um ca. 10 Prozentpunkte erhöhten Anteil von Inaktivität aus. Der Ausgleich dafür erfolgt nun nicht so sehr über den Anteil derer in Beschäftigung – dieser variiert kaum in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund – sondern über den Anteil derer in Ausbildung (Steiner, 2015b). Dadurch wird jedoch eine doppelte Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar: Sie sind einerseits in deutlich höherem Ausmaß von frühem Bildungsabbruch betroffen und finden andererseits deutlich geminderte Chancen vor, nach einem Abbruch den Weg zurück in eine Ausbildung beschreiten zu können. Damit wird zum wiederholten Male offensichtlich, dass Personen mit Migrationshintergrund die prioritäre Zielgruppe von bildungspolitischen Maßnahmen gegen frühen Bildungsabbruch sein sollten.

Nach Geschlecht
 betrachtet zeigen
 sich bekannte
 Ungleichverteilungen

4 Modelle zur Ursachenanalyse des frühen Abbruchs

Ebenso erklärungskräftig wie individuelle Merkmale sind Systemstrukturen

Wenn die Frage nach den Ursachen von frühem Bildungsabbruch gestellt wird, liegen die Antworten oft auf individueller Ebene bzw. werden personenbezogene Merkmale herangezogen, um zu einer Erklärung zu gelangen. Dazu zählen häufig der Migrationshintergrund, das Geschlecht oder die Bildung der Eltern. Auch hier wird im Anschluss ein logistisches Regressionsmodell präsentiert, um auf Basis des LFS herauszuarbeiten, welche individuellen Merkmale im Zusammenhang mit einem erhöhten Risiko für den frühen Bildungsabbruch stehen. Ebenso bedeutsam und erklärungskräftig wie individuelle Merkmale und Variablen sind jedoch Systemstrukturen. So wird im internationalen Vergleich von Bildungssystemen deutlich, dass sich beispielsweise das Wiederholen von Schuljahren negativ und ein starker Ausbau der Berufsbildung positiv (im Sinne einer Senkung) auf den Anteil des frühen Bildungsabbruchs im jeweiligen Land auswirken. Diese zweidimensionale Sichtweise ist es, die dem Gegenstand gerecht wird, denn rein auf individuelle Merkmale bezogene Erklärungsversuche legen stärker eine individuelle Verantwortung für den frühen Bildungsabbruch nahe. Obwohl sich im individuellen Merkmal des Migrationshintergrunds auch die Unzulänglichkeit des Systems ausdrücken kann, mit Diversität umzugehen, ist es im öffentlichen Diskurs meist doch die persönliche Unzulänglichkeit von Personen mit Migrationshintergrund (mangelnde Sprachkenntnisse etc.), die die Diskussion beherrscht. Dementsprechend wird im Anschluss an das logistische Regressionsmodell auf Basis von individuellen Merkmalen ein lineares Regressionsmodell mit Systemmerkmalen vorgestellt, um sich der Frage nach den Ursachen für frühen Bildungsabbruch umfassend anzunähern.

Ursachenanalyse darf nicht nur das Individuum betrachten

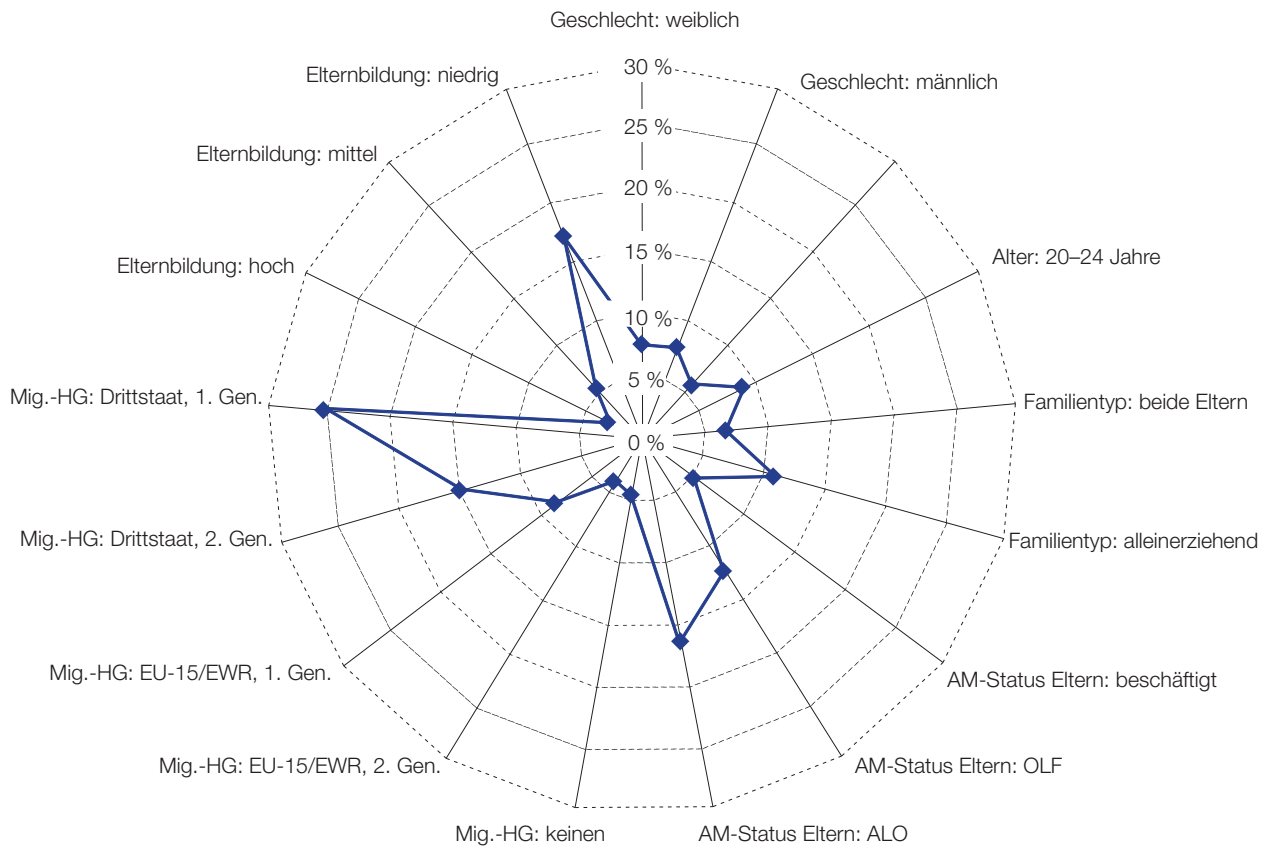
In der Literatur werden, im Gegensatz zum oft zu kurz greifenden öffentlichen Diskurs zur Erklärung des frühen Abbruchs, ebenso verschiedene Faktoren auf Mikroebene (Individuum/Familie), Mesoebene (Bildungsinstitution) und Makroebene (Bildungssystem) diskutiert. Auf der Mikroebene steht z. B. die schulische Leistung an sehr prominenter, weil einflussreicher Stelle. Auf Mesoebene wird u. a. das Schulklima diskutiert und auf der Makroebene beispielsweise das Wiederholen von Schuljahren ins Zentrum gestellt. Einen umfassenden Überblick gibt Tabelle 5.1 im Abschnitt 1 dieses Beitrags.

In das logistische Regressionsmodell zu den personenbezogenen Variablen sind das Geschlecht, das Alter, die Familienform, der Migrationshintergrund, der Arbeitsmarktstatus der Eltern sowie das elterliche Bildungsniveau eingeflossen. Die Auswahl dieser Variablen ist einerseits theoriegeleitet, andererseits der Datenbasis und den darin verfügbaren Informationen geschuldet. So ist jede der verwendeten Variablen zuvor im Kontext des frühen Bildungsabbruchs als wirksam dargestellt worden. Die Datenbasis des LFS gestattet es aber leider nicht, so einflussreiche Variablen wie die schulischen Leistungen, Motivation oder Devianz in das Modell mit aufzunehmen.

Dennoch zeigt bereits eine deskriptive Betrachtung¹⁹ der verfügbaren und verwendeten Variablen in Abbildung 5.8, dass deren Ausprägungen mit durchaus unterschiedlichen Ausmaßen des frühen Bildungsabbruchs einhergehen. Besonders deutlich wird dies erneut beim Migrationshintergrund. Daher ist auch damit zu rechnen, dass diese Variablen mit dem frühen Bildungsabbruch korrelieren bzw. ihnen Erklärungswert in einem Modell zur Ursachenanalyse des frühen Bildungsabbruchs zukommt.

¹⁹ Ausgewiesen werden hier frühe Abbruchsanteile, die auf Basis des Labour Force Survey (LFS) berechnet wurden. Da diese Datenbasis – wie ausgeführt wurde – das Phänomen unterschätzt, wird an dieser Stelle nicht näher auf die exakten Berechnungsergebnisse eingegangen, sondern dient die Darstellung lediglich einer deskriptiven Visualisierung vermuteter Zusammenhänge, die es im Anschluss mittels eines Regressionsmodells zu testen gilt.

Abb. 5.8: Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs abhängig von soziodemografischen Merkmalen



Anmerkung: ALO: arbeitslos; AM-Status: Arbeitsmarktstatus; Gen.: Generation; Mig.-HG: Migrationshintergrund; OLF: Out of Labour Force (Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt).

Quelle: Statistik Austria (Labour Force Survey [LFS] 2012). Eigene Berechnung.

Insgesamt ist es mit den verfügbaren Variablen²⁰ im Rahmen eines logistischen Regressionsmodells möglich, ein R^2 von .138 zur Erklärung der Varianz hinsichtlich des frühen Bildungsabbruchs zu erreichen (siehe auch Tabelle 5.4). Diese niedrige Erklärungskraft des Modells für frühen Bildungsabbruch ist auf das Fehlen der zuvor genannten Variablen (z. B. schulische Leistungen) zurückzuführen. Davon abgesehen liegt das Erkenntnisinteresse der logistischen Regression nicht nur in der Ursachenforschung, sondern auch (und in diesem Fall primär) darin, das mit den Modellvariablen und ihren Ausprägungen verbundene Risiko zum frühen Bildungsabbruch zu bestimmen. Diese Risikobestimmung ist beispielsweise beim Migrationshintergrund, dem Geschlecht und dem Alter die naheliegendste Interpretationsmöglichkeit der Berechnungsergebnisse, weil nicht die Behauptung aufgestellt werden kann und soll, dass z. B. der Migrationshintergrund per se eine Ursache für frühen Bildungsabbruch darstellt. Vielmehr drücken sich im erhöhten Risiko von Migrantinnen und Migranten u. a. Sprachschwierigkeiten sowie die mangelnde Fähigkeit des Bildungssystems, mit Diversität umzugehen, aus.

Erkenntnisinteresse liegt in der Risikobestimmung zum frühen Bildungsabbruch

Demnach haben junge Männer in Relation zu jungen Frauen ein 125,3-prozentiges Risiko des frühen Abbruchs ($\text{Exp}[B] = 1,253$) und 20- bis 24-jährige Jugendliche verglichen mit den 15- bis 19-Jährigen ein 135,4-prozentiges Risiko (vgl. Tabelle 5.4). Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, sondern vielfach belegt (Nevala & Hawley, 2011; Steiner, 2009). Einen bedeutenden Effekt hinsichtlich des frühen Abbruchs übt auch die Variable zum Familientyp

Hohes Risiko für Kinder von alleinerziehenden Eltern

²⁰ Eine das Ergebnis stark beeinflussende Interaktion der Variablen untereinander ist auszuschließen, denn eine Analyse der Korrelationsmatrix aller Ausprägungen untereinander weist in den meisten Fällen Korrelationen unter .2 und nur in ganz vereinzelten Fällen über .3 aus.

aus. So haben Kinder von alleinerziehenden Eltern im Vergleich zu jenen mit beiden Eltern teilen ein 160,6-prozentiges Risiko des frühen Abbruchs.

Besonders hohes Risiko für frühen Abbruch bei Migrantinnen und Migranten aus Drittstaaten in erster Generation

Interessant sind die Ergebnisse im Hinblick auf den Migrationshintergrund, weil in diesem Modell ein differenzierter Ansatz von Migration, der mit deutlich unterschiedlichen Risiken verbunden ist, gewählt wurde. So wird in diesem Modell der Nachweis dafür erbracht, dass das mit dieser Variable verbundene Abbruchsrisiko deutlich im Zusammenhang mit ihrer Definition, Abgrenzung und Operationalisierung steht. Dabei wird zwischen erster und zweiter Generation sowie zwischen Drittstaatsangehörigen sowie EU-15-/EWR-Bürgerinnen und -Bürgern differenziert. Das größte Risiko des frühen Abbruchs haben demnach mit 407 % Migrantinnen und Migranten aus Drittstaaten in erster Generation. Ihr Risiko reduziert sich in zweiter Generation auf rund 255 %, liegt damit aber immer noch deutlich über dem Risiko der EU-15-/EWR-Bürgerinnen und -Bürger. Diese haben in erster Generation verglichen mit in Österreich geborenen Personen ein 211-prozentiges Risiko des frühen Bildungsabbruchs, in zweiter Generation überflügeln sie diese jedoch. Die Berechnungen zeigen, dass ihr Risiko bei nur mehr 91 % des Risikos der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegt.

Tab. 5.4: Logistische Regression des Early School Leaving in Österreich auf individueller Ebene

	Beta	Exp(B)	Konfidenzintervall Exp(B)		Signifikanz
			Unt.Grenz.	Ob.Grenze	
Konstante	-4,244	0,014			<.001
Geschlecht = männlich	0,225	1,253	1,229	1,277	<.001
Alter = 20–24 Jahre	0,303	1,354	1,329	1,380	<.001
Alleinerzieher = ja	0,474	1,606	1,572	1,641	<.001
Drittstaat, 1. Generation	1,404	4,071	3,960	4,186	<.001
Drittstaat, 2. Generation	0,934	2,546	2,486	2,607	<.001
EU-15/EWR, 1. Generation	0,747	2,110	1,975	2,254	<.001
EU-15/EWR, 2. Generation	-0,093	0,911	0,852	0,975	.007
Eltern = Nichterwerbsperson	0,454	1,575	1,537	1,615	<.001
Eltern = arbeitslos	0,718	2,051	1,972	2,133	<.001
Elternbildung = niedrig	1,487	4,425	4,297	4,557	<.001
Elternbildung = mittel	0,708	2,031	1,976	2,087	<.001
Nagelkerke Pseudo R ²			.138		

Quellen: Statistik Austria (Labour Force Survey [LFS] 2012). Eigene Berechnungen.

Größte Unterschiede beim Bildungshintergrund der Eltern

Schließlich wirken sich auch die beiden in die Analysen einbezogenen Elternvariablen stark auf den frühen Bildungsabbruch aus. Sind Eltern arbeitslos, liegt das Risiko ihrer Kinder bei 205 %, sind die Eltern inaktiv, dann bei 157 %. Die größten Unterschiede zeigen sich jedoch beim Bildungshintergrund der Eltern. Im Vergleich zu Kindern aus hochgebildeten Elternhäusern (ab Matura) haben Kinder aus *berufsbildeten* Elternhäusern (Lehre, BMS) ein 203-prozentiges Risiko des frühen Abbruchs. Dieses Risiko erhöht sich gar auf 442 %, wenn die Eltern ihrerseits niedrig gebildet sind. Dieser Beleg für Bildungsvererbung sollte bildungspolitischen Anlass dazu geben, die stark institutionalisierte Elternverantwortung hinsichtlich des Lernerfolgs im österreichischen Bildungssystem zu überdenken und Elemente – wie die Ganztagschule – zu forcieren, die die Schulverantwortung stärken.

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

Modell zur Erklärung des
frühen Bildungsabbruchs
mit Systemmerkmalen

Die Grundlage des linearen Regressionsmodells bilden die zuvor vorgestellten FABA-Quoten der politischen Bezirke, die als abhängige Variablen erklärt werden sollen und wofür 120 Beobachtungen vorliegen. Diese Bezirksergebnisse des frühen Abbruchs werden einerseits durch Variablen des Bildungssystems auf Bezirksebene, die im Rahmen der Schulstatistik 2012 verfügbar sind, erklärt. So fließt beispielsweise die Anzahl an Sonderschulen²¹ sowie der Anteil an Schülerinnen und Schülern im Bezirk, die sich in Klassen mit 30 oder mehr Schülerinnen und Schülern befinden²², in das Erklärungsmodell ein. Beide Variablen stehen in einem theoretischen Bezug zum frühen Bildungsabbruch. Sonderschulen statten in einer Minderheit der Fälle ihre Schüler/innen mit Bildungszertifikaten aus, die die Fortsetzung der Bildungslaufbahn überhaupt erlauben würden, weshalb früher Abbruch wahrscheinlicher wird (vgl. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.2). Ist die Klassenschülerzahl hoch, ist die Betreuungintensität des Individuums und damit dessen Lernfortschritt geringer. Da sich derartige Klassengrößen vermehrt im berufsbildenden Schulwesen finden, wird die Anzahl der berufsbildenden Schulen im Bezirk als Kontrollvariable in das Modell aufgenommen. Andererseits fließen in das Modell Variablen in aggregierter Form aus der Überprüfung der Bildungsstandards auf der 8. Schulstufe im Jahr 2012 ein. Es sind dies sowohl Variablen, die aus dem Schülerfragebogen als auch Variablen, die aus dem Schulleiterfragebogen stammen. In die Berechnungen eingeflossen ist dabei immer der Anteilswert der Schüler/innen auf Bezirksebene, auf die das entsprechende Merkmal zutrifft (Besuch der Vorschule²³ und Besuch des Kindergartens²⁴) bzw. die sich in Schulen befinden, auf die die Aussage zutrifft (z. B. Klassenzusammensetzung nach Herkunft/Sprache²⁵ der Schüler/innen und Unterstützung durch Stützlehrer/innen gegeben²⁶). Die Auswahl genau dieser Variablen erfolgt wiederum im Wechselspiel zwischen theoretischer Fundierung und empirischer Verfügbar- bzw. Ergiebigkeit. So können der Einfluss der Klassengröße, des Gesamtschulsystems sowie des Kindergartenbesuchs direkt aus der Literatur in das Modell übernommen werden. Die Operationalisierung der Gesamtschule bleibt dabei *indirekt* der Datensituation geschuldet, indem nur ihr Gegenteil auf zweifache Weise in das Modell Eingang findet: in der Variable „Klassenzusammensetzung nach Herkunft der Schüler/innen“ sowie in der Anzahl der Sonderschulen. Schließlich ist es im österreichischen Kontext sinnvoll, den Besuch der Vorschule in das Modell aufzunehmen, da es sich dabei der Konzeption nach um eine Unterstützungsmaßnahme für Kinder mit Entwicklungsrückständen handelt, andererseits dies in einem hochdifferenzierten System wie dem österreichischen auch als Instrument der zusätzlichen Differenzierung und Selektion dienen kann. Eine Unterstützungsmaßnahme sind auch Stützlehrerinnen

Modell zur Erklärung
der FABA-Quoten der
politischen Bezirke

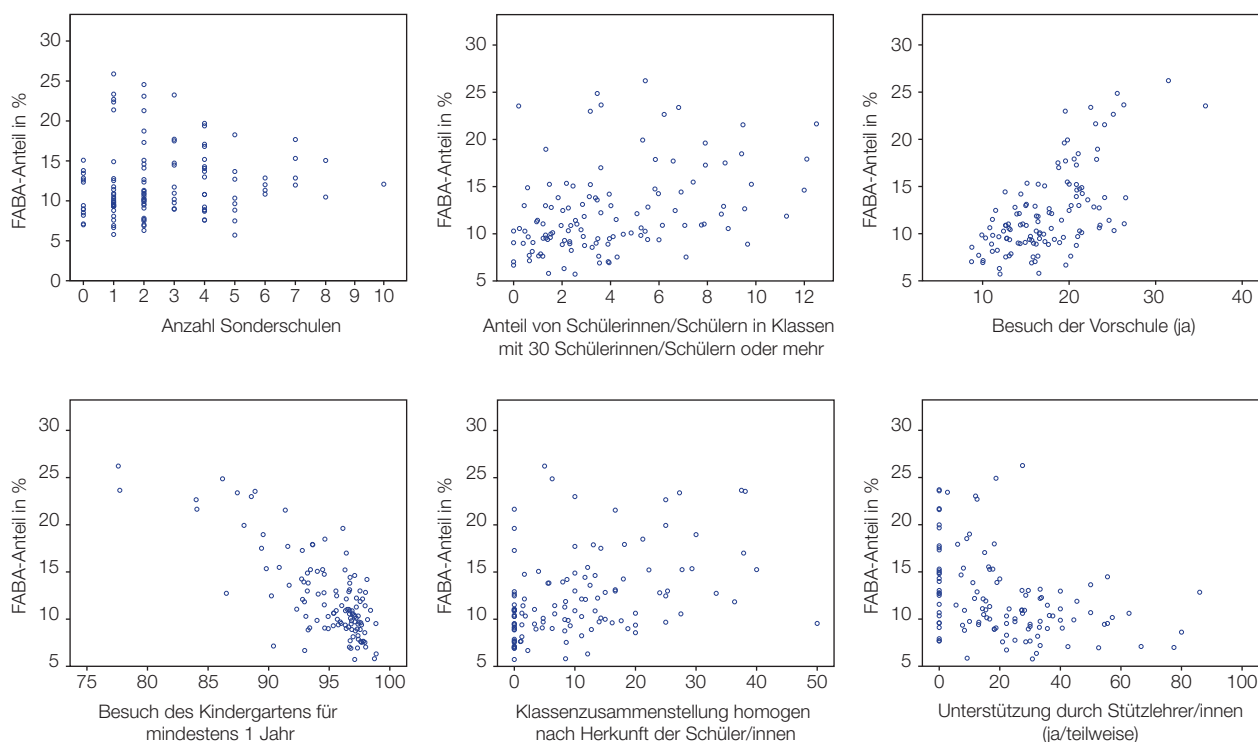
- 21 Die Spannweite liegt zwischen 0 beispielsweise in Steyr-Land und Graz-Umgebung und 10 in Innsbruck-Land.
22 Die Variable variiert zwischen 0 % z. B. in Klagenfurt-Land und 12 % in Steyr-Stadt bzw. Wien-Margareten.
23 Der niedrigste Wert wird mit 8,7 % in Murau und der höchste Wert mit 35,7 % in Wien-Leopoldstadt erreicht.
24 Der Anteil mit mindestens einem Jahr Kindergartenbesuch reicht von 77,7 % in Wien-Ottakring bis 98,8 % in Jennersdorf.
25 In Jennersdorf beträgt der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sich in Schulen befinden, deren Direktorinnen und Direktoren angeben, die Klassenzusammensetzung nach Herkunft/Sprache der Schüler/innen vorzunehmen, 0 %, in Güssing dafür 50 %.
26 Viele Bezirke weisen hier einen Anteil von 0 % und Bruck/Leitha als Höchstwert einen Anteil von 86 % auf.

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

Deskriptive Betrachtung der Modellvariablen

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

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



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

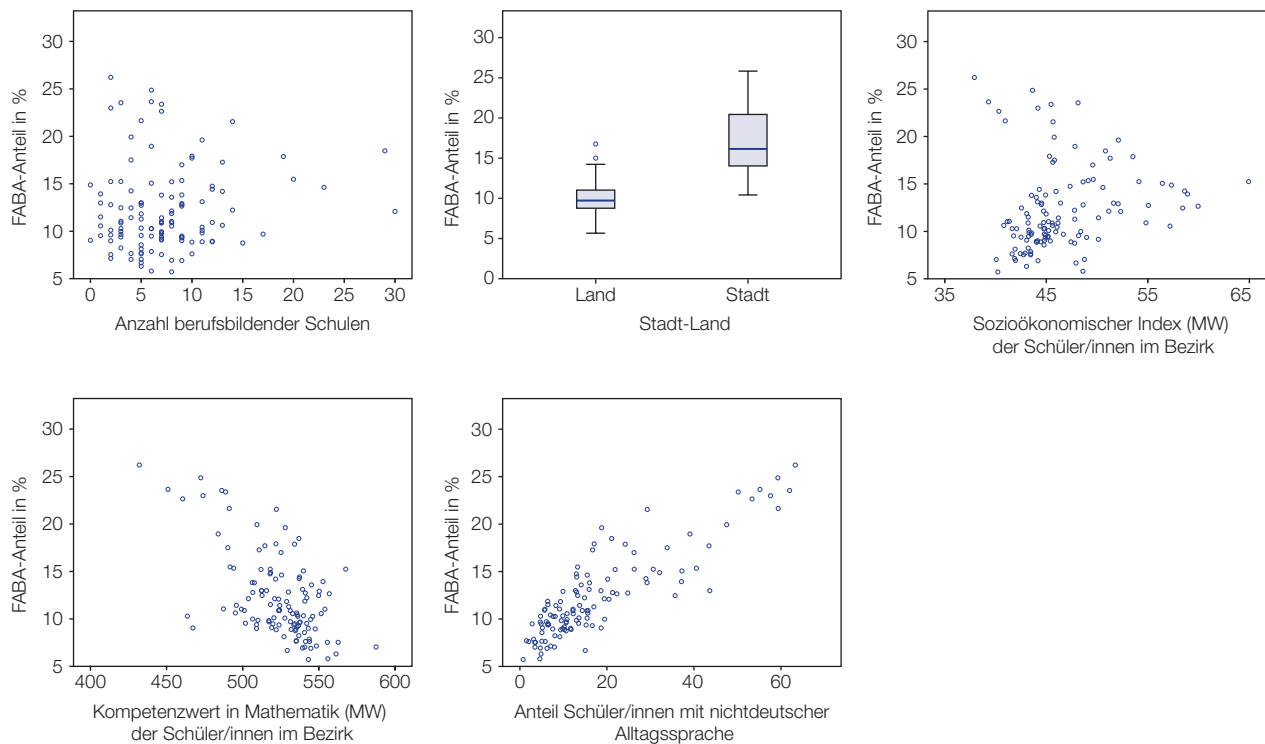
Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik 2012), BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnungen.

Kontrollvariablen im Modell integriert

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Das Ergebnis insgesamt zeigt nun, dass sich v. a. Selektivitäts- und Homogenisierungsvariablen wie Sonderschulen und Klassenzusammensetzungen nach Herkunft²⁷ (umgangssprachlich lässt sich dies auch als „Ghettoklassenbildung“ bezeichnen) negativ auf den frühen Bildungsabbruch auswirken. Dies ist im Umkehrschluss wieder ein starkes Argument für integrative Ansätze sowie Gesamtschulen. Die zweite Variablengruppe deutet auf fehlenden oder fehlgeleiteten Ressourceneinsatz hin. Ressourceneinsatz fehlt dort, wo Schüler/innen in Klassen von 30 Schülerinnen und Schülern und mehr sitzen,²⁸ und fehlgeleitet sind die Ressourcen, wenn eine an sich zur Unterstützung konzipierte Maßnahme, wie die Vorschule, ihr Ziel verfehlt und eine gegenteilige Wirkung entfaltet.

5 Qualitative Analyse von Abbruchsbiografien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Analytische Trennung der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive

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

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

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

Früher Abbruch als Prozess von Diskontinuitäten in der Bildungslaufbahn

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

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

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

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

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

5

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

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

Bildungsbiografien von mehreren Problematiken zugleich durchzogen

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

Zwei Dimensionen als Basis für Idealtypen frühen Bildungsabbruchs

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

Achse der zentralen biografischen Problematiken

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

Noten als zentrales Medium für Selbstwert und Auslöser von Krisen

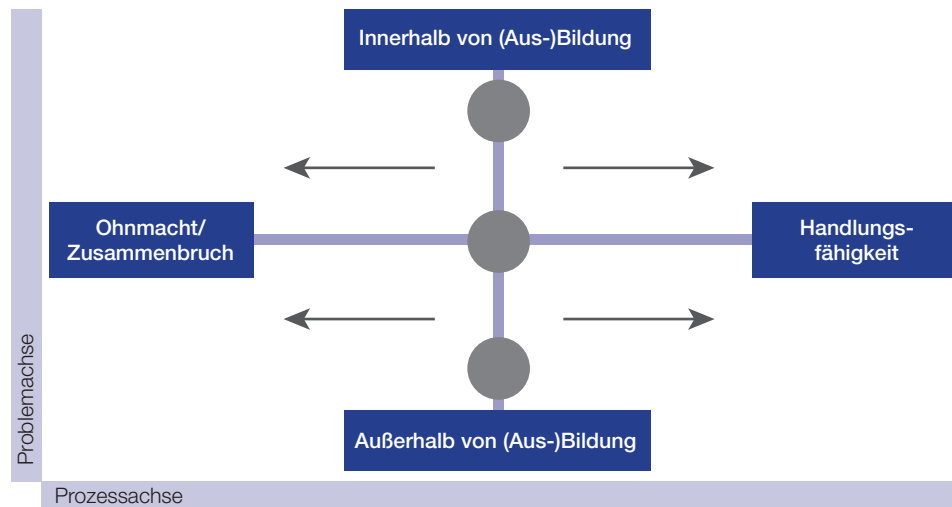
Unter stark außerhalb von Schule/Ausbildung angesiedelten Problematiken fällt eine ganze Bandbreite von massiven familiären Schwierigkeiten, Gewalterfahrungen, Fremdunterbringung, Wohnungslosigkeit bis hin zu gesundheitlichen bzw. psychischen Beeinträchtigungen und Suchterkrankungen. Typisch ist, dass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

Nachhaltige Unterstützung fehlt bei Problematiken außerhalb von Schule/Ausbildung

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

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

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



Problematiken lösen
unterschiedliche
Dynamiken aus

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

5

Drei typische Verläufe ...
in Richtung Verlust der
Handlungsfähigkeit

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

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

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

b. *Übermächtigkeit von Abwertungserfahrungen und Rückzug*

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

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

c. Einseitige Bewältigungsversuche bringen keine nachhaltige Problemlösung

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

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

Verläufe, die idealtypisch zum Erwerb von Handlungsfähigkeit führen

A. Stabilisierung von Lebensbereichen als Voraussetzung für Schritte zur Teilhabe

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

B. Ressourcen für Aufwertung innerhalb von Schule/Ausbildung

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

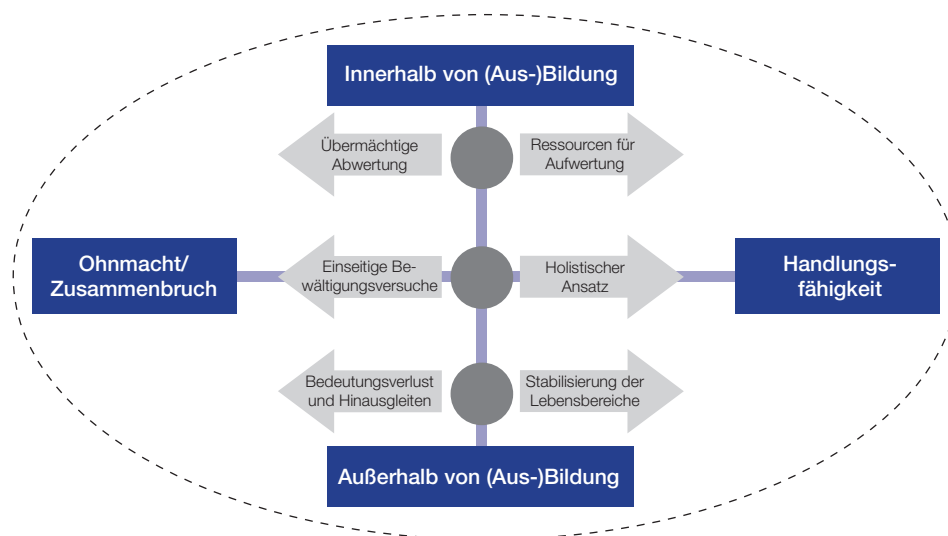
C. Holistischer Ansatz, um die verketteten inner- und außerschulischen Problematiken zu bearbeiten
Das Typische an diesem Verlauf ist schließlich, dass die Bearbeitung an inner- und außerschulischen Problematiken zugleich ansetzt und die Verknüpfung im Blickfeld hat. Dazu ist ein spezifisches Setting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

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

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

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

Abb. 5.12: Idealtypische Verläufe von frühem Bildungsabbruch und Reintegration



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

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

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

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

Systemimmanente Selektionslogik ist einer krisenhaften Entwicklung zuträglich

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

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

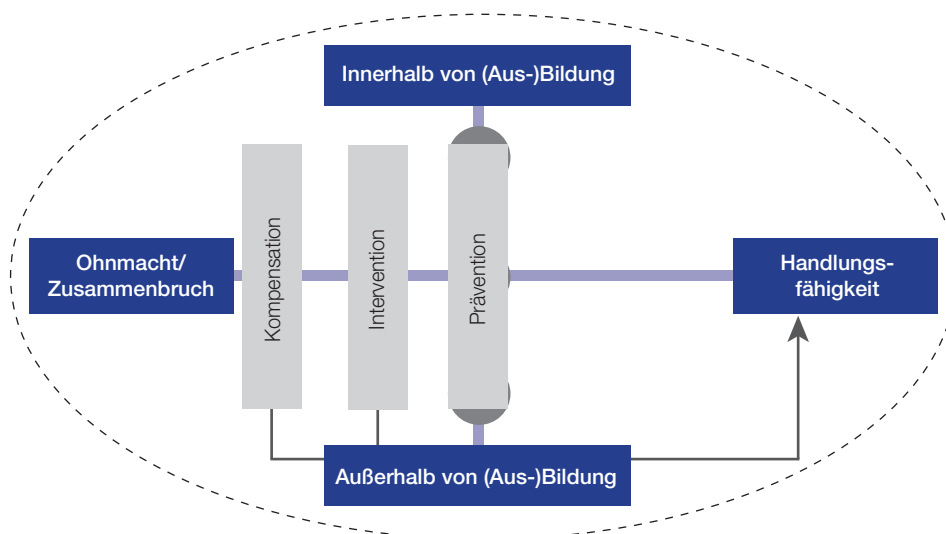
Dieser Koppelung inner- und außerschulischer Bereiche bzw. Problematiken ist hinzuzufügen, dass dieses Verhältnis nicht nur eine wechselseitige Verstärkung von Problemlagen beinhaltet, sondern im Gegenteil auch ein wechselseitiger Ausgleich stattfinden kann. Dieser ist an bestimmten biografischen Punkten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

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

Unterstützungssystem: Prävention, Intervention, Kompensation

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

Abb. 5.13: Ansatzpunkte des Unterstützungssystems



Prävention

Von Defizitorientierung
hin zur Stärken- und
Ressourcenorientierung
innerhalb von Schule

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

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

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

Intervention

Lernunterstützung sowie
Mediation als wirksame
Interventionsstrategien

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

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

Jugendcoaching ist ein
wesentliches Angebot

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

Kompensation

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

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

Kompensatorische Maßnahmen müssen Systemgrenzen überbrücken

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

Ermöglichung längerfristiger Beziehungen

6 Abschließende Betrachtungen

6.1 Inklusion und Gender

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

Soziale Ausgrenzung statt Inklusion

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

Genderspezifische Abbruchsrisiken

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

6.2 Handlungsempfehlungen

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

Ausmaß deutlich unterschätzt – Problem-bereich bedarf stärkerer Aufmerksamkeit

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

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

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

Monitoring der Bildungsverläufe kann Ergebnisverantwortung am Schulstandort stärken

Selektionspraktiken und -strukturen müssen reflektiert werden

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

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

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

Zusätzliche Ressourcen
für Schulen mit vielen
sozial benachteiligten
Jugendlichen

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur

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

1 Problemanalyse

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

Komplexe Anforderungen an die Schulleitung

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

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

Schulleitungshandeln beeinflusst Qualität, Steuerung, Entwicklung und Transformation von Schule

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

2 Situationsanalyse

2.1 Veränderung von Anforderungen an die Schulleitung

Vier Phasen von Anforderungen an die Schulleitung

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

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

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

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

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

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

Konfluenzmodell der Schulleitungsforschung

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

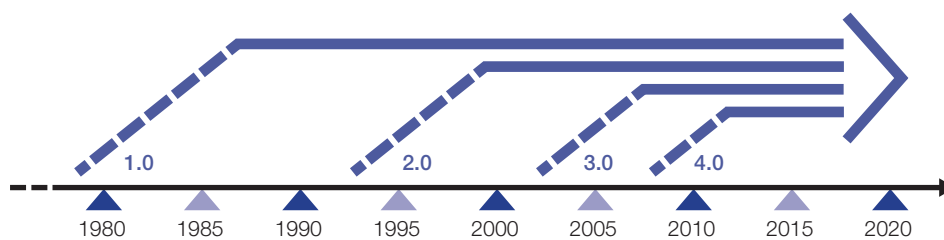
¹ Wir bedanken uns sehr bei Sophia Angerer (BIFIE) für ihre Mithilfe und ihr Engagement und bei Petra Heisenberger (Pädagogische Hochschule Niederösterreich) für ihre Unterstützung im Abschnitt „Schulleitungsqualifizierung“.

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

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

Strömungen im
Konfluenzmodell

Abb. 6.1: Strömungen im Konfluenzmodell



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

2.1.1 Qualitätsmanagement durch Optimierung und Führungsstile

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

Einzelschule und ihre
Qualität als zentraler
Ansatzpunkt

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

Schulprogrammkonzept
und Q. I. S.

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

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

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

Stärkung der Schulleitung

Der Schulleitung kommt im Qualitätsmanagement eine zentrale Position zu, was insbesondere Eder und Altrichter (2009, S. 307) als „Stärkung der Schulleitung“ bezeichneten. Sowohl die internen Qualitätsentwicklungsprozesse als auch die Inhalte der Schulleiterqualifizierungen orientieren sich seither nachhaltig an Organisationsentwicklungsprozessen und -theorien⁶ (Holtappels & Rolff, 2004; Steffens, 2009). Durch Q. I. S. wurden zum damaligen Zeitpunkt Anforderungen an die pädagogische Führung⁷ definiert, die gegenwärtig noch immer eingefordert werden: Die Schulleiterin/der Schulleiter soll als „Garant [*sic*] für Verbindlichkeit und Kontinuität“ (hält die Erinnerung an das Schulprogramm wach), als „Hüter/in des Gesetzes“ (beachtet die gesetzlichen Vorgaben), als „Koordinator/in der Entwicklung“ (installiert Arbeitsstrukturen und sorgt für Informationsflüsse), als „Anwalt/Anwältin von Innovation“ (erklärt Begründungszusammenhänge und zeigt Vertrauen in die vorhandene Qualität) und als „Außenminister/in“ (Vertretung der Ergebnisse nach außen) agieren (Radnitzky & Iby, 2004, S. 36). Unter den fünf Qualitätsbereichen von Q. I. S. findet sich unter „Schulmanagement“ unter anderem der Führungsstil der pädagogischen Leitung (z. B. in Radnitzky, 2002) als eine wesentliche Voraussetzung.

Führungsstile im schulischen Kontext

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

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

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

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

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

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

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

Quelle: Eigene Darstellung.

Einige Ausdifferenzierungen mittels neuer Adjektive⁸ der traditionellen Führungsstile ermöglichen es, die neben der Schulleitung⁹ eingesetzten Steuergruppen und die damit verbundene Ausgestaltung von Partizipationsprozessen eingehend zu betrachten (Holtappels & Rolf, 2004), um daraus Aufgaben und Anforderungen mit unterschiedlichen Betonungen abzuleiten. Vielen Führungsstilen fehlt jedoch eine weitreichende theoretische Fundierung, wodurch sie sich einer empirischen Prüfung entziehen (Gerick, 2014).

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

Führungsstile als Instrument der Qualitätssicherung

⁸ „Indeed leadership by adjective is a growth industry“ (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006, S. 7).

⁹ Da in Österreich unter Schulleitung die formal mit der Führungsfunktion beauftragte Person verstanden wird, beziehen wir uns bei dieser Bezeichnung auf die jeweilige Schulleiterin/den jeweiligen Schulleiter. Da andersorts mit Schulleitung auch ein Gremium gemeint sein kann, ergeben sich generell, aber auch in der Übersetzung Unschärfen, die wir in Kauf nehmen, zumal sie in der Tendenz keine Auswirkungen auf die Befunde haben.

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

Qualitative Ausrichtung

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

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

2.1.2 Datengestützte (neue) Steuerung durch Ergebnisorientierung

Perspektivenwechsel: empirische Befunde sollen Grundlagen für bildungspolitische Steuerung liefern

Als Beginn der zweiten Phase der Formulierung neuer Anforderungen an die Schulleitung kann die erstmalige Teilnahme Österreichs an der vergleichenden Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) im Jahr 1995 gesehen werden. Die Ergebnisse der Primarstufe und der Sekundarstufe I fielen (bei deren Veröffentlichung 1997) für Österreich durchaus gut aus, die Ergebnisse der Sekundarstufe II (1998) führten hingegen zu einer großen Ernüchterung (Krainer, 2007, S. 20). Auch die „bestenfalls mittelmäßigen“ Ergebnisse aus dem Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 und mehr noch PISA 2003 erschütterten die bestehende Wahrnehmung, „Österreich habe eines der besten Bildungssysteme der Welt“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 311). Im Herbst 2003 legte die Zukunftskommission im Auftrag des BMBWK erste wesentliche Maßnahmen und Strategien als durchkomponierte Qualitätsstrategie und als Reformkonzept vor, die 2005 in einem Endbericht mündeten (Zukunftskommission, 2003, 2005). Viele Maßnahmen zielten darauf ab, die Handlungsspielräume bei transparenter Leistung für Schulleitungen und Lehrpersonen durch eindeutige und verlässliche Zielfestlegungen („Soll“) sowie durch Angabe von Indikatoren, an denen man das Erreichen eines Ziels erkennen kann, zu vergrößern. In den Vordergrund traten die gegenwärtig noch immer gültigen Messungen oder Testungen (internationale Studien und Bildungsstandards¹⁰ als Monitoring) zur Feststellung von Zielerreichungen (Ergebnisorientierung als Qualitätsprüfung) und die damit verbundene Rechenschaftslegung (Zukunftskommission, 2005). Die nunmehr mittels Daten gemessene Qualität des Systems sollte außerdem durch ein verbessertes Schulinspektorat erhöht werden (Eder & Altrichter, 2009). Nicht bloße Annahmen über vermeintliche Wirkungen, sondern empirische Befunde sollen als Grundlage strategische und bildungspolitische Entscheidungen steuern (vgl. Stef-

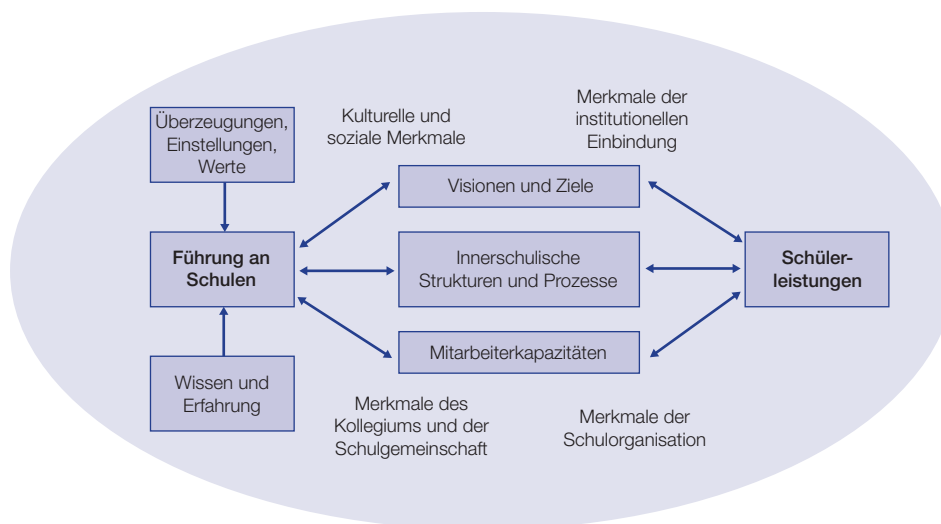
¹⁰ Mit der Implementation von Bildungsstandards wurde zu diesem Zeitpunkt vor allem noch der Aufbau kontinuierlicher Systembeobachtung (Monitoring) sowie Bildungsberichterstattung und weniger Schulentwicklung intendiert (siehe dazu Zukunftskommission, 2005, S. 11).

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

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

Leitkonzept der Steuerung fordert Wirksamkeits- und Outputorientierung

Abb. 6.2: Synthetisches Modell des Führungsverhaltens



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

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

Erforschung der Wirksamkeit bündelt Führungs- bzw. Schulleitungstypen

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

2.1.3 Entwicklung durch Kompetenzorientierung und Musterwechsel

Veränderungen am System durch Musterwechsel unter dem Leitkonzept der Entwicklung

Die Einzelschule, jedoch diesmal in Verbindung mit der systemischen Perspektive (Hopkins, 2008; Huber 2010b; Schley & Schratz, 2010), rückt kurz nach dem Beginn des neuen Jahrtausends erneut in den Mittelpunkt. Schulleitungen sollen Veränderungen am System durch Visionen, Reflexionen und gezielte Interventionen unterstützen und mittels Kompetenzen Entwicklungen¹¹ durch Musterwechsel¹² begleiten. Hopkins, Ainscow und West (1994) betonen, dass Schulentwicklung keineswegs eine Veränderung um der Veränderung willen sei, sondern sinnvollen Visionen (und ableitbaren Zielen) dienen sowie lerngesteuert erfolgen solle (vgl. auch Huber, 2005; Scharmer & Käufer, 2013; Wiesner, 2010, 2015). Entwicklung soll dabei als empathischer Begriff aufgefasst werden, da Entwicklung das Wachstum und die Reifung von Menschen, von Akteuren, aber auch von Kollektiven suggeriert (Greiner, 2009). Die Anforderung an die Schulleitung ist unter dem Leitkonzept der Entwicklung geprägt durch eine Empowerment¹³-Grundhaltung und verlangt eine ausgeprägte Kompetenzorientierung. Entwicklung als Leitkonzept impliziert eine intentionale Richtung, in die sich Schule eigenverantwortlich entwickeln soll.

6

Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

Ein wesentlicher Beitrag für das Leitkonzept der Entwicklung war einerseits die nationale Einführung der Kompetenzorientierung durch die Arbeit mit Bildungsstandards¹⁴ ab 2002 sowie der flächendeckenden Verordnung der Bildungsstandard-Überprüfungen zum Zweck der Schulentwicklung ab 2009, was mit der Forderung nach Unterstützungsstrukturen verbunden war, „Verbindlichkeit, Ernsthaftigkeit und Entwicklungsorientierung [zu] signalisieren“ (Specht & Lucyshyn, 2008, S. 324). Andererseits begann eine weitreichende Qualifizierung strategisch wichtiger Führungspersonen innerhalb des Schulsystems ab 2004. In den Fokus kam neben Fortbildungsmaßnahmen für die Schulaufsicht eine kompetenzorientierte

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

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

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

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

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

Tab. 6.3: Modell zur Entwicklung von Leadership-Kompetenzen

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

Quelle: Pool (2007, S. 46).

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

Projekt Central5

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

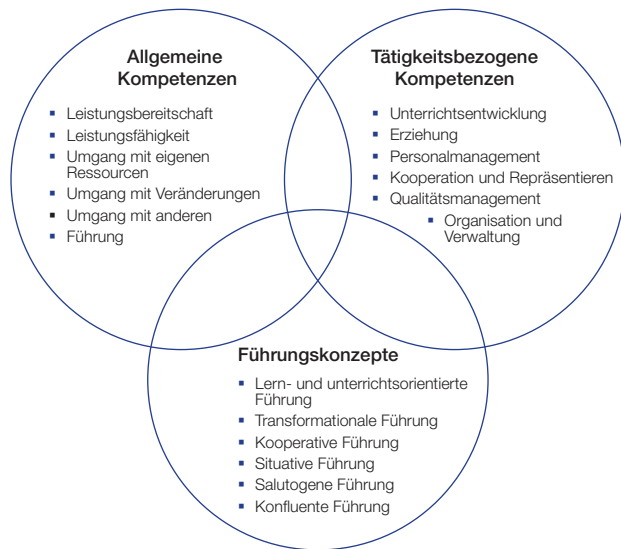
Kompetenzmodelle für die Schulleitung

6

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

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

Abb. 6.3: Kompetenzmodell



Tab. 6.4: Kompetenzprofil Schulmanagement

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

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

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

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

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

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

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

Schulleitung soll
Entwicklung von Schulen
durch Arbeiten am System
leisten

2.1.4 Transformation durch Emergenz und Wertorientierung

Pädagogische Führung wird unter dem Leitkonzept der Transformation¹⁵ als fluides und *emergentes* Phänomen bezeichnet, welches zu einer veränderten Rolle der Schulleitung führt, die sich als Hebel für Wandel („Von der Zukunft her führen“; Scharmer, 2009) verstehen soll. Besonderheiten der Transformation sind der mitarbeiter- und gemeinschaftsorientierte Ansatz, die emergente Führung (Bonsen, 2016), der Wandel und Perspektivenwechsel hin zur lernseitigen Orientierung im Unterricht¹⁶ (Schratz, 2009), was explizit den Bedeutungswechsel zum Leitkonzept der Entwicklung (hier lerngesteuert, vgl. Tabelle 6.1) beschreibt, in Verbindung mit einem tiefen Verständnis für den Weg des empirischen Erkenntnisgewinns (Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012). Um ein hohes Potenzial zu erreichen, soll die Kommunikation von Werten und Sinn, klaren Erwartungen, Inklusion als gleichberechtigte Teilhabe und transparenten Standards durch eine ko-respondierende¹⁷, resonante und respektvolle Gestaltung in einer Kultur der Unterstützung und der gegenseitigen Hilfe durch professionelle Lerngemeinschaften etabliert werden (Gronn, 2000; Jäggle, Krobath & Schelander, 2009; Scharmer, 2009). Im Möglichkeitsraum der Transformation ist kein Platz für ein „Entweder-oder“, denn er wird durch das „Sowohl-als-auch“ bereichert, da sowohl der Erkenntnisgewinn der Praktikerforschung an Schulen als auch der Large-Scale-Forschung relevant sind (Huber, 2005; Schley & Schley, 2010).

Führung als fluides
Phänomen

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

Transformation durch
emergente Führung

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

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

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

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

Entscheidungen von der Zukunft her treffen und prozessorientiert arbeiten

Führungshandeln bedeutet in diesem Leitkonzept, Entscheidungen von der Zukunft her („Wie kommt das Neue ins System?“) zu treffen und mit Prozessen anstatt Maßnahmen¹⁹ zu arbeiten. Dazu sollten professionelle Lerngemeinschaften (Kooperation: *Professional Learning Community*; vgl. Stoll & Seashore, 2007) installiert, standortbezogene Visionen und Zielbilder entwickelt und Prozessreflexionen über Feedback zum Sichtbarmachen der Erfolge gepflegt werden. Damit nimmt Partizipation, Verantwortungsteilung und Entwicklungsarbeit im Dialog einen besonderen Stellenwert ein (Schley & Schratz, 2014). Transformation durch Emergenz und Werteorientierung kann als Eintauchen und Auftauchen (zur Gestaltung von Ko-Konstruktionen) verstanden werden und bedarf eines Abstandnehmens in Form einer exzentrischen Position, die Empathie und ein einführendes Verstehen (Resonanz) ermöglicht (Theorie-U; Scharmer, 2009; Schratz et al., 2010). Ein darauf aufbauender Ansatz ist das sogenannte „FeldTransFormation³⁶⁰“-Modell (siehe Abbildung 6.4), das eine Verbindung der vier Leitkonzepte anstrebt und aus differenziertem Erfahrungswissen für die Schulleitungsqualifizierung entwickelt wurde. Der Ansatz deckt ein weites Spektrum eines Kompetenzgefüges von sozialen und situativen Handlungen ab, fügt bisherige Aufgaben und Anforderungen an eine Schulleitung *konfluent* zusammen und zeigt mögliche Wege für eine zukünftige Weiterentwicklung (Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015). Kompetenz verweist dabei auf die inhärente Fähigkeit, Wissen und Können zu verbinden und frei zu variieren bzw. zu generieren (Dewe, 2010).

Modell
FeldTransFormation³⁶⁰
als Verbindung der vier
Leitkonzepte

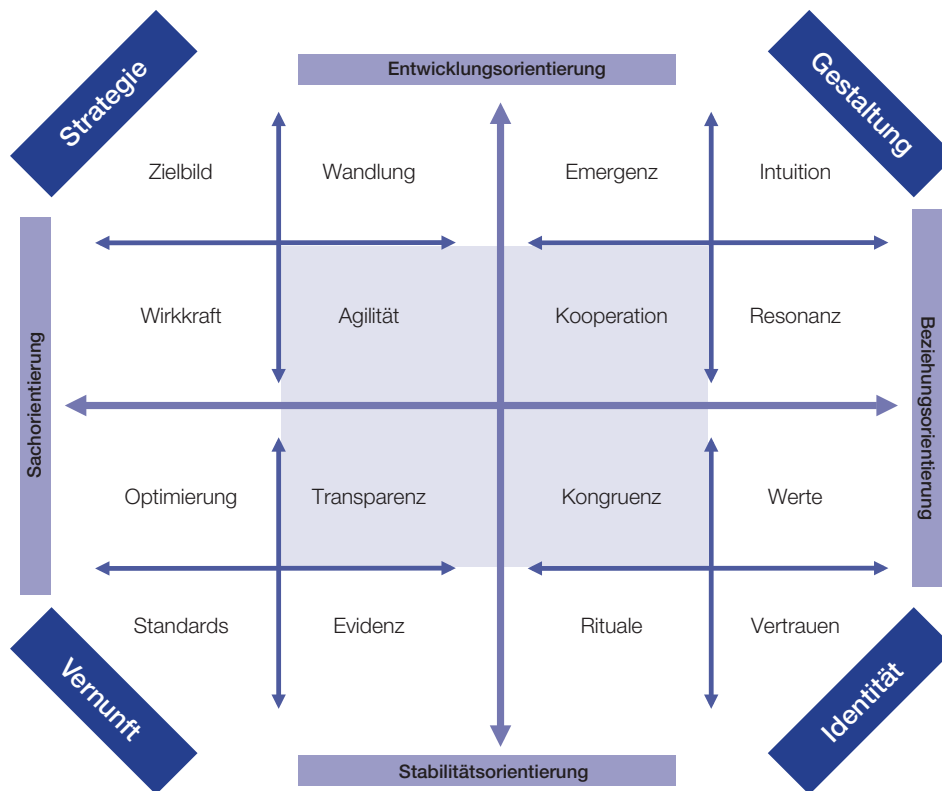
Die X-Achse des Modells zeigt das Kontinuum zwischen der Sachorientierung und der Beziehungsorientierung. Die Y-Achse zeigt sowohl die Stabilitätsorientierung als auch die Entwicklungsorientierung von Strukturen und Prozessen. Im Hinblick auf pädagogische Führung steht der erste Quadrant (links unten,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

Abschließend muss kritisch angemerkt werden, dass die empirische Evidenz zur Transformation und weitere ausdifferenzierte Überlegungen noch sehr schmal erscheinen und nur wenige (erste) Erkenntnisse vorliegen (Bonsen, 2016; Gronn, 2002; Harris & Chapman, 2002; Muijs, 2011; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015). Das Leitkonzept der Transformation wird bisher stark von differenziertem Erfahrungs- und Praxiswissen geformt und fordert ein konfluentes (nicht additives²⁰) Set von Gestaltungsmöglichkeiten (aus den

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

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

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

Abb. 6.4: Modell der FeldTransFormation³⁶⁰

Anmerkung: Das Modell der FeldTransFormation³⁶⁰ entstand in einer gemeinsamen Denkwerkstatt zwischen Wilfried Schley, Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer und Johannes Schley für die Qualifizierungsarbeit und Kompetenzorientierung in der Leadership Academy (LEA).

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

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

2.2 Ausgewählte österreichische Befunde zur Schulleitung

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

Befunde zur Schulleitung in Österreich

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

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

2.2.1 Schulleitung und Gender

Lehrberuf ist weiblich dominiert, Frauen in Leitungsfunktionen sind unterrepräsentiert

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

Dieser Trend setzt sich weiter fort: In einer repräsentativen Stichprobe²² für das Schuljahr 2014/15 zeigt sich, dass der Prozentsatz weiblicher Schulleiterinnen in allen Schultypen angestiegen ist (in der Stichprobe: Frauenanteil von 83 % in VS, 41 % in HS/NMS und 39 % in AHS²³). Jedoch ist auch die Anzahl weiblicher Lehrkräfte in diesen drei Schultypen angestiegen und die höhere Frauenquote ist vermutlich ein statistisches Artefakt (vgl. Statistik Austria, 2015). Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass Frauen zwar auch in anderen Ländern die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen darstellen, jedoch in sämtlichen Bildungssystemen, von denen Daten verfügbar sind, der prozentuelle Anteil weiblicher Schulleiterinnen deutlich höher ist als in Österreich (Europäische Kommission, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur [EACEA] & Eurydice, 2013).

Forschungsergebnisse sehen Zusammenhang von Geschlecht und Führungsverhalten kontrovers

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

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

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

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

2.2.2 Führungsverantwortung und Bewerbungsmotivation

Eine wesentliche Komponente zur Übernahme von *Führungsverantwortung* durch die Schulleitung sind die *erlebten* Arbeitsbedingungen. In einer den deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein) umfassenden Studie setzten sich Huber, Wolfgramm und Kilic (2013) mit der Arbeitssituation von Schulleitungen auseinander und erhoben deren beliebte sowie belastende Tätigkeiten. Zu den beliebtesten Tätigkeiten in Österreich zählen demnach die pädagogische Arbeit und der fachliche Austausch. Als belastend werden verwaltend-administrative Aufgaben wie beispielsweise das Sichten von Akten und das Führen der Schulstatistiken betrachtet. Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz scheinen Schulleitungen in Österreich verhältnismäßig wenig Belastung zu empfinden. Einen Einblick in die tatsächlichen Tätigkeitsbereiche liefern die TALIS-2008-Ergebnisse²⁴: Am häufigsten wird die Beschäftigung der Schulleiter/innen mit „Problemlösen“ als Teilaspekt pädagogischer Leitungsaufgaben genannt (Schmich & Breit, 2009). In Summe wird jedoch über eher administrative Tätigkeiten („Kommunizieren und Kontrollieren“ und „Verwalten und Gestalten“) als über pädagogische Aspekte („Ziele festlegen“ und „Unterricht entwickeln“) berichtet.

Arbeitssituation von
Schulleitungen

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

Überalterung und fehlende
Bewerbungsmotivation

2.2.3 Qualitätsmanagement und ergebnisorientierte Steuerung

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

Einstellungen von
Schulleitungen zu
Qualitätsentwicklungs-
maßnahmen

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

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

Qualitätsmanagement durch SQA/QIBB und Rückmeldung der Bildungsstandard-Überprüfungen

QIBB²⁵ startete bereits im Jahr 2004 als Strategie zur Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems und ist inzwischen an nahezu allen berufsbildenden Schulen umgesetzt. Die flächendeckende Implementierung von SQA im allgemeinbildenden Schulwesen startete mit dem Schuljahr 2013/14 unter der Rahmenzielvorgabe „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung *in inklusiven Settings* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Ergänzung der Inklusion seit 2014/15; vgl. BMBF, 2014, S. 2). Schulleitungen erhalten über bestehende Webplattformen²⁶ unterstützendes Material, für Begleitung und Unterstützung der Entwicklungsprozesse werden qualifizierte Personen zur Verfügung gestellt. Mit den Neuerungen, die durch SQA auf die Schule zukommen, scheint die Mehrheit der Schulleiter/innen vertraut zu sein (Burger, 2015). SQA wird tendenziell positiv wahrgenommen und als sinnvoll und nützlich erachtet (Kemethofer & Altrichter, 2015). Anfängliche Skepsis wich einer regelrechten Aufbruchsstimmung, wenngleich vereinzelt Bedenken hinsichtlich des hohen Arbeitsaufwands existieren (Griffmann & Kranebitter, 2015). Erste Ergebnisse einer aktuell durchgeführten Evaluation (Svecnik & Skliris, 2015) legen nahe, dass Ziele und Philosophie von SQA von den Schulen angenommen und wesentliche Moderatorvariablen (z. B. Feedback, dialogische Führung, Entwicklungsplan, Bilanz- und Zielvereinbarung) als günstig wahrgenommen werden. Ein ähnliches Bild ergibt sich bezüglich der Bildungsstandards sowie der standardbezogenen Rückmeldungen. Die Schulleiter/innen fühlten sich über die Rückmeldung der Ergebnisse in einem hohen Ausmaß informiert (Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2011). Besonders die Rückmeldungen auf Schulebene bewerteten die Schulleitungen als nützlich und wertvoll für die schulische Praxis. Beinahe alle Schulleitungen berichten darüber, dass sie sich Gedanken darüber machen, wie die Ergebnisse zustande kamen. Mehrheitlich wurden Qualitätsentwicklungsmaßnahmen eingeleitet, die allerdings selten in nachvollziehbarem Zusammenhang zur Ursachenzuschreibung standen (Rieß & Zuber, 2014; siehe 3.2).

2.3 Schulleitungsqualifizierung in Österreich

Schulleitungsqualifizierung: berufsbegleitender Schulmanagementlehrgang

Um in Österreich als Schulleitung einer Schule ernannt zu werden, ist für alle Schultypen ein von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich gestaltetes Auswahlverfahren erfolgreich zu durchlaufen. Gegenwärtig müssen Lehrpersonen nach der Ernennung innerhalb von 4 Jahren einen berufsbegleitenden Schulmanagementlehrgang mit 12 ECTS-Punkten²⁷ (Kraker, 2011) absolvieren, der grundsätzlich die Professionalisierung innerhalb von drei bis vier Semestern erhöhen soll. Die Lehrgänge werden in jedem Bundesland von den Pädagogischen Hochschulen (PH) angeboten, die jeweils individuelle Curricula unter Berücksichtigung einer 2008 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK [2007–2014]) eingeführten Rahmenvorgabe entwickelten.

Einrichtung und Inhalte von Masterlehrgängen

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

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

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

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

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

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

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

Änderungen durch neues Dienstrecht

Tab. 6.6: Aktuelle Schulleitungsqualifizierung in Österreich

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

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

Quelle: Eigene Darstellung (Stand: Jänner 2016).

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

Evaluierung und
Begleitforschung
der Schulleitungs-
qualifizierungen

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

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

3 Entwicklungsansätze und Forschungsdesiderate

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

3.1 Entwicklung von wirksamen pädagogischen Führungskompetenzen

Metastudien zur
Wirksamkeit von
Schulleitungshandeln

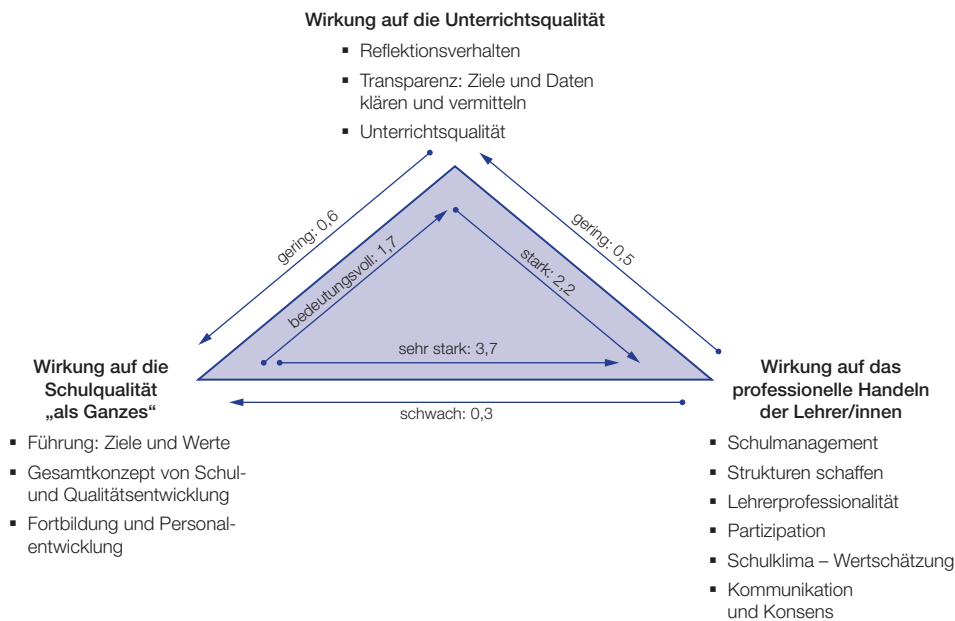
Die Schulleitung gilt als eine relevante Steuergröße für die Effektivität von Schulen (siehe Abschnitt 2.1.2), wurde bisher allerdings vorwiegend im angloamerikanischen Sprachraum durch große quantitativ ausgerichtete Studien und Metaanalysen überprüft. Metaanalysen zeigen teils schwache (z. B. Scheerens,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

Wirkungsbereiche einer
Schulleitung

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

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

Abb. 6.5: Wirkungsdreieck erfolgreichen Schulleitungshandelns



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

Quelle: Lohmann (2013, S. 131).

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

Forschungsbefunde zu Führungsstilen und Schulleitungstypen

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

Tab. 6.7: Kompetenzen und ihre Korrelationen mit Schülerleistungen

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

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

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

Mehrdimensionalität pädagogischer Führungsmodelle

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

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

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

Kompetenzorientierung
erforderlich

3.2 Schulleitungshandeln und die praktische Nutzung datenbasierter Rückmeldung

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

Schulleitung als
Schlüsselposition für
Wirksamkeit datenbasierter
Rückmeldungen

Für die Entwicklung der Einzelschule stehen der Schulleitung in Österreich seit einigen Jahren extern generierte (Evaluations-)Daten durch die flächendeckende Ergebnisrückmeldung der Überprüfung der Bildungsstandards²⁹ oder die Ergebnisse der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung zur Verfügung (siehe Abschnitt 3.1 sowie auch 2.2.4). Besonders die Rückmeldungen zu den Überprüfungen der Bildungsstandards auf Schulebene bewerteten die Schulleitungen als besonders wertvoll für die schulische Praxis (Rieß & Zuber, 2014; siehe Abschnitt 2.2).

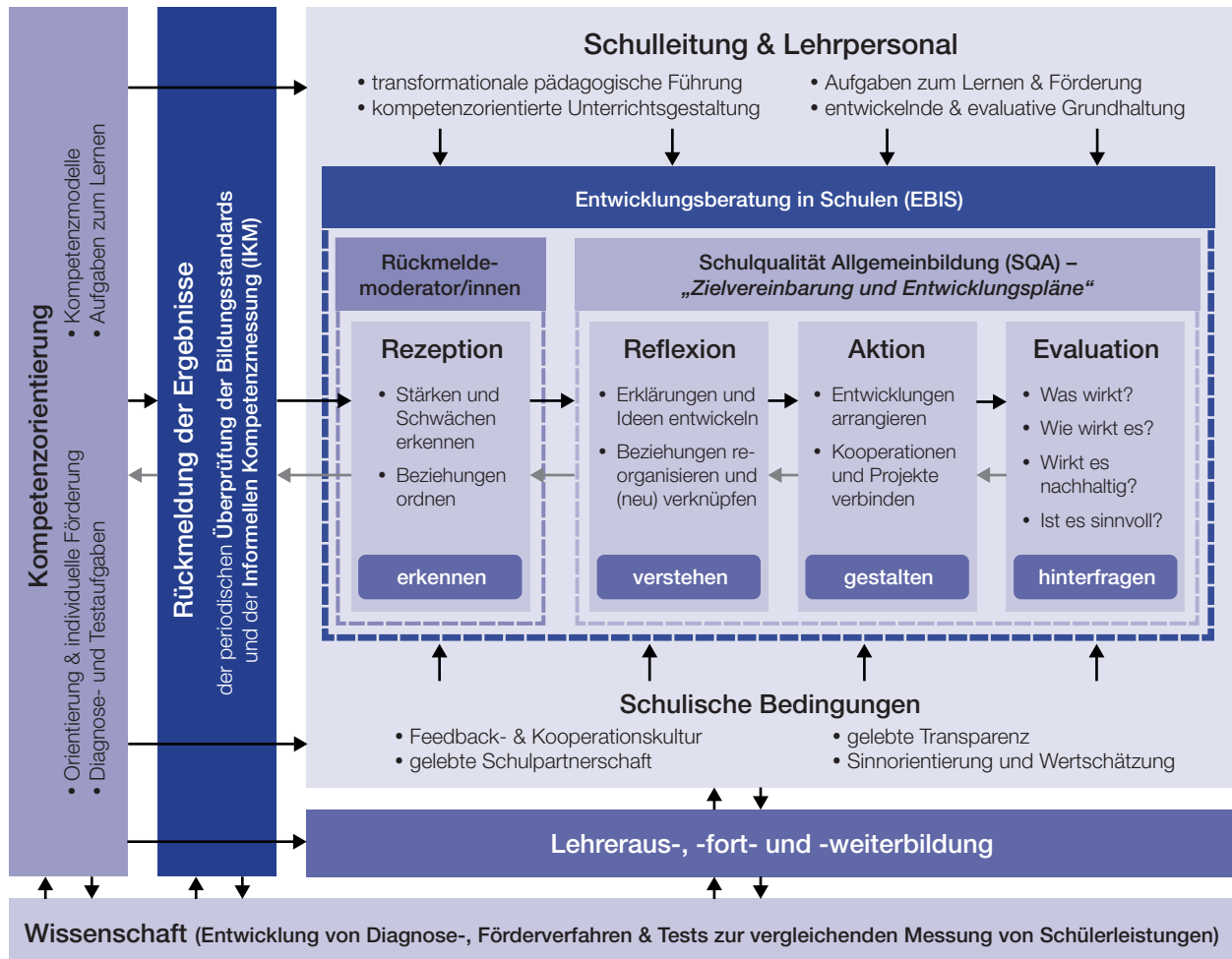
Zur Veranschaulichung liegt ein explizites Wirkungsmodell aus Sicht der Einzelschule als *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Bildungsstandardüberprüfung* vor (Wiesner, Schreiner & Breit, 2015; siehe Abbildung 6.6, als Weiterentwicklung des Zyklenmodells von Helmke, 2004; sowie Hosenfeld & Groß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

Rahmenmodell zur
pädagogischen Nutzung
der Bildungsstandard-
überprüfung

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

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

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



Quelle: Wiesner, Schreiner & Breit (2015; als Weiterentwicklung des Zyklusmodells von Helmke, 2004).

Von der Datenrückmeldung
zu Schul- und
Unterrichtsentwicklung

Nach dem Rahmenmodell sollen Schulleitungen datenbasierte Rückmeldungen in vier Einzelschritten (die als Kreisprozess gedacht werden) zur Schulentwicklung verwenden: Der Prozess des Erkennens (Rezeption) kann bei der Überprüfung der Bildungsstandards durch eine Rückmeldemoderation (RMM) unterstützt werden. Der Reflexionsprozess³⁰ (Verstehen) erfolgt im Anschluss daran und unter Einbeziehung standortspezifischen Wissens und standortspezifischer Kontexte. Danach werden auf die Bedingungen am Schulstandort abgestimmte Maßnahmen und Prozesse (Aktionen) für Schul- und Unterrichtsentwicklung abgeleitet und umgesetzt. Den gesetzlichen Rahmen bildet SQA, der Gesamtprozess kann durch

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

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

3.3 Inklusion als transformative Aufgabe der Schulleitung

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

Entwicklung des Begriffs
der Inklusion

Für die Umsetzung von Inklusion an Schulen bedarf es der Entwicklung und Optimierung von Lernbedingungen für Schüler/innen, was nur gemeinsam mit einer Veränderung in Kultur, Strukturen und Praktiken einer Schule (Leitkonzept Transformation) erfolgreich umgesetzt werden kann (Kühn-Ziegler, 2013). In diesem Sinne kommt der Schulleitung eine zentrale Schlüsselrolle in der Gestaltung von Inklusion zu. Sturm et al. (2015) sehen die Schulleitung sogar in der Hauptverantwortung, Aspekte der Inklusion an den individuellen Einzelschulen umzusetzen. Nach Rauscher (2012) lassen sich die Aufgaben mit der „I³-Formel“ strukturieren: „Informieren – Identifizieren – Implementieren“. Die Schlüsselfunktion der Schulleitung besteht darin, die individuellen Besonderheiten einer Schule (z. B. Rahmenbedingungen, Vorerfahrungen und Priorisierungen) für Gestaltungsprozesse zu berücksichtigen (Rauscher, 2004). Bei der Umsetzung von Inklusion gilt es, jede Form von Zurücksetzung von Anfang an zu vermeiden: im Denken, im gemeinsamen Handeln, in Strukturen. In dieser Logik erscheint es nicht zielführend, eine Pädagogik der besonderen Bedürfnisse zu entwickeln und dafür besondere gesellschaftliche Antworten des Hereinnehmens zu geben, weil es eine besondere Pädagogik aller unterschiedlichen Bedürfnisse braucht. Das Gemeinsame steckt in der Variabilität und in den multiplen Ausgestaltungen der gemeinsamen Form (Rauscher, 2012).

Rolle der Schulleitung für
erfolgreiche Umsetzung
von Inklusion

Die Schulleitungen in Österreich sind durch den „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020“ damit konfrontiert, dass zunächst in Modellregionen inklusive Schul- und Unterrichtsangebote erprobt und mit der Zeit ausgebaut werden sollen. Im SQA-Prozess ist das Thema Inklusion³¹ für alle Schulen bewusst und breit zu denken und unter der Rahmenziel-

Verankerung von Inklusion
im System

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

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

4 Bilanzierung

Fehlende Konzepte
pädagogischer Führung in
Qualifizierungsprogrammen

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

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

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

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

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

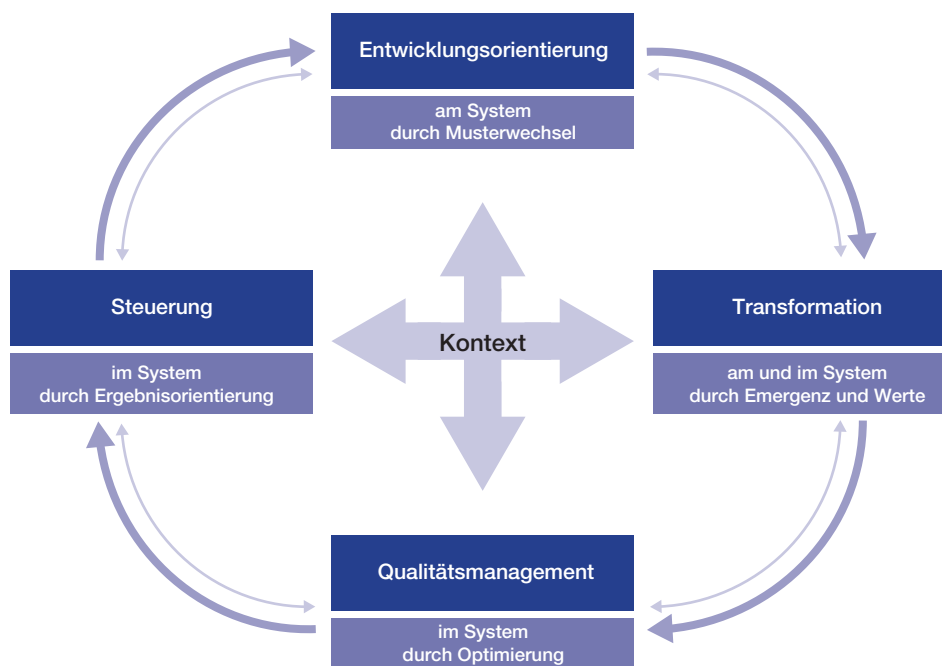
Mangelnde
Begleitforschung zur
Schulleiterqualifizierung

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

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

Ineinandergreifen der vier Leitkonzepte als Zyklus

Abb. 6.7: Zyklus der Leitkonzepte und Handlungsfelder



Quelle: Eigene Darstellung.

Angesichts der laufenden Veränderungen werden für die Schulleitung neue Handlungsformen, Fachkenntnisse und Kompetenzen notwendig (vgl. Kapitel „Schulautonomie“ in diesem Band: Altrichter et al., 2016). Pädagogisches Führungshandeln soll als gelebte Professionalität erfahren werden, die kompetent, konstruktiv und gestaltend mit Inklusion, Komplexität, Diversität und Ambivalenz umzugehen vermag. Um dafür eine professionelle Souveränität der persönlichen Könnerschaft (*Personal Mastery*) gegenüber einem vielfach präsenten Erleben von Abhängigkeit und Zwängen (siehe Abschnitt 2.2.2) zu entwickeln (Lohmann & Schratz, 2015), können die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) formulierten und an PHs und Universitäten umgesetzten EPIK-Domänen³³ (siehe auch Schratz, Paseka & Schrittmesser, 2010) genutzt werden.

Professionalisierung von pädagogischem Führungshandeln notwendig

33 EPIK: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Siehe <http://epik.schule.at/> [zuletzt geprüft am 22.02.2016].

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

Befunde zu Anforderungen
im Arbeitsalltag von
Schulleitungen in
Österreich kaum vorhanden

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

5 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

Schulleitung als Beruf fördern – Qualifizierung und Professionalisierung stärken

Qualifizierungsprogramme
zur Professionalisierung
ausbauen

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

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

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

Erfolgreiches
Schulleitungshandeln
erforschen

Professionelle Schulleitungsqualifizierung schafft Identität und Sicherheit und dient der Förderung des Berufs (siehe Abschnitt 2.3). Eine wünschenswerte Entwicklung in Österreich wäre in Anbetracht der Stärkung der Schulleitung als Profession ein professioneller Zusammenschluss der Schulleitungen als Gemeinschaft bzw. Netzwerk, wie auch als anerkannte Lobby zur Vertretung der Bedürfnisse und Interessen (z. B. Führungsverantwortung, Personalentwicklung, Next Practice u. a. m.) – ähnlich der British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS).³⁵ Erste Schritte existieren bereits, wie zum Beispiel die Teilnahme am European Policy Network on School Leadership³⁶ (EPNoSL), die Initiativgruppe Führungskultur mit dem Projekt „Austrian Policy Network on School Leadership“ (APNoSL) oder auch das seit 2004 aktive Netzwerk der Teilnehmer/innen der LEA.³⁷

Professionelle Netzwerke
bilden

Standortentwicklung im System positionieren – datenbasierte Rückmeldungen nutzen – Unterstützungsstrukturen schaffen

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

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

Schulleitung und -aufsicht
durch Coachings und
Supervisionen unterstützen

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

Aufbau von Transfer-
forschung für die
Schulentwicklung

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

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

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

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

Konfluenz nationaler Reformprojekte – Laterale Führung im System aufbauen

Nationale Reformprojekte aufeinander abstimmen

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

6

Formen lateraler Führung etablieren

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

Ausbau und formelle Absicherung von Teacher Leaders

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

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

Transnationalen Mehrwert nutzen – Schulentwicklung braucht ergebnisorientierte Führungskultur

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

Teilnahme an internationalen Projekten, Studien und Netzwerken

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

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

Schulentwicklung als Führungskultur

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

Verknüpfung bestehender Handlungsfelder und lernseitige Vermittlung von Handlungskompetenzen

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

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

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

Systemische
Zusammenhänge leben

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

Literatur

Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 263–303). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. *Bildung und Erziehung*, 68 (3), 291–310.

Altrichter, H., Kemethofer, D. & Leitgöb, H. (2012). Schulentwicklung und Systemsteuerung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 228–257). Münster: Waxmann.

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

Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 228–270). Wiesbaden: Springer.

Amrhein, B., Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2015). Das Bielefelder Modell der integrierten Sonderpädagogik – Wege aus dem aktuellen Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrerbildung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 224–240). Köln: Carl Link.

Amtmann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich – Die Ergebnissrückmeldung im ersten Praxistest* (BIFIE-Report 7/2011). Graz: Leykam. Zugriff am 22.02.2016 unter <https://www.bife.at/node/1397>

Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 301–323). Wiesbaden: Springer.

Bonsen, M. & Bos, W. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesoebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 388–405). Göttingen: Hogrefe.

- Bonsen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 11–39). Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M., van der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Brauckmann, S. & Herrmann, C. (2012). Schulleitungshandeln im Rahmen Neuer Steuerung: Belastung oder Chance?! *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 28 (1), 87–98.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25, 11–32.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). „No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany.“ *International Journal of Educational Management*, 29 (6), 749–765.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2014/15*. Rundschreiben Nr. 25/2014 des BMBF: 20.300/0074-I/4/2014. Zugriff am 23.02.2016 unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/1695/course/section/756/Rundschreiben_%2528Alle_LSR_SSR%2529_BMBF-20.300_0074-I_4_2014_23.10.2014_IDeal_-_Landesschulrat_f%25c3%25bcr_Burgenland.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2005). *Evaluierung der Schulmanagement-Lehrgänge für Schulleiter/innen und Identifizierung neuer Bedürfnisse bei der Qualifizierung von Schulleitung in Österreich*. Unveröffentlichter interner Bericht, BMBWK, Wien.
- Burger, E. (2015). Befunde aus einer ersten qualitativen Evaluation der Entwicklungsarbeit. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 115–128.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Collard, J. (2005). Does size matter? The interaction between principal gender, level of schooling and institutional scale in Australian schools. In J. Collard & C. Reynolds (Hrsg.), *Leadership, gender & culture in education. Male & female perspectives* (S. 18–37). Bodmin: Open University Press.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Soester Verlagskontor.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Journal*, 41 (5), 14–20.
- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel von Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinges, S. & Egger, M. (2015). *BIST-Begleitforschung: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichti-*

gung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich. Zugriff am 18.09.2015 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/E_BIST_M8_RM_RMM_20140623.pdf

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

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

Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 305–322). Graz: Leykam. Zugriff am 26.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Huber, S. G. (2005). Schulbegleitforschung – internationale Erfahrungen. In E. Eckert (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen* (S. 41–74). Münster: Waxmann.

Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, S. G. (2010a). New Approaches in Preparing School Leaders. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (Band 4, 3. Aufl., S. 752–761). Oxford: Elsevier.

Huber, S. G. (2010b). System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (2), 8–21.

Huber, S. G. (2011). Schulleitung international. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis* (S. 213–221). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Huber, S. G. & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness. The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (Hrsg.), *School leadership – International perspectives* (S. 57–78). Dordrecht: Springer.

Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Berlin: Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.

Huber, S. G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 14–49). Münster: Waxmann.

Huber, S. G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). Self-Assessment basiertes Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten* (S. 129–143). Münster: Waxmann.

Huber, S. G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013* (S. 259–271). Köln: Carl Link.

Jäggle, M., Krobath, T. & Schelander, R. (Hrsg.). (2009). *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Wien: LIT.

Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755–768.

Kanape-Willingshofer, A. (2014, Juni). *Who is motivated to become a leader and shape the landscape? Personal and situational factors influencing teachers to seek educational leadership positions*. Vortrag anlässlich der jährlichen Konferenz der British Educational Leadership, Administration and Management Society, Stratford upon Avon, UK. Zugriff am 17.06.2015 unter http://www.jku.at/content/e263/e16099/e16086/e173791?view=LECD&v_id=15823

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lo, M. L. (2015). *Lernen durch Variation. Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.

Lohmann, A. (2013). *Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungshandeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert*. Köln: Carl Link.

Lohmann, A. & Schratz, M. (2015). „Ja, aber ...“ Widerstand als systembedingte Abwehr von Gefährdungspotenzial. *Lernende Schule*, 18 (72), 13–17.

Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.

Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 45–60.

Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P. Thurston & L. Lotto (Hrsg.), *Perspectives on the school. Advances in educational administration* (S. 163–200). Greenwich, CN: JAI.

Pearce, C. L. & Conger, J. A. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Petzold, H. G. (1993). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulübergreifenden Psychotherapie. Band 1: Klinische Philosophie*. Paderborn: Junfermann.

Pfahl, L. (2014). Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 295–307). Berlin: Herausgeber.

Pietsch, M. (2014). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? *Journal für Schulentwicklung*, 18 (2), 15–23.

Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Hrsg.). (2008). *Improving School leadership, Volume 2: Case Studies on system leadership*. Paris: OECD. Zugriff am 24.02.2016 unter <http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD. Zugriff am 24.02.2016 unter <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>

Pool, S. (2007). Leadership auf dem Prüfstand. *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), 42–53.

Posch, P. (1999). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. In Zentrum für Schulentwicklung (Hrsg.), *Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik* (S. 197–210). Graz: BMUK.

Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: StudienVerlag.

Radnitzky, E. (2002). Q. I. S. – Schulprogrammkonzept und Service-Angebot des Bildungsministeriums. In F. Eder u. a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 153–168). Innsbruck: StudienVerlag.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Shubert, K. (2015). Führen mit SQA – mit einer systemischen Organisationsentwicklungsbrille betrachtet. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 19–28.
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: ASCD.
- Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17, S. 423–441). Innsbruck: StudienVerlag.
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards?* (S. 13–37). Münster: Waxmann.
- Specht, W. (2007). Die Qualität des Bildungssystems, Standards und Monitoring. In *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. OECD-CERI Regionalseminar der deutschsprachigen Länder 2005* (S. 195–226). Innsbruck: StudienVerlag.
- Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung* (3), 318–325.
- Statistik Austria (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Autor. Zugriff am 24.02.2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd>
- Steffens, U. (2009). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 21–52). Frankfurt: Peter Lang.
- Stoll, L., Moorman, H. & Rahm, S. (2008). Building leadership capacity for system improvement in Austria. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving School Leadership. Case Studies on System Leadership* (Band 2, S. 215–252). Paris: OECD.
- Stoll, L. & Seashore L. K. (Hrsg.). (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas (Professional learning)*. Maidenhead: Open University.
- Stöwe, C. & Keromosemito, L. (2013). *Führen ohne Hierarchie – Laterale Führung. Wie Sie ohne Vorgesetztenfunktion Teams motivieren, kritische Gespräche führen, Konflikte lösen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Strittmatter, A. (1995). Schulleitungsleute tragen Sombreros. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (C 31.1–C 31.17). Berlin: Raabe.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem

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

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

Schulautonomie in den Medien: positiv bewertet, aber mehrdeutig

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

1 Problemanalyse: Begriffe und Stand der Schulautonomie in Österreich

1.1 Schulautonomie und Governance des Schulwesens

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

Autonomie als Frage der Verteilung von Entscheidungsrechten

7

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

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

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

Autonomie als Teil einer bildungspolitischen Modernisierungsstrategie

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

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

Autonomie als Frage der Steuerung des Schulsystems

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

1.1.1 Auf welche Art sollen Entscheidungsmöglichkeiten neu verteilt werden?

Strategie für neue Entscheidungsmöglichkeiten

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

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

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

1.1.2 Welche Akteure sollen welche Entscheidungsmöglichkeiten bekommen?

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

Verteilung von Entscheidungsrechten auf Akteure

1.1.3 Welche Entscheidungsmöglichkeiten sollen verteilt werden?

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

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

Entscheidungsgegenstände

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

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

Ländervergleichsindikatoren für Schulautonomie

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

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

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

Schulautonomie als polyvalentes Konzept

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

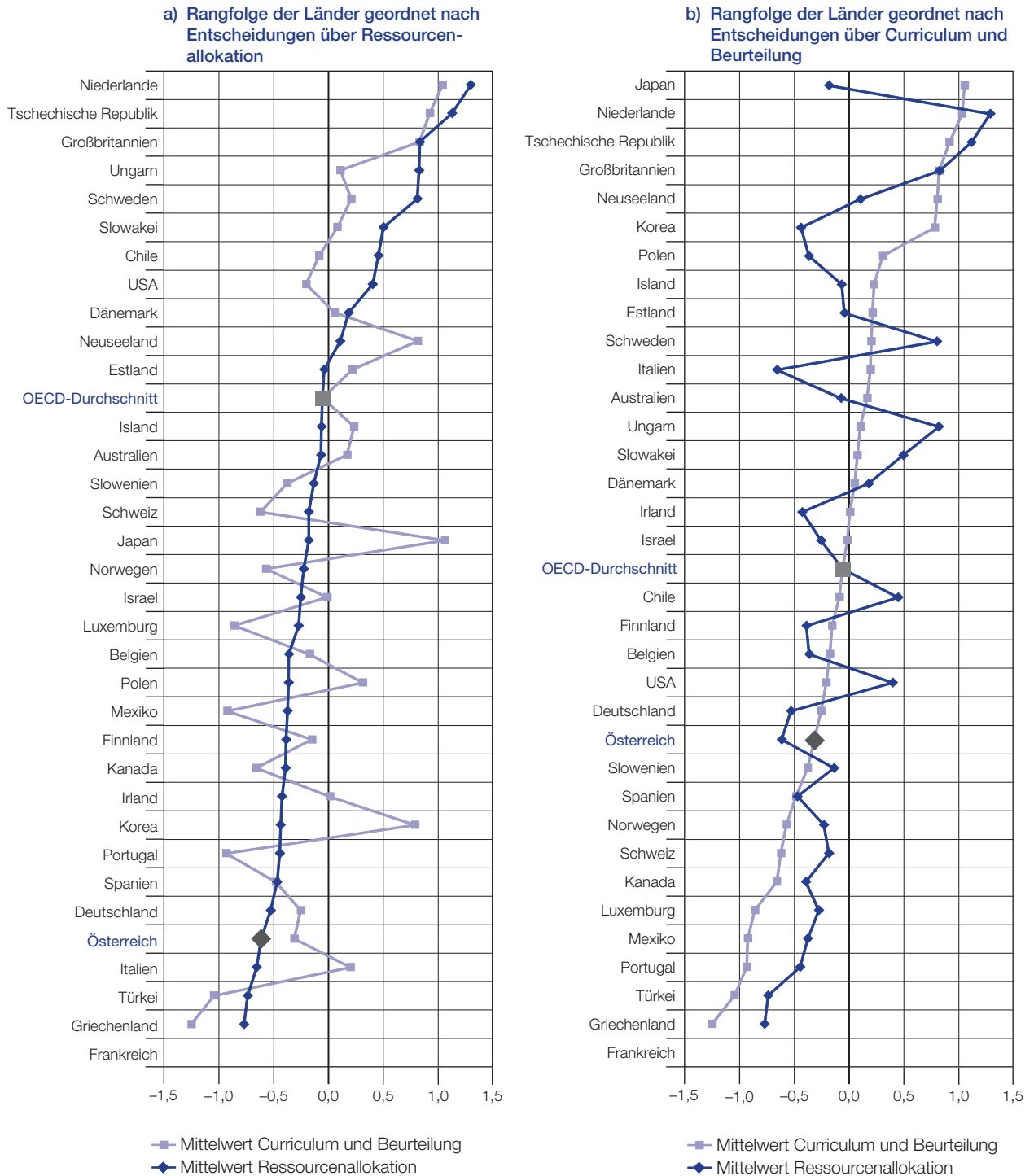
Uns erscheint es sinnvoll, Autonomiereformen vor dem Hintergrund von allgemeinen (Ziele 1 bis 3; vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 360 ff.) und spezifischen (Ziele 4 bis 6) Zielbereichen zu diskutieren.

Allgemeine Ziele der Autonomiereformen

(1) *Qualifikationsziele des Schulsystems*

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

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



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

(2) *Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem*

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

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

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

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

Spezifische Ziele der
Autonomiereformen

(4) *Verwaltungsvereinfachung und -effektivierung*

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

(5) *Responsivität gegenüber Zielgruppenbedürfnissen*

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

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

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

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

1.2 Struktur der Entscheidungsrechte im österreichischen Schulsystem

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

Österreichisches
Schulsystem
bürokratisch-zentralistisch

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

Entscheidungsstruktur
des österreichischen
Schulsystems

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

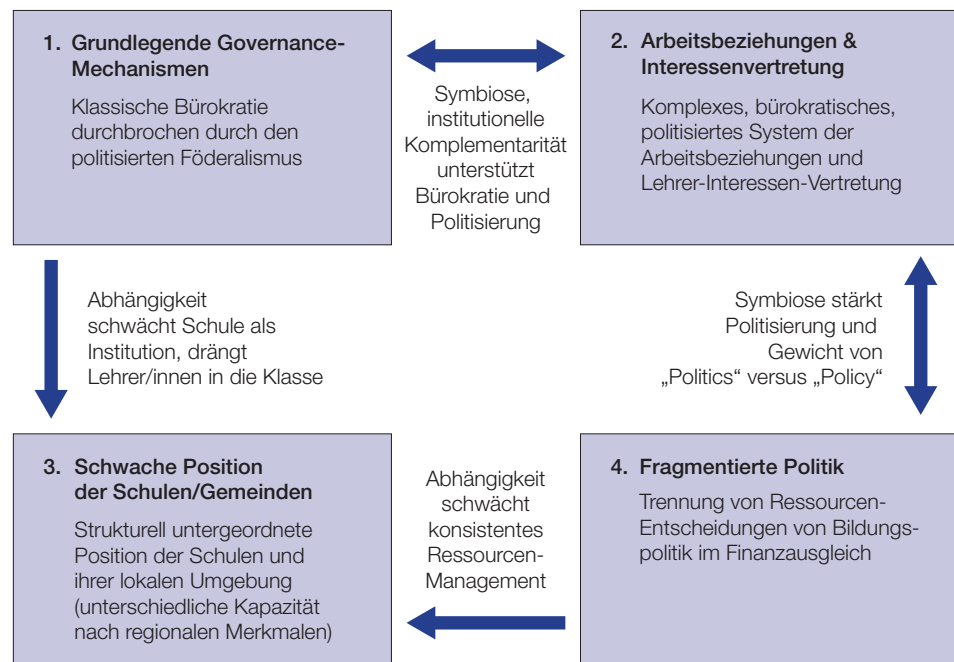
Trennlinie zwischen bürokratischer Struktur und politisiertem Föderalismus zusammenfällt. Diese Aufteilung ist in der Realität zudem dadurch geprägt, dass auf der Ausführungsebene auch wesentlich Gestaltung erfolgt.

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

Komplexe
Bürokratie verhindert
Professionalisierung und
Rationalität

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

Abb. 7.2: Modell der österreichischen Governance-Struktur



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

Schwache Position von
Schulen und Gemeinden

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

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

1.3 Diskussion über Schulautonomie und Reformvorschläge

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

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

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

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

Parteilpolitische
Auffassungen von
Schulautonomie

Auffassungen zu
Steuerungsreformen:
Wirtschaftskammer ...

... und Industriellen-
vereinigung

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

Kritik des Rechnungshofs an der Schulverwaltungsstruktur

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

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

Diagnose: Kompetenzverteilung führt zu Ineffizienzen

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

Reformempfehlungen des Rechnungshofs

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

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

Kritik an Landesschulräten

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

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

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

Empfehlung:
Komplettumbau der
Steuerungsstruktur

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

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

- *Autonomere Schulen* mit „Gestaltungsspielräumen mit hoher Verantwortung in den Bereichen Pädagogik, Organisation, Personal und Finanzen [...] mit einer entsprechend qualifizierten Schulleitung und einer administrativen Einheit zu deren Unterstützung“ (Freiraum, 2015, S. 12). Angeregt werden eine Reihe von Entscheidungsspielräumen im Bereich der Pädagogik, der Organisation (z. B. Flexibilisierung von Zeit und Klassen-/Gruppenbildung), des Personals (z. B. „Personalauswahl [...] im Einvernehmen mit der Schulleitung“, „Einsatz von Lehrbeauftragten insbesondere für Schwerpunktsetzungen in BMHS²“, Flexibilität bei Kustodiaten und Nebenleistungen) sowie der Finanzen (z. B. schulautonome Verfügung über ein Lehrbeauftragten-, Leistungsprämien-, Fort- und Weiterbildungsbudget, Drittmittelbeschaffung und Teilrechtsfähigkeit sowie freie Verfügbarkeit über finanzielle Ressourcen, wie „Betriebskosten, Ausstattung, Sachaufwand für Schüler/innen, Transportmittel, Dienstreisen, Gratis-Schulbuch“; vgl. Freiraum, 2015, S. 15 ff.).
- *„Bundesweit einheitliche“ Rahmenvorgaben*, die u. a. umfassen: Lehrpläne mit 25 % autonomem Spielraum, klare „Zielvorgaben und Konsequenzen“, Normkostenmodell, Vor-

Vorschlag: Autonome
Schulen mit zentraler
Rahmensteuerung und
externer Evaluation

7

2 BMHS: berufsbildende mittlere und höhere Schulen.

Zentrale Steuerung
durch Bund, operative
Umsetzung durch Länder

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

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

Konzept der
Bildungsreformkommission

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

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

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

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

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

Autonomie und der relative Einfluss von Bund und Ländern

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

2 Forschungsstand

2.1 Themen und Ergebnisse empirischer Forschung

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

Hauptergebnisse der Forschung

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

Leistungssteigerung durch Autonomie umstritten

Klemm und Rolff (2008, S. 129 ff.) sowie Schwippert, Klieme, Lehmann und Neumann (2007, S. 220 f.) sprechen nicht für eine Korrelation zwischen dem Grad der Selbstverantwortung einer Schule und den gemessenen Schülerleistungen. Eine Ausnahme bilden Studien zur Wirkung von Charter Schools³ auf die Leistungen und die weitere Bildungsbeteiligung in den USA. Insbesondere Befunde zu den Leistungen sind heterogen und zeigen insgesamt eher geringe Effekte (Bifulco & Ladd, 2006; Cremata et al., 2013; Hanushek, Kain, Rivkin & Branch, 2007; Hoxby, Murarka & Kang, 2009). Deutlich positivere Effekte scheinen Charter Schools hingegen für die weitere Bildungsbeteiligung zu besitzen (Booker, Sass, Gill & Zimmer, 2011; Furgeson et al., 2012; Lavy, 2014).

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

Autonomie und zentrale Abschlussprüfungen

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

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

Negative Effekte von Autonomie auf Bildungsgerechtigkeit

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

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

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

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

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

Neues Rollenverständnis
der Schulleitung

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

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

Einfluss des Kontexts

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

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

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

Forschungsergebnisse sind uneinheitlich, bestehender Forschungsbedarf

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

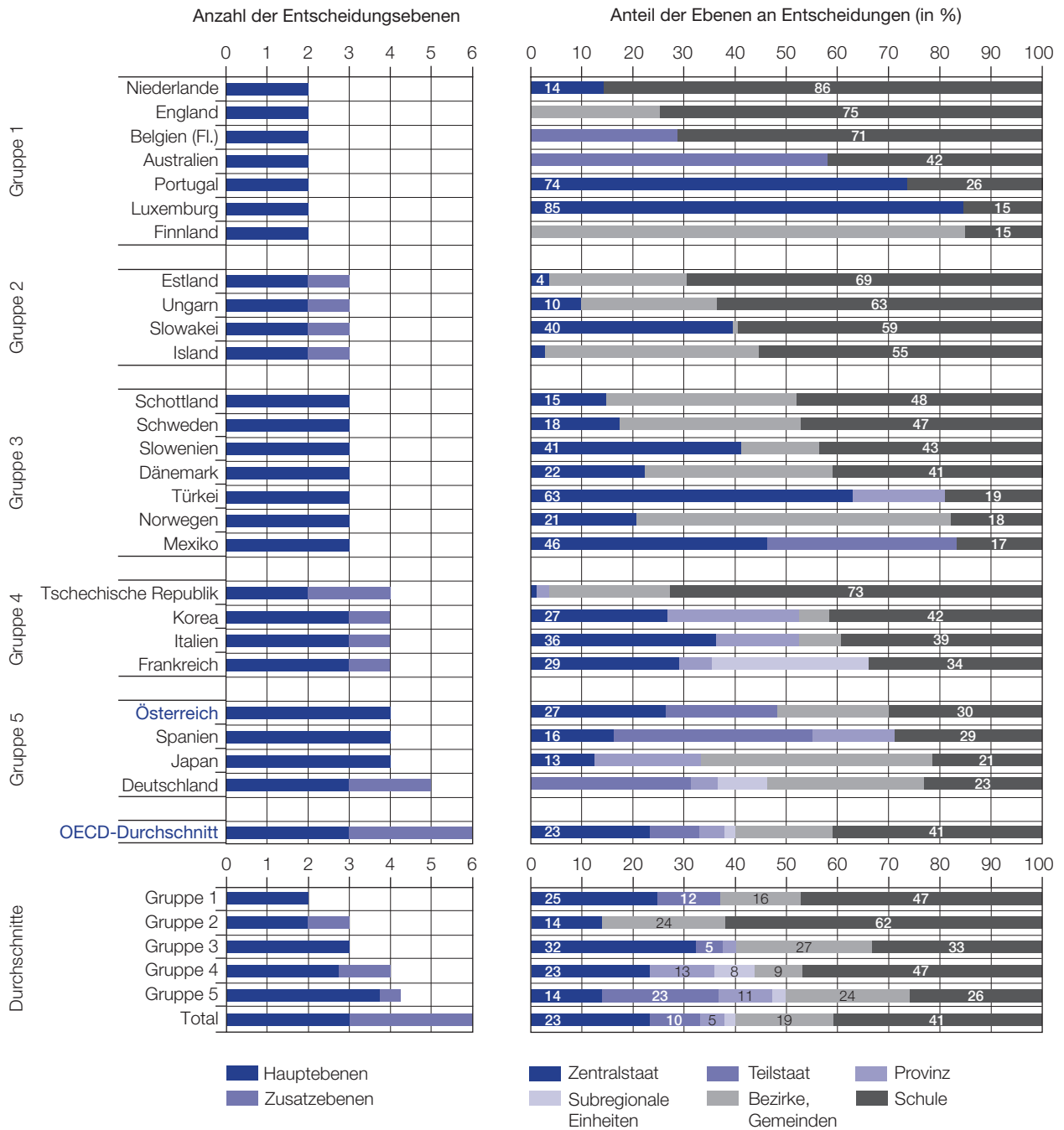
2.2 Regelungsstrukturen in verschiedenen Schulsystemen

Verteilung von Entscheidungsrechten: Österreich im internationalen Vergleich

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

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

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



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

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

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

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

Wirkungen
länderspezifischer
Governance-Strukturen auf
Schülerleistung

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

„Grammatik“ der
Governance und
ihre Bedeutung im
internationalen Vergleich

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

3 Politische Analyse: Entwicklungsoptionen und Forschungsbedarf

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

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

Die ideale Struktur des österreichischen Schulsystems gibt es nicht

3.1 Entwicklungsoptionen

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

3.1.1 Welches Governance-Modell?

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

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

Drei Grundkonfigurationen von Entwicklungsvorschlägen

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

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

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

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

Grund: Schulen sollen
flexibel auf lokale
Anforderungen reagieren
können

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

3.1.2 Konzentration der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung

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

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

Konzentration statt
föderaler Verteilung von
Verantwortung

3.1.3 Weiterentwicklung von Professionalität im Schulsystem

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

Professionalisierung
trifft auf Politik und
Interessenvertretung

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

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

Eine neue Vermittlung:
Professionalisierung der
Praxis

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

3.1.4 Entscheidungsrechte an den Schulstandorten

Sinnvolle Beschränkungen
der Autonomie am
Schulstandort

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

3.1.5 Konkurrenz und Koordination autonomer Einheiten: Probleme marktförmiger Lösungen

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

Schulautonomie durch
Maßnahmen gegen
unfairen Wettbewerb
flankieren

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

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

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

Einfluss von Schul- und Standortfaktoren

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

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

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

Regionale Autonomie und Schulträger

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

Lokale Schulnetzwerke als Schulträger

3.1.7 Implementierung von Autonomiereformen

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

Flächendeckende Neukonstruktion einer neuen Schulgovernance

Passendes Modell nach
Entwicklungsphase

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

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

Rolle der Schulleitungen
bei Umsetzung der
Schulautonomie

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

Begleitung des
Umsetzungsprozesses

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

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

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

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

Führungshandeln

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

Rolle von Kollegium und Schulgemeinschaft

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

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

Zentrale Elemente der „evidenzbasierten Steuerung“

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

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

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

Rechtliche Basis des Qualitätsmanagements

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

3.1.10 Globalbudget und indexbasierte Finanzierung von Schulen

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

Ansatz des formelbasierten Globalbudgets

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

3.1.11 Zusammenfassung

Zusammenfassende Einschätzung von Entwicklungsoptionen

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

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

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

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

3.2 Forschungsbedarf

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

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

Globale positive Wirkung von Schulautonomie ist nicht zu erwarten

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

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

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

Umfassende Darstellung der Ergebnisse von Bildungssystemen

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

Messgüte empirischer Konstrukte

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

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

Chancen von Indikatoren- und Implementations- forschung ...

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

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

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

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

... sowie integrierter
Führungsforschung

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Lassnigg, L., Felderer, B., Paterson, I., Kuschej, H. & Graf, N. (2007). *Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung* (Endbericht zur Studie im Auftrag des BMUKK). Wien: IHS. Zugriff am 15.10.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/ihs_oekbew_15515.pdf?4dzi3h
- Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2015). *Challenges in Austrian educational governance revisited. Re-thinking the basic structures* (IHS-Sociological Series, Nr. 107). Wien: IHS. Zugriff am 15.10.2015 unter <https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/pdf/rs107.pdf>
- Lavy, V. (2014). *Long run effects of free school choice: College attainment, employment, earnings, and social outcomes at adulthood* (NBER Working Paper No. 20843). Zugriff am 23.04.2015 unter <http://www.nber.org/papers/w20843.pdf>
- Leach, J., Payne, A. A. & Chan, S. (2010). The effects of school board consolidation and financing on student performance. *Economics of education review*, 29 (6), 1034–1046.
- Leithwood, K. & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy*, 12 (3), 325–346.
- Lengauer, S. & Friesl, C. (2015). Bildung neu denken, Schule besser leben. In M. Strolz & M. Unger (Hrsg.), *Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie* (S. 149–155). Wien: Contentkaufmann.
- Levacic, R. (2008). Financing schools – evolving patterns of autonomy and control. *Educational Management Administration Leadership*, 36 (2), 221–234.
- Machin, S. & Salvanes, K. G. (2010). *Valuing school quality via a school choice reform*. IZA Discussion Paper No. 4719. Zugriff am 28.04.2015 unter <http://ftp.iza.org/dp4719.pdf>
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 88–99.
- Malen, M., Ogawa, R. T. & Kranz, I. (1990). What do we know about schoolbased management? A case study of the literature – a call for research. In W. H. Clune & I. F. Witte (Hrsg.), *Choice and control in American education* (S. 289–342). London: Falmer.
- Management Club (MC). (2009). *Schulverwaltung NEU. Das mc-Modell* (Presseunterlage, ausgearbeitet in einer Kurzexpertise des ibw, Mitarbeit und Feedback durch: Bernd Schilcher, Heinz Mayer, Franz Fiedler). Zugriff am 05.01.2016 unter http://mclub.strg.at/document/mc-Modell_Schulverwaltung_NEU.pdf
- Maritzen, N. (1998). Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 609–637). Innsbruck: StudienVerlag.
- Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralisation on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 303–334.
- McLellan, R. (2009, September). *Learning outcomes & student voice: Whistling past the graveyard?* Paper presented at the ECER-conference, Vienna.
- Moosbrugger, R., Altrichter, H. & Brauckmann, S. (2016). *Regelungsstrukturen in verschiedenen Schulsystemen – Fallbeispiele* [Onlinedokument]. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-7-1>

Muslic, B., Brauckmann, S. & Basold, K. (2015). Distributed leadership: Why does it matter? In Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.), *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung* (S. 107–124). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie.

Nikolai, R. & Helbig, N. (2013). Schulautonomie als Allheilmittel? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 381–403.

Noddings, N. (1992). Professionalization and mathematics teaching. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 197–208). New York, NY: Macmillan.

Nonte, S. (2013). Entwicklungen und Auswirkungen der Schulprofilierung an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland. *International Review of Education*, 59, 243–262.

Öhlinger, T. (1993). *Zur Autonomisierung der Schule. Staatstheoretische und verfassungsrechtliche Aspekte* (mimeo Gutachten). Wien: Universität Wien.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* (Bildungsforschung, Band 27). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Zugriff am 08.10.2015 unter https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf

Östh, J., Andersson, E. & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference. *Urban Studies*, 50 (2), 407–425.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Education at a glance 2004*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2008). *Bildung auf einen Blick 2008*. OECD-Indikatoren. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). Tables of results. In OECD, *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)* (S. 153–297). Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-12-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA (Band 4)*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095410-de>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Graph D6.6. Share of decisions taken at the school level (2003, 2007, 2011) [Data table]. In OECD, *Education at a Glance 2012*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-graph263-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 Ergebnisse im Fokus: Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können*. Paris: OECD Publishing. Zugriff am 01.12.2015 unter <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014) *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Paris: OECD Publishing. Zugriff am 01.12.2015 unter

http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-ergebnisse-was-schulerinnen-und-schuler-wissen-und-konnen-band-i-uberarbeitete-ausgabe-februar-2014_9789264208858-de

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. Paris: OECD Publishing.

Pelinka, A. (1996). Die (veränderte) Kultur bildungspolitischer Entscheidungen. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität* (S. 22–36). Innsbruck: StudienVerlag.

Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Hrsg.). (2008). *Improving school leadership policy and practice*. Paris: OECD Publishing.

Posch, P. & Altrichter, H. (1992). *Schulautonomie in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK).

Rechnungshof. (2007). *Bericht des Rechnungshofes: Lehrpersonalplanung, Bund 2007/2*. Zugriff am 15.09.2015 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_02/Bund_2007_02_2.pdf

Rechnungshof. (2015a). *Bericht des Rechnungshofes: Schulbehörden in Oberösterreich und Tirol: Lehrpersonalverwaltung, Bund 2015/13*. Zugriff am 05.10.2015 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/teilberichte/bund/Bund_2015_13/Bund_2015_13_1.pdf

Rechnungshof. (2015b). *Bericht des Rechnungshofes: Schulbehörden in Oberösterreich und Tirol: Landesschulräte, Bund 2015/13*. Zugriff am 05.10.2015 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/teilberichte/bund/Bund_2015_13/Bund_2015_13_2.pdf

Republik Österreich. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Wien: Bundeskanzleramt. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>

Robin, S. R. & Sprietsma, M. (2003). *Characteristics of teaching institutions and students' performance: New empirical data from OECD data*. Zugriff am 19.10.2009 unter http://www.ires.ucl.ac.be/DP/IRES_DP/2003-28.pdf

Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheerens, J. & Witziers, B. (2005). *Educational leadership and student performance*. Twente: University of Twente.

Schilcher, B. (1994). Zur Schulentwicklung aus verwaltungspolitischer und rechtlicher Sicht. In Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Center for Educational Research and Innovation (CERI; Hrsg.), *Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Schulentwicklung* (Band 25, S. 139–148). Wien: ÖBV.

Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlicht-Schmälzle, R., Teltemann, J. & Windzio, M. (2011). *Deregulation of education: What does it mean for efficiency and equality?* TranState Working Paper 157. Bremen: Universität Bremen.

Schmid, K. (2005). *Schulgovernance im internationalen Vergleich. Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrerweiterbildung* (ibw-Forschungsbericht, Nr. 127). Wien: ibw.

Schmid, K. (2007). Österreichs Schulgovernance im internationalen Vergleich. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 54 (1), 115–129.

Schmid, K. (2015). *Schulgovernance – Eckpunkte für einen Paradigmenwechsel. Ableitung eines idealtypischen Modells für Österreich anhand internationaler Evidenz* (ibw-Kurzexpertise). Wien: ibw.

Schmid, K., Ascher, C. & Mayr, T. (2009). *Reformpunkte zum österreichischen Schulgovernance-System*. Kurzexpertise im Auftrag von Management Club. Wien: ibw. Zugriff am 15.09.2015 unter http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/kurzexpertise_schulgovernance.pdf

Schmid, K., Hafner, H. & Pirolt, R. (2007). *Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern* (ibw-Schriftenreihe, Nr. 135). Wien: ibw.

Schratz, M. (1997). Merkmale der pädagogischen Qualifikation von Schulleiterinnen und Schulleitern. In J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln* (S. 57–70). München: Oldenbourg.

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. Zugriff am 28.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., Huber, S. (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. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

Schümer, G. & Weiß, M. (2008). *Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Schwippert, K., Klieme, E., Lehmann, R. & Neumann, A. (2007). Schulleistung und Systemmerkmale: Mehrebenenanalytische Befunde. In Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 205–222). Münster: Waxmann.

Seel, H. (1996). Die Entwicklung der Schulverwaltung in Österreich. In *Verwaltungsqualität – Unterrichtsqualität. Beiträge zum Symposium in Domburg/Niederlande 13.–15. Dez. 1995* (S. 41–81). Innsbruck: StudienVerlag.

Seel, A., Altrichter, H. & Mayr, J. (2006). Innovation durch ein neues Lehrerdienstrecht? Eine Evaluationsstudie zur Implementierung des LDG 2001. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 95–111). Wien: LIT.

Sertl, M. (1993). Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Schulautonomie in Österreich* (S. 88–124). Wien: BMUK.

- Specht, W. (2011). Restschulen und Restklassen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung?* (S. 141–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner-Khamsi, G. (2000). De-Regulierung und Schulwahl in den USA: Gewinner und Verlierer. In F.-O. Radtke & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit* (S. 117–135). Opladen: Leske + Budrich.
- Strittmatter, A. (1994). Generalbericht. In Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Center for Educational Research and Innovation (CERI; Hrsg.), *Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Schulentwicklung* (Band 25, S. 9–25). Wien: ÖBV.
- Strolz, M. & Unger, M. (Hrsg.). (2015). *Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie*. Wien: Contentkaufmann. Zugriff am 08.10.2015 unter <http://www.talentebluehen.at/wp-content/uploads/2015/05/Die-m%C3%BCndige-Schule-ES.pdf>
- Summers, A. A. & Johnson, A. W. (1994, January). *A review of the evidence on the effects of SBM planning*. Paper presented at the Conference on Improving the Performance of America's Schools: Economic Choices. National Academy of Sciences, Washington, D.C.
- Tegge, D. (2015a). Kommunale Gestaltungsmöglichkeiten und Steuerungsinstrumente. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen* (S. 83–100). Münster: Waxmann.
- Tegge, D. (2015b). Steuerung von Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen* (S. 23–46). Münster: Waxmann.
- Walberg, H. J., Paik, S. J., Komukai, A. & Freeman, K. (2000). Decentralization: An international perspective. *Educational Horizons*, 78 (3), 155–165.
- Weishaupt, H. (2009). Finanzierung und Recht als Ansatzpunkte schulpolitischer Steuerung. Eine Ideenskizze. *Die Deutsche Schule*, 101 (3), 217–230.
- Weiß, M. & Bellmann, J. (2007). Bildungsfinanzierung in Deutschland und Schulqualität. In J. v. Buer (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 167–182). Frankfurt am Main: Lang.
- Weziak-Bialoswolska, D. & Isac, M. M. (2014). School autonomy – a cross-national perspective. Can we compare the opinion of school principals? *Edukacja*, 4 (129), 5–20.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Führungsfeld* (S. 123–140). Münster: Waxmann.
- Wößmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability. *Peabody Journal of Education*, 82 (2), 473–497.
- Wößmann, L. (2008). Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 810–826.
- Wößmann, 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.

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

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

Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich

Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth & Stefan Vogtenhuber

1 Einleitung

Die Bildungsfinanzierung ist ein Hauptthema im politischen und öffentlichen Diskurs, wo bei eine Fokussierung auf zwei widersprüchliche Botschaften stattfindet: Zum einen wird die Diskrepanz zwischen hohen Ausgaben und unzureichenden Ergebnissen thematisiert – zum anderen werden höhere Ausgaben als Voraussetzung für bessere Ergebnisse gesehen. Gleichzeitig besteht der Verdacht auf einen ineffizienten Einsatz der Mittel, die nicht in den Klassenzimmern ankommen würden. Für diese Einschätzungen werden unzureichende empirische Belege angeführt, da die Informationsbasis große Lücken aufweist.

Öffentlicher Diskurs
mit widersprüchlichen
Botschaften

Eine fundierte Einschätzung erfordert aufgrund der großen Bedeutung der Transferflüsse zwischen Bund und Ländern und den damit verbundenen Transparenzproblemen die Berücksichtigung der Governance-Struktur. Trotz der beschworenen Verschiebung der politischen Aufmerksamkeit von der Input-Dimension (Ressourcen) zur Output-Dimension hat die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen nach wie vor entscheidende Bedeutung für die Effizienz und Gerechtigkeit des Bildungssystems.

Die Berücksichtigung der Governance-Problematik führt zu einer gewissen Zweigleisigkeit des Beitrags durch die beiden thematischen Stränge: Finanzierung und Governance. Dazu wird die Beschreibung und Analyse der Finanzierung auch in weitergehende Forschungsfragen nach dem Zusammenhang mit den politischen Strukturen und Prozessen eingebettet. Die Analyse orientiert sich stark an den Problemen, die in bisherigen Forschungen bereits herausgearbeitet wurden, weshalb ein pragmatischer Zugang gewählt wird, ohne einen geschlossenen theoretischen Rahmen zu verfolgen.

Ein zentraler Aspekt der Problematik ist das seit Jahrzehnten immer wieder festgestellte ungelöste Transparenzproblem im Bereich der Finanzierung des Schulwesens. Dessen Ursachen liegen tiefer als nur in unzureichender Information, da die Produktion von Information sehr eng mit den bestehenden Governance-Strukturen zusammenhängt. Im gewählten Ansatz der Policy-Analyse wird die Frage der Transparenz nicht nur als Frage der Generierung von Daten gesehen, sondern als Frage der politischen Strukturen und Prozesse. Die Produktion von Informationen ist in wesentlichem Ausmaß ein Nebenprodukt der Politik und der Verwaltung und in diesem Sinne auch (implizit oder explizit) ein Gegenstand politischer Aushandlungen und Konflikte (vgl. klassisch Stinchcombe, 1990). Nicht zufällig ist daher auch die Reorganisation der Personalbewirtschaftungs- und -informationssysteme im Schulwesen zwischen Bund und Ländern ein wichtiger Punkt in den aktuellen Reformvorschlägen der Regierung (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMWF] & Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015).

Transparenzproblem
als Produkt politischer
Strukturen und Prozesse

1.1 Die Rolle der Finanzierung in politischen Reformprozessen

In den aktuellen politischen Reformprozessen spielt die Finanzierung eine spezielle Rolle, da sich die Reform parallel zu den Vorhaben der Budgetkonsolidierung in den restriktiven Budgetpfaden des Finanzrahmens bewegt (Lassnigg & Vogtenhuber, 2015b). Die Maßnahmen der Regierung stehen im Prinzip unter dem Finanzierungsvorbehalt bzw. der Kostenneutrali-

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-8>

Finanzverantwortung
im Zusammenhang
mit der Verteilung von
Zuständigkeiten

tät. So weit wie möglich sollen auch Einsparungen erzielt werden. Gleichzeitig zu diesen Verhandlungen wird auch von einer nicht unbedeutenden (rechnerischen) Finanzierungslücke gegenüber den Budgetplänen ausgegangen, die sich aus den Steigerungen der Vergangenheit fortschreibt. Daneben besteht eine zweite Thematik in der Frage nach einer Neuverteilung der Finanzverantwortung unter den Akteuren. Viele Vorschläge in Richtung erweiterter Schulautonomie schließen eine Verschiebung der finanziellen Verantwortlichkeiten als Bestandteil einer wirksamen Autonomisierung ein (vgl. Kapitel „Schulautonomie“ in diesem Band: Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger & Gartmann, 2016), während dies im Reformprogramm der Regierung nicht vorgesehen ist. Die faktische Koinzidenz von restriktiver Finanzpolitik mit Plänen erweiterter Autonomie hat bereits den Versuchen in diese Richtung in den 1990er Jahren geschadet und in der aktuellen Reform wiederholt sich diese Konstellation. Fragen der Finanzierung stehen auch im Zusammenhang mit der Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern, wobei Bund und Länder Berechnungen vorlegen, denen zufolge jeweils eine Verwaltung unter *ihrer* Zuständigkeit kostengünstiger wäre. Dieser Konflikt bringt die Komplexität und Intransparenz der bestehenden Konstellation klar zum Ausdruck, wobei grundsätzlich einer objektiven Analyse der Kosten der Verwaltung bedeutende Hindernisse entgegenstehen, die im vorliegenden Bericht auch nicht überwunden werden können: Das Haupthindernis in einer objektiven Erfassung der Verwaltungskosten besteht darin, dass ein großer Teil implizit in den Ausgaben für die Lehrpersonen enthalten ist und die explizit ausgewiesenen Ausgaben eher gering sind. Im Grundtenor des politischen Diskurses wird gefordert, dass die Einsparungen in der Verwaltung in den Unterricht *umgeschichtet* werden sollten, die fiskalische Einsparung bleibt somit aus; wenn die Verwaltungstätigkeiten anstelle der *teuren* Lehrpersonen von *günstigerem* Verwaltungspersonal ausgeführt werden sollten, so müsste dieses Personal zusätzlich beschäftigt werden. Die „Einsparung“ wäre ohne proportionale Reduzierung von Lehrpersonal fiskalisch sogar teurer, womit die Frage wieder zum Vorschein kommt, inwieweit für eine verbesserte Wirksamkeit des Schulwesens die Mittel weiter erhöht werden sollten.

1.2 Fragestellungen

In der Situationsanalyse wird zuerst die Governance-Struktur in Österreich im Hinblick auf Finanzierung und Ressourcen dargestellt. Einem internationalen Vergleich der Entscheidungsstrukturen folgen eine Beschreibung der Mittelflüsse im föderalen System und eine Übersicht über die Konstellation der politischen Akteure im Hinblick auf die Bildungsfinanzierung.

Drei konzeptionelle Fragen

Dem empirischen Teil der Situationsanalyse liegen konzeptionell drei Fragen zugrunde: „Wie viel muss/soll wie aufgebracht werden?“ – Die Frage nach dem Umfang und der Aufbringung der nötigen Mittel. „Wie viel muss/soll wohin fließen?“ – Die Frage nach Verteilung der Mittel und ihrer sozial gerechten Verwendung. „Werden die Mittel effizient und effektiv eingesetzt?“ – Die Frage nach der Zielerreichung der finanzierten Maßnahmen.

Im Einzelnen werden die folgenden Gesichtspunkte behandelt:

- Die Konzepte und Theorien zur Bildungsfinanzierung aus verschiedenen Forschungsrichtungen verweisen stark auf offene Fragen und die Bedeutung der jeweiligen (disziplinären) Perspektiven für die Ergebnisse.
- In der Bestandsaufnahme für Österreich stellt sich die Frage, wie die Schulfinanzierung geregelt und in das Governance-System eingebettet ist und wie die Positionierung der verschiedenen Akteure (Akteurskonstellation) beschrieben werden kann.
- Unter der Frage, wie die Höhe der Bildungsausgaben einzuschätzen ist, wird die Verfügbarkeit über Ressourcen im internationalen Vergleich und im nationalen Zeitvergleich beschrieben.
- In der Beschreibung und Analyse der Verteilung der Mittel nach Schultypen, Bundesländern, Regionen und Einzelschulen wird nach Begründungen für die substanzielle Streuung in den Ausgaben und nach Zusammenhängen zwischen Ressourcen und Schulleistungen gefragt.

Dieser Beitrag resultiert in Teilen aus Arbeiten im Rahmen von Österreichs Teilnahme am Projekt „Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools“ der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; 2013). Für die Erstellung des Hintergrundberichts für Österreich (Bruneforth, Chabera, Vogtenhuber & Lassnigg, in Vorbereitung; vgl. auch den Länderprüfbericht des OECD-Teams Nusche, Busemeyer, Radinger & Theisens, in Vorbereitung) wurden sowohl Daten des Lehrer-Controllings als auch Finanzdaten ausgewertet und eine bessere Darstellung der regionalen Ressourcennutzung erzielt. Die Arbeiten am Hintergrundbericht haben ihrerseits teilweise auf Arbeiten des Instituts für Höhere Studien (IHS) und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) aufgebaut, wobei weiterführende Details v. a. in Lassnigg (2015b) und Lassnigg und Vogtenhuber (2015a, 2015b) dargestellt sind.

2 Konzepte und Theorien zur Bildungsfinanzierung

Der Pädagogik sind ökonomische Überlegungen eher fremd (vgl. Barz, 2010, S. 145). Die bildungswissenschaftliche Governance-Forschung integriert diesbezügliche Fragen teilweise (Altrichter & Maag Merki, 2010b; Brückner & Tarazona, 2010; van Ackeren & Brauckmann, 2010), kann aber die weiteren Umfeld-Bedingungen (endogene ökonomische Zusammenhänge mit Fragen der öffentlichen Haushalte, Fiskalpolitik, Auswirkungen von bestimmten politischen Regimekonstellationen etc.) nicht unbedingt ausreichend berücksichtigen.

Der Pädagogik sind ökonomische Überlegungen eher fremd

Die Bildungsfinanzierung ist ein multi- bzw. interdisziplinäres Feld, in dem es viele offene Enden im Raum zwischen den verschiedenen Theorien und der Empirie gibt. Viele Konzepte sind stärker in Annahmen begründet als in empirischem Wissen und es gibt auch Konjunkturen von bestimmten Ordnungsvorstellungen, etwa in der Spannung zwischen Markt(versagen) und Staat(versagen). In diesem Abschnitt werden wichtige Probleme und Einsichten aus den beteiligten Disziplinen kurz skizziert, ein umfassender Review würde den Platzrahmen sprengen.

Das Wissen aus der Forschung gibt zwar gewisse Aufschlüsse, reicht jedoch nicht aus, um ein bestimmtes Modell der Finanzierung für ein konkretes Land zu begründen. Ergebnisse im nationalen Rahmen sind meist nicht übertragbar (z. B. Card & Payne, 2002) und Österreich ist in der vergleichenden Forschung oft nicht präsent. Daher schließt dieser Überblick mit einer pragmatischen Betrachtung der Situation in Österreich ab. Als wesentlicher hemmender Faktor einer systematischen und theoriegeleiteten Betrachtung der Bildungsfinanzierung wird das Problem der mangelnden Transparenz angesehen und besonders diskutiert.

2.1 Ökonomie

Eine grundlegende Erkenntnis der Ökonomie war die Klassifikation der Bildungsausgaben als Investitionen anstatt als Konsumausgaben (vgl. Brewer & Welsh, 2014). Daraus wird häufig die „positive Botschaft“ von mehr Investitionen herausgelesen, dabei aber vergessen, dass Investitionen ökonomisch nur solange gerechtfertigt sind, als sie zu besseren Erträgen führen als alternative Investitionen. Bildungsausgaben haben somit gleichzeitig eine expansive Dynamik und auch eine definitive (aber fluktuierende) Obergrenze. Die zweite Folgerung aus dem Investitionskalkül besteht darin, dass ein funktionsfähiger Markt einen Zusammenhang von Investitionen und Erträgen verlangt: Wer investiert, soll die Erträge lukrieren und umgekehrt. Da öffentliche Investitionen v. a. soziale Erträge generieren sollen, müssten für hohe individuelle Erträge modellgemäß die Individuen die Investitionen tragen. Aufgrund der wahrgenommenen Bedeutung des Marktmechanismus sucht die ökonomische Diskussion auch nach simulierten Marktmechanismen (z. B. Bildungsgutscheinen) für effiziente Allokation von Mitteln. Hier wird der Zusammenhang zwischen der Finanzierung und der Governance-Struktur deutlich. Allerdings ist umstritten, ob das sonst als erfolgreich geltende Markt- und Wettbewerbsprinzip auch auf das Schulwesen anzuwenden ist (vgl. z. B. Jensen, Weidmann & Farmer, 2013; Lauder et al., 1999).

Bildungsausgaben als Investitionen

Bestimmung der nötigen Mittel als eine Fragestellung der Ökonomie

Eine zentrale Frage der Ökonomie ist es, den nötigen Umfang an Mitteln für das Bildungswesen zu bestimmen, was auf unterschiedlichen Ebenen der Makro- und/oder Mikroökonomie versucht wird. Es gibt gut gestützte, allgemeine Aussagen und Modelle, dass bessere Bildung die wirtschaftliche Entwicklung unterstützt. Doch aufgrund unterschiedlicher Annahmen über die Zusammenhänge und Verursachungsfaktoren in unterschiedlichen Ansätzen (klassische oder neue Wachstumstheorie, Versionen der Humankapitaltheorie etc.; vgl. European Commission, 2006) kann im konkreten Fall für ein bestimmtes Land (z. B. Österreich) in einer bestimmten Zeitperiode nicht gesagt werden, wie viel ausgegeben werden soll/muss bzw. ob mehr oder weniger ausgegeben werden soll/muss. Die Produktionsfunktion aus dem (industriellen) Produktionssektor, die den Beitrag von mehr Input zu mehr Output prüft, hat sich für das Bildungswesen als nicht sehr zielführend erwiesen. Die Modelle der institutionellen Ökonomie (v. a. *Prinzipal-Agent*) fragen daher, wie und warum mehr Input nicht zu mehr Output führen kann (z. B. Pritchett & Filmer, 1997). Die Agenten wirken nicht zielgerichtet auf mehr Output hin (*Opportunismus*), was durch unterschiedliche Anreize bekämpft werden soll (v. a. Kontrolle der Ergebnisse und Sanktionierungen von guten/schlechten Ergebnissen: *High Stakes*). In Schätzungen von Hanushek und Woessmann (2012) wurde ein Beitrag des kognitiven Leistungsniveaus zum Wirtschaftswachstum bestätigt, Levin (2012) demonstriert jedoch die Bedeutung nicht kognitiver Leistungen für die ökonomischen Wirkungen von Schule, was gegenwärtig eine der großen offenen Fragen darstellt.

In betriebswirtschaftlicher und organisationstheoretischer Perspektive wird die individualistische Markt- und Anreizlogik in den Konzepten des New Public Management oder der Neuen Steuerung auch auf die Organisations- und Verwaltungsstrukturen angewendet (vgl. Brückner & Tarazona, 2010, S. 97). Alle Konzepte betreffen sowohl die Verteilung der Mittel als auch die Verteilung der Zuständigkeiten. Das Gegenbild ist das traditionelle kameralistische System, in dem die Zuständigkeiten, Funktionen und Aufgaben getrennt von den Mitteln zur Erfüllung der Funktionen angeordnet sind. Diese Struktur erfordert ein hohes Maß an Voraussicht und Kontrolle, da die Vorschriften im Einzelnen eingehalten werden müssen (Rechtmäßigkeit), sie enthält aber im Unterschied zur marktmäßigen Allokation (z. B. bei der Nachhilfe) keinen direkten Zusammenhang zwischen den Anforderungen/Aufgaben und den Mitteln, die durch politische Entscheidung – meistens pfadabhängig durch Fortschreibung der Ausgaben – festgelegt werden.

Der Übergang von der Verwaltung zu Konzepten des Managements impliziert einerseits eine Aufhebung der Trennung von Finanzierung und Aufgabenerfüllung und stattdessen eine transparente Kostenrechnung, die sich auf Leistungen/Aktivitäten bezieht, und andererseits eine Reduzierung der Vorschriften bei der Leistungserstellung. Dazu kommt – teilweise umstritten – eine Anknüpfung der Ausgaben an die Leistungserfüllung (Anreize). Dies wird durch Konzepte wie *Unit Costs*, *Formelfinanzierung*, *Globalbudgets* und leistungsbezogene Gehaltssysteme (*Merit Pay*) angestrebt, die jeweils bestimmte Aspekte betonen (vgl. Brückner & Tarazona, 2010).

- Das Konzept von Unit Costs ist die einfachste Form der Formelfinanzierung und bezieht die Ausgaben auf leistungsbezogene Einheiten (Studierende oder Schüler/innen). Die Institutionen bekommen eine fixe Summe pro Einheit und die Aufmerksamkeit verlagert sich damit auf die Erfassung und Berechnung der Leistungseinheiten sowie die Festsetzung der nötigen Mittel, um die Leistungen zu erfüllen. Mit der Bindung der Personalmittel an die Schülerzahlen (Werteinheiten im Bund, Personalschlüssel für Länder) wird dieses Konzept in Österreich tendenziell umgesetzt, es gibt jedoch komplexe Zwischenschritte (Berechnung der Werteinheiten, Controlling bei der Refundierung der Personalausgaben an die Länder). Empirisch gibt es eine Tendenz von einfachen Unit-Costs-Systemen hin zu Systemen, die unterschiedlich kostenintensive Lernbedingungen berücksichtigen (Fazekas, 2012).

- Das Konzept der Formelfinanzierung berücksichtigt explizit spezielle Ausgabenkomponenten, z. B. den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf oder regionale Aspekte, die die Ausgaben erhöhen oder vermindern. Fazekas (2012) gibt hierzu eine Übersicht über mögliche Indikatoren. Für Österreich ist der Vorschlag einer sozialindizierten Mittelzuteilung in der Diskussion (Bacher, Altrichter & Nagy, 2010; vgl. auch Bacher, 2015), wobei Fragen der Implementierung weiter zu beforschen sind (Kuschej & Schönpflug, 2014).

Eine wichtige Frage der ökonomischen Forschung bezieht sich auf die Unterscheidung und Erfassung von Effizienz (*Efficiency*) und Gerechtigkeit (*Equity*), wobei sich gegenwärtig sowohl das Verhältnis der beiden zueinander als auch die Kriterien für die Messung und Beurteilung stark im Fluss befinden. Während traditionell von einem *Trade-off* der beiden Dimensionen ausgegangen wurde (klassisch Okun, 2015/1975), sehen neuere Forschungsergebnisse von der Elementarbildung zur Erwachsenenbildung hin ein zunehmendes Auseinanderdriften der beiden Dimensionen: In der Elementarbildung würden die beiden Dimensionen in die gleiche Richtung weisen (Komplementarität), im Pflichtschulwesen würde ihr Verhältnis von der strukturellen Gestaltung abhängen und erst in der Erwachsenenbildung würden sie gegeneinander laufen (*Trade-off*); hier würde mehr Gerechtigkeit durch verstärkte Ineffizienz erkaufte werden (Europäische Kommission, 2006).

2.2 Sozialwissenschaften

Soziologie. Die soziologische Analyse betont den Aspekt der Gerechtigkeit und ist lange Zeit stark von einer einseitigen Einflussrichtung der gesellschaftlichen Differenzierung auf die Differenzierungen im Schulwesen und die dadurch bedingten Ergebnisse der Bildungsprozesse ausgegangen (weltweit paradigmatisch war der US-Coleman-Report in den 1960er Jahren; Coleman et al., 1966). Wichtig sei daher die strukturelle Gestaltung, die Pädagogik könne eigenständig nichts ausrichten. Normative Fragen der politischen Zieldefinitionen in der Spannung von Gleichheit und Gerechtigkeit wurden aufgegriffen, die auch in den heutigen politischen Auseinandersetzungen noch eine zentrale Rolle spielen und in ihrer Ambiguität auch den Konsens über klare Zielsetzungen verhindern, wie die Gegenüberstellungen von Chancen-*Gleichheit* und -*Gerechtigkeit*. Ressourcen werden über den unmittelbar materiell-finanziellen Bestandteil hinaus breiter definiert (umfassen z. B. auch familiäre Unterstützungsmöglichkeiten, das *Sozialkapital*), bis hin zu den kulturellen Einbettungen der Bildungsprozesse. Die Erklärungen für die Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheiten durch das Bildungswesen und der Nachweis der Schwierigkeit, diese Mechanismen durch kompensatorische Maßnahmen zu verändern, sind die zentralen Themen. Es wird gezeigt, wie die Verfügung über mehr Ressourcen in den Familien Wege und Möglichkeiten schafft, auf Veränderungen der Bildungsstrukturen zu reagieren und die Vorteile zur Erhaltung der besseren Positionierungen zu nützen (bahnbrechend z. B. Bourdieu, 1973; Lucas, 2001; aktuell Bukodi & Eibl, 2015).

Soziologische Analysen betonen den Aspekt der Gerechtigkeit

Politikwissenschaft. Über die ökonomische Perspektive hinausgehend bezieht die Politikwissenschaft die Interessen der Akteure und die Wirkungen spezieller institutioneller Arrangements explizit ein (wichtige Unterscheidungen sind z. B. die Wohlfahrtsregimes von Esping-Andersen [1990], und die „Varieties of Capitalism“, vgl. Hall und Soskice [2001], in denen Österreich als „konservativer Wohlfahrtsstaat“ und als „koordinierter Kapitalismus“ eine spezielle Positionierung einnimmt). Aspekte, die in der Ökonomie als Annahmen in die Modelle eingehen, werden in der Politikwissenschaft empirisch untersucht und die Auswirkungen staatlicher und politischer Strukturen auf die Fiskalpolitik sind ein wichtiger Forschungsgegenstand (Oates, 2006; Rodden, 2004a, 2004b; Rodden, Eskeland & Litvack, 2003), die Ergebnisse werden in Österreich auf der Ebene der politischen Diskurse jedoch nicht rezipiert. Nach dieser Forschung ist der Föderalismus keine dichotome Kategorie, sondern nimmt viele Formen und Abstufungen an und der Verteilung der finanziellen Spielräume zwischen Zentrum und dezentralen Einheiten (*Hard/Soft Budget Constraints*) kommt eine wesentliche Bedeutung für die finanzielle Verantwortlichkeit zu.

Unterscheidung zwischen
Macht-Politik (Politics) und
Sach-Politik (Policy)

Im Bereich der politischen Analyse ermöglicht die Unterscheidung zwischen den Dimensionen der Macht-Politik (*Politics*) und der Sach-Politik (*Policy*) sowie der Strukturen der politischen Institutionen (*Polity*) die Identifikation von grundlegenden Strukturmustern, die sich auf die Bildungsfinanzierung auswirken. Bereits längerfristig, aber insbesondere seit 2000 ist das Bildungswesen in Österreich ein zentraler Bereich politischer Auseinandersetzungen und Wahlkämpfe und es ist generell eine Abkoppelung der Macht-Politik von der Sach-Politik festzustellen. Die vielfältigen und differenzierten Bemühungen auf der Ebene der Sach-Politik dringen auf die Ebene der Macht-Politik nicht durch, welche letztlich auf die Finanzierung und auf die simple Frage, ob und wieviel an *mehr Mitteln* versprochen und ausgegeben werden, fixiert ist. Dieses grundlegende Muster kann hier konstatiert, aber nicht näher analysiert werden (vgl. Lassnigg, 2016; Lassnigg, Felderer, Paterson, Kuschej & Graf, 2007; Lassnigg & Vogtenhuber, 2015), es wirkt sich jedoch gravierend auf die reale Entwicklung aus.

Die Politikwissenschaft beschäftigt sich zudem mit den Prozessen hinter der staatlichen Finanzierung und Budgetierung und deren Veränderung. Sie untersucht den Stellenwert von Bildung in der Politik (das Budget als konzentrierter Ausdruck politischer Prioritäten) und deren Rolle in der gesellschaftlichen Entwicklung. Von Interesse sind die abnehmenden finanziellen Spielräume des Staats trotz steigenden Reichtums, die „Kostenkrankheit“ aufgrund steigender Produktivitätsdifferenziale zwischen Produktion und Dienstleistungen. Hier besteht vielleicht die größte Diskrepanz zwischen der politischen Rhetorik und den Forschungsergebnissen (z. B. Hood, 2000), denn trotz der eigentlichen disziplinären Zuständigkeit fließen die politikwissenschaftlichen Forschungen am wenigsten in die politischen und fachlichen Diskurse zum Bildungswesen ein.

Forschung über
Faktoren, die die
Bildungsfinanzierung
beeinflussen

Seit den 2000er Jahren ist eine genuin politikwissenschaftliche Forschung über jene Faktoren entstanden, die die Bildungspolitik und -finanzierung beeinflussen und die weit über die ökonomischen Standardfaktoren von Kosten/Nutzen, Erträgen, Opportunitätskosten etc. hinausgehen. Auch die institutionellen, politischen und sozioökonomischen Konstellationen (Föderalismus, fiskalische Zentralisierung/Dezentralisierung, Korporatismus, Parteienkonstellationen in der Regierung, Religion, Staatsschulden, Demografie, Bildungsnachfrage etc.) werden berücksichtigt (z. B. Busemeyer, 2010, 2007a, 2007b; Busemeyer, Trampusch, 2011; Wolf & Zohlnhöfer, 2009). Diese Faktoren betreffen die ökonomischen Grundstrukturen (liberaler oder koordinierter Kapitalismus, Korporatismus), die politischen Grundstrukturen (Föderalismus) und Konstellationen (parteipolitische Zusammensetzung der Regierungen), kulturelle Faktoren (Religion) und auch die Governance-Strukturen im Bildungswesen.

Neben dem erwarteten starken Einfluss des „Politik-Erbes“, d. h. der Pfadabhängigkeit von früheren auf spätere Entscheidungen, auf die im historischen Institutionalismus Wert gelegt wird (Lassnigg, 2015a; Steinmo, Thelen & Longstreth, 1992), identifizieren Schmidt, Busemeyer, Nikolai und Wolf (2006) die konstitutionelle Vetostruktur, die Finanzierungskonkurrenz zwischen Politikfeldern und den Grad der fiskalischen Dezentralisierung als bedeutende Faktoren. Nikolai (2006) schließt aus internationalen Vergleichen, dass entgegen der ökonomischen Theorie ein hoher Dezentralisierungsgrad nicht zu zurückhaltender Staatstätigkeit, sondern zu steigenden Bildungsausgaben führt. Aus einer internationalen Perspektive argumentiert Ansell (2008), dass die Höhe der Bildungsausgaben auch mit dem Ausmaß der Demokratisierung von Ländern und der ökonomischen Integration zusammenhängt. Allerdings ist die Erklärungskraft internationaler Modelle eher gering, eine Übertragung der Ergebnisse auf die Situation einzelner Länder ist jeweils genau zu prüfen.

2.3 Zwischenfazit: Governance-Strukturen in Österreich

Das vorhandene Wissen aus der Forschung gibt gewisse Aufschlüsse, reicht jedoch nicht aus, um ein bestimmtes Modell der Finanzierung zu begründen, auch ist Österreich in der vergleichenden Forschung oft nicht präsent. Die realen Strukturen und politischen Prozesse

folgen nicht einem Modell, sondern sind hybride Mischungen von emergenten Logiken und Mechanismen, die in ihrer gesamten Funktionsweise nicht ohne weiteres durchschaubar und verständlich sind.

In der österreichischen Bildungspolitik ist die erwähnte Unterscheidung zwischen Macht-Politik (Politics) und Sach-Politik (Policy) von wesentlicher Bedeutung, wobei die sachliche Grundlage für die Politik schwach ausgeprägt ist (Lassnigg, 2015b) und die Finanzierung auf der Politik-Ebene eine zentrale Rolle spielt. Die Höhe der Ausgaben ist entscheidend, relativ unabhängig von den sachlichen Evidenzen und Ergebnissen auf der Policy-Ebene. Zwei zusammenhängende Phänomene sind hier festzustellen:

- Die Diskurse sind, vor allem seit PISA¹ 2000, von einer Art *Double Bind* gekennzeichnet: Eine Diskrepanz zwischen (zu) hohen Ausgaben und (zu) geringen Ergebnissen wird kritisiert, während auf der anderen Seite für jede Verbesserung in der Praxis mehr Ressourcen gefordert werden. Teilweise werden beide Positionen auch als vereinbar gesehen; der Widerspruch wird mit dem Argument überbrückt, ein Teil der (zu) hohen Ausgaben (v. a. Verwaltungskosten) würde für praxisfremde Zwecke abgezweigt.
- Die Intransparenz der Ausgaben hält den Double Bind in Fluss: Da die Mittelvergabe nicht ausreichend nachvollziehbar ist, gibt es nur Schätzungen darüber, ob die Ausgaben ausreichend, eher hoch oder eher niedrig sind. Auch die Interessenvertretungen der Lehrer/innen tragen dazu aktiv bei, indem sie Veränderungen der Praxis als Mehrarbeit bewerten und dafür zusätzliche Mittel fordern und Einsparungen konsequent bekämpfen. Verkürzt ausgedrückt: Die öffentliche Bewertung von Politik konzentriert sich auf die Höhe der Mittel, zusätzliche Mittel bedeuten umgekehrt gute Politik. Aufgrund seiner quantitativen Ausdehnung stellen das Bildungswesen und die Beschäftigten auch für die Politik einen zentralen Bereich dar, womit die Bildungsfinanzierung automatisch auch zu einem wichtigen Thema der Parteilauseinandersetzung wird.

Diskurse sind von einem Double Bind gekennzeichnet

Zwei Nebenbedingungen in der Governance-Struktur unterstützen die Intransparenz und die Aufrechterhaltung des Double Bind:

- Die bürokratische und kameralistische Tradition der Verwaltung und Budgetierung: Diese beruht auf einer Trennung zwischen den funktionalen Zusammenhängen und Vorschriften der direkten Aufgabenerfüllung einerseits und der Logik der Budgetierung andererseits. In dieser Struktur sind die Kosten der Aufgabendurchführung nicht sichtbar und vergleichbar. Dies prägt auch die Bildungsstatistik, eine leistungsbezogene Bewertung der Finanzen ist nicht möglich.
- Die zweite erschwerende Nebenbedingung besteht in der Trennung zwischen der Zuständigkeit für die Finanzierung beim Bund einerseits und der Zuständigkeit für die Ausgaben andererseits. Letztere liegt etwa für die Hälfte der Ausgaben (v. a. Pflichtschullehrer/innen) bei den Ländern, d. h., der Bund bezahlt und die Länder geben aus, ohne eine detaillierte Rechnung vorlegen zu müssen.

Die Intransparenz in den Ausgaben wird seit Jahrzehnten beklagt (für eine Zusammenfassung siehe Lassnigg, 2015b, S. 18) und hat, abgesehen vom begrenzten Zugang der Forschung zu den Daten, zwei wesentliche Ursachen: Zum einen ist die Art der Erfassung und Darstellung der Ausgaben in Österreich problematisch. Zum anderen wird ein nationaler Gesamtüberblick über das Personalwesen im Schulsystem erschwert, da in den Bundesländern verschiedene Systeme der Personalverwaltung existieren und ein weiteres beim Bund.

Ein Hauptproblem der Darstellung der finanziellen Informationen und Bildungsstatistik besteht darin, dass für die verschiedenen funktionalen Dimensionen (z. B. materiale Informationen über Schüler/innen und Lehrpersonen, finanzielle Ausgabenpositionen, Prozess-

1 PISA: Programme for International Student Assessment.

informationen über Retention, Abschlüsse, Leistungen etc.) unterschiedliche Klassifikationen verwendet werden, so dass die verschiedenen Einheiten nicht ohne Weiteres aufeinander bezogen werden können und viele Aspekte nicht klar unterschieden sind. Die Kosten können nicht aus der Perspektive der Bildungsprogramme und ihrer Teilnehmer/innen beurteilt werden, sondern folgen weiterhin willkürlichen institutionellen Kategorien. Die Aufgliederung der Ausgaben in der Darstellung, z. B. in Budgetdokumenten, wurde 2011 durch stärkere Differenzierung und teilweise Neuklassifikation verändert, wodurch Zeitvergleiche erschwert wurden, ohne die Probleme der Transparenz wirklich zu lösen (z. B. Teilhefte des Bundesministeriums für Finanzen [BMF])². Es sind zwar die Schultypen unterschieden, jedoch sind offensichtlich Personalausgaben mit anderen Ausgaben vermischt; die administrativen Funktionen sind in einer Rubrik zusammengefasst, die jedoch größtenteils aus Infrastrukturausgaben sowie Förderungen und Transfers besteht. Eine aufgaben- oder leistungsbezogene Bewertung der Finanzen ist weiterhin nicht möglich (vgl. Lassnigg & Vogtenhuber, 2015b).

Die Transfers zwischen Bund und Ländern wurden lange Zeit unklar dargestellt, es gab nur Darstellungen nach den Gebietskörperschaften, die Lehrpersonen können vielfach nicht Bildungsprogrammen zugeordnet werden (berufsbildende mittlere und höhere Schulen [BMHS], allgemeinbildende höhere Schulen [AHS] Unter- bzw. Oberstufe). Kurz, Kostenindikatoren können nicht berechnet und verglichen werden und auch die verschiedenen Komponenten der Kosten sind nicht unterscheidbar.

Die bereits erwähnte Nachhaltigkeit der Intransparenz könnte rechtfertigen, von organisierter Intransparenz zu sprechen. Es stellt sich die Frage, wo in der Akteurskonstellation das Interesse an dieser Intransparenz entsteht und auch, wie es sich fortpflanzt. Der Anreiz und Zwang zur Vergleichbarkeit aufgrund der Definitionen für internationale Statistiken (UNESCO Institute for Statistics, OECD & EUROSTAT, 2015) hat dies in zentralen Bereichen nur wenig verbessern können.

Bundes-Controlling
ermöglicht Überblick über
Personalverwaltung

Zur Intransparenz trägt bei, dass erstens jedes Bundesland ein eigenes System der Personalverwaltung hat und daher ein (begrenzter) nationaler Gesamtüberblick über diesen wichtigen Bereich erst seit der Etablierung des Bundes-Controlling-Systems überhaupt besteht. Der Aufbau eines einheitlichen Landes- und Bundes-Controlling-Systems stellt einen großen Fortschritt hinsichtlich der Planungs- und Steuerungsinformationen dar (BMBF, 2014, 2015a, Rechnungshof, 2012, S. 20). Damit ergibt sich eine Berechnungsgrundlage für Stellenplanüberschreitungen seitens der Länder, die auch in Rückforderungen seitens des Bundes münden. Diese Struktur ist aber von ihrer Grundkonstruktion her konflikthaft angelegt und führt auch zu Diskrepanzen und Auseinandersetzungen bei den Berechnungen (z. B. den Rückforderungen oder den maßgeblichen Schülerzahlen). Die Länder haben institutionell begründet einen Anreiz zur Informationszurückhaltung, seitens des Bundes ist Misstrauen indiziert.

Insbesondere erschwert ist die Kostenrechnung für die Sekundarstufe I, da durch die Personalsysteme innerhalb dieser Stufe aufgrund der Trennung von Bundes- und Landesschulen eine Kluft entsteht. Somit liegen keine gemeinsamen Daten für diese zentrale Stufe vor. Aufgrund der institutionellen Geschlossenheit der AHS sind nur teilweise definitive Informationen getrennt nach Unter- und Oberstufe verfügbar und müssen geschätzt werden (siehe Abschnitt 3.1.2).

Nicht übersehen werden sollte, dass Ansätze zur Forcierung der Outputsteuerung in Österreich den Versuch eines Gegenentwurfs zum aktuellen ineffizienten Steuerungsmodell darstellen. Im Rahmen der politischen Aufmerksamkeit für die Output-Dimension (spätestens seit PISA 2000) hat sich die Datenlage im Hinblick auf die Ergebnisse des Bildungssystems

² Teilhefte 2015 siehe https://service.bmf.gv.at/BUDGET/Budgets/2014_2015/bfg2015/teilhefte/_start_teilhefte.htm [zuletzt geprüft am 26.02.2016].

durch die regelmäßige Teilnahme an internationalen Studien (PISA, Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) deutlich verbessert. Die Etablierung der Überprüfung der Bildungsstandards stellt einen weiteren bedeutenden Fortschritt dar (Specht & Sobanski, 2012). Die Erschließung dieser neuen Daten für die Forschung steht allerdings teilweise noch aus.

3 Situationsanalyse: Empirische Perspektiven auf Governance und Bildungsfinanzierung

Die folgende Situationsanalyse wendet sich zuerst den Fragen der Steuerung und Governance in Österreich zu und stellt im Zuge dieser Diskussion im empirischen Teil neuere Daten zur Bildungsfinanzierung dar. So wird die Höhe der Ausgaben im Lichte der internationalen Vergleiche beurteilt und anhand von Bundesländervergleichen die These vertreten, dass sich keine Anzeichen für konsistente und systematische Politiken in den Ländern ergeben und dass sich die Behauptung, Unterschiede zwischen den Ländern würden den lokalen/regionalen Bedarf spiegeln, nicht belegen lässt.

3.1 Die Governance-Struktur

Dieser Abschnitt stellt die Grundzüge der Governance-Struktur im Hinblick auf Finanzierung und Ressourcen dar. Zuerst zeigt der Vergleich der Entscheidungsstrukturen der OECD-Länder Besonderheiten in der Governance-Struktur Österreichs. Zweitens wird der spezifische österreichische „Verteilungsföderalismus“ quantitativ illustriert, demzufolge die Länder größtenteils Bundesmittel ausgeben und der Bund über die Hälfte seiner Bildungsausgaben nicht verfügen kann. Drittens wird am Beispiel der Volksschule gezeigt, welche Folgen der Verteilungsföderalismus für die Ressourcenverteilung im Hinblick auf die Anpassung an sinkende Schülerzahlen hatte. Abschließend wird die Akteurskonstellation in Österreich skizziert, um den Kontrast zwischen der fragmentierten Grundstruktur der politisch entscheidenden Akteurinnen und Akteure einerseits und der Personal- bzw. Interessenvertretung der Lehrpersonen als einzig durchgängig (gesetzlich) verankerte und über alle Ebenen organisierte, obgleich nach Schularten getrennte Kraft andererseits zu demonstrieren.

3.1.1 Internationaler Vergleich der Governance-Typologie im Schulwesen: Österreich exzeptionell

Bildungssysteme unterscheiden sich massiv in der Ausformung ihrer Finanzierungssysteme für das Schulwesen. Einen vergleichenden Überblick über die Strukturen bieten European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) und Eurydice (2014). Eine detaillierte Diskussion des Systems in Österreich findet sich auch bei Bruneforth et al. (in Vorbereitung) und Nusche et al. (in Vorbereitung).

OECD-Daten über die Entscheidungsstrukturen im Bereich der Mittelstufe (OECD, 2012, S. 611 ff.) erlauben es, Governance-Strukturen zu klassifizieren und zu vergleichen. Altrichter et al. (2016; siehe Kapitel „Schulautonomie“ in diesem Band, Abbildung 7.3) gruppieren die Länder nach der Zahl der politischen Entscheidungsebenen. Österreich befindet sich in einer Kategorie mit Spanien, Japan und Deutschland, also Ländern, die eine ganz andere Größendimension aufweisen und auch teilweise ausgeprägte *nationalistische* binnennationale Aufteilungen beinhalten (Spanien). Wenn man betrachtet, in welchen Ländern – unabhängig von der Zahl der Ebenen – Entscheidungen auf der Provinz- oder Teilstaatsebene bedeutendes Gewicht haben, handelt es sich mit der Ausnahme Belgiens (mit seinen ausgeprägt „nationalen“ Substrukturen) nur um große oder sehr große Länder, wo das auch sachlich gerechtfertigt erscheint. Seit Montesquieu und Rousseau ist die Größe des Territoriums die entscheidende Begründung für dezentrale föderale Strukturen (Rodden, 2004a, S. 493). Es zeigt sich ein ziemlich klarer Zusammenhang zwischen der Verteilung der Entscheidungsebenen

Governance-Strukturen in Österreich und Belgien wie in großen Ländern

8

und der Einwohnerzahl der Länder. Die kleinen Länder (mit bis zu 10 Mio. Einwohnerinnen und Einwohnern) haben meist maximal drei Ebenen (die Hälfte davon hat zwei oder zwei plus einer Zusatzebene und ein Drittel hat drei Ebenen). Nur Österreich, Griechenland und die Tschechische Republik sind kleine Länder mit mehr Ebenen. Die durchschnittliche Einwohnerzahl bei drei Ebenen plus Zusatzebene ist 47 Mio. bzw. bei vier Ebenen, wie in Österreich, 66 Mio.

Die Schweiz, die leider nicht in dieser Aufstellung enthalten ist, aber im politischen Diskurs oft als Vergleichsbeispiel herangezogen wird, ist de facto ein Gegenbeispiel, da sie eine völlig andere – und auch international exzeptionelle (vgl. Rodden, 2004a, S. 485) – föderale Struktur hat als Österreich: Die (viel kleineren) Kantone bestimmen wesentlich über ihr Bildungswesen, müssen dieses aber – auf Grundlage ihrer Steuerhoheit – auch selbst finanzieren. Auch Deutschland hat eine andere Grundstruktur mit einer Kulturhoheit der Länder, einer viel stärkeren zweistufigen kommunalen Ebene und einer zentralistischen Struktur innerhalb der Länder, die gemessen an der Einwohnerzahl häufig nicht viel kleiner sind als Österreich.

Besonderheiten der österreichischen Zuständigkeitsverteilung

Bildungssysteme unterscheiden sich grundlegend in den Strukturen der Zuständigkeitsverteilungen. Glatter (2003) zeigt idealtypische Modelle der Steuerung auf, die Schmid (2005) für Österreich diskutiert. Die neuere Darstellung der OECD (2012) erlaubt es aktuell, die Besonderheiten der österreichischen Struktur aufgrund der unterschiedlichen Dimensionen der Zuständigkeiten zu beschreiben, das Bild ähnelt dem aus vorherigen Untersuchungen. Es werden vier Entscheidungsbereiche unterschieden: Personal, Ressourcen, Unterricht und Planung. In Österreich entspricht in den Bereichen *Personal* und *Ressourcen* die Verteilung auf die Entscheidungsebenen dem typischen Gewicht der jeweiligen Ebene. Die Schulebene hat wenig Gewicht, die politischen Ebenen haben mehr Gewicht. In den Bereichen *Unterricht* und *Planung* weicht Österreich von den typischen Mustern ab:

- Im Unterricht hat die Schule gegenüber ihrem mittleren Entscheidungsgewicht überproportionale (die Politik entsprechend untypisch geringere) Bedeutung;
- in der Planung ist es umgekehrt, hier hat die Schule auch gegenüber ihrem insgesamt geringen Gewicht noch unterproportionale Bedeutung, dafür konzentriert sich die Politik auf diesen Bereich.

Im aktuellen Reformprogramm (BMFWF & BMBWF, 2015) wird die gegebene Struktur verstärkt, indem eine weitere Ausweitung der Autonomie im Wesentlichen im Bereich des Unterrichts vorgesehen ist und auch die Zahl der Entscheidungsebenen nicht verringert, sondern in funktionaler Hinsicht eher noch erhöht wird (wenn die Länder mehr Gewicht bekommen).

3.1.2 Transferstrukturen zwischen Gebietskörperschaften (Ausgaben vor und nach Umverteilung)

Österreichs Struktur als Verteilungsföderalismus

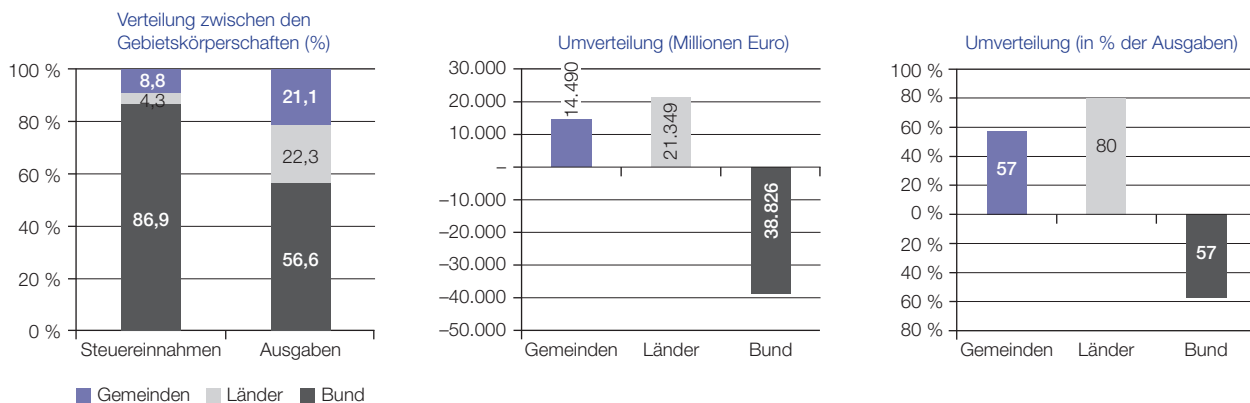
Länder mit föderalen Systemen mit Bildungsverantwortung unterscheiden sich wesentlich in ihren Strukturen, die Situation in Österreich kann nicht einfach mit den Nachbarländern verglichen werden. In der Schweiz (für zugängliche stilisierte Vergleiche siehe Fallend, 2001; Rodden, 2004a, 2004b) sind die Kantone homogener als die österreichischen Länder und diese müssen die Mittel, die sie ausgeben, auch selbst einnehmen. Der deutsche Föderalismus hat auch eine Umverteilungskomponente zwischen Ländern, die aber nicht spezifisch für Bildungsausgaben ist. Zudem sind die Größe der Länder und die kommunale Struktur nicht vergleichbar. Während in vielen anderen föderalen Systemen die Teilstaaten also selbst die Höhe der Bildungsausgaben verantworten und auch Steuern einheben, kann die Transferstruktur zwischen den österreichischen Gebietskörperschaften als Verteilungsföderalismus bezeichnet werden.

Die folgenden Darstellungen illustrieren die Grundstruktur der Finanzierung im Hinblick auf Aufbringung und Verausgabung der Mittel sowohl im gesamten Staatshaushalt (Abbildung 8.1) als auch im Bildungswesen (Abbildung 8.2).

Die Transferstruktur im *gesamten Staatshaushalt* wird in Abbildung 8.1 dargestellt. Im gesamten Staatshaushalt nimmt der Bund 87 % aller Steuern ein, gibt jedoch nur etwa 57 % selbst aus, die Länder nehmen rund 4 % ein und geben rund 22 % aus. Von der letztlichen Ausgabenseite nach Transfer her betrachtet sind in Österreich 80 % der Länderausgaben fremde Mittel, die sie nicht in Form von Steuern oder Abgaben einnehmen müssen, sondern über den Transfermechanismus bekommen. In dieser Grundstruktur geben die Länder einen überproportionalen Anteil für Löhne und Gehälter aus (Lassnigg, 2015b). Die Länder tätigen 30 % der nationalen Ausgaben für öffentlich Beschäftigte und der Anteil der Löhne und Gehälter an den Länderausgaben nach Transfer beträgt fast 40 % (gegenüber 20 % beim Bund und 34 % bei den Gemeinden). Wenn man die allgemein anerkannte Interpretation anlegt, der zufolge die Bediensteten eine wesentliche Machtbasis der entsprechenden Institutionen und mit ihnen verbundenen Politikerinnen und Politikern darstellen, haben die Länder demzufolge eine stärkere Machtbasis als die anderen Gebietskörperschaften, die aber im Wesentlichen nicht von ihnen selbst, sondern vom Bund finanziert wird. Die Gemeinden bezahlen in dieser Rechnung demgegenüber 80 % ihrer Löhne und Gehälter aus eigenen Mitteln und müssen somit überwiegend selbst für ihre Machtbasis sorgen.

80 % der Länderausgaben sind Bundesmittel

Abb. 8.1: Intergovernmentale Redistribution (2014, absolut und relativ)



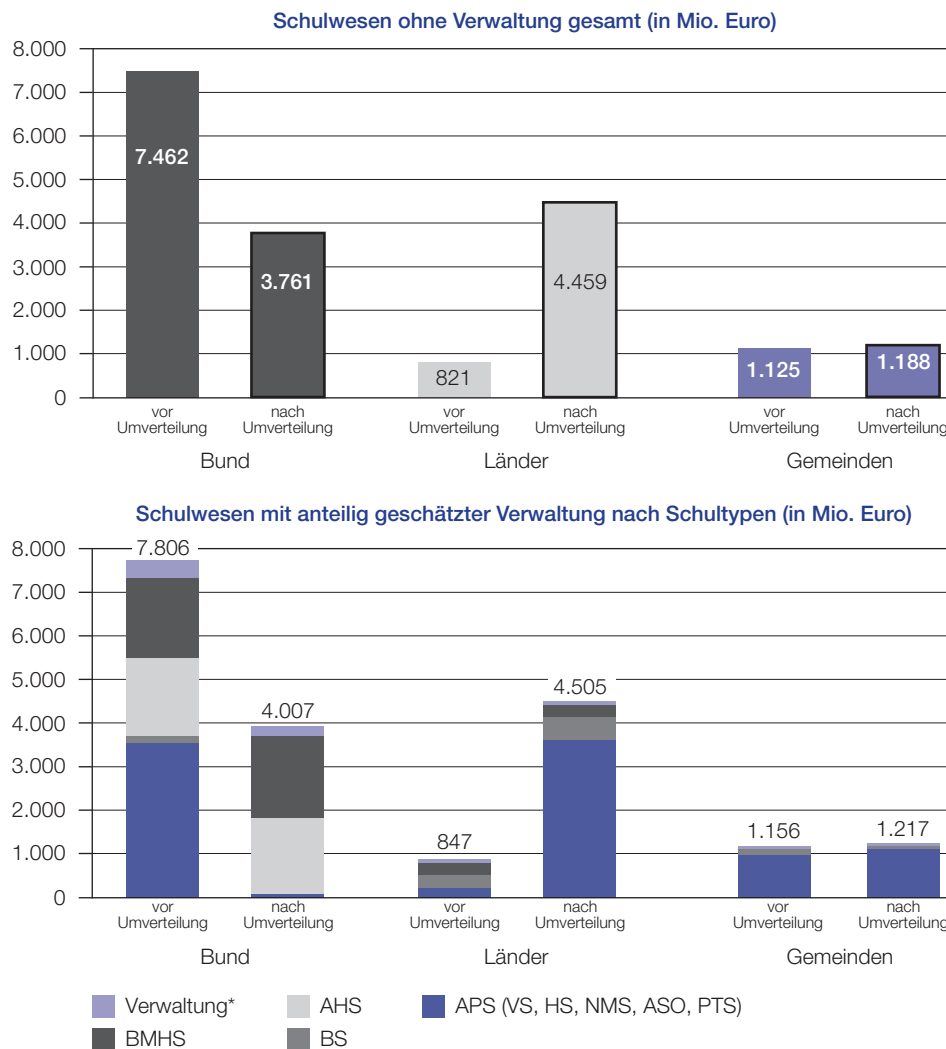
	Steuereinnahmen	Ausgaben
	absolut (Millionen Euro)	
Gemeinden	10.802	25.292
Länder	5.327	26.676
Bund	106.632	67.806
Sozialversicherung	41.261	52.164

Anmerkung: Umverteilung = Differenz von Ausgaben minus Steuereinnahmen, Umverteilung in Prozent der Ausgaben = Division der Umverteilung durch die Ausgaben.

Quelle: Statistik Austria (STATcube). Eigene Berechnung und Darstellung.

Im Bildungswesen geben die Länder größtenteils Bundesmittel aus und der Bund kann über die Hälfte seiner Bildungsausgaben nicht verfügen (Abbildung 8.2). Die Länder verfünffachen umgekehrt ihre Mittel durch die Transfers. Die Gemeinden profitieren fast nicht von diesen Transferprozessen. Der Transfer zu den Ländern findet im Bereich der Pflichtschulen vorwiegend über die Lehrergehälter statt.

Abb. 8.2: Transferstruktur: Ausgaben der Gebietskörperschaften für das Schulwesen vor und nach Umverteilung (2012)



Anmerkungen: *Verwaltung im engeren Sinn. AHS: allgemeinbildende höhere Schulen; APS: allgemeinbildende Pflichtschulen; ASO: allgemeine Sonderschulen; BMHS: berufsbildende mittlere und höhere Schulen; BS: Berufsschulen; HS: Hauptschulen; NMS: Neue Mittelschulen; PTS: Polytechnische Schulen; VS: Volksschulen.

Quelle: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik). Eigene Berechnung und Darstellung.

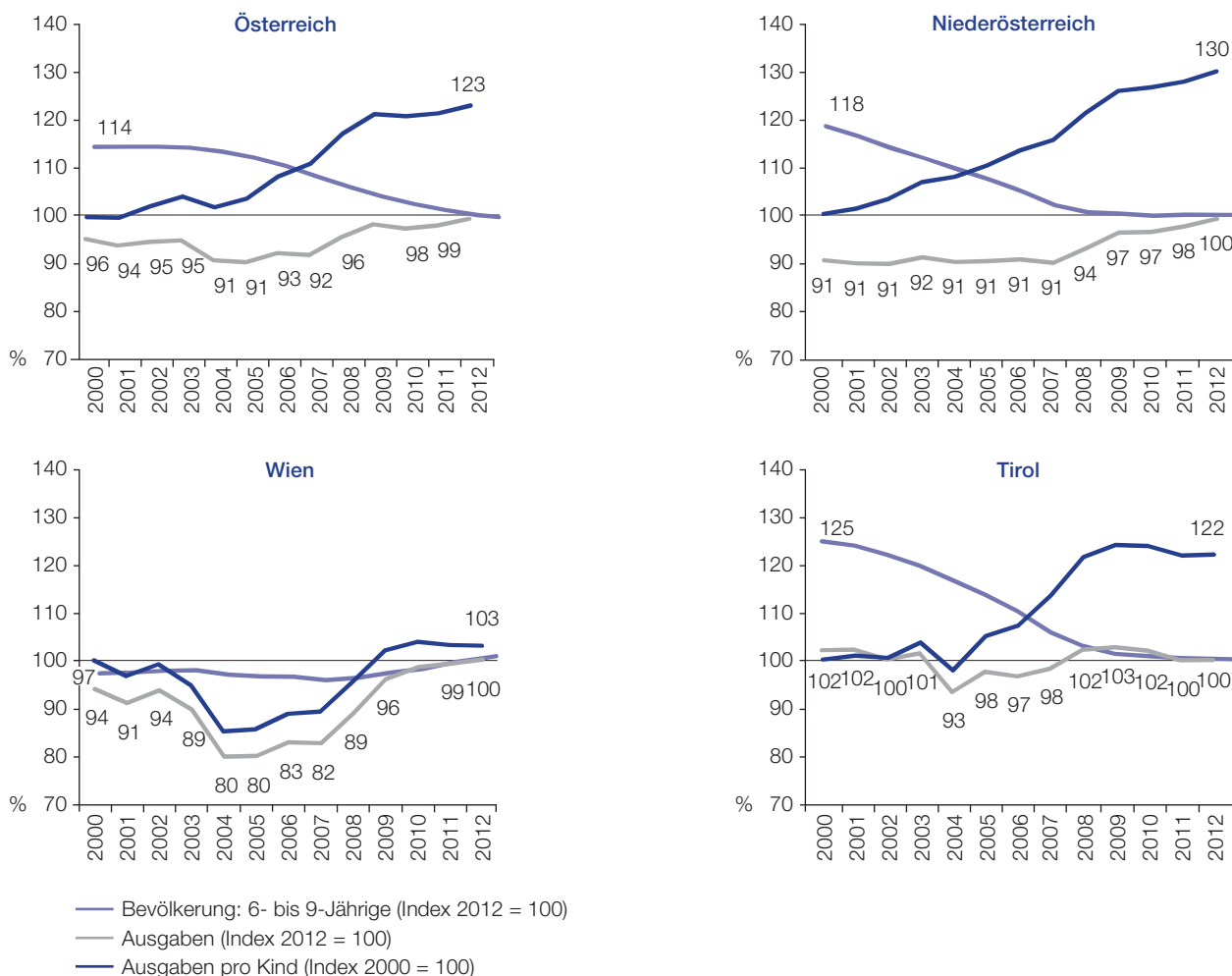
3.1.3 Beispiel zur Verteilungslogik im österreichischen Föderalismus

8 Mangelnde Anpassungsfähigkeit an Veränderungen

Die Transferstrukturen führen zu mangelnder Anpassungsfähigkeit an Veränderungen, die bundesländerübergreifende Reaktionen verlangen. Der planerische Umgang mit den Ressourcen im Bundesländervergleich wird am Beispiel der Volksschule im Vergleich zwischen der demografischen Entwicklung und den Ausgaben deutlich (Abbildung 8.3). Das Beispiel der Volksschule bietet sich an, weil in diesem Bereich die Planung und Darstellung vergleichsweise einfach ist (Klassenlehrer/innen). Es werden drei Indizes für den Zeitraum 2000 bis 2012 gegenübergestellt:

- die demografische Entwicklung der 6- bis 9-Jährigen,
- die Ausgaben für die Volksschule,
- und die Ausgaben pro Kind in der Bevölkerungsgruppe.

Abb. 8.3: Vergleich von demografischer Entwicklung und Entwicklung der Ausgaben im Volksschulbereich nach Bundesländern (2000 bis 2012)



Anmerkung: Für Darstellungen zu den übrigen Bundesländern siehe Lassnigg (2015b, S. 42).

Quelle: Lassnigg (2015b). Eigene Berechnung.

Für Österreich sieht man bei der demografischen Entwicklung einen durchschnittlichen Rückgang um 15 % über ca. 10 Jahre. Dieser Zeitraum bietet Spielraum für Anpassungsmöglichkeiten bei der Planung, wobei mitbedacht werden muss, dass der Rückgang nicht nur aktuell beobachtbar, sondern auch bereits lange im Voraus prognostiziert worden war. In den Bundesländern (außer Wien) war der Rückgang deutlich höher, zwischen 20 und 30 Prozent, in Wien gab es hingegen keinen Rückgang. Der demografische Rückgang ist nicht temporär (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator A1). Die Entwicklung der Ausgaben zeigt generell geringere Veränderungen als die demografische Entwicklung; in Österreich sind sie im gesamten Zeitraum leicht gestiegen, mit einem leichten Einbruch 2004 bis 2006 (als der demografische Rückgang stärker einsetzte), dann wieder gefolgt von einem Anstieg v. a. von 2007 bis 2010. Der demografische Rückgang spiegelt sich in den Ausgaben entweder nicht oder nur ansatzweise über eine sehr kurze Periode wider. Aus den unterschiedlichen Entwicklungen der Indizes folgt, dass die Ausgaben pro Kind in Österreich um 23 % stiegen, mit Steigerungen zwischen 22 und 42 Prozent in den acht Bundesländern mit demografischem Rückgang und einer Stagnation in Wien ohne demografischen Rückgang, aber mit hohem prognostiziertem Zuwachs der Schülerzahl in der Zukunft. Selbst in Bundesländern mit gleichbleibenden Gesamtausgaben, z. B. Tirol, stiegen die Ausgaben pro Kind um 22 bis 32 Prozent.

Ausgabenentwicklung
 losgelöst von der
 demografischen
 Entwicklung

Man kann also einerseits von einer *demografischen Dividende* der Bundesländer mit einem demografischen Rückgang sprechen und von der Unfähigkeit des Systems, Mittel dorthin zu verlagern, wo kein demografischer Rückgang stattgefunden hat: Im Zeitraum 2002 bis 2004 sind die Ausgaben pro Kind in Wien um 10 bis 15 Prozent gesunken und lagen 2007 noch ca. 10 % unter dem Wert von 2002, während in Gesamtösterreich im selben Zeitraum (2002 bis 2007) die Ausgaben pro Kind um 10 bis 15 Prozent gestiegen sind. Die Bedeutung dieser Konstellation wird dadurch unterstrichen, dass in der beobachteten Periode eine angespannte Situation bei den Staatsausgaben/Staatsschulden bestanden hat und dass auch bereits in der Vorperiode seit 1990 eine nennenswerte Steigerung der Bildungsausgaben stattgefunden hatte (siehe auch Abschnitt 3.2.2).

3.1.4 Akteurskonstellation

Auswirkungen der
Strukturen auf Qualität
und Praxis

Die Governance-Struktur stellt bereits seit zwei Jahrzehnten eine wesentliche Dimension der Entwicklungs- und Reformüberlegungen dar und bildet auch in den aktuellen Reformauseinandersetzungen einen Schwerpunkt. Allerdings muss diese Frage in die inhaltlichen Aspekte der Weiterentwicklung eingebettet werden. Zentral ist dabei, wie sich die Governance-Strukturen bzw. ihre Veränderung auf Qualität und Praxis im Schulwesen auswirken. Lassnigg und Vogtenhuber (2015, S. 28; siehe auch Kapitel „Schulautonomie“ in diesem Band: Altrichter et al., 2016, Abbildung 7.2) haben die verschiedenen Aspekte und Dimensionen der Governance-Struktur in ein Modell der österreichischen Struktur verdichtet.

Die Governance-Struktur wird in den laufenden Diskursen vornehmlich nach den formalen Zuständigkeiten hauptsächlich mit dem Ziel dargestellt, die Komplexität und Überschneidungen der Aufgaben zu demonstrieren. Es wird betont, dass die Struktur teuer ist und durch Vereinfachungen Einsparungen erzielt werden können. Letzteres ist unbestritten, allerdings wird in diesen Diskursen der Aspekt der realen Funktionsweise des Governance-Systems vernachlässigt. Daraus entsteht die Gefahr, dass bei möglichen Vereinfachungen Konsequenzen für die reale Funktionsweise nicht entsprechend mitgedacht werden.

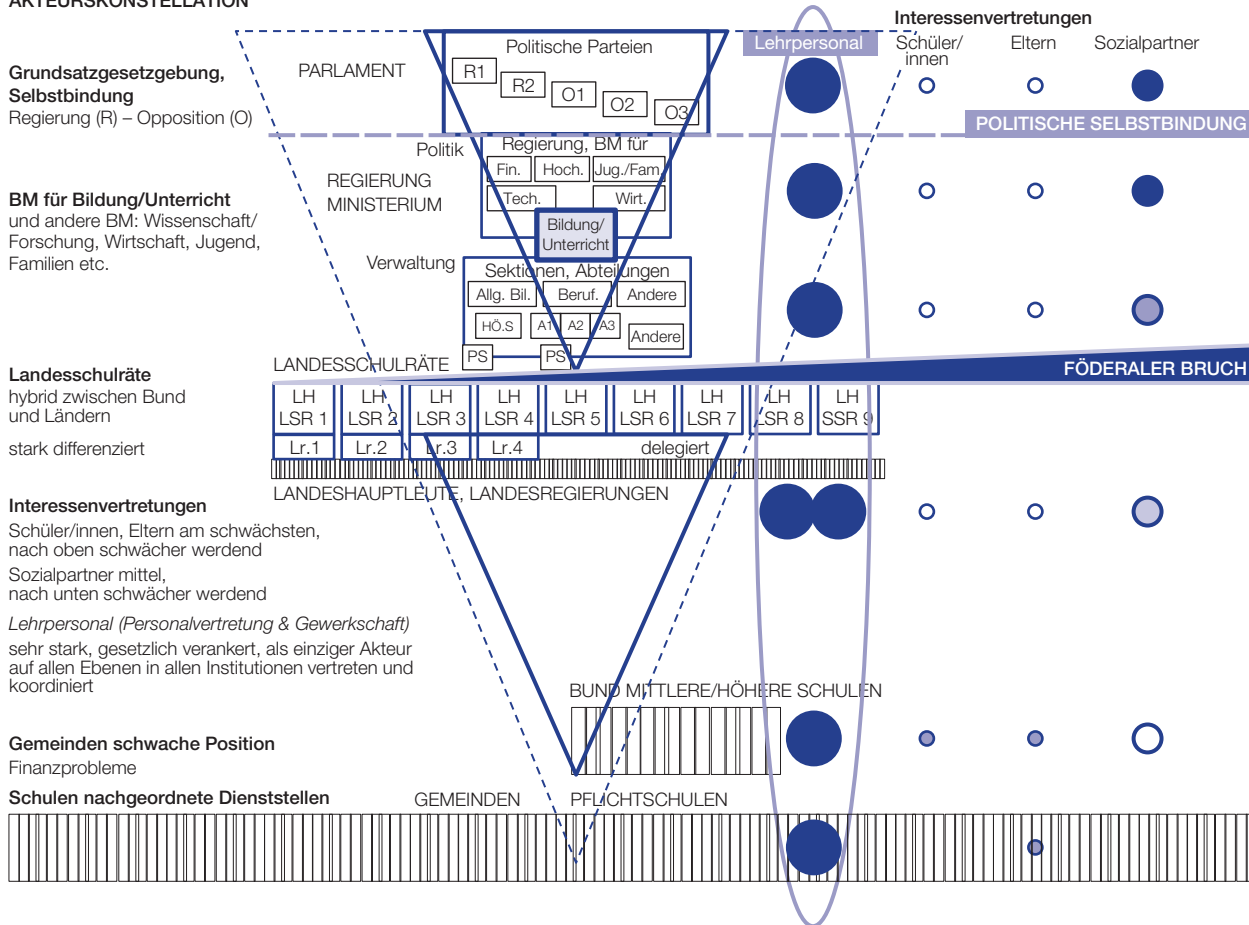
Das Konzept der Akteurskonstellation hilft, die Funktionsweise des Systems zu verstehen und darzustellen. Lassnigg (2015b) schlägt eine Übersicht für eine Akteurskonstellation für das Schulsystem in Österreich vor (Abbildung 8.4). Der Vorschlag ist eine Synthese aus vielfältigsten Analysen, Erfahrungen und Beobachtungen, beruht aber – im Unterschied zu in der Literatur üblichen Darstellungen – nicht auf expliziten Erhebungen unter den Akteuren. Insofern bedarf es weiterer Konsolidierung. Es handelt sich um eine Konkretisierung des angesprochenen analytischen Modells, um die involvierten Akteure zu benennen, nach ihrem Gewicht und (ansatzweise) ihren Beziehungen anzuordnen und auch wesentliche Bruchlinien in der Konstellation darzustellen.

Durch den Föderalismus
gebrochene Hierarchie-
Bürokratie

Die grundlegende Anordnung im System fragmentiert und zerstreut die politisch entscheidenden Akteure, während die einzig durchgängig (auch gesetzlich) verankerte und über alle Ebenen real organisierte Kraft die Personal-Interessenvertretung der Lehrpersonen ist. Die Wahrnehmung, es würde sich um ein *zentralisiertes* System handeln, ist unrichtig. Dies wird in Abbildung 8.4 durch Dreiecke angedeutet: Das schwach strichlierte große Dreieck symbolisiert den *Zentralismus*, die beiden kleinen Dreiecke symbolisieren die reale Situation einer durch den Föderalismus *gebrochenen* Hierarchie-Bürokratie. Es ist aber beobachtbar, dass die Personal-Interessenvertretung der Lehrpersonen auf allen Ebenen prominent verankert ist (in den Schulen, den Landesschulräten bis zum Ministerium) und auch im Rahmen der Gewerkschaft (Gewerkschaft Öffentlicher Dienst [GÖD]) über entsprechende Organisationsressourcen verfügt (vertikale Ellipse). Hier besteht ein wesentlicher struktureller Unterschied zum privatwirtschaftlichen Sektor, wo die Unternehmen entsprechender Größenordnung über eine schlagkräftige Organisation verfügen, der die Arbeitnehmer/innen etwas Gleichwertiges kaum entgegensetzen können. Im österreichischen Schulwesen ist die Situation umgekehrt gestaltet, wobei das Gewicht der Personal-Interessenvertretung auch

Abb. 8.4: Modell der österreichischen Governance-Struktur

AKTEURSKONSTELLATION



Anmerkungen: A1, A2 etc.: Abteilungen der Sektion für Berufsbildung; Abt.: Abteilungen; Allg. Bil.: zuständige Sektion für die Allgemeinbildung; Beruf.: zuständige Sektion für die Berufsbildung; BM: Bundesministerium; Fin.: Finanzen; Hoch.: Hochschulen; Jug./Fam.: Jugend/Familien; Tech.: Technologie; Wirt.: Wirtschaft; LH: Landeshauptfrau/-mann; Lr.: Landesregierung; LRS: Landesschulrat; PS: Pflichtschulen; SSR: Stadtschulrat.

Quelle: Lassnigg (2015b).

in den maßgeblichen politischen Institutionen auf allen Ebenen verankert ist. Die Analogie der Arbeitsbeziehungen im Bildungswesen zur Sozialpartnerschaft im privatwirtschaftlichen Sektor ist also irreführend, da diese Situationsbeschreibung im öffentlichen Schulwesen in einen Diskurs mit grundlegend anderen Interessenlagen und Kräfteverhältnissen als in der Privatwirtschaft – sozusagen mit umgekehrten Vorzeichen – eingebunden wird. Aufgrund der gleichzeitig strikt interessenpolitischen Logik der Interaktion ist auch die Einbindung in einen professionellen Diskurs irreführend, da ein professioneller Diskurs grundsätzlich die Arbeitgeber-Arbeitnehmer-bezogene Logik überbrückt, indem die professionelle Leistung in den Mittelpunkt rückt und die inhaltlichen Aspekte der Leistungserbringung eine zentrale Rolle spielen müssen.

Der gebrochene Zentralismus wird in der Wahrnehmung vermutlich teilweise dadurch verdeckt, dass der Bund im Bereich der Bundesschulen eine durchgängige Kompetenz hat. Diese wird jedoch durch die hybride Institution der Landesschulräte, eine Bundesinstitution unter Landesführung, umgesetzt.

Die Konstellation ist auch geprägt durch mehrfache strukturelle Blockierungen in der fragmentierten institutionellen Grundstruktur. Die Blockierungen betreffen nicht nur die polarisierte Auseinandersetzung um die Gestaltung der Mittelstufe, sondern enthalten implizit die zweite ebenso polarisierte – nicht nur das Bildungswesen betreffende – verfassungspolitische Auseinandersetzung um den Föderalismus. In der Governance-Auseinandersetzung hat sich nun eine offene Polarisierung zwischen der Stärkung der Länderposition (v. a. Landeshauptleutekonferenz) einerseits und der kompletten Abschaffung der Länderposition im Schulwesen (Rechnungshof, Schulgovernance NEU, teilweise Sozialpartner; Lassnigg, 2015b) herausgebildet – es wird im Bereich der Governance also an Reformstrategien gearbeitet, die ähnlich fundamental sinnvoll, aber unrealisierbar erscheinen wie die gemeinsame Schule.

Strukturelle Asymmetrie zwischen Bund und Ländern

Im Hinblick auf die Gestaltungsmöglichkeiten besteht in der Konstellation zwischen Bund und Ländern insofern eine strukturelle Asymmetrie, als das Verhältnis zwischen Grundsatzzkompetenz (Bund) und Ausführungskompetenz (Länder) den politischen Akteuren in Bund und Ländern kaum eigene positive Möglichkeiten gibt, ihnen aber aufgrund der erforderlichen Kooperation *Vetopositionen*, also negative Möglichkeiten der Verhinderung oder *Obstruktion* erwachsen.

Schwache Stellung der Gemeinden und Schulen

Ein weiteres Kennzeichen der Akteurskonstellation ist die schwache Stellung der Gemeinden und Schulen. Auf dieser Ebene finden die Leistungen des Schulwesens tatsächlich statt, sie ist aber in der Governance-Struktur ganz schwach repräsentiert. Im Diskurs wird den Institutionen dieser Ebene häufig eine substanziiell so schwache Stellung zugeschrieben, dass ihnen eine erweiterte Zuständigkeit nicht zuzumuten ist oder sie daran nicht interessiert wären. Bei den Gemeinden wird dies mit schwacher finanzieller Ausstattung bzw. bei kleinen Gemeinden mit schwacher Ausstattung mit (personellen) Ressourcen und Kompetenzen begründet. Bei Schulen wird, solange Lehrkräfte Verwaltungsagenden übernehmen, angeführt, es gäbe alleinig „pädagogisches Interesse“ und wenig Interesse an „langweiligen Verwaltungsagenden“ und „erhöhter Verantwortung“.

Die Verteilung von Schulen auf Gemeinden (eigene Berechnung, vgl. Lassnigg, 2016) zeigt sehr unterschiedliche Bedingungen. Man kann grob vier Typen unterscheiden: Es gibt

- wenige Gemeinden ganz ohne Schulen,
- viele, die nur eine Volksschule haben (ca. 50 % aller Gemeinden),
- ein Viertel mit Volks- und Hauptschule (HS; ev. auch mit Sonderschule und/oder Polytechnischer Schule)
- und einen kleinen Teil mit einem stärker ausgebauten Schulsystem (ca. 15 % oder weniger als jede siebte Gemeinde).

Die Teilung der Zuständigkeiten auf die verschiedenen Aspekte (Infrastruktur, Personal, Pädagogik) wie auch für die größeren Gemeinden auf die verschiedenen Schultypen wirkt einer gesamtheitlichen Betrachtung der Bildungsangelegenheiten entgegen. Die Auseinandersetzung mit diesen Angelegenheiten und auch (Anreize für) die entsprechende Entwicklung von sachlichen und inhaltlichen bildungspolitischen Kompetenzen auf dieser Ebene sind gering. Unmittelbare Interessen und Präferenzen sind hier sicherlich bestimmend, vermutlich auch Konkurrenzpositionen mit Nachbargemeinden etc.

Grundsätzlich besteht eine Situation, die dem Anspruch der sogenannten *Subsidiarität* (d. h., die Zuständigkeiten sollen möglichst dort angesiedelt werden, wo die Praxis stattfindet) weitgehend entgegengesetzt ist. Die Teilung zwischen den Bundesschulen, die auf dem Papier komplett vom Bund verwaltet werden (de facto aber in der hybriden Konstellation mit den Landesschulräten auch von den Ländern beeinflusst werden), und den Landesschulen, die gemischt v. a. zwischen Land und Gemeinde verwaltet werden, schafft eine gewisse lokale „Exterritorialität“ der Bundesschulen und untergräbt einen Gesamtblick auf das lokale Schulgeschehen. Die Kombination zwischen der geringen Zuständigkeit und Verantwort-

lichkeit auf der Schulebene einerseits und den „verschiedenen Herrschaften“, denen die unterschiedlichen Schulkategorien unterworfen sind, gibt keine institutionellen Anreize zur Zusammenarbeit zwischen den Schulkategorien auf der lokalen Ebene. Dies untergräbt den Zugang zu sinnvollen lokalen Planungen wie auch zu einem systematischen Umgehen mit den Schnittstellen und Übergängen zwischen den verschiedenen Schultypen, die jedoch im Sinne der Gestaltung der Schullaufbahnen der Schüler/innen von wesentlicher Bedeutung sind. Selbst wenn auf der lokalen Ebene dieses Problem erkannt wird, besteht kein Mandat für die lokalen Akteurinnen und Akteure in Richtung auf Lösungsansätze, obwohl Freiräume bestehen und relativ wenig genutzt werden (vgl. Altrichter et al., 2016). Diese Probleme der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen auf der lokalen Ebene werden im Rahmen der Aufgabenreform beim Bundeskanzleramt als eine der größeren Herausforderungen hervorgehoben (vgl. Bruneforth et al., in Vorbereitung); wobei auch Kooperationsprobleme beim Übergang zwischen Schulstufen bestehen (vgl. Österreichische Forschungsgemeinschaft [ÖFG], 2013; siehe vor allem auch die Beiträge von Eder [2013], Lassnigg [2013] und Spiel [2013]).³

Die Konstruktion und Praxis des Föderalismus in Österreich scheint zu einer Schwächung der Rolle der Gemeinden seitens der Länder zu führen und stellt die kommunale Ebene auch in den politischen Auseinandersetzungen hinter den Bund-Länder-Konflikten in den Schatten. Diese Konstellation steht im Gegensatz zur hohen Bedeutung, die der kommunalen Ebene in den grundlegenden sozialwissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen zugeschrieben wird (Stichworte *Kommunitarismus*, *Community Development*). Die soziale Gemeinschaft stellt auf lokaler Ebene einen der wesentlichen Ankerpunkte und Institutionen des gesellschaftlichen Lebens dar, die an Bedeutung und Potenzial für die Inklusion und den Zusammenhalt gewinnen. In verschiedenen Vorschlägen und Szenarien spielt das Schul- und Bildungswesen hier eine zentrale Rolle, speziell in den Diskussionen über Schulen als soziale Zentren (Carnoy & Castells, 1997; OECD, 2001; für Deutschland siehe Weiß, 2009). Die Öffnung der Schule war bereits eine der drei großen Zielsetzungen des Zielprogramms der Europäischen Union (EU) „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (ET 2010), aber es ist mit Schwierigkeiten zu erfassen und nachhaltig zu verfolgen (vgl. auch Burton et al., 2004; Erler & Kloyber, 2013; Heers, Van Klaveren, Groot & Maassen van den Brink, 2004; Eichelberger, o. J.; Klemenz-Kelih & Beneke, 2013; Sanders, 2003).

Zu den gegenläufigen Tendenzen zwischen dem Machtstreben des Föderalismus und einer Stärkung der (subsidiären) Praxis und ihrer Akteurinnen und Akteure auf der Gemeinde- oder Schulebene gibt es einige explizite Stellungnahmen aus verschiedenen Bereichen. Öhlinger (1993) hat die Problematik und das Spannungsverhältnis zwischen Föderalisierung und Autonomisierung im Sinne der Selbstverwaltung klar ausgedrückt: Föderalisierung unterstützt nicht Autonomisierung von Subeinheiten, „[i]m Gegenteil: Wenn sich hier Tendenzen ausmachen lassen, so eher ein Spannungsverhältnis zwischen Föderalisierung und Autonomisierung. Jede Verwaltung, auch die der Länder, tendiert zu einem Zentralismus. Dazu kommt eine gerade an den österreichischen Ländern an vielen Beispielen nachweisbare Neigung zu einer besonders intensiven Regulierung. Weder Dezentralisation noch Deregulation [...] würden daher durch eine Föderalisierung a priori begünstigt“ (S. 10).

Föderalismus keine
Stärkung der Gemeinde-
oder Schulebene

Busek (2015) bekräftigt aus politisch-praktischer Sicht diese rechtswissenschaftliche Einschätzung: „Wir haben ein seltsames Verständnis von Dezentralisierung, etwa im Hinblick auf die Rolle der Bundesländer. Da will man mehr Autonomie auf Landesebene, wobei gerade dort die Bereitschaft, sie auch weiter ‚nach unten‘ zu geben, relativ gering ist. [...] Auch der Bund hat in allen möglichen Bereichen die gleiche Versuchung. Das beginnt allein schon bei der Personalpolitik. Wer nämlich Posten vergibt, schafft an und erzeugt damit Abhängigkeit“ (S. 241).

³ Zur Aufgabenreform siehe <http://www.aufgabenreform.at/> [zuletzt geprüft am 08.03.2016]. Weitere Beiträge zum Übergang zwischen Schulstufen siehe http://www.oefg.at/legacy/text/veranstaltungen/lost_in_transition.html [zuletzt geprüft am 24.02.2016].

3.1.5 Zwischenfazit

Der OECD-Vergleich bekräftigt, dass die bestehende Verteilung der Zuständigkeiten eine Anomalie darstellt. Die Bund-Länder-Beziehung betrifft eine allgemeine grundsätzliche Dimension politischer Polarisierung in der verfassungsrechtlichen Gestaltung des österreichischen Staatswesens, die weit über das Bildungswesen hinausgeht. Lösungen können realpolitisch nur gefunden werden, wenn die Länder zustimmen, was als unwahrscheinlich eingeschätzt werden muss. Es stehen sich im Diskurs diametral gegensätzliche Positionen zwischen *Verlängerung* des Bildungswesens (unter Verschärfung der bestehenden Diskrepanz zwischen Finanzierung und Verausgabung der Personalmittel) einerseits und der Abschaffung der Länderzuständigkeit bei Schaffung neuer Formen der Zuständigkeit auf lokal-regionaler und privatverwaltungsrechtlicher Ebene gegenüber. Der Rechnungshof (2012) hat aktuell die Verstärkung der Bundeskompetenz bei den (hybriden) Bundesinstitutionen der Landes-schulräte eingemahnt, was die Länderposition gravierend schwächen würde.

Die föderale Struktur ist die Grundlage für eine fragmentierte Akteurskonstellation und erschwert eine wirksame Steuerung des Schulwesens. Die Ebene der Schulstandorte und Gemeinden hat in dieser Struktur eine schwache Position. Da die Länderverwaltungen von den Schulen ebenfalls vergleichsweise weit entfernt sind und – v. a. bei den größeren Ländern – auch sehr heterogene Bereiche zu verwalten haben, ist das Argument, sie könnten besser auf die Anforderungen der Praxis eingehen, nicht stichhaltig. Das Gesamtsystem war/ist beispielsweise auch nicht in der Lage, auf unterschiedliche demografische Entwicklungen durch adäquate Ressourcenverteilung zu reagieren.

Lösung der Governance-Probleme durch punktuelle Änderungen kaum denkbar

Unter Berücksichtigung dieser gegebenen Grundstrukturen ist eine Lösung der Governance-Probleme durch punktuelle Änderungen kaum denkbar. Punktuelle Veränderungen, die einvernehmlich erzielt werden können, sind in ihren längerfristigen Auswirkungen schwer absehbar oder verstärken die bestehenden Probleme. So würde eine stärkere Trennung von strategischen Funktionen beim Bund und Ausführungskompetenzen bei den Ländern in den gegenwärtigen Strukturen dem Bund die Möglichkeit der Durchsetzung der strategischen Vorgaben nehmen – seine Anforderungen könnten jederzeit mit der Forderung der Länder nach entsprechenden zusätzlichen Mitteln beantwortet werden.

3.2 Die Höhe der Ausgaben

Der Frage „Wie viel muss/soll wie aufgebracht werden?“, d. h. der Beurteilung der Angemessenheit der verfügbaren Mittel kann man sich in Abwesenheit normativer Setzungen am besten durch internationale Vergleiche und einen Zeitvergleich annähern.

3.2.1 OECD-Vergleich

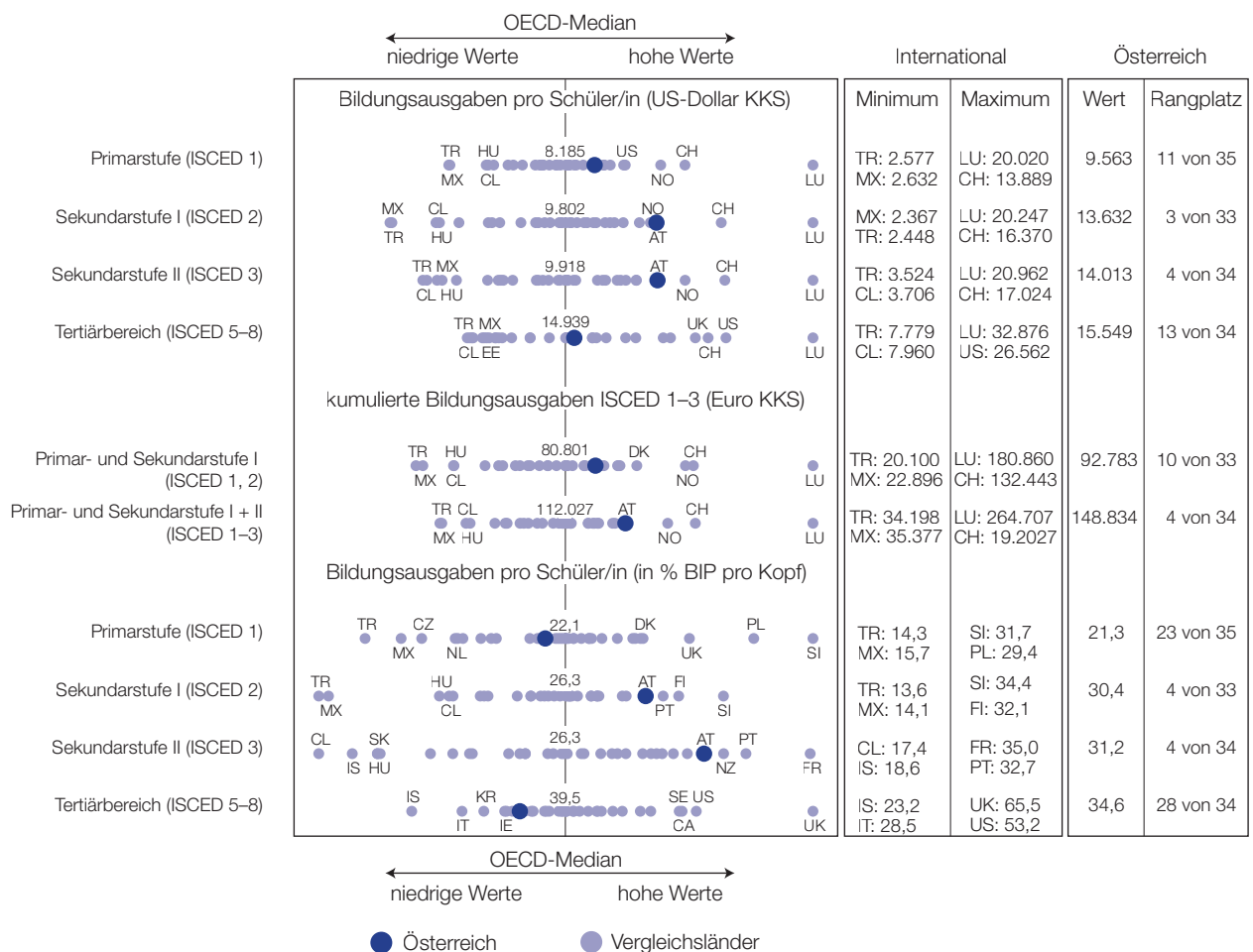
Zu den Ressourcen im österreichischen Schulwesen wirkt immer noch das eindruckliche Bild früherer OECD-Publikationen (vgl. OECD, 2002; siehe auch Bruneforth & Lassnigg, 2012) nach, in dem Österreich mit den höchsten Ausgaben und einer nennenswerten weiteren Steigerung an der Spitze des „Geleitzugs“ der OECD-Länder situiert war. Trotz der teilweise beträchtlichen Steigerung der Ausgaben in der nationalen Betrachtung ist das aktuelle Bild im internationalen Vergleich differenzierter.

Im Folgenden wird der Vergleich der internationalen Kennzahlen auf Basis der EU-/OECD-Indikatoren zur Bildungsfinanzstatistik gegeben. Diese werden teilweise auch detailliert in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015 (vgl. Indikatoren A3, B3, B5) dargestellt. Dort finden sich auch Verweise auf die verwendeten Definitionen und Klassifikationen, insbesondere hinsichtlich der Unterschiede zwischen nationalen und internationalen Berechnungen.

Ausgabenindikatoren

Der internationale Vergleich der *Ausgaben pro Schüler/in* zeigt für die verschiedenen Bildungsstufen, wie viel an finanziellen Mitteln pro Schüler/in aufgewendet werden. Die Ausgaben können pro Jahr für jede Stufe verglichen werden oder zusammenfassend als kumulierte Ausgaben, die im Mittel anfallen, wenn eine Schülerin/ein Schüler alle Schulstufen einer oder mehrerer Bildungsebenen durchläuft. Für Österreich liegen die kumulierten Pro-Kopf-Ausgaben bis Ende der Sekundarstufe II nach wie vor im Spitzenfeld der OECD-Länder (Rang 4 von 34; vgl. Abbildung 8.5). Allerdings unterscheidet sich das Muster der Pro-Kopf-Ausgaben zwischen den Schulstufen. Österreich liegt bei den Kosten für die Primarstufe im oberen Drittel der OECD-Länder (Rang 11 von 35) und bei den beiden Sekundarstufen mit den Rängen 3 bzw. 4 im Spitzenfeld – ein Beleg für eine relativ geringe Gewichtung der frühen Bildung.

Abb. 8.5: Relative Position Österreichs im Vergleich der Pro-Kopf-Ausgaben (2012)



Anmerkungen: Für jeden Indikator sind die Skalen so gestreckt, dass das Land mit dem Medianwert in der Mitte der Grafik liegt und das Land mit der größten Abweichung vom Medianwert am unteren oder oberen Ende der Skala zu liegen kommt. ISCED-2011-Klassifikation: siehe Grafik des österreichischen Bildungssystems in diesem Band. BIP: Bruttoinlandsprodukt; KKS: kaufkraftstandardisiert. AT: Österreich; CA: Kanada; CH: Schweiz; CL: Chile; CZ: Tschechische Republik; DK: Dänemark; EE: Estland; ES: Spanien; FI: Finnland; FR: Frankreich; HU: Ungarn; IE: Irland; IS: Island; IT: Italien; KR: Südkorea; LU: Luxemburg; MX: Mexiko; NL: Niederlande; NO: Norwegen; NZ: Neuseeland; PL: Polen; PT: Portugal; SE: Schweden; SI: Slowenien; SK: Slowakei; TR: Türkei; UK: Vereinigtes Königreich Großbritannien und Nordirland; US: Vereinigte Staaten von Amerika.

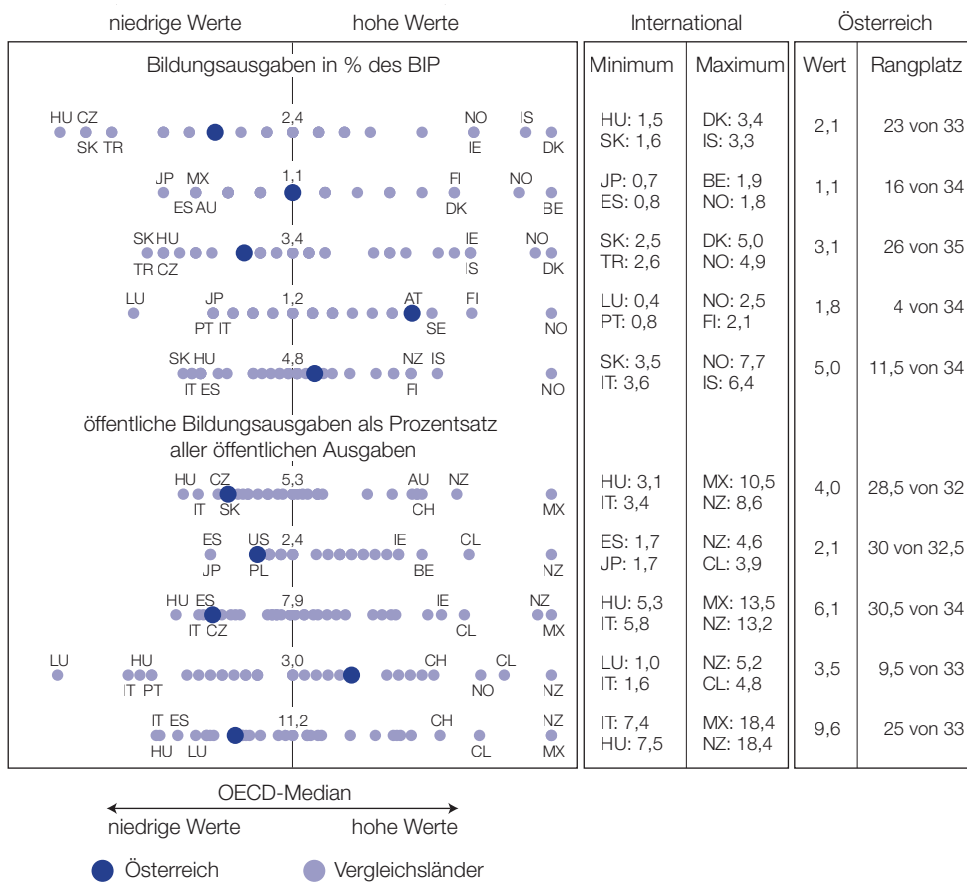
Quelle: OECD (2015).

Kosten pro Kopf nur für die Sekundarstufen im Spitzenfeld

Ein leicht anderes Bild ergibt sich, wenn man die Pro-Kopf-Ausgaben relativ zur Produktivität der Länder gemessen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) betrachtet. In Österreich liegen die Kosten pro Schüler/in bezogen auf das BIP pro Kopf für die beiden Sekundarstufen ebenfalls im Spitzenfeld (Rang 4 von 33 bzw. 34), während die Volksschule unter dem Median der Länder liegt (Rang 23 von 35).

Während die Ausgaben pro Schüler/in die Höhe der Bildungsausgaben, also den Aufwand in Relation zur durchschnittlichen Anzahl an Kindern und Jugendlichen darstellen, fokussieren andere Indikatoren auf die gesamtgesellschaftliche Investition in Bildung. Vergleicht man die Ausgaben der Länder im Hinblick auf die jeweiligen Anteile am BIP bzw. am Staatshaushalt, so zeigen sich Österreichs Bildungsausgaben eher moderat (siehe Abbildung 8.6). Betrachtet man die Bildungsebenen bis zur Sekundarstufe, liegt Österreich mit Ausgaben von 3,1 % für den Primar- und Sekundarbereich (Rang 26 von 35) im unteren Drittel der Länder. Allerdings ist die Höhe der gesamten Ausgaben durch die relativ hohen Ausgaben im Tertiärbereich beeinflusst. Unter Berücksichtigung des Tertiärbereichs liegt der Anteil aller Bildungsausgaben am BIP bei 5,0 %, womit Österreich auf Rang 11 von 34 vorrückt.

Abb. 8.6: Relative Position Österreichs im Vergleich der gesamten Bildungsausgaben (2012)



Anmerkungen: ISCED-2011-Klassifikation: siehe Grafik des österreichischen Bildungssystems in diesem Band. BIP: Bruttoinlandsprodukt. AT: Österreich; AU: Australien; BE: Belgien; CH: Schweiz; CL: Chile; CZ: Tschechische Republik; DK: Dänemark; ES: Spanien; FI: Finnland; HU: Ungarn; IE: Irland; IS: Island; IT: Italien; JP: Japan; LU: Luxemburg; MX: Mexiko; NO: Norwegen; NZ: Neuseeland; PL: Polen; PT: Portugal; SE: Schweden; SK: Slowakei; TR: Türkei; US: Vereinigte Staaten von Amerika.
Quelle: OECD (2015).

Im Hinblick auf den Anteil an den gesamten Staatsausgaben wirken Österreichs Ausgaben relativ zu anderen Ländern sehr gering. Für den Primar- und Sekundarbereich zusammen gibt Österreich 6,1 % der Staatsausgaben aus, das ist der viertniedrigste Wert aller OECD-Länder. Allerdings ist dies auch durch die hohe Staatsquote in Österreich (über 50 % des BIP sind öffentliche Ausgaben) bedingt. D. h., Österreich hat sehr hohe öffentliche Ausgaben; innerhalb der öffentlichen Ausgaben hat Bildung aber, verglichen mit anderen Ländern, einen relativ niedrigen Stellenwert. Im Vergleich zum Reichtum wie auch zur gesamten Politik hat die (Pflicht-)Schule vergleichsweise keine so deutliche Priorität.

Bildung hat relativ niedrigen Stellenwert innerhalb der öffentlichen Ausgaben

Im Zeitvergleich sind die Ausgaben seit den 1990er Jahren schwächer gewachsen als im OECD-Raum: Lag Österreich beim Anteil der Bildungsausgaben für die Primar- und Sekundarstufe am BIP 1995 noch auf Rang 6 von 32 Ländern, ist es bis 2008 vom Spitzenfeld unter den Durchschnitt (Rang 22 von 32) gesunken und blieb seitdem dort. Man kann also von Ansätzen in Richtung *Sparen* sprechen, wodurch Österreich bei manchen Indikatoren vom internationalen Spitzenfeld mehr in die Mitte gerutscht ist; insgesamt gesehen ist die Finanzierung des Schulwesens immer noch hoch bis sehr hoch.

Realindikatoren (Klassengrößen, Schüler-Lehrkräfte-Relation)

Die Indikatoren zur Klassengröße (mittlere Anzahl der Schüler/innen pro Klasse in einer Beobachtungseinheit, z. B. Region oder Schule) und der Schüler-Lehrkräfte-Relation (Anzahl der Schüler/innen pro Lehrkraft in Vollzeitäquivalenten) spiegeln als Realindikatoren die Ausstattung des Bildungssystems mit Lehrpersonen wider (siehe Abbildung 8.7). Die Realindikatoren Klassengröße und die zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Relation liegen für Österreich im vorderen Bereich der OECD-Länder: Rang 5 und 8 für Klassengröße und Rang 7 bis 3,5 bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation. Der höhere Rang Österreichs bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation verglichen mit der Klassengröße deutet an, dass die gute Ausstattung mit Lehrpersonen nicht alleine in relativ kleineren Klassen zum Ausdruck kommt, sondern dass in Österreich zusätzlich pro Klasse auch relativ mehr Lehrpersonen, z. B. für Sprachförderung und Teamteaching zur Verfügung stehen. Teilweise werden diese Kapazitäten auch außerhalb des Unterrichts in der Fortbildung und Verwaltung verwendet.

Schüler-Lehrkräfte-Relation im vorderen Bereich der OECD-Länder

Gehaltskosten

Da die Personalausgaben einen großen Teil der Ausgaben ausmachen, hängen die Gesamtausgaben stark von den Gehaltszahlungen ab. Die Gehaltsindikatoren liegen im Mittelfeld der OECD-Länder (Rang 17 von 37 bei Primarschullehrerinnen und -lehrern). Der Unterschied zwischen Anfangs- und Top-Endgehältern ist vergleichsweise hoch (Rang 10), auch die Anfangsgehälter liegen um ca. 10 % über dem Durchschnitt (Rang 14; vgl. OECD, 2015, S. 551 ff., Indikator D3). Allerdings wird diese Spanne mit der sukzessiven Einführung des neuen österreichischen Lehrerdienstrechts (BMBWF, 2015b) reduziert, da die Einstiegsgehälter der Lehrer/innen erhöht werden, der Anstieg der Gehälter mit dem Dienstalter aber flacher verlaufen wird.

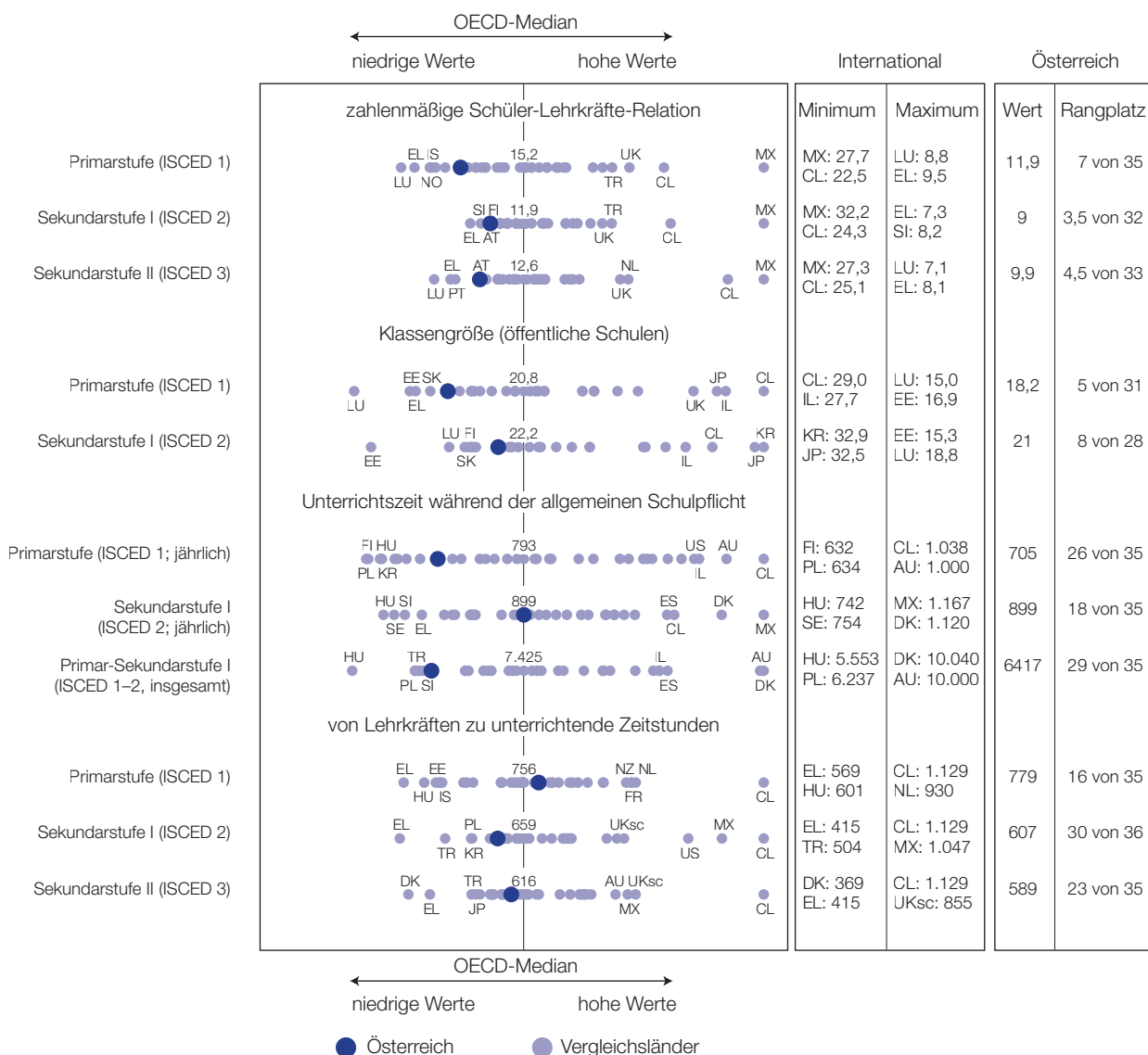
Indikator B4 in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015 vergleicht für die OECD-Länder die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen mit den Gehältern von Arbeitskräften ähnlichen Bildungsstands. Darauf aufbauend kann attestiert werden, dass Lehrergehälter in Österreich im internationalen Vergleich gut an das Preisniveau des Arbeitsmarkts angepasst scheinen.

Lehrergehälter entsprechen vergleichsweise gut dem Preisniveau des Arbeitsmarkts

Zwischenfazit

Zusammenfassend zeigt der internationale Vergleich, dass die Ausstattung des Schulwesens in Österreich gemessen an den wichtigsten Indikatoren von den Aufwendungen her immer noch sehr gut ist, auch wenn die Ausgaben als Anteil am BIP und am Staatshaushalt im Ver-

Abb. 8.7: Relative Position Österreichs im Vergleich der Realindikatoren und Gehaltskosten (2013)



Anmerkungen: ISCED-2011-Klassifikation: siehe Grafik des österreichischen Bildungssystems in diesem Band. AT: Österreich; AU: Australien; CL: Chile; DK: Dänemark; EE: Estland; EL: Griechenland; ES: Spanien; FI: Finnland; FR: Frankreich; HU: Ungarn; IL: Israel; IS: Island; JP: Japan; KR: Südkorea; LU: Luxemburg; MX: Mexiko; NL: Niederlande; NO: Norwegen; NZ: Neuseeland; PL: Polen; SE: Schweden; SI: Slowenien; SK: Slowakei; TR: Türkei; UK: Vereinigtes Königreich Großbritannien und Nordirland; UKsc: Schottland; US: Vereinigte Staaten von Amerika.

Quelle: OECD (2015).

gleich zu anderen Ländern ein wenig an Boden verloren haben. Die Ausgaben tragen zu einer vergleichsweise guten Ausstattung, gemessen an den Klassengrößen und der Schüler-Lehrkräfte-Relation, bei. Im Lichte der nun verfügbaren realen Lehrergehälter erscheinen diese in Österreich relativ zu anderen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Universitätsabschluss angemessen, aber nicht ungewöhnlich hoch. Aus der Perspektive der Schüler/innen und Lehrpersonen sind die Bildungsausgaben in Österreich also als vergleichsweise günstig zu beurteilen. Die Diskrepanz zwischen den Pro-Kopf-Indikatoren und den aggregierten Indikatoren (Ausgaben als Anteil des BIP) bedarf näherer Interpretation. Erstere erscheinen vergleichsweise hoch, letztere niedrig – ein scheinbarer Widerspruch, der dadurch aufgelöst

wird, dass in Österreich das zahlenmäßige Verhältnis zwischen einer relativ kleinen jungen Bevölkerung und der Bevölkerungsgröße insgesamt günstig ist. Die Diskrepanz kann einerseits als Zeichen für Effizienz gewertet werden. Andererseits stellt sich aus der Perspektive der Gesellschaft, in der relativ viele Personen im erwerbsfähigen Alter die Ausgaben für relativ wenige Personen im Schulwesen tätigen, die Frage, ob hier eine Unterinvestition vorliegen könnte.

3.2.2 Die Entwicklung der Ausgaben im Zeitvergleich in nationaler Betrachtung

Die gesamten Bildungsausgaben stiegen seit dem Jahr 2000 real (d. h. inflationsbereinigt) um 29 % (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator A3) und diese Steigerung setzte eine lange expansive Entwicklung der Ausgaben fort (Specht, 2009, S. 32). Lassnigg, Pechar und Riedel (1994) zeigen schon für die Periode 1980 bis 1992 einen Anstieg der Ausgaben um ca. 25 %. Der Anteil des Schulwesens an den gesamten Bildungsausgaben ist jedoch rückläufig und auch die Zuwächse sind im Schulwesen geringer (vgl. Tabelle 8.1). Aufgrund statistischer Umstellung ist die langfristige Entwicklung nicht direkt vergleichbar. Nach einer realen Schrumpfung der gesamten Ausgaben im Jahr 2000 gab es im Schulwesen 2004 und 2010 einen Rückgang und 2002–2007 lag der Zuwachs im Schulwesen unter dem Durchschnitt; ab 2008 waren die Zuwächse im Schulwesen etwas höher als vorher, lagen aber immer noch durchgängig unter den Zuwächsen der gesamten Bildungsausgaben. Dieser Verlauf zeigt die grundsätzlich expansive Dynamik des Bildungsbudgets – für den Schulbereich jedoch gegenüber den Hochschulen und der vorschulischen Erziehung abgeschwächt –, auch vor dem Hintergrund einer jahrzehntelangen deutlichen Verbesserung der Ressourcen im Vergleich zu den Schülerzahlen im Gefolge der 1970er Jahre (vgl. Specht, 2009, S. 34).

Expansive Entwicklung der Ausgaben

Tab. 8.1: Veränderung der Bildungsausgaben, nationale Darstellung (1996 bzw. 2000–2013)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Anteil Schulwesen an gesamten Bildungsausgaben (in %)						61,3	61,1	60,6	61,0	58,7	57,8	57,7	57,1	56,9	56,4	54,5	55,1	55,0	55,3
Index reale Ausgaben (2000 = 1,00)																			
Ausgaben insgesamt vor Umstellung 1995–2011	0,94	0,94	0,95	0,98	1,01	1,00	1,01	1,02	1,04	1,04	1,05	1,09	1,12	1,16	1,22	1,24	1,25		
Ausgaben insgesamt nach Umstellung 2000–2013							1,01	1,03	1,04	1,06	1,07	1,11	1,14	1,19	1,24	1,27	1,28	1,30	1,33
Ausgaben Schulwesen nach Umstellung 2000–2013							1,01	1,02	1,04	1,01	1,01	1,04	1,06	1,10	1,14	1,13	1,15	1,17	1,20
Prozentuale jährliche Veränderung																			
Ausgaben insgesamt vor Umstellung 1995–2011 (in %)		+0,2	+0,1	+3,1	+3,9	-1,4	+1,2	+0,9	+1,7	+0,3	+1,2	+3,3	+2,4	+4,2	+5,1	+1,4	+1,3		
Ausgaben insgesamt nach Umstellung 2000–2013 (in %)							+0,9	+1,9	+1,3	+1,7	+1,5	+3,1	+2,5	+4,5	+4,4	+2,4	+0,4	+2,1	+2,1
Ausgaben Schulwesen nach Umstellung 2000–2013 (in %)							+0,5	+1,1	+1,9	-2,0	0,0	+2,8	+1,6	+4,1	+3,6	-1,1	+1,6	+1,8	+2,7

Quelle: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik).

Betrachtet man die Veränderungen der gesamten Ausgaben von 2009 bis 2013 (nominal +962 Mio. Euro) im Detail (berechnet auf Basis der Teilhefte zum Bundesvoranschlag, BMF, 2009–2013; siehe Lassnigg, 2015b, S. 19; z. B. auch BMF, 2013), zeigt sich ein starker Anteil der Personalkosten an der Steigerung (643,2 Mio. Euro). Zwar machten die Kosten für Pflichtschullehrer/innen nur 32 % des Budgets aus, der Anteil dieser Kosten an der Verände-

zung war jedoch 45 %. Genauso ist der Anteil der Kostensteigerung für Bundeslehrer/innen (35 % des Volumens der Veränderung) doppelt so groß, wie der Anteil dieser Kosten im Jahr 2009 an den gesamten Kosten war.

3.3 Bildungsausgaben und Humanressourcen im Regionalvergleich

Um die Frage „Wie viel muss/soll wohin fließen?“ zu beleuchten, braucht es als Basis ein Verständnis der Streuung in der Verteilung der Mittel. Dazu werden nun die Bildungsausgaben pro Kopf im Bundeslandvergleich und der Einsatz von Lehrpersonen im Vergleich von Bundesländern, Regionen, Schultypen und Schulen dargestellt. Abschließend wird die Frage nach der Effizienz und Effektivität des Mitteleinsatzes explorativ mittels Verknüpfung mit Daten zur Erreichung der Bildungsstandards beleuchtet. Grundlage dafür sind die von Bruneforth et al. (in Vorbereitung) geschätzten Ausgaben pro Schüler/in (siehe auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator B3) und Berechnungen zur Schüler-Lehrkräfte-Relation auf Basis des Lehrercontrollingsystems für Bundes- und Landesschulen.

3.3.1 Ausgaben pro Kopf im Bundeslandvergleich

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Kostenstruktur der Bundesländer für die Zeit bis zum Ende der Sekundarstufe I versucht, indem die Pro-Kopf-Ausgaben nach Bundesländern kumuliert verglichen werden. Dabei werden die unterschiedlichen Ausgabenniveaus dargestellt, die aus den unterschiedlichen Strukturen der Bundesländer entstehen. Implizit werden auch die unterschiedlichen Beteiligungsquoten in der Sekundarstufe I zwischen HS/Neuer Mittelschule (NMS) und AHS erfasst, wobei die Diskrepanz besteht, dass die im Hinblick auf die weitere Verwertung wertvollere Alternative (AHS) aufgrund der weniger günstigen Schüler-Lehrkräfte-Relation geringere Ausgaben mit sich bringt. Eine Varianz in den pro Jugendlicher/pro Jugendlichen aufgebrauchten Mitteln stellt die Frage nach der Begründbarkeit der Unterschiede. Ohne Zweifel sind Kostenunterschiede begründbar (siehe in diesem Band: Kapitel „Volksschule“, Wohllhart et al., 2016; Kapitel „Segregation“, Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger & Nagel, 2016; Kapitel „Bildungsabbruch“, Steiner, Pessl & Bruneforth, 2016), allerdings müssten diese Unterschiede transparent und akzeptiert sein, andernfalls stellt sich mit den Unterschieden zwischen Ländern, Regionen und Schulen die Frage nach der Vergleichbarkeit der Lebensverhältnisse.

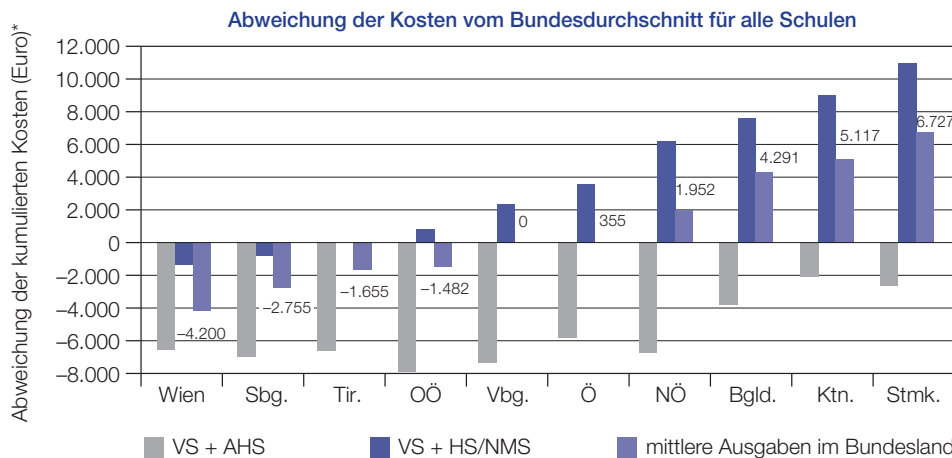
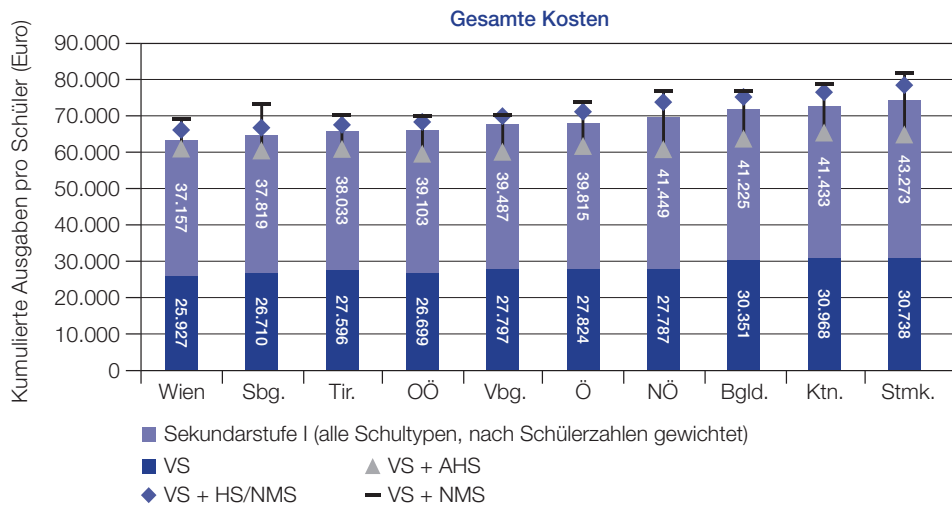
Substanzielle Unterschiede
bei den Kosten an den
Landesschulen

Indikator B3 im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015 zeigt substanzielle Unterschiede in den jährlichen Kosten pro Schüler/in an den Landesschulen (allgemeinbildende Pflichtschulen) zwischen den Bundesländern und moderate Unterschiede in den Ausgaben pro Schüler/in der AHS. Die Kosten pro *Volksschüler/in* unterscheiden sich zwischen den Bundesländern um fast 20 %, die Ausgaben liegen in der Steiermark um mehr als 700 Euro über und in Wien um knapp 500 Euro unter dem Bundesschnitt von 6.956 Euro. In den Pflichtschulen der Sekundarstufe I (HS/NMS) zeigen sich noch größere Unterschiede zwischen den Ländern. Die maximale Differenz zwischen Ländern beträgt mehr als 1.950 Euro bei einem Bundesschnitt von 10.760 Euro. Im Gegensatz dazu sind die Länderunterschiede bei den AHS-Unterstufen des Bundes moderater. Zwischen den Extremen liegen nur 680 Euro, bei Betrachtung von AHS-Unter- und Oberstufe darunter. Die tendenziell gleichmäßigeren Kosten der in Bundesverwaltung befindlichen Schulen können als Indiz dafür gewertet werden, dass die einheitlichere Verwaltung durch eine Bundesinstitution, die auch die Ausgaben aufbringen muss, zu größerer Ausgabengerechtigkeit führt.

Ein Vergleich der kumulierten Kosten für idente Schullaufbahnen und der mittleren kumulierten Kosten von der 1. bis zur 8. Schulstufe illustriert das Ausmaß der Kostenunterschiede sowohl zwischen den Schulformen als auch zwischen den Bundesländern (siehe Abbildung 8.8). Die Kostenunterschiede zwischen den Schulformen gewinnen auch im regionalen Vergleich an Bedeutung, da die unterschiedliche Verteilung der Schüler/innen auf günstige und teurere Schulformen auch die Kostenunterschiede zwischen den Bundesländern und

damit die Ausgabengerechtigkeit beeinflusst. Die kumulierten Kosten für 8 Schuljahre in einer Landesschule (Volksschule und HS/NMS) rangieren von 65.900 Euro in Wien bis zu knapp 76.300 Euro in Kärnten und 78.200 Euro in der Steiermark. Das entspricht einem Unterschied von knapp 12.300 Euro über 8 Jahre bei gleicher Ausbildung (oder anders ausgedrückt, den Kosten für fast 2 Jahre Volksschulbildung in Wien).

Abb. 8.8: Vergleich von kumulierten Kosten pro Schüler/in für 8 Jahre Primar- und Sekundarstufenunterricht (2013)



Anmerkungen: *Kumulierte Ausgaben repräsentieren die Ausgaben für 4 Jahre Volksschule plus 4 Jahre der jeweiligen Schullaufbahnen auf der Sekundarstufe I. Die Ausgaben sind errechnet durch Multiplikation der jährlichen Ausgaben für 2013 mit der Dauer des Programms. Mittlere Ausgaben im Bundesland bzw. in Österreich berechnen sich auf Basis des nach Schülerzahl gewichteten Mittels der Ausgaben für allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), Hauptschulen (HS) und Neue Mittelschulen (NMS). VS: Volksschulen.

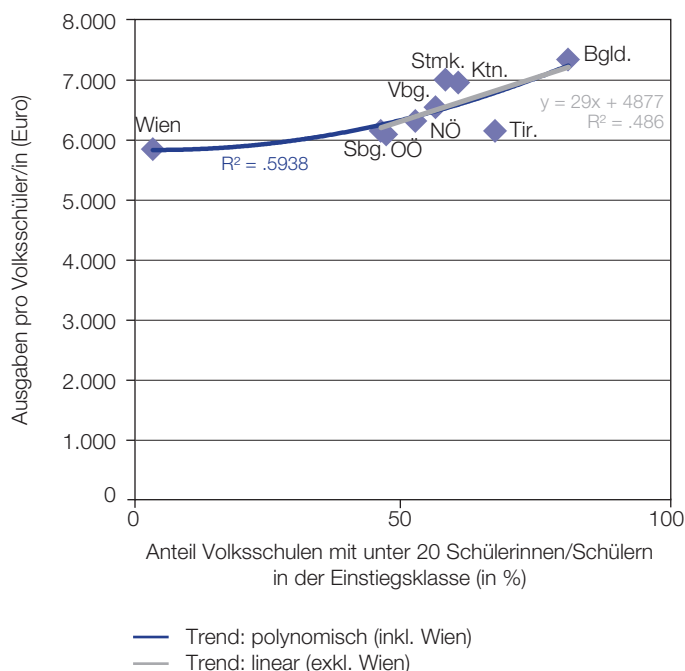
Quelle: Abbildung B3.a, Indikator B3, Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015. Eigene Berechnung auf Basis der jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben.

Die am häufigsten herangezogene Erklärung für Unterschiede in den Ausgaben pro Kopf zwischen den Bundesländern sind Unterschiede in den Besiedlungsstrukturen und daraus resultierende unterschiedliche Anteile von kleinen und sehr kleinen Schulen. Ländliche Schulen haben etwas kleinere Klassen und benötigen – ceteris paribus – tendenziell mehr Ressourcen. Abbildung 8.9 stellt den Zusammenhang zwischen dem Anteil kleiner Volksschulen in den Bundesländern und den Ausgaben pro Schüler/in dar. Tendenzial zeigt sich, je mehr

Anteil kleiner Schulen
hängt mit höherem
Ausgabenniveau
zusammen

kleine Schulen es gibt, desto höher sind die mittleren Pro-Kopf-Ausgaben in den Ländern. Die Korrelation zwischen den beiden Größen liegt bei .7 (ohne Wien); die Hälfte der Varianz bei den Kosten kann so erklärt werden, es gibt jedoch nur sehr wenige Beobachtungspunkte. Allerdings zeigt die nähere Betrachtung beträchtliche Abweichungen. Salzburg und Oberösterreich haben einen sehr viel höheren Anteil an kleinen Schulen als Wien, die Ausgaben sind jedoch nicht viel höher. Bei noch höheren Anteilen betragen die Unterschiede zwischen Tirol einerseits und Kärnten und der Steiermark andererseits mit Anteilen zwischen 50 und 60 Prozent 1.000 Euro (ca. 15 %) und diese drei Länder (immerhin ein Drittel aller) liegen auch abseits der Regressionslinie. Es zeigen sich also Unterschiede in den Kosten von über 10 % bei ähnlich vielen kleinen Schulen.

Abb. 8.9: Zusammenhang zwischen jährlichen Kosten pro Volksschüler/in und dem Anteil kleiner Schulen nach Bundesland (2012/13)



Anmerkungen: Klassifiziert wurden die Schulen nach Schülerzahl in der 1. Klasse (Einstiegsklasse). 20 Schüler/innen in der 1. Klasse entsprechen ca. 80 Schülerinnen/Schülern pro Volksschule. Der dargestellte Zusammenhang ist beständig, auch wenn andere Schulgrößen zur Identifikation kleiner Schulen gewählt werden. Die Korrelation zwischen Pro-Kopf-Ausgaben und Anteil kleiner Schulen ist größer als .69, solange das Kriterium für „kleine Schule“ zwischen 17 und 27 Schülerinnen/Schülern gewählt wird. Quellen: Indikator B3, Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015; Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung und Darstellung.

3.3.2 Verteilung der Humanressourcen

Da Pro-Kopf-Ausgaben nicht für Einzelschulen oder Bezirke berechnet werden können, wird nun die Verteilung der Lehrpersonen auf die Schulen und Regionen als Annäherung an die Verteilung der Ressourcen betrachtet. Da Bundeslandvergleiche immer durch die Unterschiede in der Besiedlungsstruktur beeinflusst sind, wird die Besiedlungsdichte der Schulstandorte berücksichtigt (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE]: „Urbanität“). Insbesondere der Vergleich dicht besiedelter Gebiete zwischen den Bundesländern ist aufschlussreich, da sich in diesen städtisch verdichteten Gebieten Unterschiede in der Schulverwaltung direkt zeigen und weniger durch räumliche Faktoren eingeschränkt sind. Verwendet werden in der Folge die Kennzahlen zu den Betreuungsrelationen (Schüler-Lehrkräfte-Relation) und die Klassengröße

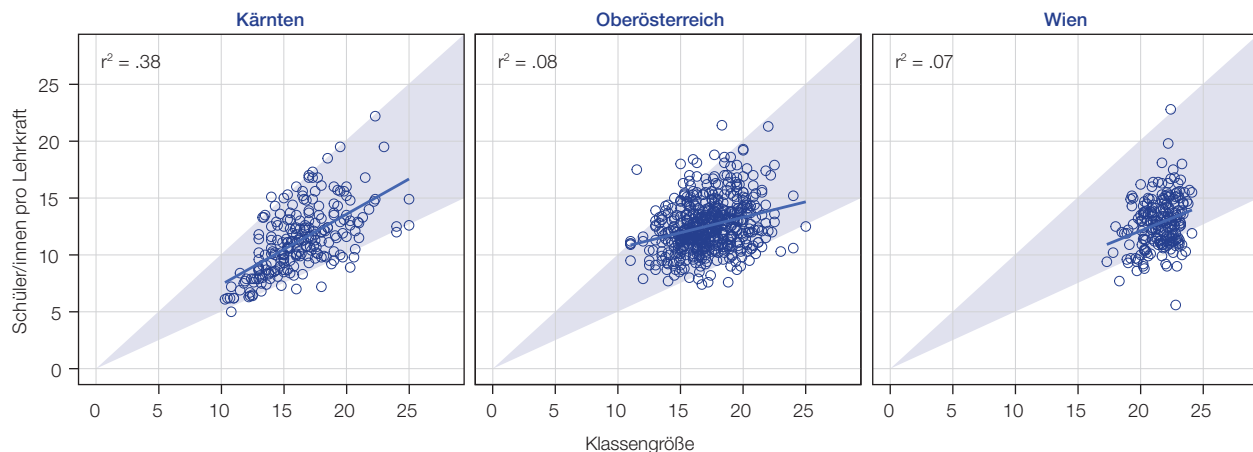
(Anzahl der Schüler/innen pro Klasse in einer Beobachtungseinheit). Die Betreuungsrelationen sind eine Kennzahl für die Verfügbarkeit von Personalressourcen, wobei allerdings diese Ressourcen nicht ausschließlich in Betreuungssituationen eingesetzt werden, sondern auch andere Funktionen im System erfüllen, z. B. in Leitungsfunktionen oder der Verwaltung.

Volksschulen

Abbildung 8.10 zeigt exemplarisch für Volksschulen in Kärnten, Oberösterreich und Wien den Zusammenhang der beiden Kennzahlen. Es zeigt sich eine große Streuung in beiden Zahlen, wobei Klassengröße und Betreuungsrelation nicht, wie häufig angenommen, in einem fixen Zusammenhang stehen. Theoretisch könnte in der Volksschule auf jede Klasse genau eine Lehrperson kommen, da die theoretische Zeit, die Lehrer/innen unterrichten (779 Stunden pro Jahr), die Unterrichtszeit der Schüler/innen (705 Stunden) übersteigt (OECD, 2015). In diesem Fall wären Klassengrößen und Betreuungsrelationen gleich. In Schulen mit kleinen Klassen trifft dies auch häufig zu, die Betreuungsrelationen sind aufgrund der kleinen Klassen günstig. In den meisten Schulen finden sich allerdings günstigere Betreuungsverhältnisse als beobachtete Klassengrößen. Hier sind Lehrpersonen nicht darauf beschränkt, einzelne Klassen eins zu eins zu unterrichten; sie können im Teamteaching oder Förderunterricht eingesetzt werden. Auch nichtunterrichtliche Tätigkeiten werden durch diese Ressourcen abgedeckt. In Wien werden typischerweise 1,5 bis 2 Lehrpersonen pro Volksschulklasse gezählt. Bemerkenswert ist die große Streuung in der Verfügbarkeit von Lehrkräften im Vergleich von Schulen mit gleichen Klassengrößen. Hier zeigt sich eindeutig, dass die Ressourcenallokation nicht durch die Anzahl der Klassen vorgegeben ist, auch unter den Schulen mit großen Klassen gibt es Schulen mit sehr guter personeller Ausstattung. Stadt-Land-Unterschiede werden in der Perspektive der Betreuungsverhältnisse relativiert. Die Streuung in der Zuteilung von Lehrpersonen zeigt, dass die Länder Spielräume in der Ressourcenallokation haben und nutzen.

Große Streuung bei Verfügbarkeit von Lehrkräften in Schulen mit gleichen Klassengrößen

Abb. 8.10: Verteilung der Schulen nach Betreuungsrelation und Klassengröße in ausgewählten Bundesländern (2012/13)



Anmerkungen: Die Trendlinien deuten den Zusammenhang zwischen den Indikatoren an. In den Bereich, der durch Dreiecke hinterlegt ist, fallen Schulen, in denen zwischen ein und zwei Lehrpersonen pro Klasse gemeldet sind. Darstellungen zu allen Bundesländern siehe Vogtenhuber & Lassnigg (2016).

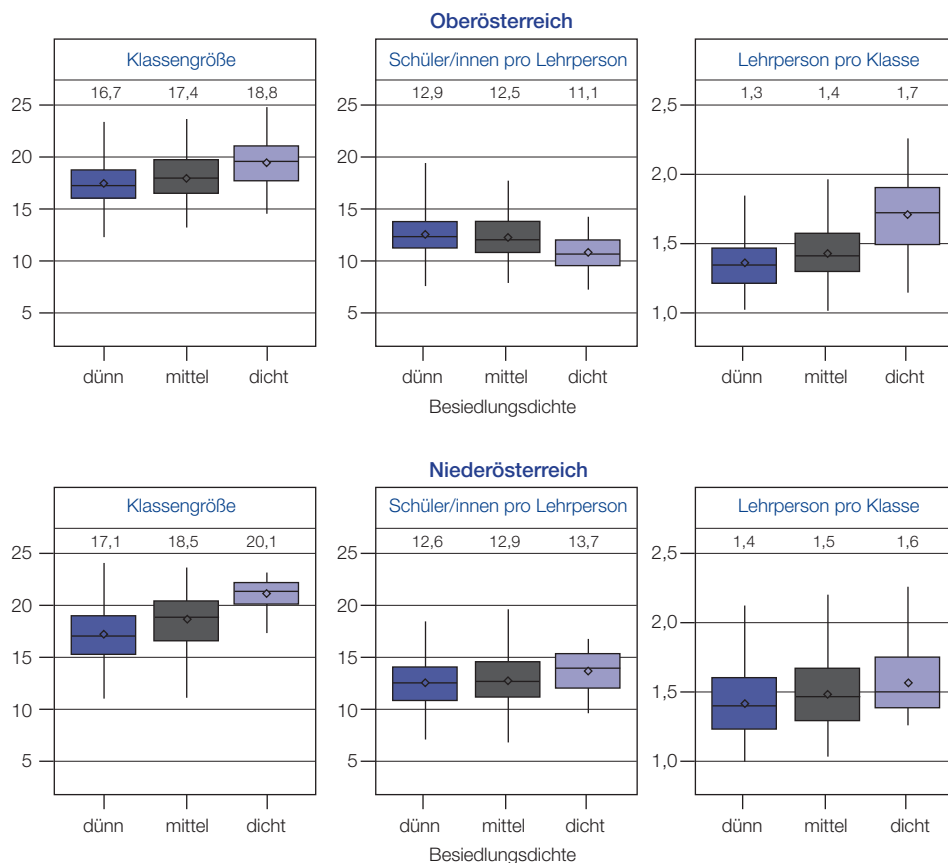
Quelle: BMBF (Landeslehrer-Controlling); Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung und Darstellung.

Die Kennzahl Lehrkräfte pro Klasse ergänzt das Bild der Betreuungsrelationen und erklärt, warum der positive Zusammenhang zwischen der Klassengröße und der Schüler-Lehrkräfte-Relation in Volksschulen nicht deterministisch ist, sondern es in den meisten Bundesländern eine relativ hohe Streuung gibt und die Steigung deutlich kleiner als 1 ist. Das bedeutet, dass

Verteilung der
Humanressourcen
nicht durch die
Besiedlungsdichte
determiniert

bei größeren Klassen in der Regel nicht im gleichen Ausmaß auch mehr Schüler/innen auf eine Lehrperson kommen. In vielen Volksschulen mit relativ großen Klassen stehen demnach im Durchschnitt mehr Lehrkräfte zur Verfügung. Abbildung 8.11 zeigt exemplarisch die Ressourcenzuteilung nach Besiedlungsdichte für Oberösterreich und Niederösterreich – zwei Bundesländer, die unterschiedliche Verteilungsmuster repräsentieren. Oberösterreich stellt eine Ausnahme unter den Bundesländern dar, die zeigt, dass die Verteilung der Humanressourcen nicht durch die Besiedlungsdichte determiniert ist. Obwohl in Oberösterreich die Klassen in dünn besiedelten Gebieten kleiner sind als in dicht besiedelten Gebieten, werden den städtischen Schulen relativ zur Schülerzahl mehr Lehrpersonen zugeteilt. In städtischen Volksschulen kommen auf eine Lehrkraft 11,1 Schüler/innen, auf dem Land hingegen 12,9.

Abb. 8.11: Exemplarischer Vergleich der Klassengrößen, Betreuungsrelationen und Anzahl der Lehrpersonen pro Klasse, für Oberösterreich und Niederösterreich (2012/13)



Anmerkung: Darstellungen zu allen Bundesländern siehe Vogtenhuber & Lassnigg (2016).

Quelle: BMBF (Landeslehrer-Controlling); Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung und Darstellung.

Sekundarstufe I

Wie von den zur Sekundarstufe hin stark steigenden Bildungsausgaben zu erwarten, ist die Personalausstattung in der Sekundarstufe günstiger als in der Primarstufe. In erster Linie ist dies notwendig, da die Anzahl der Unterrichtsstunden für die Schüler/innen steigt (899) und die Anzahl der von Lehrpersonen zu unterrichtenden Stunden sinkt (607; OECD, 2015). Schon um die Unterrichtszeit einer Klasse abzudecken, wird die Zeit von 1,5 Lehrpersonen benötigt. Im Schnitt finden sich in Österreich 24,0 Schüler/innen pro AHS-Unterstufenklasse und 10,7 Schüler/innen pro Lehrkraft (vgl. Tabelle 8.2). In den Hauptschulen ist die Klassengröße 19,7, die Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft beträgt 8,5. Das bedeutet, es

finden sich 2,2 Lehrer/innen pro Klasse in den AHS-Unterstufen und 2,3 in den Hauptschulen.⁴ Substanziell günstiger ist die Ausstattung mit Lehrpersonen in jenen NMS, die 2012/13 schon vollständig auf die neue Schulform umgestellt waren. Aufgrund der Zuteilung zusätzlicher Werteinheiten kommen hier 2,8 Lehrpersonen auf jede Klasse. Während sich für die Hauptschulen im Hinblick auf diese Kennzahl kaum Bundeslandunterschiede zeigen, sind die Ressourcen bei den NMS unterschiedlich verteilt. In Wien finden sich pro NMS-Klasse 2,6 Lehrer/innen, in der Steiermark 3,2. Die Betreuungsrelationen schwanken für diese Schulform von 6,5 Schülerinnen und Schülern pro Lehrperson in der Steiermark bis 8,7 in Wien.

Tab. 8.2: Klassengröße und Betreuungsrelation nach Schulform und Bundesland (2012/13)

	Volksschule		Hauptschule		NMS		HS/NMS Schulen im Übergang		AHS		AHS-Unterstufe		AHS-Oberstufe	
	Klassen- größe	Betreuungs- relationen	Klassen- größe	Betreuungs- relationen	Klassen- größe	Betreuungs- relationen	Klassen- größe	Betreuungs- relationen	Klassen- größe	Betreuungs- relationen	Klassen- größe	Betreuungs- relationen	Klassen- größe	Betreuungs- relationen
Bgld.	16,4	11,0	21,4	8,8	18,8	6,9	20,6	8,1	21,9	10,1	23,0	11,0	20,7	9,2
Ktn.	16,6	10,8	18,8	8,2	21,7	7,2	20,1	7,7	23,3	10,2	24,6	10,5	21,8	9,9
NÖ	18,4	12,5	18,9	8,3	20,0	7,1	19,2	7,8	22,7	10,4	23,1	11,3	22,1	9,4
OÖ	17,6	12,0	19,1	8,4	21,0	7,9	19,7	7,6	22,9	10,4	23,1	11,2	22,5	9,6
Sbg.	18,2	12,4	20,7	8,8	22,0	7,3	20,4	8,0	23,5	9,8	24,7	10,6	22,5	9,1
Stmk.	17,8	11,9	19,2	8,3	20,6	6,5	19,5	8,3	23,3	10,1	24,1	10,5	22,6	9,6
Tir.	17,2	12,1	19,5	8,6	20,8	7,7	19,7	7,9	23,2	10,5	24,1	11,5	22,4	9,7
Vbg.	18,0	10,7	20,3	8,4	20,0	7,4			23,0	10,1	24,6	11,3	21,5	9,2
Wien	21,8	13,2	21,9	9,3	23,0	8,7	22,0	8,6	23,9	9,9	24,7	10,0	22,9	9,8
Ö	18,4	12,2	19,7	8,5	20,5	7,3	20,0	8,0	23,3	10,2	24,0	10,7	22,4	9,6

Anmerkung: Die Kennzahl „Lehrer/innen pro Klasse“ ergibt sich aus der Division der Klassengröße durch die Betreuungsrelation. AHS: allgemeinbildende höhere Schulen; HS: Hauptschulen; NMS: Neue Mittelschulen.

Quellen: BMBF (Landeslehrer-Controlling); Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung und Darstellung.

Verteilung von Ressourcen nach Schulkomposition

In Anbetracht der aufgezeigten Streuung in der Verteilung von Lehrkräften innerhalb von Bundesländern und auch in Gebieten ähnlicher Besiedlungsdichte, unabhängig von der Klassengröße, stellt sich die Frage, welche Kriterien bei der Verteilung der Ressourcen Anwendung finden. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft führt an Schulstandorten zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen ihre Aufgaben erfüllen müssen. Obwohl nicht transparent geregelt, sollten in funktionalistischer Betrachtung Schulen mit schwierigeren Unterrichtsbedingungen mehr Ressourcen zugeteilt bekommen (obwohl empirisch auch die umgekehrte Tendenz beobachtet wird: Tendenziell fließen zu den „guten“ Schülerinnen und Schülern mehr Ressourcen; Checchi, 2006).

Ein Zusammenhang der Zuteilung von mehr Ressourcen mit der sozialen Benachteiligung der Schülerschaft ist schon aufgrund der laufenden Sprachförderprogramme, die auch zusätzliche Unterrichtsstunden abdecken, zu erwarten. Für Schüler/innen, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um dem Unterricht zu folgen, und die bis zu 2 Jahre als außerordent-

⁴ Hier werden nur Schulen berücksichtigt, die 2012/13 nur Hauptschulklassen geführt haben. Für Schulen im Übergang von der Hauptschule (HS) zur Neuen Mittelschule (NMS) können Ressourcen nicht den Schulformen zugeordnet werden, diese Schulen werden getrennt berichtet.

liche Schüler/innen geführt werden, können Schulen zusätzliche Stunden für Lehrpersonal zugeteilt bekommen. Zusätzlich können Schulen für Schüler/innen mit anderer Alltagssprache als Deutsch Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und auch muttersprachlichen Unterricht anbieten.

Zusammenhang zwischen
Schulkomposition und
Betreuungsquoten in
Volksschulen

Um die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen abbilden zu können, wurde ein Index der sozialen Benachteiligung (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012) gebildet (der auch als Basis für eine sozialindexbasierte Mittelzuteilung vorgeschlagen wurde). Um zu untersuchen, ob die gegenwärtige Ressourcenverteilung auch ohne formelle Regelung den Schulen mit größeren Anteilen sozial benachteiligter Schüler/innen mehr Ressourcen zukommen lässt, werden die Kennzahlen zu Schüler/innen pro Lehrkraft mit dem Index der sozialen Benachteiligung der Schulen verknüpft und die Zusammenhänge untersucht. Tabelle 8.3 zeigt für die Volksschulen in Österreich einen Zusammenhang zwischen Schulkomposition, reflektiert im Index sozialer Benachteiligung (Sozialindex), und Betreuungsquoten. Überraschend ist, dass in dünn und mittel besiedelten Gebieten die Verbesserung des Betreuungsverhältnisses für Schulen mit hoher sozialer Belastung stärker ausgeprägt ist als in dicht besiedelten Gebieten. Es ist allerdings zu bedenken, dass die Zahl der sozial benachteiligten Schulen in dünn besiedelten Gebieten sehr klein ist und diese Schulen wahrscheinlich besondere Fälle darstellen. Für städtische Gebiete, wo sich die meisten der Schulen in schwierigen Bedingungen finden, verfügen stark sozial benachteiligte Schulen über eine um knapp ein Sechstel günstigere Ausstattung mit Lehrpersonen als gering oder gar nicht sozial benachteiligte Schulen.

Geringe Zusammenhänge
auf der Sekundarstufe I

Für die Sekundarstufe I ist das Bild uneinheitlich. Bundesweit zeigen sich keine oder nur geringe Zusammenhänge zwischen Schulkomposition und Ressourcen, wenn HS und NMS getrennt betrachtet werden. Getrennt nach Schulform und Besiedlungsdichte deuten sich schwache Zusammenhänge an. Dies bedeutet, dass in schwachem Ausmaß innerhalb ähnlicher Regionen eine Umverteilung der Ressourcen hin zu sozial benachteiligten Schulen stattfindet.

Tab. 8.3: Zusammenhang zwischen Ressourcenzuteilung und sozialer Benachteiligung des Schulstandorts nach Besiedlungsdichte (2012/13)

Volksschule

gesamt				dicht besiedelte Gebiete				mittlere Besiedlungsdichte				dünn besiedelte Gebiete			
Anzahl Schüler/innen pro Lehrkraft (Vollzeitäquivalente)															
SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75
1	12,20	10,59	13,88	1	12,86	11,34	14,43	1	12,50	10,93	14,13	1	12,04	10,34	13,74
2	11,88	10,53	13,40	2	12,31	11,21	13,83	2	11,72	10,73	13,11	2	11,86	10,17	13,22
3	11,44	10,20	13,03	3	11,64	10,72	12,85	3	11,14	9,95	12,88	3	11,11	9,72	13,16
4	10,91	9,60	12,71	4	11,02	9,92	12,92	4	10,19	8,54	11,13	4	8,52	7,60	10,42

Hauptschulen und NMS

gesamt				dicht besiedelte Gebiete				mittlere Besiedlungsdichte				dünn besiedelte Gebiete			
Anzahl Schüler/innen pro Lehrkraft (Vollzeitäquivalente)															
SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75
1	8,10	7,38	8,76	1	7,79	7,27	8,74	1	8,28	7,53	8,87	1	8,04	7,30	8,75
2	7,83	7,08	8,52	2	7,55	7,34	8,11	2	7,76	6,92	8,32	2	8,02	7,16	8,61
3	7,55	7,01	8,07	3	7,93	7,01	8,61	3	7,39	7,02	7,94	3	7,39	7,05	7,90
4	7,69	6,80	8,64	4	7,96	6,98	8,89	4	7,20	6,44	8,14	4	6,83	6,24	7,50

Hauptschulen (ohne NMS)

gesamt				dicht besiedelte Gebiete				mittlere Besiedlungsdichte				dünn besiedelte Gebiete			
Anzahl Schüler/innen pro Lehrkraft (Vollzeitäquivalente)															
SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75
1	8,30	7,70	8,95	1	11,27	11,27	11,27	1	8,49	8,15	8,95	1	8,25	7,57	8,94
2	8,37	7,74	8,96	2	8,65	7,99	9,38	2	8,20	7,70	8,89	2	8,38	7,82	8,96
3	7,83	7,42	8,47	3	8,74	8,32	9,45	3	7,61	7,37	7,84	3	7,71	7,22	8,07
4	8,64	7,80	9,38	4	8,91	8,00	9,47	4	7,85	6,56	8,59	4	7,16	7,00	7,33

NMS (ohne Hauptschulklassen)

gesamt				dicht besiedelte Gebiete				mittlere Besiedlungsdichte				dünn besiedelte Gebiete			
Anzahl Schüler/innen pro Lehrkraft (Vollzeitäquivalente)															
SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75	SI	Median	Q25	Q75
1	7,18	6,74	7,51	1	7,93	7,27	8,55	1	7,15	6,87	7,51	1	7,00	6,55	7,45
2	7,27	6,63	7,71	2	7,48	7,30	7,70	2	7,19	6,70	7,89	2	6,92	6,17	7,47
3	7,11	6,66	7,58	3	7,01	6,46	7,55	3	7,22	6,76	7,68	3	7,04	6,85	7,11
4	7,12	6,47	8,06	4	7,18	6,45	8,06	4	6,82	6,58	7,22	4	-	-	-

Anmerkungen: Der Sozialindex (SI) ist angegeben in Klassen der sozialen Benachteiligung einer Schule: Klasse 1 = geringe Belastung, Klasse 4 = hohe Belastung (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, S. 198). Detaillierte Zahlen für die Neue Mittelschule (NMS) und Hauptschule getrennt finden sich bei Vogtenhuber & Lassnigg (2016).

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4, BIST-Ü-E8); Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnungen.

3.3.3 Explorative Gegenüberstellung von Ressourcen-Variablen und Ergebnis-Variablen

Die Überprüfung der Bildungsstandards (Schreiner & Breit, 2012, 2014a, 2014b) macht es in einem ersten explorativen und deskriptiven Ansatz möglich, Ergebnisse auf die Ressourcen zu beziehen und verschiedene Ressourcen-Variablen den Ergebnis-Variablen gegenüberzustellen. Dies ist deshalb ein wichtiges Unterfangen, weil der politische Diskurs sehr stark durch den vereinfachenden Glauben geprägt ist, mehr Ressourcen würden gleichsam automatisch zu besseren Leistungen führen. Die einfachen Korrelationen unterstützen jedoch – im Einklang mit der ökonomischen Literatur – diesen Zusammenhang nicht (Lassnigg, 2015; Lassnigg et al., 2007). Im Rahmen von hierarchischen Zwei-Ebenen-Modellen (Schulen und Bundesländer) wird in diesem Abschnitt ein multivariater Zusammenhang zwischen Ressourcen-Variablen auf der Schul- (Betreuungsrelation und Klassengröße) und der Bundeslandebene (durchschnittliche Ausgaben pro Schüler/in je Schultyp) einerseits und den Ergebnissen der Überprüfung der Bildungsstandards im Kompetenzbereich Mathematik der 4. und 8. Schulstufen andererseits hergestellt, wobei der Sozialindex der Schule sowie der Urbanisierungsgrad des Schulstandorts im Modell kontrolliert, d. h. konstant gehalten werden. Wenn mehr Ressourcen zu besseren Leistungen führen, so müsste ein *positiver Zusammenhang* zwischen den Ressourcen-Variablen und den Leistungen sichtbar werden. Durch die multivariate Einbeziehung mehrerer Ressourcen-Variablen gehen diese Auswertungen über die bisher dargestellten bivariaten Analysen hinaus. Sie sind jedoch explorativ und markieren keine Kausalzusammenhänge über die Effizienz der Leistungserbringung an den Schulen. Dafür wären Informationen über Leistungszuwächse im Sinne einer Vorher-Nachher-Messung erforderlich, die bisher nicht vorliegen. Teilweise gibt es auch in den vorliegenden Daten Unschärfen in der korrekten Zuordnung von Daten zu den Ressourcen einerseits und

Überprüfung der Bildungsstandards als Ergebnis-Variable

den Leistungsdaten andererseits, z. B. in der Berücksichtigung von Ressourcen für inklusiven Unterricht oder der korrekten Zuordnung von Humanressourcen.

Es wurden ein Modell für die Volksschulen und jeweils ein Modell für AHS, HS und NMS spezifiziert. Tabelle 8.4 zeigt für die Leistungen der 4. Schulstufe, dass in Bundesländern mit *höheren* Pro-Kopf-Ausgaben die Volksschulen im Durchschnitt etwas schlechtere Ergebnisse bei der Standardüberprüfung in Mathematik erzielen. Höhere durchschnittliche Ausgaben um eine Standardabweichung (entspricht in Volksschulen in dieser Spezifikation rund 430 Euro pro Schüler/in und Jahr) gehen mit einer geringeren Leistung von 6 Bildungsstandard-Punkten einher, auch wenn die Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schulen sowie im Urbanisierungsgrad und bei den Betreuungsrelationen (Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation) kontrolliert werden. Die Betreuungsrelationen auf Schulebene weisen keine signifikanten Zusammenhänge mit den Ergebnissen der Volksschulen auf. Der Sozialindex der Schule zeigt hingegen den erwarteten starken Zusammenhang von stärkerer sozialer Benachteiligung der Schulen mit geringeren Bildungsstandard-Ergebnissen.

Tab. 8.4: Zusammenhang von Schulleistungen mit Schulressourcen und Sozialindex am Ende der Volksschule und Sekundarstufe I im Zwei-Ebenen-Modell (4. bzw. 8. Schulstufe)

	Volksschulen		AHS		HS		NMS	
Schulleistungen (Achsenabschnitt)	540,08 ***	(4,21)	592,25 ***	(5,94)	484,30 ***	(12,37)	473,41 ***	(4,28)
Schulebene								
Klassengröße	0,76	(1,00)	1,98	(1,38)	2,67	(2,56)	-3,11 **	(1,51)
Schüler/innen pro Lehrkraft	-0,13	(0,79)	-3,85 **	(1,60)	-1,87	(2,61)	1,80	(2,25)
Sozialindex	-23,88 ***	(1,38)	-20,34 ***	(2,04)	-26,61 ***	(5,23)	-21,66 ***	(2,50)
Mittlere Bevölkerungsdichte	-5,55 ***	(1,67)	8,55	(6,49)	27,89 ***	(13,05)	14,03 ***	(2,47)
Niedrige Bevölkerungsdichte	-5,89 *	(3,30)	3,15	(5,71)	41,05 ***	(14,17)	33,69 ***	(4,97)
Bundeslandebene								
Pro-Kopf-Ausgaben	-6,06 ***	(2,11)	-7,23 *	(4,34)	-8,29 ***	(1,40)	-6,24 ***	(1,06)
Erklärte Varianz (R²)								
Schulebene	.26 ***	(.03)	.43 ***	(.06)	.67 ***	(.04)	.61 ***	(.05)
Bundeslandebene	.47 **	(.19)	.33	(.23)	.94 ***	(.07)	.36	(.30)
Schulen (N)	2812		212		413		203	

Anmerkungen: Nur öffentliche Schulen (Hauptschulen [HS], Neue Mittelschulen [NMS] ohne Mischformen) und jeweils Schuldurchschnitte. Durchschnittliche Ausgaben pro Kopf nach Bundesland, Koeffizienten und Standardfehler (in Klammer) des Zwei-Ebenen-Modells wurden mittels robusten Maximum-Likelihood-Schätzern in Mplus (Muthén & Muthén, 2012) geschätzt (***/**/* signifikant auf 1 %/5 %/10 % Vertrauensniveau). Die Erhebungen sind Vollerhebungen. Standardabweichung (SD) der Schulmittlerwerte in der Standardüberprüfung Mathematik: Volksschule SD = 45, allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) SD = 33, HS SD = 43, NMS SD = 42. Schulleistungen: Volksschulen, 2012/13; Sekundarstufe I, 2011/12. Schulressourcen, 2012/13.

Quellen: BMBF (Bundes- und Landeslehrercontrolling); BIFIE (BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8); Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnungen.

Die separaten Modelle für die drei Schultypen der Sekundarstufe I (AHS, HS, NMS) bestätigen, dass insbesondere Unterschiede in der sozialen Herkunft leistungsrelevant sind, während die Ressourcen-Variablen auf der Schulebene nicht bzw. nur schwach mit den Leistungen der Schulen korrelieren. Auch die Unterschiede in den Pro-Kopf-Ausgaben zwischen den Bundesländern zeigen in allen drei Schultypen nicht die im politischen Diskurs erwarteten

positiven Effekte. Die Schätzungen ergeben sogar einen negativen Zusammenhang zwischen Ressourcen und Bundeslanddurchschnitten bei der Standardüberprüfung, der zwar signifikant, aber nicht als besonders groß einzustufen ist (eine Standardabweichung in den Schulmittelwerten der Standardüberprüfung beträgt je nach Schultyp zwischen 33 und 43 Punkten; siehe Anmerkungen zu Tabelle 8.4).

Schwach negativer Zusammenhang zwischen Ressourcen und Länderergebnissen der BIST-Ü

Die hier vorgelegten Regressionsergebnisse sind als eine erste explorative und deskriptive Annäherung an Effizienzanalysen auf Schul- bzw. Bundeslandebene zu verstehen, die wichtige Kontrollvariablen wie die soziale Benachteiligung einer Schule und den Urbanisierungsgrad des Schulstandorts berücksichtigen. Die Ergebnisse sind mit Vorsicht zu interpretieren und bedürfen weiterer Analysen. Eine wesentliche Einschränkung besteht darin, dass die Ressourcen nur auf Bundeslandebene und nicht auf Schulebene vorliegen. Dies wird zwar im Modell durch die Zwei-Ebenen-Spezifikation berücksichtigt, aber es liegen eben je Schultyp auf der Bundeslandebene nur neun Beobachtungen vor. Es wäre z. B. denkbar, dass Unterschiede in den Ausgabenniveaus systematisch mit Bundesland-Unterschieden in der Verwaltung oder der pädagogischen Praxis vermischt sind, was die Ergebnisse verzerren würde. Allerdings würde das im vorliegenden Fall die (unwahrscheinliche) Konstellation voraussetzen, dass diese für die Leistungserbringung vorteilhaften Faktoren systematisch mit niedrigeren Pro-Kopf-Ausgaben der Bundesländer zusammenhängen müssten. Eine andere mögliche Erklärung wäre, dass die finanziellen Mittel in bedeutendem Maß kompensatorisch verteilt werden und zielgerichtet dorthin fließen, wo pädagogische Probleme bestehen und die Leistungen der Schüler/innen gering sind. Dies erscheint allerdings in Anbetracht der vorherrschenden Schulfinanzierung wenig plausibel, denn die Mittel werden nicht indexbasiert verteilt und Klassengröße sowie Betreuungsrelationen zeigen im Gegenteil, dass Schulen in ländlichen Regionen und mit geringer sozialer Benachteiligung durchgehend besser ausgestattet sind als Schulen in Ballungsgebieten. Außerdem werden im Modell diese Einflussfaktoren durch die separate Schätzung nach Schultypen und durch die Berücksichtigung des Index der sozialen Benachteiligung sowie des Urbanisierungsgrads weitgehend kontrolliert. Insgesamt geben die vorgelegten Befunde jedenfalls keinen Hinweis darauf, dass in Volksschulen oder in den Schultypen der Sekundarstufe I ein höherer Ressourcenaufwand mit höheren Leistungen der Schüler/innen in der Standardüberprüfung einhergeht. Die Auswertungen sind daher zumindest insofern interpretierbar, *als in der bildungspolitischen Diskussion von einem alles dominierenden sehr starken positiven Zusammenhang zwischen Ressourcen und Ergebnissen ausgegangen wird*: Wenn dieser in der erwarteten Stärke existiert, dann müsste er sich in den Darstellungen zeigen. Die Unterschiede in den Ressourcen sind viel deutlicher als jene in den Ergebnissen.

Unterschiede bei den Ressourcen viel deutlicher als bei den Ergebnissen

3.3.4 Zwischenfazit

In den vorherigen Abschnitten sind empirische Daten zu den Fragen nach der Verteilung der Ressourcen und der Zielerreichung dargestellt. Starke Streuungen in den Ausgaben und Lehrkraftzuteilungen zwischen den Bundesländern und auch zwischen Schulen ergeben die Frage nach der gerechten Verteilung der Mittel zwischen den Regionen und Schulen. Aus den starken Kostenunterschieden zwischen Schulformen, insbesondere wenn Bundesländer sich derartig deutlich in der Zuordnung der Schüler/innen zu Schulformen unterscheiden, ergibt sich weiters die Frage, inwieweit die Art der Zuteilung von Mitteln für Schule und Unterricht pädagogisch bzw. gesellschaftlich begründbar ist.

Aufgrund der großen Unterschiede bei den Ressourcen auch in Gebieten ähnlicher Besiedlung und eines nicht erkennbaren Zusammenhangs mit sozialen Faktoren stellt sich die Frage sowohl nach den Gründen für die dahinter liegenden Verteilungsentscheidungen (so diese überhaupt explizit und strategisch getroffen werden) als auch nach der gerechten Verteilung der Mittel zwischen Schulen. Geringe Bundeslandunterschiede bei den Kosten der Bundesschulen im Vergleich zu den Unterschieden bei den Landesschulen werfen die Frage auf, inwieweit die fragmentierten Verwaltungsstrukturen Raum für unbegründete Kosten-

unterschiede schaffen. Die Behauptung, diese Unterschiede würden dem lokalen/regionalen Bedarf entsprechen, kann mit diesen Ergebnissen nicht gestützt werden und bedarf besserer Untermauerung mit transparenteren Informationen. All diese Ergebnisse gelten jedoch unter dem Vorbehalt, dass die notwendigen Schätzungen der Kosten, insbesondere für die AHS, zutreffend sind.

4 **Forschungsausblick: Weitergehende Forschungsfragen und Anregungen für die Bildungsforschung und Bildungsstatistik zur gegenständlichen Thematik**

Mangelnde Transparenz als ein Hauptproblem

Dieser Beitrag zielt darauf ab, den Wissensstand zur Ressourcennutzung im österreichischen Schulwesen zu erweitern. Als Hauptprobleme werden erstens die mangelnde Transparenz der Ressourcennutzung bei gleichzeitig allerhöchster politischer Priorität und zweitens die enge Verbindung dieser Problematik mit der Governance-Struktur, insbesondere den komplexen Kompetenz-Überschneidungen zwischen Bund und Ländern in der Personalverwaltung der Lehrpersonen herausgearbeitet. In Bezug auf die politische Priorität der Ressourcen wird (1.) gezeigt, dass die Ausstattung mit Ressourcen auf der operativen (Pro-Kopf-)Ebene bei steigender Verausgabung von Mitteln nach wie vor vergleichsweise gut ist; (2.) besteht eine große Streuung der Verteilung der Mittel nach Bundesländern, die in beträchtlichem Maß unerklärt ist; (3.) ergeben explorative Auswertungen *keine positiven* Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Leistungen, wie sie weithin erwartet werden und auch plausibel erscheinen. Es besteht weiterer Forschungsbedarf auf mehreren Ebenen: (1.) weitere (deskriptive) Verbesserungen der Transparenz bei der Ressourcennutzung durch vertiefende Auswertungen und Weiterentwicklung von Information und Monitoring; (2.) weitere vertiefende Analysen zur Akteurskonstellation, um ein besseres Verständnis der gegebenen Handlungsspielräume wie auch Grundlagen für ihre Weiterentwicklung oder Neugestaltung zu gewinnen; (3.) Nutzung der vergleichenden politikwissenschaftlichen Forschung zum Föderalismus für die weitergehende Analyse der Konstruktions- und Gestaltungsprobleme der Governance-Struktur; (4.) weitergehende Analyse der Faktoren, die die Ressourcenpolitik bestimmen.

4.1 **Transparenz der Ressourcennutzung: Überprüfung des Monitorings und Klärung der Verwaltungskosten**

Jede Bildungsreform und reguläre Bildungspolitik braucht einen Kassensturz als Grundlage für Entscheidungen. Zur Verbesserung der Transparenz der Ressourcennutzung sind zwei Aspekte vordringlich:

Erstens die Weiterentwicklung der laufenden Beobachtung und Berichterstattung (Monitoring) dergestalt, dass eine differenzierte Darstellung und Analyse der verschiedenen Indikatordimensionen in einer einheitlichen Kategorisierung möglich wird. Grundsätzlich muss eine Daten- und Informationsbasis aufgebaut werden, die alle Teilmassen (Schüler/innen, Lehrer/innen, sonstiges Personal, Infrastruktur, Finanzen nach den verschiedenen Komponenten) in einer differenzierten, einheitlichen und aufeinander bezogenen Klassifikation, die auch regional aufgegliedert ist, abbildet und die für Auswertungszwecke verfügbar ist. Unter Berücksichtigung, dass manche dieser Informationen primär für andere Zwecke erhoben werden, sollten Kategorisierungen im Hinblick auf Erfordernisse des Bildungsmonitorings harmonisiert werden. Das schließt insbesondere eine bessere Berücksichtigung von Klassifikationen des Schulwesens (insbesondere Schularten getrennt nach Bildungsebenen) mit ein, welche die traditionelle Perspektive der administrativen Klassifikation (Schulen als Institutionen bzw. Verwaltungseinheiten) stärker ergänzen muss. Die Informationsbasis muss es erlauben, auf einfache Weise Relationen zwischen den Dimensionen (z. B. Output/Input) und innerhalb der Dimensionen (v. a. Finanzen/materiale Informationen wie Schüler/innen, Lehrpersonen, Klassen etc.) herzustellen. Dies ist nicht trivial, da die Finanzinformationen aus anderen Quellen stammen als die materialen Informationen, und da verschiedene Da-

tenproduzenten (BMF, BMBF, Statistik Austria) zusammenspielen müssen und die Klassifikationen teilweise auch die regulatorischen Grundlagen betreffen. Wünschenswert wäre, dass die Berichterstattung und Datenübermittlung im Rahmen von Statistik Austria weiter verbessert würde. Das Ziel der vereinheitlichten Datenbasis wurde bereits für den Nationalen Bildungsbericht 2009 aufgestellt, konnte jedoch – trotz aller erreichten Entwicklungen und Verbesserungen – bisher nur ansatzweise verwirklicht werden. Vorarbeiten zu den nächsten Ausgaben des Nationalen Bildungsberichts sollten entsprechend koordiniert werden und früh beginnen.

Zweitens sollten die verschiedenen Ausgabenkomponenten der Ressourcennutzung, insbesondere im Bereich der Personalausgaben, detailliert erfasst und dargestellt werden, um die Unsicherheiten über die Ressourcennutzung in den politischen Auseinandersetzungen zu klären. Ein wichtiges Thema ist die Unsicherheit über die Höhe der Verwaltungsausgaben, in deren Reduzierung große politische Hoffnungen gesetzt werden und deren Implikationen in den politischen Diskursen auch unzureichend ausgelotet werden. Die wahrscheinlich überzogenen Einsparerwartungen im Zusammenhang mit dem Reformdiskurs haben diese Unsicherheiten augenscheinlich zum Ausdruck gebracht. Daher wird im Reformkonzept (BMFWF & BMBF, 2015) vorgeschlagen bzw. geplant, dass die Personalverrechnungs- und -informationssysteme der Länder in das System des Bundes eingebracht werden sollen. Dieser begrüßenswerte Prozess sollte begleitet und analysiert werden, damit durch die verbesserte Transparenz auch die politischen Prozesse und Auseinandersetzungen auf eine bessere Grundlage gestellt werden können.

Höhe der
Verwaltungsausgaben
ist wichtiges Thema

4.2 Akteurskonstellation: Rolle der Interessenvertretungen und Möglichkeiten der Professionalisierung

Die stilisierte Darstellung im Hinblick auf die Akteurskonstellation sowie die im politischen Diskurs formulierten Erwartungen in eine erweiterte Autonomie auf Schulebene sollten empirisch näher untersucht werden. Ein Thema ist seit Jahrzehnten der Vorschlag bzw. die Forderung nach erweiterter finanzieller Autonomie der Schulen, es gibt jedoch keine hinreichenden Befunde über die Akzeptanz und das diesbezügliche Interesse auf der Schulebene.

Eine weitere Frage bezieht sich auf die explizite Analyse der Rolle der Interessenvertretungen der Lehrpersonen in der Akteurskonstellation und in den Reform- und Entwicklungsaktivitäten für eine verbesserte Praxis. Eine neue Grundlage dafür wird die bald verfügbare international vergleichende Analyse der Rolle der Lehrgewerkschaften (Moe & Wiborg, im Erscheinen) liefern.

Analyse der Rolle der
Interessenvertretungen
notwendig

Vordringlich erscheint insbesondere die Frage, welche hemmende oder fördernde Rolle der Regulation der Arbeitsbeziehungen für Prozesse und Möglichkeiten der Professionalisierung zukommt.

Schließlich wäre der Wissensstand zur Wirksamkeit und Effizienz der verschiedenen alternativen Finanzierungsmodelle im Zusammenspiel mit den Governance-Strukturen zu analysieren und einzuschätzen, welche Möglichkeiten sowie Vor- und/oder Nachteile durch ihre Anwendung für Österreich erwartet werden können. Dabei kann zwischen Modellen unterschieden werden, die für Österreich als Reformansätze aktuell bereits vorgeschlagen werden, und solchen, die nicht in Diskussion sind (z. B. *Performance Pay*). Vorgeschlagen werden Globalbudgets (z. B. Zukunftskommission, 2005), sozial indizierte Finanzierungskomponenten (Bacher, 2015) und verschiedene Modelle von privatwirtschaftlich konzipierten Trägermodellen (z. B. ein von der Industriellenvereinigung [IV] vorgeschlagenes Schulträgermodell: Lengauer & Friesl, 2015).

4.3 Föderalismus: Einordnung in die vergleichende Forschung

Effizienz des Föderalismus oft thematisiert, aber nur wenig untersucht

Die Konstruktion des Föderalismus als Teil der Verfassung wird in den politischen und wissenschaftlichen Diskursen vorwiegend aus staats- und rechtspolitischer Sicht angesprochen, die Auswirkungen auf die wirtschaftliche Effizienz werden zwar mitlaufend thematisiert, aber nur wenig explizit untersucht. So sind Kosteneinsparungen immer wieder ein zentrales Motiv der (gescheiterten) Bestrebungen von Verfassungsreformen (Pollak & Slominski, 2005) gewesen, aber nur wenig fundiert untersucht worden. Die einschlägige, vergleichende politikwissenschaftliche Literatur und ihre Ergebnisse, die in den politisierten öffentlichen Diskursen so gut wie nicht vorkommen, könnten stärker nutzbar gemacht werden, um die Diskurse aus den aktuellen Frontstellungen herauszuführen. In dieser Literatur wird gezeigt, dass die genuin wirtschaftlichen Vor- und Nachteile des Föderalismus in den ökonomischen Analysen nur begrenzt erfasst werden, da die fiskalischen und politischen Strukturen eng verflochten sind und die Wirkungen von der Gesamtstruktur abhängen; überdies werden die Vorteile einer Dezentralisierung häufig in den Modell-Annahmen vorausgesetzt und nicht empirisch analysiert (Rodden, 2004a). Die empirischen Analysen sehen in den *Regelungen und Praktiken* der fiskalischen Disziplin (Soft vs. Hard Budget Constraints) einen entscheidenden Faktor für die Wirkungen föderaler Strukturen (Oates, 2006; Rodden 2004b; Rodden, Eskeland & Litvack, 2003).

Eine Reform der Schulverwaltung, die im Diskurs als „Paradebeispiel für eine Verschwendung von Steuergeld“ (IV, 2015, S. 21) hervorgehoben wird, steht an der Schnittstelle zwischen den allgemeinen Problemen der föderalistischen Verfassung und Verwaltung einerseits und den spezifischen Governance-Problemen des Schulwesens andererseits. In jüngerer Zeit werden die wirtschaftlichen Aspekte des Föderalismus etwas stärker betont (z. B. IV, 2015; Wirtschaftskammer Österreich [WKO], 2014), wobei die Frage der Herstellung des *Konnexitätsprinzips* (Zusammenführung von Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung) als entscheidendes Problem gesehen wird, aber die Richtung, in der das geschehen soll – beim Bund durch Zentralisierung oder bei den Ländern durch Dezentralisierung (Stichwort *Steuerautonomie*) –, umstritten ist. Eine wesentliche zu klärende Frage besteht hier darin, inwieweit durch eine Autonomisierung auf Schulebene und eine Stärkung der Gemeinden ein Ausweg aus dem Bund-Länder-Konflikt gefunden werden kann.

4.4 Ressourcenpolitik: Verbindung von Politics und Policy

Faktoren, die die Verteilung von Mitteln bestimmen, weiter unbekannt

Auf der Ebene der Ressourcenpolitik zeigen die Auswertungen in diesem Kapitel, dass die sehr großen Unterschiede in der Ressourcenverteilung v. a. im Pflichtschulwesen kaum auf die behaupteten Unterschiede im lokalen und regionalen Bedarf zurückgeführt werden können und dass höhere Ressourcen auf regionaler Ebene auch nicht zu besseren Ergebnissen bei den Standardüberprüfungen führen. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf, da mittels der verfügbaren Daten zwar Faktoren ausgeschlossen bzw. relativiert werden konnten, aber die Frage nach den Faktoren, die die Verteilung bestimmen, offen geblieben ist. Die Hypothese ist im Einklang mit der Literatur, dass die politischen Praktiken im föderalen Machtspiel sowie die gegebene Akteurskonstellation und die starke positive Bewertung von Ressourcensteigerungen in der Politik wesentliche erklärende Faktoren abgeben.

Auch hier hat, wie eingangs dargestellt, die vergleichende politikwissenschaftliche Forschung eine Reihe von Faktoren identifiziert, die internationale Unterschiede in der öffentlichen und privaten Bildungsfinanzierung erklären können und weit über die ökonomischen Standardannahmen von Kosten und Erträgen sowie Anreizen und Sanktionen hinausgehen. Diese Ergebnisse können einen Ausgangspunkt für die weitere Forschung darstellen. Im Sinne der Stärkung von evidenzinformierter Politik wären die Voraussetzungen einer besseren Integration von Sachpolitik (Policy) und Machtpolitik (Politics) zu schaffen.

5 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

5.1 Die zentrale Herausforderung: Transparenz

Fragen der Finanzierung des Schulwesens sind in Österreich der entscheidende bildungspolitische Diskurs, letztlich gilt es – trotz aller Gegensätze in der Debatte – als erfolgreich, mehr Mittel zu verausgaben. Wer gar eine *Sparpolitik* verfolgt, hat den „Schwarzen Peter“, auch wenn eine vorsichtige Ausgabenpolitik sachlich noch so sehr gerechtfertigt wäre.

Diese expansive Logik ist einer der wichtigsten Fallstricke der Bildungspolitik, da sich die politischen Diskurse auf der Bühne der Machtpolitik im skizzierten Double Bind verfangen, in dem der (relative) Überfluss angeprangert wird und gleichzeitig ein in Schulen und Unterricht wahrgenommener Mangel regelmäßig zu weiteren Ressourcenforderungen führt. Aufgrund der Intransparenz der Ausgaben lässt sich weder das eine noch das andere einwandfrei beweisen. Zentrales Argument ist, dass die hohen Ausgaben nicht in den Klassenzimmern ankommen würden. Die Mittel würden irgendwo dazwischen (v. a. für „Verwaltung“ oder sachfremde Verwendung von Lehrpersonen) abgezweigt: Die günstigen Indikatoren (Schüler-Lehrkräfte-Relation) würden daher nicht die reale Situation zum Ausdruck bringen.

Expansive Logik ist einer der wichtigsten Fallstricke der Bildungspolitik

In dieser Konstellation ist ein wesentlicher Faktor für eine rationalere und bessere Bildungspolitik die Verbesserung der Transparenz der Ausgaben: Wohin fließen die Mittel? Wie werden sie verausgabt? Wie und wo werden Lehrpersonen und Unterstützungspersonal eingesetzt? Das vorhandene Informationssystem kann über diese Fragen keine zureichenden Aussagen machen, da es entscheidende Lücken enthält, die mit der Gestaltung des Governance-Systems zusammenhängen. Erst wenn die vergleichsweise gute Finanz- und Humanausstattung in Österreichs Schulen allgemein anerkannt wird, kann sich die Debatte den Fragen der Effizienz und Effektivität zuwenden. Nur wenn die Höhe der Aufwendungen für Schulen unstrittig ist, kann eine Diskussion über eine gerechte Verteilung geführt werden.

Wichtige Aspekte dabei sind:

- *Die Bruchlinie zwischen Bund und Ländern in der Finanzierungsregelung ergibt gegensätzliche Grundinteressen:* beim Bund möglichst Minimierung, bei den Ländern möglichst Maximierung der Ausgaben. Das logische Resultat ist Informationszurückhaltung durch die Länder mit der Folge, dass die nötigen Informationen nicht nur dem Bund, sondern auch der Öffentlichkeit vorenthalten werden.
- *Die Doppelgleisigkeit der Sekundarstufe I in Form von HS/NMS und AHS-Unterstufe bewirkt,* dass die Ausgaben für die AHS-Unterstufe nicht selbstverständlich als Teil der Pflichtschule ausgewiesen werden.

Um über diese entscheidenden Fragen Transparenz zu erhalten, müssten die Ausgaben für die Lehrpersonen in den Ländern nach Schultypen in allen Bereichen detailliert ausgewiesen werden. Erstrebenswert wäre, aus den Feststellungen des Rechnungshofs (2012) über den zusätzlichen Aufwand für das Controlling zu folgern, dass alle Lehrpersonen in das Personal-Verrechnungs- und -verwaltungssystem des Bundes eingebracht werden, wie es im aktuellen Reformvorschlag der Regierung vorgesehen ist (BMWF & BMBWF, 2015, S. 16). Diese Zusammenführung würde erstens dem Bund gegenüber Transparenz herstellen und zweitens eine Grundlage für Transparenz gegenüber der Öffentlichkeit sein.

Controlling aller Lehrpersonen sollte in das System des Bundes eingebracht werden

Zur Verbesserung der Transparenz müssen die in Abschnitt 4.1 diskutierten Schritte vorgenommen werden. Infolge müssten die neuen Daten verwendet werden, (1.) um in der Verwaltung die Ressourcenzuteilung auf eine bessere Grundlage zu stellen; (2.) um die Transparenz nach außen zu erhöhen, damit andere Akteure (Forschung, Interessenvertretungen der Praktiker/innen) an den Informationen partizipieren.

5.2 Ansätze im Reformvorschlag

Ausgehend von gegensätzlichen Positionierungen (Verlängerung vs. Verbundlichung) wurden im Reformprogramm der Regierung mehrere Ansätze für Reformen der Finanzierung entwickelt:

- Die erwähnte Zusammenführung der Personalsysteme im Bundessystem, die weitgehende Transparenz der Personalbewirtschaftung möglich machen kann.
- Eine gemischte Bund-Länder-Struktur der Zuständigkeiten, die Elemente der bisherigen Finanzierung aufgreift und neu kombiniert. Die tatsächliche Funktionsweise wird wesentlich von der Implementation abhängen und ist nicht definitiv vorhersehbar. Der Bund bringt nach wie vor die Mittel auf, die in den neuen Bildungsdirektionen ausgegeben werden sollen. Diese akzentuieren eine deutlichere Weisungskette für den Bund zur Bildungsdirektion, halten aber den Einfluss der Länder durch das Vorschlagsrecht für die Bildungsdirektorinnen und -direktoren aufrecht. Die grundlegenden Konfliktpositionen bleiben damit bei vereinfachten Strukturen aufrecht und konzentrieren sich auf die Funktion der Bildungsdirektorinnen und -direktoren, die im Konfliktfall in eine „Sandwich-Position“ zwischen dem Bund und den Ländern kommen. Zwei Hauptszenarien sind denkbar: (1) Umso mehr die Länder ihr Gewicht in die Waagschale werfen und auf Bundesebene zentralistische Positionen eingenommen werden, umso mehr werden sich die gegenwärtigen Konfliktpositionen perpetuieren; (2) in dem Maße, in dem auch auf Bundesebene föderalistische Positionen eingenommen werden, werden sich die länder-spezifischen Entwicklungen differenzieren und Raum für unterschiedliche Länderstrukturen schaffen – die Grundspannung wird jedenfalls aufrecht bleiben.
- Sehr begrenzte Schritte in Richtung finanzieller Autonomisierung mit leicht verstärkten Einflussmöglichkeiten der Schulen auf die Erstausswahl der Lehrpersonen als wichtigste Ressource, Umwandlung von Mitteln für Lehrpersonen in Unterstützungspersonal in begrenztem Ausmaß, Globalbudget für die Sachausgaben (vgl. Kapitel „Schulautonomie“ in diesem Band: Altrichter et al., 2016).
- Möglichkeiten der Errichtung von schulartenübergreifenden autonomen Verwaltungsregionen, die Einheiten mit 200 bis 2.500 Schülerinnen und Schülern gemeinsam verwalten sollen. Dadurch wird die Möglichkeit geschaffen, autonome Entwicklungsprojekte nach den Bedürfnissen der Standorte aufzusetzen und voranzutreiben.

Der Mechanismus des Finanzausgleichs ohne Regelungen über Mittelverteilung ist zu pauschal

Obwohl im Regierungsvorschlag ausdrücklich die Bedeutung von Daten zur sozialen Situation von Schulen betont wird (BMWFW & BMBWF, 2015, S. 13), wird nicht ausformuliert, wie die unterschiedlichen sozialen Rahmenbedingungen der Schulen in der Ressourcenzuteilung berücksichtigt werden sollen und wie in Zukunft eine Angleichung der Unterrichtsverhältnisse und eine gerechte Bestimmung der Ausgaben pro Schüler/in bewirkt werden soll. Der in der gesellschaftlichen Diskussion häufig positiv aufgenommene (z. B. Neustart Schule, 2015) Vorschlag einer sozial indexierten Mittelzuteilung sollte weiterverfolgt, aber auch beforcht werden. Der dem Finanzausgleich zugrundeliegende Verteilungsmechanismus, der eine Art Formelfinanzierung auf Bundeslandebene darstellt, ist ohne genauere Informationen oder Regelungen über die Verteilung der Mittel zu pauschal, um eine adäquate und gerechte Verteilung zwischen den Ländern und Regionen, aber auch zwischen Schulstandorten zu sichern. Die große, nicht transparent erklärbare Streuung der Personalzuteilung zwischen Schulen ist auch ein starkes Indiz dafür, dass ausreichende Ressourcen für eine sozial indexierte Mittelzuteilung im System vorhanden sind. Bacher (2015) zeigt, dass schon geringe Anpassungen in den Betreuungsrelationen substanzielle Mittel für eine bedarfsadäquate Umverteilung frei machen könnten. Diese Verteilung muss österreichweit fair und gerecht angelegt sein und zukünftige notwendige Anpassungen, z. B. aufgrund demographischer Änderungen, in gerechter Weise ermöglichen.

Literatur

Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R. & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 263–303). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-7>

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010a). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (1. Aufl., Educational Governance, Band 7). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010b). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (1. Aufl., Educational Governance, Band 7, S. 15–37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ansell, B. W. (2008). Traders, teachers, and tyrants: Democracy, globalization, and public investment in education. *International Organization*, 62 (2), 289–322.

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

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 384–400.

Barz, H. (2010). Bildung und Ökonomisierungskritik – Die Perspektive der Erziehungswissenschaften. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (1. Aufl., S. 145–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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. 133–173). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. (2008). Bildung unter Beobachtung. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht* (KBBB; S. 7–11). Münster: Waxmann.

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. K. Brown (Hrsg.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (S. 71–112). London: Tavistok.

Brewer, D. & Welsh, R. (2014). Economics of education. In D. Brewer & L. Picus (Hrsg.), *Encyclopedia of education economics & finance* (S. 252–257). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Brückner, Y. & Tarazona, M. (2010). Finanzierungsformen, Zielvereinbarungen, New Public Management, Globalbudgets. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (1. Aufl., Educational Governance, Band 7, S. 81–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bruneforth, M., Chabera, B., Vogtenhuber, S. & Lassnigg, L. (in Vorbereitung). *OECD Review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools, country background report for Austria*.

Bruneforth, M. & Lassnig, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Zugriff am 11.01.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1914>

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. Zugriff am 07.03.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Bukodi, E. & Eibl, F. (2015). *Linking the macro to the micro: A multidimensional approach to educational inequalities in four European countries* (Barnett Papers in Social Research, Working Paper 15–02). Oxford: University. Zugriff am 03.02.2016 unter http://www.spi.ox.ac.uk/fileadmin/documents/Doc/150609_BarnettPaper_15-02.pdf

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2016). *Daten und Material zu Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. Anhang zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Salzburg: BIFIE. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1-B-dat>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *Basisdaten LandeslehrerInnen*. Unveröffentlichte Daten. Wien.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015a). *Basisdaten BundeslehrerInnen*. Unveröffentlichte Daten. Wien.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015b). *Das neue Dienst- und Besoldungsrecht für neu eintretende LehrerInnen*. Zugriff am 03.02.2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/ldr_broschuere.pdf

Bundesministerium für Finanzen (BMF). (2013). *Bundesvoranschlag 2015. Untergliederung 30: Unterricht, Kunst und Kultur* (Teilheft). Zugriff am 26.02.2016 unter https://service.bmf.gv.at/BUDGET/budgets/2013/bfg/teilhefte/UG30/UG30_Teilheft_2013.pdf

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

Burns, T. & Schuller, T. (2007). *Evidence in education. Linking research and policy (Knowledge management)*. Paris: OECD Publishing.

Burton, P., Goodlad, R., Croft, J., Abbott, J., Hastings, A., Macdonald, G. et al. (2004). *What works in community involvement in area-based initiatives? A systematic review of the literature* (Home Office Online Report 53/04). University of Bristol and University of Glasgow. Zugriff am 16.02.2016 unter <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110218135832/http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs/04/rdsolr5304.pdf>

Busek, E. (2015). Autonomie kann Schulen weiterbringen. In M. Strolz & M. Unger (Hrsg.), *Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie* (S. 239–243). Wien: Contentkaufmann.

Busemeyer, M. R. (2007a). Determinants of public education spending in 21 OECD democracies, 1980–2001. *Journal of European Public Policy*, 14 (4), 582–610.

Busemeyer, M. R. (2007b). *Social democrats and education spending: A refined perspective on supply-side strategies* (MPIfG Working Paper 07 /2). Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.

Busemeyer, M. R. (2010). *Redistribution and the political economy of education: An analysis of individual preferences in OECD countries* (Center for European Studies Working Paper Series, 178). Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Zugriff am 03.02.2016 unter <https://www.ciaonet.org/attachments/20051/uploads>

Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (2011). Review article: Comparative political science and the study of education. *British Journal of Political Science*, 41 (2), 413–443.

Card, D. & Payne, A. A. (2002). School finance reform, the distribution of school spending, and the distribution of student test scores. *Journal of Public Economics*, 83, 49–82.

Carnoy, M. & Castells, M. (1997). *Sustainable flexibility: A prospective study on work, family and society in the information age*. Paris: OECD Publishing.

Checchi, D. (2006). *The economics of education. Human capital, family background and inequality*. Cambridge: University Press.

Clement, W. & Sauerschnig, R. (1977). *Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich* (Kurzfassung). Forschungsbericht. Wien.

Clement, W. & Sauerschnig, R. (1978). *Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich*. Wien.

Coleman, J. S., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Office of Education, US Department of Health, Education and Welfare.

Eder, F. (2013, Mai). *Zugänge und Übergänge in der Sekundarstufe – Spezifika in Österreich*. Vortrag anlässlich der Tagung „Individuelle und institutionelle Übergänge im Bildungssystem – Lost in Transition?“, Österreichische Forschungsgemeinschaft (ÖFG), Wien. Zugriff am 24.02.2016 unter http://www.oefg.at/legacy/text/veranstaltungen/lost_in_transition/Beitrag_Eder.pdf

Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 305–322). Graz: Leykam. Zugriff am 11.01.2016 unter <https://www.bife.at/buch/936>

Eichelberger, H. (o. J.). *Öffnung der Schule*. Zugriff am 03.02.2016 unter http://www.koekstiftung.at/downloads/paedagogik/Oeffnung_der_Schule.pdf

Erler, I. & Kloyber, C. (Hrsg.). (2013). Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. *Magazin Erwachsenenbildung*, 19. Zugriff am 03.02.2016 unter <http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf>

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: University Press.

Europäische Kommission. (2006). *Mitteilung der Kommission an den Rat und das europäische Parlament. Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und be-*

ruflichen Bildung. Zugriff am 03.02.2015 unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>

European Commission. (2006). Human capital, technology and growth in the EU member states. In European Commission (Hrsg.), *Employment in Europe 2006* (S. 173–206). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) & Eurydice. (2014). *Financing schools in Europe. Mechanisms, methods and criteria in public funding* (Eurydice Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Zugriff am 15.02.2016 unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/170EN.pdf

Fallend, F. (2001). Vielfältiger Föderalismus. Ausgewählte Föderationen im Vergleich. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Regionalismus, Föderalismus, Supranationalismus* (S. 11–21). Innsbruck: StudienVerlag. Zugriff am 11.10.2016 unter www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/fallend2.pdf

Fazekas, M. (2012). *School funding formulas. Review of main characteristics and impacts* (OECD Education Working Papers No. 74). DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5k993xw27cd3-en>

Glatter, R., Mulford, B. & Shuttleworth, D. (2003). Governance, Management and Leadership. In OECD (Hrsg.), *Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems* (Schooling for Tomorrow, S. 65–84). Paris: OECD Publishing.

Hall, P. A. & Soskice, D. (Hrsg.). (2001). *Varieties of capitalism – the institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.

Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17 (4), 267–321.

Heers, M., Van Klaveren, C., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2004). *Community schools unfolded: A review of the literature. Tier working paper series*. Zugriff am 11.01.2016 unter <http://www.tierweb.nl/tier/assets/files/UM/Working%20papers/Literature%20Review%20Community%20Schools%20TIER%20October%202011.pdf>

Hood, C. (2000). *The art of the state: Culture, rhetoric, and public management*. Oxford: Oxford University Press.

Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Föderalismus & Finanzausgleich. Effizientere Aufgabenerfüllung jetzt starten. Position der Industriellenvereinigung zu einer Verfassungs- und Aufgabenreform sowie zur Steuerautonomie der Länder und Gemeinden*. Zugriff am 03.02.2016 unter http://www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file_680.pdf

Jensen, B., Weidmann, B. & Farmer, J. (2013). *The myth of markets in school education*. Melbourne: Grattan Institute.

Klemenz-Kelih, B. & Beneke, E. (2013). *Vom voneinander hören zum miteinander lernen. Community Education Projekte in Europa. Recherchebericht*. Villach: EB projektmanagement. Zugriff am 11.01.2016 unter http://learnforever.at/files/Dateien/3_3_140212_neu/Recherchebericht_final.pdf

Kuschej, H. & Schönpflug, K. (2014). *Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen* (Projektbericht, Endbericht; Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien). Institut für Höhere Studien. Zugriff am

18.02.2016 unter <http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/IndikatorenMittelverteilung.pdf>

Lassnigg, L. (1994). *Finanzielle Aspekte der Schulentwicklung. Zusammenfassung* (IHS-Forschungsbericht). Wien: IHS.

Lassnigg, L. (2010). *Oberösterreichs Bildungssystem im Benchmarking* (Projektbericht; Studie im Auftrag von AK-Oberösterreich). Wien: IHS. Zugriff am 03.02.2016 unter <http://www.equi.at/dateien/ooebm-ak-jku-iv.pdf>

Lassnigg, L. (2013, Mai). *Übergänge im Bildungssystem: Die Situation in Österreich*. Vortrag anlässlich der Tagung „Individuelle und institutionelle Übergänge im Bildungssystem – Lost in Transition?“, Österreichische Forschungsgemeinschaft (ÖFG), Wien. Zugriff am 24.02.2016 unter http://www.oefg.at/legacy/text/veranstaltungen/lost_in_transition/Beitrag_Lassnigg.pdf

Lassnigg, L. (2015a). „*Muddling through*“ and historical institutionalism – Explanatory devices for the long term development of the dualistic Austrian VET system (Sociological Series, 108). Wien: IHS. Zugriff am 18.02.2016 unter <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs108.pdf>

Lassnigg, L. (2015b). *Politics – Policy – Practice. Eckpunkte einer sinnvollen Weiterentwicklung des Schulwesens* (Forschungsbericht im Auftrag der Arbeiterkammer). Wien: IHS.

Lassnigg, L. (2016). *Education as a hostage of politics. Governance and knowledge in a bureaucratic-federalist system* (Sociological Series, 113). Wien: IHS. Zugriff am 03.02.2016 unter <https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/rs113.pdf>

Lassnigg, L., Felderer, B., Paterson, I., Kuschej, H. & Graf, N. (2007). *Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung* (Projektbericht, Endbericht; Studie im Auftrag des BMUKK). Zugriff am 11.01.2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/ihs_oekbew_15515.pdf?4dzi3h

Lassnigg L. & Nemeth G. (1999). *Personalbedarf im österreichischen Schulwesen, Teil II* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Lassnigg, L., Pechar, H. & Riedel, M. (1994). *Finanzielle Aspekte der Schulentwicklung. Endbericht* (Forschungsbericht; Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst und des Bundesministeriums für Finanzen). Wien: IHS.

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2015a). *Challenges in Austrian educational governance revisited. Re-thinking the basic structures* (Sociological Series, 107). Wien: IHS. Zugriff am 03.02.2016 unter <http://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/pdf/rs107.pdf>

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2015b). *Zukunftsansgaben Unterricht, Wissenschaft und Forschung im Finanzrahmen bis 2018 – einige deskriptive Ergebnisse und Darstellungen* (Forschungsbericht; Endbericht für AK, überarbeitete Endversion). Wien: IHS. Zugriff am 03.02.2016 unter <http://www.equi.at/dateien/AK-FinanzR-2018.pdf>

Lauder, H., Hughes, D., Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R. et al. (1999). *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham: Open University Press.

Lengauer, S. & Friesl, C. (2015). Bildung neu denken, Schule besser leben. In M. Strolz & M. Unger (Hrsg.), *Die mündige Schule. Buntbuch Schulautonomie* (S. 149–154). Wien: Contentkaufmann.

Levin, H. M. (1998). Educational performance standards and the economy. *Educational Researcher*, 27 (4), 4–10.

Levin, H. M. (2012). More than just test scores. *Prospects*, 42 (3), 269–284.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106 (6), 1642–1690.

Moe, T. M. & Wiborg, S. (Hrsg.). (Im Erscheinen). *The comparative politics of education: Teacher unions and education systems around the world*. Cambridge: University Press.

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Neustart Schule. (2015, September). *Bildung neu organisieren: Erwartungen an die Bundesregierung*. Positionspapier erstellt im Rahmen von Schule neu starten – der Bildungssummit der Zivilgesellschaft, Wien. Zugriff am 11.01.2016 unter https://mitmachen.neustart-schule.at/page/-/PK%20Schule%20neu%20Starten/Erwartungen%20an%20die%20Bildungsreform_SchuleNeuStarten_20150915.pdf

Nusche, D., Busemeyer, M., Radinger, T. & Theisens, H. (in Vorbereitung). *OECD Reviews of school resources – Austria*. Paris: OECD Publishing.

Oates, W. E. (2006). *On the theory and practice of fiscal decentralization*. IFIR Working Paper No. 2006–05. Lexington: Institute for Federalism and Intergovernmental Relations. Zugriff am 03.02.2016 unter http://www.ifigr.org/publication/ifir_working_papers/IFIR-WP-2006-05.pdf

Öhlinger, T. (1993). *Zur Autonomisierung der Schule. Staatstheoretische und verfassungsrechtliche Aspekte*. Unveröffentlichtes Gutachten, 12.07.1993, Universität Wien, Institut für Staats- und Verwaltungsrecht.

Okun, A. M. (2015/1975). *Equality and efficiency: The big tradeoff*. Washington DC: The Brookings Institution. Zugriff am 03.02.2016 unter <http://www.brookings.edu/events/2015/05/04-okun-equality-efficiency-tradeoff>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Schooling for tomorrow. What schools for the future?* Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.). (2002). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2002-de>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Education at a glance 2012. OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *OECD review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools (school resources review). Design and implementation plan for the review*. Zugriff am 11.01.2016 unter <http://www.oecd.org/edu/school/School-Resources-Review-Design-and-Implementation-Plan.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *Education at a glance 2014. OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-de>

Österreichische Forschungsgemeinschaft (ÖFG). (2013, Mai). *Übergänge im Bildungswesen erfolgreich gestalten*. Positionspapier der Tagung „Individuelle und institutionelle Übergänge im Bildungssystem – Lost in Transition?“, ÖFG, Wien. Zugriff am 24.02.2016 unter http://www.oefg.at/legacy/text/stellungnahmen/Positionspapier_Uebergaenge_2013.pdf

Picus, L. (2014). Adequacy. In D. J. Brewer & L. Picus (Hrsg.), *Encyclopedia of education economics and finance* (o. S.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Pollak, J. & Slominski, P. (2005). „Konstitutioneller Moment“ und Verfassungsreform: Eine Einschätzung des Österreich-Konvents. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 34 (4), 337–350.

Pritchett, L. & Filmer, D. (1997). *What education production functions really show: A positive theory of education expenditures*. Policy research working paper 1795. Washington: The World Bank. <http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/365.pdf?abstractid=597210&mirid=1>

Rechnungshof. (2012). *Finanzierung der Landeslehrer. GZ 860.129/002-1B1/12*. Zugriff am 11.01.2016 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2012/berichte/berichte_bund/Bund_2012_04.pdf

Rodden, J. (2004a). Comparative federalism and decentralization: On meaning and measurement. *Comparative Politics*, 36 (4), 481–500.

Rodden, J. (2004b, November). *Achieving fiscal discipline in federations: Germany and the EMU*. Paper prepared for Fiscal policy in EMU: New Issues and Challenges Workshop organized by European Commission, Brussels. Zugriff am 03.02.2016 unter http://ec.europa.eu/economy_finance/events/2004/bxl1104/papers/rodde_en.pdf

Rodden, J., Eskeland, G. & Litvack, J. (Hrsg.). (2003). *Decentralization and the challenge of hard budget constraints*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools: From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35, 161–180.

Schmid, K. (2005). *Schulgovernance im internationalen Vergleich. Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrerweiterbildung* (ibw-Forschungsbericht, Nr. 127). Zugriff am 18.02.2015 unter http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/fb127.pdf

Schmid, K., Hafner, H. & Pirolt, R. (2007). *Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern*. ibw-Schriftenreihe Nr. 135. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Schmidt, M. G., Busemeyer, M., Nikolai, R. & Wolf, F. (Hrsg.). (2006). *Bildungsausgaben im inter- und intranationalen Vergleich. Bestimmungsfaktoren öffentlicher Bildungsausgaben in OECD-Staaten* (Bericht über ein durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Forschungsprojekt [Jahre 1 und 2 der Förderung]). Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität, Institut für Politische Wissenschaft. Zugriff am 18.02.2016 unter <http://www.plattform-educare.org/Datenbank/2006%20-%20Abschlussbericht%20zum%20DFG-Projekt%20'Bildungsausgaben%20im%20Vergleich'.pdf>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 11.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/1948>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014a). *Standardüberprüfung 2013 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 11.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/2490>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014b). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 11.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/2489>

Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Zugriff am 11.01.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Specht, W. & Sobanski, F. (2012). *OECD Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes – country background report for Austria*. Zugriff am 18.02.2016 unter <http://www.oecd.org/edu/school/49578470.pdf>

Spiel, G. (2013, Mai). *Transition in die Arbeitswelt. Lost in Transition? Hoffentlich nicht*. Vortrag anlässlich der Tagung „Individuelle und institutionelle Übergänge im Bildungssystem – Lost in Transition?“, Österreichische Forschungsgemeinschaft (ÖFG), Wien. Zugriff am 24.02.2016 unter http://www.oefg.at/legacy/text/veranstaltungen/lost_in_transition/Beitrag_Spiel.pdf

Steiner, P., Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2005). *Analyse der österreichischen Bildungsausgaben für den Elementarbereich bis zum postsekundären nicht-tertiären Bereich (ISCED 0–4)* (Forschungsbericht). Wien: IHS.

Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. 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. 175–219). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-5>

Steinmo, S., Thelen, K. & Longstreth, F. (1992). *Structuring politics. Historical institutionalism in comparative analysis* (Cambridge Studies in Comparative Politics). Cambridge: University Press.

Stinchcombe, A. L. (1990). *Information and organizations*. Berkeley: University of California Press.

UNESCO Institute for Statistics, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & EUROSTAT. (2015). *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications – 2015*. Zugriff am 11.01.2016 unter <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/UOE-data-collection-manual-formal-education-concepts-definitions-classifications-2015-en.pdf>

van Ackeren, I. & Brauckmann, S. (2010). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (1. Aufl., Educational Governance, Band 7, S. 41–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Van Dyck, P. C. (1967). Die Finanzierung des Schul- und Bildungswesens in Österreich einschließlich einer Vorausschätzung der öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen in

den Jahren 1970 und 1975. In Bundesministerium für Unterricht (BMU; Hrsg.), *Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965–1975. Bildungsplanung in Österreich* (Band 1, o. S.). Wien.

Vogtenhuber, S. & Lassnigg, L. (2016). *Durchführung von Berechnungen und Analysen zur Unterstützung der Erstellung eines Kapitels zum Thema „Ressourcennutzung und Governance im österreichischen Bildungssystem“ für den Band 2 des Nationalen Bildungsberichtes Österreich 2015 (NBB 2015)* [Onlinedokument]. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-8-1>

Weiß, W. W. (2009). Kommunale Bildungspolitik. Entwicklungen, Begrifflichkeiten und Perspektiven. *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, 1, 11–37. Zugriff am 11.01.2016 unter <http://www.jena.de/fm/41/Kommunale%20Bildungspolitik-Deutsche%20Zeitschr.%20f%C3%BCr%20Kommunalwissenschaften.pdf>

Wirtschaftskammer Österreich (WKO). (2014). Föderalismus und Wirtschaft. *Kommentar Wirtschaftspolitik, 2014* (10). Zugriff am 03.02.2016 unter https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/Standort-und-Innovation/2014-10_wpbi_foederalismus_und_wirtschaft_2.pdf

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. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Wolf, F. & Zohlnhöfer, R. (2009). Investing in human capital? The determinants of private education expenditure in 26 OECD countries. *Journal of European Social Policy*, 19 (3), 230–244.

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

Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber

Ferdinand Eder, Michael Bruneforth, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel

1 Einleitung

Der zweite Band des Nationalen Bildungsberichts (NBB) zielt darauf ab, ausgewählte Themen in einem breiteren Zusammenhang darzustellen, als dies mit empirischen Daten allein möglich wäre, und diese im Hinblick auf Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten zu analysieren. Dazu werden vor allem Bereiche ausgewählt, die für die laufende Weiterentwicklung des Schulsystems besondere Bedeutung einnehmen. Ebenso hohe Beachtung wird Themengebieten zuteil, in denen Probleme offensichtlich sind bzw. Bildungserträge im weitesten Sinn noch nicht den gestellten Erwartungen entsprechen. In diesem Sinn fokussiert der NBB 2015 auf drei große Themenbereiche:

- (1) Der Bereich *Qualität von Schule und Ergebnisse des Lernens* wird in drei Kapiteln bearbeitet: Ein Kapitel befasst sich mit der Situation der Volksschule, ein weiteres mit der Leistungsbeurteilung im Sinne einer Unterstützung des Lernens und das dritte Kapitel mit der Vermittlung von digitaler Kompetenz in der Schule.
- (2) Der zweite Bereich befasst sich mit *Funktionsmängeln im Schulsystem*. Konkret werden in zwei Kapiteln einerseits die Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern im Schulsystem sowie die daraus resultierenden Probleme für Schule und Lernen (Segregationseffekte) analysiert und andererseits das Problem des (vor- oder frühzeitigen) Schul- bzw. Bildungsabbruchs in den Blick genommen.
- (3) Der dritte Bereich ist der *Schulgovernance* gewidmet. Ausgelöst durch die internationalen Leistungsvergleiche, nicht zuletzt durch den „PISA-Schock“, treten Fragen der Steuerung des Schulsystems immer mehr in den Vordergrund. Welche Strategien der Entscheidungsfindung können helfen, das Schulsystem möglichst rasch an die laufenden Veränderungen anzupassen? Welche Strukturen sind dafür erforderlich und wie müssen Ressourcen verteilt werden, damit sie eine fördernde Wirkung entfalten können? In drei Kapiteln werden die Themen Schulleitung, Schulautonomie und Bildungsfinanzierung aufgegriffen, denen in diesem Zusammenhang eine besonders wichtige Funktion zugeschrieben wird.

Alle angeführten Themen wurden von Teams von Autorinnen und Autoren bearbeitet, wobei darauf geachtet wurde, dass die Mitglieder unterschiedliche Institutionen repräsentieren. Ihre Aufgabe war es, die Thematik aus wissenschaftlicher Perspektive zu umreißen, den Ist-Zustand in Österreich zu analysieren und darauf basierende Handlungsoptionen bzw. -empfehlungen für die Weiterentwicklung des Schulsystems abzuleiten.

In der folgenden Zusammenfassung wird versucht, die Herangehensweise der Autorinnen und Autoren an die Themen zu charakterisieren, wesentliche Aussagen zur Ist-Situation wiederzugeben und wichtige Handlungsoptionen zu referieren.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-9>

2 Qualität von Schule und Ergebnisse des Lernens

Kapitel 1 wirft einen umfassenden Blick auf die **österreichische Volksschule** (*David Wohlbart, Jan Böhm, Maria Grillitsch, Konrad Oberwimmer, Katharina Soukup-Altrichter und Elisabeth Stanzel-Tischler*). Die Autorinnen und die Autoren geben zuerst einen Überblick über die Grunddaten dieser Schulform (Schüler- und Lehrerzahlen, Aufwendungen) und beschreiben Curriculum und Bildungsauftrag. Im Hinblick auf Unterrichtszeit und -arbeit sowie Lernergebnisse zeigt sich deutlicher Entwicklungsbedarf: Die Unterrichtspraxis ist nur in geringem Ausmaß auf das selbstständige Erarbeiten von Inhalten sowie das eigenständige Bearbeiten von Problemen der Kinder ausgerichtet. Es erfolgt keine ausreichende individuelle Förderung und die Lernergebnisse liegen in Mathematik und Lesen deutlich unter dem Durchschnitt vergleichbarer Länder. In den naturwissenschaftlichen Bereichen entsprechen sie relativ genau dem Durchschnitt. Internationale Spitzenleistungen werden nur von auffällig wenigen Kindern erreicht. Analysen zu Faktoren, von denen die unterschiedlichen Leistungen der Kinder abhängen, verweisen auf einen starken Einfluss des Elternhauses: Die Bildung der Eltern hat den stärksten Einfluss darauf, wie gut die Kinder in der Schule lernen.

Volksschulen sind Schulen mit einer sich wandelnden Schülerschaft. Der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache beträgt österreichweit ca. 27 %, fällt aber regional sehr unterschiedlich aus (der Spitzenwert wird mit 56 % in Wien erreicht). Auch der Umgang mit lernbeeinträchtigten Kindern präsentiert sich im Bundesländervergleich sehr verschieden: Die westlichen Bundesländer setzen deutlich stärker darauf, Kinder in einer Vorschule zu unterrichten bzw. ihnen sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuweisen. Die Vorschulquote liegt österreichweit zwischen 22 % (Salzburg) und weniger als 2 % (Burgenland).

Besonderes Augenmerk widmen die Autorinnen und Autoren der Zwischenstellung der Volksschule zwischen Kindergarten und Sekundarstufe I, die deren pädagogische Arbeit stark beeinflusst. Etwa 92 % eines Altersjahrgangs bewältigen die Volksschule in den vorgesehenen vier Jahren. Die restlichen Schülerinnen und Schüler benötigen in der Regel ein zusätzliches Jahr. Unterschiedliche Zuständigkeiten für Kindergarten und Schule sowie differierende dienstrechtliche Voraussetzungen der verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen haben zur Folge, dass der Übergang in die Volksschule und der Übertritt in die Sekundarstufe I nicht ausreichend betreut werden. Außerdem stehen Lehrpersonen aufgrund der Selektion zum Eintritt in die Sekundarstufe I unter Druck, Kindern gute Noten zu geben, die sie zum Zugang in die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) berechtigen.

Abhilfe für eine Reihe der angesprochenen Probleme erwarten sich die Autorinnen und Autoren von einem Maßnahmenbündel, das sowohl das unterrichtliche Kerngeschäft als auch die Rahmenbedingungen in den Blick nimmt:

- eine genauere Definition der zu erreichenden Ziele (Kerncurriculum und Mindeststandards als Ergänzung zu den bestehenden Regelstandards);
- eine Anhebung der im internationalen Vergleich niedrigen Unterrichtszeit und die Einrichtung von Ganztagschulen in der verschränkten Form;
- das Ersetzen von Ziffernnoten durch eine lernförderliche und kompetenzbasierte Leistungsbeurteilung;
- eine indexbasierte Ressourcenzuweisung, die „belasteten“ Schulen mehr Möglichkeiten für eine inklusive, individuelle Förderung bietet;
- eine vertiefte fachliche Spezialisierung sowie diagnostische und didaktische Expertise der Lehrpersonen.

Parallel dazu plädieren die Autorinnen und Autoren dafür, Standards für die Begleitung von Entwicklungsprojekten zu formulieren und generell der Forschung zur Volksschule einen höheren Stellenwert zuzuweisen – insbesondere durch den Aufbau einer Forschungsinfrastruktur an den Hochschulen.

Die bereits im Volksschulkapitel als notwendig erachteten Veränderungen in der Leistungsbeurteilung sind Gegenstand des Beitrags über die **Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion** (*Elfriede Schmidinger, Franz Hofmann und Thomas Stern*). Ergebnisse der Lern- und Wirksamkeitsforschung, aber auch die im Schulsystem angestrebte Ausrichtung des Lernens an Kompetenzen implizieren, dass summative Leistungsbeurteilungen (z. B. in Form von Noten nach Abschluss von definierten Lernabschnitten) zur Unterstützung des Lernens nicht ausreichen. Es sind bereits *während* des Lernprozesses lern- und leistungsbezogene Rückmeldungen erforderlich. Solche „formativen“ Rückmeldungen bilden eine der wirksamsten Unterstützungen des Lernens für Schülerinnen und Schüler.

Die Autorin und die Autoren arbeiten auf Basis internationaler Forschungsliteratur zur Leistungsbeurteilung jene Einflussfaktoren heraus, die das Lernen unmittelbar und wirksam fördern. Dazu gehören vor allem die Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung von Lernplänen, beschreibende Rückmeldungen zum erreichten Lernerfolg und die Entwicklung der Kompetenz zur Selbstbeurteilung im Hinblick auf die Erreichung von Zielen. *Formative Leistungsbeurteilung* (FLB) wird damit mehr als Unterrichtsintervention und weniger als Messinstrument aufgefasst. Es geht primär darum, dass eine Lehrperson nach Möglichkeit gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Ziele setzt, diese nach der erfolgten Instruktion beim Lernen beobachtet und ihnen durch Feedback hilft, die Ziele zu erreichen.

Die FLB hat im österreichischen Schulsystem wenig Tradition, auch wenn sie unter dem Terminus *Informationsfeststellungen* in der bestehenden Verordnung zur Leistungsbeurteilung bereits grundgelegt ist. Sie erscheint jedoch mit der schon erwähnten Neuausrichtung des schulischen Lernens auf Kompetenzen und mit verfügbaren oder in Entwicklung befindlichen alternativen Formen der Leistungsbeurteilung gut vereinbar – insbesondere mit Portfolios und der bereits bestehenden *alternativen Leistungsbeschreibung*. Vor allem in den Neuen Mittelschulen (NMS) wird eine Prüfungskultur angestrebt, in der die Schülerinnen und Schüler auf Basis von Kompetenzrastern und Portfolios direkte Rückmeldungen zu ihren Lernergebnissen erhalten. Dazu gibt es verbindlich eine verbale *ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung* (EDL) im Jahreszeugnis. Unter dem Terminus *Förderliche Leistungsbeurteilung* werden feedbackbasierte Zugänge zur Leistungsbewertung auch auf den Qualitätsplattformen *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) und *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (QIBB) propagiert. Allerdings wird das pädagogische Potenzial dieser Formen von den Lehrpersonen noch nicht ausreichend wahrgenommen und es fehlt auch eine umfassende Evaluierung, inwieweit diese unterschiedlichen Initiativen und Intentionen tatsächlich umgesetzt werden und zu einer verbesserten Unterrichtsqualität führen.

Im Hinblick auf die von der internationalen Forschung überzeugend dokumentierte Wirksamkeit der FLB empfehlen die Autorin und die Autoren insbesondere:

- die Verankerung des didaktischen Prinzips „Formative Leistungsrückmeldung und Lernförderung“ im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und in den Lehrplänen;
- die rasche Umsetzung des Vorhabens im aktuellen Regierungsabkommen, Noten durch Leistungsbeschreibungen in den ersten drei Schulstufen zu ersetzen;
- die Belastung der Lehrpersonen durch die Schullaufbahnentscheidungen am Ende der Volksschule zu mindern – entweder durch Rückverlagerung dieser Entscheidung oder mit einer Ergänzung des Notenurteils anhand objektiver Testverfahren;
- die Weiterentwicklung der Bildungsstandards in Richtung Mindeststandards, die als Zielwert für FLB dienen können, sowie den Ausbau von Instrumenten zur Informellen Kompetenzmessung (IKM);
- die Weiterentwicklung der gesetzlichen Grundlagen der Leistungsbeurteilung, insbesondere durch eine stärkere Kompetenzorientierung in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO).

Die Implementierung einer solchen Neuausrichtung der Leistungsbeurteilung erfordert einen erheblichen Aufwand an Forschung. Dies betrifft auch die Entwicklung von Modellen für den Einsatz der FLB im Unterricht und einen beträchtlichen Aufwand bei der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Während andere Länder große Anstrengungen unternehmen, die Vermittlung digitaler Kompetenzen zu einer zentralen Aufgabe ihrer Schulsysteme zu machen, hat Österreich in diesem Bereich erheblichen Nachholbedarf. Die Autorin und die Autoren des Kapitels **Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter** (*Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger und Martin Korte*) konzentrieren sich auf die digitale Kompetenz von Lehrenden in Bildungsinstitutionen und machen zunächst deutlich, dass eine solche Kompetenz zahlreiche Facetten und Dimensionen aufweist. Diese reichen von Mediendidaktik über Mediengestaltung bis hin zur Medienethik. Nach einer Analyse der österreichischen Situation zeigen sie an nationalen und internationalen Beispielen, welche Potenziale mit der (kritischen) Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien verbunden sind. Sie erörtern aber auch, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um diese zu nutzen.

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im österreichischen Bildungssystem trotz vergleichsweise guter Ausstattung mit Geräten derzeit eher wenig genutzt werden. Es fehlen zudem systematische Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen. Daneben ist die Entscheidung, welcher Stellenwert dieser Thematik beigemessen wird, abhängig von den jeweiligen Intentionen der einzelnen Ausbildungseinrichtungen. Die Gründe für die geringe Nutzung von IKT dürften vorrangig darin zu suchen sein, dass – wegen nicht ausreichender Unterstützungs- und Infrastrukturen – das Verhältnis von Aufwand und Ertrag als eher ungünstig eingeschätzt wird.

Es gibt zwar eine Reihe von ministeriell geförderten Initiativen im System (Projekte wie z. B. E-Learning im Schulalltag [eLSA], eCluster-Schulen, Klassenzimmer der Zukunft [KidZ]) bzw. einen forcierten Einsatz von IKT in der Neuen Mittelschule (NMS), doch sind diese Zugänge eher pragmatisch auf die (bloße) Nutzung von IKT und weniger auf die Vermittlung einer umfassenden digitalen Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern ausgerichtet. Die angesprochenen Pionierprojekte haben jedenfalls noch nicht jene kritische Größe erreicht, die Voraussetzung für eine kontinuierliche Durchdringung des Schulsystems wäre.

In einem kurzen Exkurs wird auch das Gefahrenpotenzial der IKT angesprochen. Dazu zählen unter anderem Cybermobbing als Ausweitung der traditionellen Formen von Mobbing (Österreich liegt wie bei anderen Formen von Mobbing auch hier deutlich über dem internationalen Schnitt), aber auch Abhängigkeits- und Suchtpotenziale, die mit Veränderungen des Gehirns bei intensivem Gebrauch des Internets zusammenhängen.

Demgegenüber sehen die Autorin und die Autoren großes Entwicklungspotenzial in drei Bereichen:

- Digitale Schulbücher bzw. Lernmaterialien könnten zu einer nachhaltigen Veränderung des Unterrichts bzw. des Lernens führen, wenn sie nicht bloß Übertragungen vorhandener Texte in elektronische Medien darstellen. Die interaktiven Möglichkeiten des Internets bei der Gestaltung der Materialien müssen derart genutzt werden, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur Rezipienten, sondern aktive Nutzer der Texte sind.
- Offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources [OER]), die über Clouds und ähnliche Tools allen interessierten Nutzerinnen und Nutzern in der ihnen jeweils verfügbaren Technologie zugänglich sind, könnten einen Qualitätssprung im Angebot von Lernunterlagen bedeuten. OER sind so konzipiert, dass sie ohne Verletzung von Lizenz- und Urheberrechten von allen genutzt werden können. Wie bei bereits vorhandenen Open-Source-Angeboten (z. B. Wikipedia) erfolgt die (Weiter-)Entwicklung in einer

interaktiv-kollektiven Strategie, wobei natürlich Maßnahmen der Qualitätssicherung erforderlich sind. OER würden die organisatorische und regionale Flexibilität von Schulen und ihre Reaktionsmöglichkeiten auf neue Entwicklungen erheblich erhöhen.

- Elektronische Portfolios bieten eine sehr gute Möglichkeit für die Lernenden, ihre Lernprozesse und Lernergebnisse fortlaufend zu dokumentieren und in diesem Prozess zugleich auch Medienkompetenzen zu erwerben.

Die zentrale Empfehlung in diesem Beitrag ist daher die Einrichtung einer *Bildungscloud*. Sie müsste aber von einer umfassenden Vermittlung von digitaler Kompetenz an die Lehrenden begleitet sein. Dies erfordert eine entsprechend breite Aus- und Weiterbildung der Lehrenden in Verbindung mit einschlägiger Forschung in dem Bereich. Vor allem die Entwicklung und Erprobung von didaktischen „Mustern“ für den Umgang mit IKT im Unterricht bildet dafür eine zentrale Aufgabe.

3 Funktionsmängel im Schulsystem

Mit der sozialen und ethnisch-kulturellen Segregation im österreichischen Schulwesen setzt sich das Kapitel **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) auseinander. Der Frage nach den Auswirkungen insbesondere auch institutionell verordneter Zusammensetzungen von Schülerinnen und Schülern in Schulen und Klassen ist mit der Diskussion über Chancengerechtigkeit verbunden. Die Autorin und die Autoren untersuchen das Ausmaß der ungleichen Verteilung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft und beschreiben anhand von Mathematikleistungen die Einflüsse der Schülerzusammensetzung auf den Unterrichtserfolg.

Das österreichische Schulsystem ist durch ein deutliches Ausmaß an Ungleichverteilung in der Zusammensetzung der Schüler/innen in der Volksschule und Sekundarstufe gekennzeichnet. Das Ausmaß der Ungleichverteilung ist regional jedoch sehr unterschiedlich. In der Sekundarstufe I zeigt sich eine starke *Segregation nach der sozialen Herkunft* zwischen den Schultypen AHS und Hauptschule (HS)/NMS. Im Gegensatz dazu zeigt sich innerhalb der Schultypen eine *ethnisch-kulturelle Segregation*. In geringerem Maße findet sich Segregation auch innerhalb von einzelnen Schulen. Im Hinblick auf die Leistungen zeigen die Autorin und die Autoren, dass in allen Schultypen Schülerinnen und Schüler in sozial besser gestellten Schulklassen, unabhängig von ihrer eigenen sozialen Stellung, bessere Leistungen erzielen. Dies gilt ebenso für die Merkmale Migrationshintergrund und Familiensprache.

Ansatzpunkte für Interventionen könnten zum einen Maßnahmen zur Reduktion der Segregation sein. Allerdings lassen internationale Erfahrungen vermuten, dass es sehr schwierig ist, diese gänzlich aufzuheben. Eine wesentliche Aufgabe sehen die Autorin und die Autoren daher darin, dass zentrale Akteurinnen/Akteure in Schulen bezüglich der Problematik von Heterogenität und Segregation sensibilisiert werden und sich aktiv der damit verbundenen Aufgaben annehmen. Darauf zielende Handlungsmöglichkeiten werden für die Ebenen der Schulstandorte, der Lehreraus- und Lehrerfortbildung und des Schulsystems vorgestellt:

- An Schulstandorten:
 - Vermeidung ungünstiger Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern auf Klassenebene;
 - Verbesserung der Qualität von Unterricht durch Umsetzung souveräner Klassenführung und adaptiven Unterrichts in Gruppen mit gehäuften Risikomerkmale und Einsatz der fähigsten Lehrkräfte in schwierigen Kontexten;

- Anerkennung unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern als handlungsleitend für die organisatorische und pädagogische Arbeit an der Schule;
 - Entwicklung der Ganztagsangebote unter anderem mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler bildungsferner Eltern durch gezielte und angepasste schulische Angebote intensiver in die schulische Umwelt zu integrieren.
- In der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern:
 - gezielte Vorbereitung auf die Arbeit in Schulkulturen der Vielfalt;
 - Unterstützung der Schulleiterinnen und Schulleiter im Prozess der Desegregation.
 - Auf Systemebene:
 - Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen mittels sozialindexbasierter Mittelvergabe;
 - zur Reduktion der Segregation sollte die kontrollierte Schulwahl durch die Eltern als Mittelweg zwischen dem verpflichtenden Sprengelwesen und der freien Elternwahl in Erwägung gezogen werden. Diese sehen die Autorin und die Autoren als international erfolgreichste Strategie an.

Auf Systemebene rufen die Autorin und die Autoren dazu auf, institutionell induzierte Segregation zu verringern. Damit verbindet sich auch die Frage nach dem optimalen Schulsystem. Gerade bezüglich der Gefahr einer Konfundierung ungünstiger Merkmale scheinen inklusive Schulsysteme gegenüber selektiven Schulsystemen deutlich fairer und – insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Benachteiligungen bezüglich einzelner Merkmale – bezüglich der optimalen Forderung auch zielführender zu sein. Außerhalb des direkten Einflusses der Bildungspolitik muss zudem die Bedeutung der Wohnpolitik als wesentliches Instrument gegen Segregation erkannt werden – denn Wohnpolitik ist immer auch Schulpolitik.

Kapitel 5 **Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen** (*Mario Steiner, Gabriele Pessl und Michael Bruneforth*) stellt neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen des frühen Bildungsabbruchs dar und widmet sich somit einer prioritären Zielgruppe der europäischen Bildungspolitik. Die Autorin und die Autoren geben einleitend einen Überblick über nationale und internationale bildungspolitische Ansätze zur Reduktion des frühen Bildungsabbruchs und stellen den Ansatz in Österreich dazu vergleichend dar. Die Strategieansätze der EU-Staaten zur Reduktion des frühen Bildungsabbruchs unterscheiden sich in der Schwerpunktsetzung innerhalb der Trias von Prävention, Intervention und Kompensation. Als prototypisch werden die Niederlande, Irland und Frankreich dargestellt. Der gemeinhin als erfolgreich geltende österreichische Ansatz war lange ein „beschäftigungszentrierter“ und damit als kompensatorisch einzustufen. In der letzten Dekade wurden die Bereiche Prävention und Intervention durch wesentliche Maßnahmen und Neuerungen breiter aufgestellt. Für die nächsten Jahre wird die „Ausbildung bis 18“ eine entscheidende Funktion bei der weiteren Entwicklung in Österreich haben.

Im internationalen Vergleich erweist sich Österreichs Politik als erfolgreich. Der Anteil früher Bildungsabbrecher/innen hat sich in der internationalen Zählung von 10,8 % im Jahr 1997 auf 7,0 % eines Altersjahrgangs im Jahr 2014 reduziert. Allerdings zeigen neuere ergänzende nationale Daten auf, dass das Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs unterschätzt wird: Den nationalen Zahlen folgend sind 15,5 % der Personen zwischen 18 und 24 Jahren Bildungsabbrecher/innen, das sind doppelt so viele wie in den international vergleichenden Studien. Auf der Individualebene zeigen sich relativ geringe Unterschiede nach Geschlecht, jedoch ist ein starker Effekt der Herkunft der Jugendlichen erkennbar. Große regionale Unterschiede werfen Fragen hinsichtlich der Gestaltung von Bildungspolitik auf, da ein identes System in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich sozial-selektiv ist. Früher Bildungsabbruch häuft sich in berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), im dualen System und in Sonderschulen. Jedoch liegen die Ursachen schon in der Sekundarstufe I, da sich die dort erworbenen Kompetenzen nicht gleich auf die Schulformen der Sekundarstufe II verteilen. Wird untersucht,

welche Sekundarstufe-I-Schulen von Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern ursprünglich besucht wurden, zeigt sich im Hinblick auf den späteren Schulabbruch eine große Streuung zwischen den Schulstandorten. In jeder fünften Schule bricht ein Viertel der Abgänger/innen die Ausbildung entweder direkt oder später ab. Die Identifikation dieser Schulstandorte könnte helfen, ein besseres Verständnis für die Prävention zu gewinnen.

Handlungsbedarf sehen die Autorin und die Autoren in Ansätzen zur Prävention von Schulabbruch und bei der Intervention in Krisensituationen. Weitere Anknüpfungspunkte bietet die Kompensation nach dem Abbruch auf schulischer Ebene und bei der außerschulischen Jugendarbeit auch auf Systemebene. Schule kann präventiv wirken, wenn eine effektive Stärken- und Ressourcenorientierung gelingt und sichere Räume geschaffen werden, in denen Diversität möglich ist. Prävention kann außerschulisch allerdings nur partiell wirken und bedarf eines frühzeitigen Eingriffs im Rahmen von Schulsozialarbeit bzw. Schulpsychologie. Zu wirksamen Interventionsstrategien zählen Lernunterstützung und Mediation, wobei das Jugendcoaching ein wichtiges Angebot darstellt.

Aufgrund des bisher unterschätzten Ausmaßes von Bildungsabbrüchen messen die Autorin und die Autoren Initiativen auf der Systemebene einen hohen Stellenwert bei. Dabei wird unter anderem die Ausbildung bis zum 18. Lebensjahr hervorgehoben. Als weitere Ansätze führen sie an:

- die Verlagerung der Ergebnisverantwortung für den Bildungsprozess weg von den Eltern und stärker in Richtung des Bildungssystems. Dazu zählt zum Beispiel die Bereitstellung eines Monitorings der Bildungsverläufe von Jugendlichen für den Schulstandort. Im Rahmen der Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) können Präventionsmaßnahmen geplant und Sekundarstufe-I-Schulen besser eingebunden werden.
- das Hinterfragen einer (unterschiedlich streng) gelebten Praxis sozialer Selektivität durch die Akteure im Bildungssystem, wobei das Ausmaß dieser Selektivität zuweilen die Frage nach einer systematischen Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen aufwirft. Ein Zwischenschritt zur Prävention von Abbrüchen wäre, Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichen Ressourcen zu unterstützen.

4 Schulgovernance

Der Beitrag **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) verortet die Schulleitung als wichtigen Teil der neuen Schulgovernance und rekonstruiert zunächst die Entwicklungen im (Selbst-)Verständnis von Schulleitung. In der Forschung lassen sich seit den frühen 1980er Jahren vier Phasen unterscheiden, die durch die Leitkonzepte *Qualitätsmanagement*, datenbasierte *Steuerung*, (Schul-)Entwicklung und *Transformation* charakterisierbar sind. In den beiden ersten Phasen geht es um die Verbesserung der Schulqualität durch geeignetes Führungshandeln und die Steuerung des Schulsystems. Dabei wird das Handeln der Schulleitungen durch die empirische Evidenz vor allem aus den vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen geprägt. In den beiden späteren Phasen kommt die Weiterentwicklung der jeweiligen Schule vor allem durch Kompetenzorientierung bzw. die Vision des „Wandels“ ergänzend dazu; beide basieren stark auf der Nutzung der Entwicklungs- und Führungspotenziale, die nicht nur in der Leitung der Schule, sondern auch bei den Lehrpersonen gegeben sind. Inwieweit diese eher idealtypisch zu verstehenden Leitkonzepte die Realität der österreichischen Schulleitungskultur abbilden, lässt sich – aus Mangel an empirischen Daten – nur ansatzweise feststellen.

Österreichische Schulleitungen sind überwiegend männlich – obwohl Frauen in der Lehrerschaft in allen Schulformen dominieren. Die Schulleiter/innen präferieren eher die beratenden und pädagogischen Aspekte ihrer Tätigkeit und klagen über die Belastung durch administrative Aufgaben. Für die Weiterentwicklung von Schulen halten sie eher inputorientierte Vorgaben für wirkungsvoll, während sie Strategien, die auf der Nutzung von Daten basieren, weniger Vertrauen entgegenbringen. Qualitätsinitiativen wie der *Nationale Qualitätsrahmen* bzw. die damit verknüpften Strategien von Zielvereinbarungen und Rechenschaftslegungen finden hingegen breitere Akzeptanz. Der Zugang zu Leitungsfunktionen erfolgt derzeit in nach Bundesländern unterschiedlichen Auswahlverfahren. Nach der Ernennung zur Schulleiterin/zum Schulleiter ist die Absolvierung eines mehrsemestrigen Fortbildungslehrgangs verpflichtend. Eine einheitliche Ausbildung ist erst ab dem Schuljahr 2019/20 vorgesehen; ab diesem Zeitpunkt müssen alle Bewerberinnen und Bewerber einen einschlägigen Masterlehrgang besucht haben, der kostenfrei angeboten wird.

Zur Verbesserung dieses heterogenen Zustandsbilds fordern die Autorinnen und die Autoren mehr Forschung zu zentralen Fragen der Führung: Welche Kompetenzen sind erforderlich? Wie muss die Nutzung von Daten organisiert werden, damit sie zum Auslöser von Veränderungsprozessen werden? Welche Strategien sind notwendig, um Inklusion an den einzelnen Standorten umzusetzen? Vor allem aber argumentieren sie für eine kontinuierliche Neukonstituierung des traditionellen Verständnisses von Schulleitung durch die folgenden Maßnahmen:

- Verständnis von Schulleitung als eigenständige Profession. Dazu sind Ausbildungscurricula zu entwickeln, die sich an den oben genannten Leitkonzepten orientieren, und ihre Umsetzung und Bewährung sind zu evaluieren;
- Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Schulleitungen, vor allem durch Einrichtung von Netzwerken und durch unterstützende Forschung;
- Aufbau und Verankerung eines mittleren Managements an den Schulen, damit die im Lehrkörper vorhandenen Führungspotenziale besser genutzt werden können („laterale Führung“);
- Einbindung in internationale Netzwerke und Projekte zur Erweiterung der Expertise.

Auf diese Weise sollte – mit einer „Politik des langen Atems“ – eine kontinuierliche Verbesserung der schulischen Führungskultur erreicht werden.

Seit den 1990er Jahren ist Schulautonomie ein immer wiederkehrendes Thema in der bildungspolitischen Diskussion. Mehr Entscheidungsmöglichkeiten an den einzelnen Schulstandorten, so die häufige Erwartung, würden zu einem verbesserten Unterricht und steigenden Leistungen der Schülerinnen und Schüler beitragen. Das Kapitel **Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem** (*Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Robert Moosbrugger und Gabriela Barbara Gartmann*) macht klar, dass es für diese Erwartung wenig empirische Evidenz gibt, zumindest nicht in dem Verständnis, dass Schulautonomie direkt mit verbesserter Unterrichts- und Leistungsqualität verbunden sei. Die Autorin und die Autoren arbeiten zunächst heraus, dass „Autonomie“ nicht isoliert, sondern im Kontext der gesamten Entscheidungs- und Steuerungsverhältnisse im Schulsystem zu betrachten ist. Österreich gehört im OECD-Vergleich zu den Ländern mit einer hochkomplexen Entscheidungsstruktur, die auf vier Ebenen (Bund, Länder, Gemeinden und Schulen) angesiedelt ist, während die meisten Staaten in vergleichbarer Größe mit zwei oder allenfalls drei Entscheidungsebenen auskommen. Besonders charakteristisch ist dabei, dass die traditionelle hierarchisch-bürokratische Struktur durch eine (partei)politisch konstituierte föderalistische Struktur (Länderebene) überlagert wird sowie von einem formalisierten System der Personalvertretung durchzogen ist. Dieses vertritt die dienstrechtlichen Interessen der Lehrpersonen (während es für die inhaltlich-pädagogischen Anliegen der Schule keine entsprechende Interessenvertretung gibt). Ein Mehr an Autonomie für die Einzelschule ist in dieser Struktur implizit oder explizit mit mehr Zu-

ständigkeiten für die Bundesländer verbunden, während die Gemeinden als Schulträger im Hintergrund stehen und selten als wichtige Akteure thematisiert werden.

Diese komplexe Struktur – so das Resümee der Autorin und der Autoren in weitgehender Übereinstimmung mit der ständigen Kritik des Rechnungshofs – ist *dysfunktional*, kostenintensiv und ineffizient und daher in hohem Maße reformbedürftig.

Der Blick auf die internationalen Entwicklungen zeigt, dass Autonomie in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich umgesetzt wird und alle Umsetzungsvarianten mit spezifischen Vor- und Nachteilen verbunden sind, die jeweils stark mit den Kontexten in den betreffenden Ländern zusammenhängen. Von den verschiedenen idealtypischen Modellen wird für Österreich die Konfiguration „Staatliche Rahmenbedingungen und Autonomie vor Ort“ als am sinnvollsten erachtet: Dieses Modell versucht, die Steuerung durch Reduktion auf zwei Entscheidungsebenen zu verschlanken und übersichtlicher zu machen und den Akteurinnen und Akteuren an den einzelnen Standorten mehr Verantwortung – in Verbindung mit einer erweiterten Rechenschaftspflicht – zu übertragen. Dies impliziert „eine umfassende pädagogische, personelle und finanzielle Autonomie entweder an den Schulen oder in den lokalen Einheiten“ in Verbindung mit einer „grundlegenden Veränderung der Steuerung und Verwaltung des Schulsystems“.

Die Autorin und die Autoren halten die Erweiterung von Spielräumen für Schulen oder Schulverbünde für eine sinnvolle Strategie, um eine höhere Motivation und Verantwortungsübernahme der Schulgemeinschaft zu erreichen sowie eine optimale Adaption des Lernangebots an die besonderen Bedingungen und Bedürfnisse vor Ort zu ermöglichen. Die entsprechende Umsetzung erfordert eine Reihe von Rahmenbedingungen, insbesondere:

- eine gleichzeitige umfassende Reform der bestehenden Verwaltungsstrukturen, insbesondere eine Reduktion der Entscheidungsebenen und eine Vereinheitlichung der Zuständigkeiten;
- eine sorgfältige Unterstützung und Begleitung der Implementierung, wobei zunächst mit wenigen Standorten Erfahrungen und Know-how gesammelt werden müssten – dabei kommt den Schulleitungen eine entscheidende Rolle zu;
- die Definition und Beobachtung klarer Qualitätsstandards, die im Rahmen von Autonomieprozessen angestrebt werden.

Die Autorin und die Autoren weisen deutlich darauf hin, dass die Delegation erweiterter Entscheidungsmöglichkeiten an die einzelnen Standorte auch mit Risiken verbunden ist und zu unerwünschten Nebeneffekten führen kann. Dies betrifft insbesondere die Auseinanderentwicklungen zwischen Standorten mit guten Arbeitsvoraussetzungen für Lehrpersonen und solchen mit einer Häufung belastender Faktoren. Daher sind die Schaffung nachvollziehbarer Rahmenbedingungen an den Schulen und der Ausgleich nachteiliger Bedingungen eine grundlegende Voraussetzung. Vorgeschlagen wird hier vor allem, eine auf der Zahl der Schülerinnen und Schüler basierende Grundfinanzierung der einzelnen Schulen durch sozialindexbasierte Anteile zu ergänzen.

Die Bildungsfinanzierung ist ein Hauptthema im politischen und öffentlichen Diskurs, wobei dieses Thema untrennbar mit Fragen der Governance-Strukturen zusammenhängt. In dem Beitrag **Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich** beschreiben die Autoren (*Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth und Stefan Vogtenhuber*) die Diskurse zur Finanzierung in Österreich, vor allem seit PISA 2000, als von einer Art *Double Bind* gekennzeichnet. Sie beleuchten die Diskrepanz zwischen der Kritik in Bezug auf (zu) hohe Ausgaben bei (zu) geringen Ergebnissen und der Forderung nach mehr Ressourcen für jede Verbesserung in der Praxis. Dieser Widerspruch wird in der öffentlichen Diskussion mit dem Argument überbrückt, dass ein Teil der (zu) hohen Ausgaben für praxisfremde Zwecke abgezweigt würde. Dieser *Double Bind* wird durch eine Intransparenz der Ausgaben und ihrer Verteilung in Fluss gehalten.

In der Situationsanalyse für Österreich stellen die Autoren wesentliche Grundzüge der Governance-Struktur dar, die im Verhältnis zur Größe des Landes sehr viele Ebenen aufweist. Spezifisch ist die österreichische Situation insofern, als die Länder größtenteils Bundesmittel ausgeben und der Bund über die Hälfte seiner Bildungsausgaben nicht verfügen kann. Eine weitere Besonderheit ist die fragmentierte Konstellation der politisch entscheidenden Akteurinnen und Akteure. Im internationalen Vergleich relativieren die Autoren das Bild von Österreich als dem Land mit den höchsten Ausgaben für Bildung. Zwar liegen die Ausgaben pro Schüler/in in der Sekundarstufe weit über dem Schnitt der OECD-Länder, doch sind die Ausgaben für Schüler/innen der Primarstufe im internationalen Vergleich aufgrund der geringen Zahl der Unterrichtsstunden nur noch im oberen Mittelfeld. Relativ zum Bruttoinlandsprodukt pro Einwohner/in liegen die Ausgaben pro Volksschüler/in sogar unter dem Median der OECD-Länder. Auch sind die Ausgaben, gemessen als Anteil am Wohlstand und am Staatshaushalt, in den letzten Jahren relativ zu anderen Ländern ein wenig zurückgegangen.

Neue Daten zur Verteilung der Ressourcen zeigen starke Streuungen in den Ausgaben und Lehrkraftzuteilungen zwischen den Bundesländern, innerhalb von Regionen und auch zwischen Schulen. Aus den starken Kostenunterschieden zwischen Schulformen und Bundesländern ergibt sich die Frage, inwieweit die Art der Zuteilung von Mitteln für Schule und Unterricht pädagogisch und gesellschaftlich begründbar und gerecht ist. Die Annahme, Unterschiede zwischen Schulen und Ländern würden dem lokalen/regionalen Bedarf entsprechen, kann mit den vorliegenden Ergebnissen nicht unterstützt werden. Für die Volksschule zeigt sich ein leicht positiver Zusammenhang zwischen Mittelverteilung und dem zusätzlichen Bedarf der Schulen aufgrund sozialer Benachteiligung. Für die Sekundarstufe I ist das Bild uneinheitlich und die Zusammenhänge allenfalls schwach.

Als Hauptprobleme sehen die Autoren erstens die mangelnde Transparenz der Ressourcennutzung und zweitens die enge Verbindung dieser Problematik mit der Governance-Struktur. Insbesondere kritisch beurteilen sie die komplexen Kompetenzüberschneidungen zwischen Bund und Ländern in der Personalverwaltung der Lehrerschaft. Handlungsoptionen sehen die Autoren sowohl im Bereich der Bildungsfinanzierung als auch hinsichtlich der Governance-Strukturen. Im Hinblick auf Bildungsfinanzierung sollte:

- das Wissen über Ressourcen-Nutzung und -Verteilung verbessert und so die Transparenz gesteigert werden; notwendige Grundlage dafür ist einerseits die Harmonisierung von Budget- und Finanzdaten und andererseits das Vorliegen von Daten zur Verwendung der Ressourcen in den Schulen;
- die Zusammenführung der Personalsysteme in einem Bundessystem vorangetrieben werden;
- die ungleiche Mittelverteilung besser dokumentiert und begründet werden;
- die Bruchlinie zwischen Bund und Ländern in der Finanzierungsregelung und die Doppelgleisigkeit der Sekundarstufe I in Form von HS/NMS und AHS als Hemmnisse der Transparenz überwunden werden;
- eine Überprüfung und ein Monitoring der Verwaltungskosten vorgenommen werden;
- der Wissensstand zur Wirksamkeit und Effizienz verschiedener alternativer Finanzierungsmodelle im Zusammenspiel mit den Governance-Strukturen erweitert werden, was die Entwicklung und Beforschung einer sozial indexierten Mittelzuteilung für Schulen inkludiert.

Im Hinblick auf Governance-Strukturen identifizieren die Autoren (auch mit Blick auf die derzeit geplante Bildungsreform) Handlungsbedarf in folgenden Bereichen:

- Klärung der Bund-Länder-Struktur der Zuständigkeiten, insbesondere sollte die Trennung der Zuständigkeiten für die Finanzierung und für die Ausgaben aufgehoben werden; die geplanten Bildungsdirektionen sollten daher eine deutlichere Weisungskette für den Bund akzentuieren;

- begrenzte Schritte in Richtung finanzieller Autonomisierung der Schulen, mit leicht verstärkten Einflussmöglichkeiten auf die Auswahl der Lehrpersonen als wichtigste *Ressource* und möglicher Umwandlung von Mitteln für Lehrpersonen in Unterstützungspersonal;
- Überarbeitung des dem Finanzausgleich zugrundeliegenden Verteilungsmechanismus, der eine Art Formelfinanzierung auf Bundeslandebene darstellt, wobei transparentere Informationen oder Regelungen über die Verteilung der Mittel notwendig sind.

5 Ausblick

Entgegen der öffentlichen Wahrnehmung ist das Schulsystem in Österreich gegenwärtig in einer Phase der Implementierung vielfältiger Neuerungen und Reformen in einzelnen Bereichen der Organisation von Schule und Unterricht. Während einige Maßnahmen in der Umsetzung weit fortgeschritten sind, zum Beispiel die Einführung von SQA, von Bildungsstandards, der NMS als Regelschule und der neuen Reife- und Diplomprüfung, erreichen andere Neuerungen das System erst seit kurzem, etwa die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU, das Dienstrecht NEU oder die Ausweitung der ganztägigen Schulformen. Weitere Veränderungen sind in einer frühen Phase der Umsetzung oder noch in Planung, so die Ausbildung bis zum Alter von 18 Jahren, die Neugestaltung der Schuleingangsphase oder die Einführung inklusiver Regionen. All diese Maßnahmen der Bildungspolitik bringen neben den Chancen zur Verbesserung des Systems in der Übergangsphase auch große Belastungen, Stress und Unsicherheiten für die Schulen und alle Akteurinnen und Akteure mit sich. Sie verlangen große Aufmerksamkeit, damit in der Phase der Implementierung unerwünschte Nebenwirkungen vermieden werden können und notwendige Korrekturen möglich sind.

Ungeachtet der Belastung des Systems durch die erwähnten Veränderungen ist die Schulpolitik durch eine Blockade in grundlegenden Fragen der Gestaltung des Schulwesens gefangen, zudem stehen weitere Veränderungen an. Dies gilt insbesondere für die Frage nach der zukünftigen Gestaltung der Sekundarstufe I und die Vorschläge aus dem aktuellen Reformpapier unter anderem zur Schulverwaltung, zu den Zuständigkeiten des Einflusses von Bund, Ländern und Gemeinden und der Ausgestaltung der Autonomie der Schulen. Überschattet wird diese Gleichzeitigkeit von Reformbelastungen und -stillstand durch die im NBB 2015 gut belegten Mängel in der Zielrichtung des Systems. So zeigt der Band 1 des NBB klar, dass weiterhin großer Handlungsbedarf besteht, die Vermittlung der Grundkompetenzen zu verbessern, insbesondere in Lesen und Mathematik, und Bildungsungerechtigkeiten zu reduzieren. In dieser Situation der Belastung durch Veränderung und der offensichtlichen Notwendigkeit weiterer Reformen müssen die Befunde und Handlungsoptionen dieses Berichts im Zusammenhang mit den laufenden Entwicklungen beurteilt und abgewogen werden.

Aus der Zusammenschau der Optionen und Entwicklungspostulate, die in den Einzelanalysen aufgezeigt wurden, lassen sich vier große Entwicklungsaufgaben rekonstruieren, mit denen das Schulsystem gegenwärtig befasst ist:

- (1) Die **Verstärkung der individuellen Förderung** der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dies erfordert bzw. betrifft die genaue Festlegung von (Mindest-)Zielen durch die Formulierung von Kerncurricula und Mindeststandards, die Ausrichtung an Kompetenzen, ein verändertes, an Förderung orientiertes Verständnis der schulischen Leistungsbeurteilung, die Bereitstellung von mehr Zeit für Betreuung und Lernen (z. B. in Form von verschränkten Ganztagschulen, verlängerter Unterrichtszeit in der Volksschule), die Verfügbarmachung individualisierter und interaktiver Lernmaterialien (OER) und die Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen.
- (2) Die **verstärkte Übernahme von Verantwortung für Schülerinnen und Schüler und Schulen mit beeinträchtigenden Voraussetzungen**. Dies betrifft insbesondere Schülerinnen und Schüler mit eingeschränkten individuellen Lernvoraussetzungen; diese erhalten von ihren Familien weniger Unterstützung, gehen tendenziell in Klassen und

Schulen, in denen eine Häufung von Schülerinnen und Schülern mit schwierigen Lernvoraussetzungen gegeben ist, wodurch das gemeinsame Lernen beeinträchtigt wird. Da eine Veränderung der Zusammensetzung der Schüler/innen mit großen Schwierigkeiten verbunden ist, sollte aktiv in einer Schulkultur der Vielfalt die Unterrichtsqualität verbessert werden. Hier geht es vor allem darum, durch eine diesen Umständen entsprechende („sozialindexbasierte“) Ressourcenzuweisung die gegebene Lernsituation zu verbessern, zugleich aber durch präventive Maßnahmen strukturelle Verbesserungen einzuleiten. Die leitende Perspektive dafür ist ein *inklusives* Schulsystem, das von der derzeit früh angesetzten selektiven Ausrichtung abgeht und versucht, die durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen (Diversität) bedingten pädagogischen Herausforderungen gerecht und fair auf alle Schulen zu verteilen.

- (3) Eine **Professionalisierung der handelnden Akteure** im Schulsystem. Die voranstehend angeführten Aufgabenbereiche erfordern neue und verbesserte Qualifikationen und Kompetenzen bei den Lehrpersonen, vor allem auch im Hinblick auf eine Nutzung der IKT, eine verstärkte Professionalisierung der Schulleitungen und damit verbunden den Aufbau eines mittleren Managements an den Schulen. Für beide Ebenen, Lehrpersonen und Schulleitung, bildet dabei der Aufbau bzw. die Teilhabe an professionellen Netzwerken eine wichtige Ressource.
- (4) **Strukturelle Veränderungen der Schulgovernance.** Ein evaluativ begleiteter Ausbau der Schulautonomie, der Abbau sich zwischen Bund und Ländern überschneidender Zuständigkeiten zugunsten weniger, klarer und transparenter Entscheidungsstrukturen und der Aufbau einer einheitlichen Bundesverwaltung mit flachen Hierarchieebenen würden dazu beitragen, eine gerechtere Verteilung der Mittel auf Schulen zu erreichen und jene Ressourcen freizusetzen, die für die intensivere Förderung der Schülerinnen und Schüler gebraucht werden.

Damit die hier vorgeschlagenen Maßnahmen die intendierten Ziele flächendeckend und nachhaltig erreichen können, müssen entsprechende Implementationsstrategien entwickelt und durch begleitende Evaluationen unterstützt werden.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter

Leiter der Abteilung für Pädagogik und Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik und Psychologie, Johannes-Kepler-Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Governance des Bildungswesens; Evaluation; qualitative Forschungsmethoden; neue Lernformen; Lehrer/innen-Bildung; Qualitätssicherung im Bildungswesen; Entwicklungsperspektiven des österreichischen Bildungswesens.

Univ.-Prof. Dr. habil. Peter Baumgartner

Universitätsprofessor für Technologieunterstütztes Lernen und Multimedia und Leiter des Departments für Interaktive Medien und Bildungstechnologien an der Donau-Universität Krems.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkt: E-Learning, Blended Learning, Distance Education, Interaktive Medien, E-Learning Implementierungsstrategien; Evaluation interaktiver Lernsoftware und Lernumgebungen; Lehr- und Lerntheorie, Didaktik.

O. Univ.-Prof. Dr. Horst Biedermann

Universitätsprofessor für Empirische Bildungswissenschaften, Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education, Paris-Lodron-Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehr-/Lernforschung; Lehrer/innen-Bildung im Fokus der professionellen Entwicklung; vergleichende Bildungsforschung; moralische und politische Bildung.

Prof. Dr. Jan Böhm

Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungssystementwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich; Visiting Professor an der East European University Tbilisi/Georgien. Gastaufenthalte an verschiedenen internationalen Hochschulen. Lehre in der Fort- und Weiterbildung.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Vergleichende und internationale Pädagogik; Bildungssysteme in Mittel- und Osteuropa, Japan; Informelles Lernen; Lern-Lehr-Forschung; Didaktik in der Erwachsenenpädagogik; Kompetenzbilanzierung; Hochschuldidaktik.

Mag. Dr. Gerhard Brandhofer BEd.

Professor am Department für IT – Informationstechnologien, E-Learning, Blended Learning, E-Office an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Koordination Fortbildung allgemeinbildende Pflichtschulen (APS), Lehrgangsführung Lehrgänge E-Learning – E-Pädagogik, Mathematik digital, Deutsch digital.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Digitale Medien und informatische Bildung in der Schule und Hochschule; Kompetenzmodelle, didaktisches Design.

Univ.-Prof. Dr. Stefan Brauckmann

Universitätsprofessor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung; Schulleitungsforschung; Schulorganisationsforschung; Bildungsmanagement und -monitoring; politisch-administrative Rahmenbedingungen von Bildungssystemen.

Michael Bruneforth, MA

Stellvertretender Leiter des Departments Bildungsstandards & Internationale Assessments am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Nationale Bildungsberichterstattung; Vergleichende Bildungsforschung; Schulleistungsstudien und Bildungsfinanzstatistik; Bildungsgerechtigkeit; Begleitforschung zur Überprüfung der Bildungsstandards.

Univ.-Doz. Dipl.-Ing. habil. Dr. Martin Ebner

Leiter der Abteilung Lehr- und Lerntechnologien und Universitätsdozent im Fach Medieninformatik am Institut für Informationssysteme und Computer Medien an der Technischen Universität Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: E-Learning, M-Learning, Social Media, Educational Data Mining, Open Educational Resources, Learning Analytics.

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 Unterrichtsforschung; Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen; Interessenforschung; Schul- und Klassenklima; Lehrer/innen-Forschung.

Mag.^a Gabriela Barbara Gartmann

Mitarbeiterin an der Abteilung für Pädagogik und Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik und Psychologie, Johannes-Kepler-Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie im Bildungskontext; psychologische Determinanten individueller Bildungswege; Testtheorie, komplexe statistische Verfahren und diskursive Datenanalyse.

Dr.ⁱⁿ Dipl.-Stat.ⁱⁿ Ann Cathrice George

Researcher der Koordinationsstelle Netzwerke und Kooperationen 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: Kognitive Diagnosemodelle; quantitative Methoden in der Bildungswissenschaft; Kompetenzmodelle, Bildungsstandards.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Petra Gradinger

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Plattform Interkulturalität an der Fakultät für Gesundheit und Soziales der Fachhochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Lernen; Interkulturelle Kompetenz; Soziale Beziehungen (Bullying, Cyberbullying); Evaluationsforschung; Lernen mit neuen Medien.

Mag.^a Maria Grillitsch

Researcher am Department Evaluation, Bildungsforschung & Berichterstattung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Übergang Kindergarten – Volksschule; Begleitung von Schulentwicklungsmaßnahmen; Evaluationsforschung.

Dr.ⁱⁿ Barbara Herzog-Punzenberger, Postgr. Dipl. IHS

Leiterin des Arbeitsbereichs Migration & Bildung am Institut für Pädagogik und Psychologie, Johannes-Kepler-Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Migration, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit (MIM) im österreichischen Schulwesen; Bürgerschaft/Citizenshipstudies; Governance im Bereich MIM und Bildung; Ungleichheit, Macht und Intersektionalität; international vergleichende Policy-Analysen.

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

Außerordentlicher Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Paris-Lodron-Universität Salzburg; Leiter der Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education, Paris-Lodron-Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Lern-/Lehrforschung, Allgemeine Didaktik, Evaluation von Lern-/Lehrprozessen sowie von Schulentwicklungsprozessen, Lehrer/innen-Bildung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung; Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern.

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule (PH) Zug; Mitglied der Hochschulleitungskonferenz der PH Zug sowie der Kommission F & E der Kammer Pädagogische Hochschulen, swissuniversities; Mitglied der Erfurt School of Education (ESE); Senior Research Fellow des Hong Kong Institute of Education; Adjunct Professor am Institute for Educational Research, Griffith University Brisbane.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Organisationspädagogik; Systemberatung; Bildungsmanagement; Schulmanagement; Schulqualität; Schulentwicklung; Professionalisierung von Lehrkräften und von pädagogischem Führungspersonal; international vergleichende Bildungsforschung.

Mag. David Kemethofer

Researcher der Koordinationsstelle Netzwerke und Kooperationen am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Lehraufträge an der Johannes-Kepler-Universität Linz, der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und der Paris-Lodron-Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung; Qualitätsmanagement im Schulsystem; Schulevaluation; Schulinspektion; Schulleitungsforschung; Bildungsstandards; international vergleichende Bildungsforschung.

Prof. Dr. Martin Korte

Leiter des Zoologischen Instituts und der Abteilung Zelluläre Neurobiologie an der Technischen Universität Braunschweig; Koordinator der Graduierten-Schule „Grad.Life“ an der Technischen Universität Braunschweig.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Zelluläre Grundlagen von Lernen und Gedächtnis; Neurotrophine und ihre Rezeptoren; Synapsen und Plastizität im Hippocampus.

Univ.-Prof. Dr. Konrad Krainer

Universitätsprofessor für Didaktik der Weiterbildung mit besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklung am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) und Dekan der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mathematikdidaktik und Lehrer/innen-Bildung, dabei Fokus auf Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung.

Mag.^a Prof.ⁱⁿ Silvia Krenn

Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck; Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Tirol.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Qualitätsmanagement; Lernforschung; Mediations- und Buddy-Projekte; Mediation und Schulqualität.

Dr. Lorenz Lassnigg

Senior Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien; Leiter der Forschungsgruppe equi („equity and education“).

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.

Mag. Robert Moosbrugger

Mitarbeiter an der Abteilung für Pädagogik und Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik und Psychologie, Johannes-Kepler-Universität Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsmethoden; Evaluation von Schulen.

Dipl.-Päd. Arvid Nagel

Dissertant an der Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education, Paris-Lodron-Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung; unterrichtsmeidendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern; Einflüsse von Mediennutzung auf das Unterrichtsgeschehen; Lebensphase Jugend; quantitative Forschungsmethoden in den Bildungswissenschaften.

Mag. Konrad Oberwimmer

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Bildungsstandards & Internationale Assessments des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Forschungsdatenbibliothek; BIFIE-Bildungsindikatoren; Nationale Bildungsberichterstattung.

MMag.^a Gabriele Pessl

Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) Wien; Mitglied der Forschungsgruppe equi („equity and education“). Lektorin an der Universität Wien (2010 bis 2015).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem; frühe Abbrecher/innen; Lifelong Learning; Biografieforschung; Evaluation von Programmen und Maßnahmen der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik.

Univ.-Prof. HR MMag. DDr. Erwin Rauscher

Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Vorsitzender der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Führungskultur; Entwicklung von Leadership, Schulmanagement und Schulinnovation; Schulautonomie; Schulorganisationsentwicklung; Unterrichtsentwicklung; Zukunft der Lehrer/innen-Bildung; Verhaltenskultur und Schuldemokratie; Inklusion; Qualitätsentwicklung im Schulwesen.

Dr.ⁱⁿ Elfriede Schmidinger

Ehemals Landesschulinspektorin für allgemeinbildende Pflichtschulen in Oberösterreich und Professorin für Humanwissenschaften an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz. Autorin von Büchern und vielen pädagogischen Fachartikeln.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung; Entwicklung von und Arbeit mit Lehrer- und Schüler- sowie Schulentwicklungsportfolios; Schulmanagement; Leistungsbeurteilung.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Schratz

Dekan der School of Education und Professor am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck; Mitglied des Hochschulrats der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg; Wissenschaftlicher Leiter der Leadership Academy, Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises; Präsident des International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Führungskultur, Schulleitungsforschung, Coaching und Schulentwicklung; Entwicklung von Professionalität und Leadership; Systementwicklung im Bildungswesen (national und international); Gesellschaft und Lernen („lernseits“); Schulmanagement und Qualitätssicherung; Didaktik und Curriculum (Personalisierung im Unterricht).

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Claudia Schreiner

Direktorin des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Bildungsforschung; Bildungsstandards; Chancengerechtigkeit; Leistungsmessung und -beurteilung.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Seel

Vizektorin für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von literarischen LehrerInnen und anderen pädagogischen Berufen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Didaktik, Lehrer/innen-Bildung, schulpraktische Professionalisierung.

Dr.ⁱⁿ Katharina Soukup-Altrichter

Vizektorin für Lehre und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich; Vorstandsmitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung (ÖFEB).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehrer/innen-Bildung; Qualitätsmanagement (Lehre); Auf- und Ausbau von Forschung; Praxisforschung.

Univ.-Prof.ⁱⁿ DDr.ⁱⁿ Christiane Spiel

Universitätsprofessorin für Bildungspsychologie und Evaluation; Vorständin des Instituts für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Förderung von Lebenslangem Lernen (Hauptfokus: Bildungsmotivation und Selbstreguliertes Lernen); Bullying und Cyberbullying; Gewaltprävention in Schulen; Geschlechtsstereotype in der Bildungssozialisation; Interventions-, Evaluations- und Implementationsforschung.

DDr.ⁱⁿ Elisabeth Stanzel-Tischler

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Evaluation, Bildungsforschung & Berichterstattung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bewältigung von Schnittstellen im Bildungsbereich; Begleitung von Schulentwicklungsmaßnahmen; Evaluationsforschung.

Mag. Mario Steiner

Senior Researcher am Institut für höhere Studien (IHS) Wien; Leiter der Forschungsgruppe equi („equity and education“); Lektor an den Fachhochschulen FH-Burgenland und FH Campus Wien.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Strukturen und Prozesse der sozialen Selektion und Ungleichheit im Bildungssystem; Dropout und Transition von benachteiligten Jugendlichen; früher (Aus-)Bildungsabbruch; Second Chance Education; Evaluation von Programmen und Maßnahmen der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik; Wirkungsanalysen.

Dr. Thomas Stern

Beratung und wissenschaftliche Begleitforschung; Entwicklung und Publikation von Materialien für die Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern; Mitwirkung bei Seminaren und Veranstaltungen des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Didaktische Forschungen zu Scientific Literacy und Assessment mit Bezug zu Bildungsstandards; Praxisforschung von Lehrer/innen; Professionalitätsentwicklung; Schülerinteressen und Einstellungen zu den Naturwissenschaften (im Rahmen von PISA).

Mag. Dr. Stefan Vogtenhuber

Researcher am Institut für höhere Studien (IHS) Wien; Mitglied der Forschungsgruppe equi („equity and education“).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit und Chancengerechtigkeit im Zugang zu Bildung und beim Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen im Lebensverlauf; sozioökonomische Auswirkungen von Bildung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene; statistische Modellbildung und Visualisierung; Mitglied des nationalen Koordinatoren-Teams des European Social Survey (ESS).

Dr. Christoph Weber

Leiter der Koordinations- und Servicestelle für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Sozialisationsforschung, Soziologie des abweichenden Verhaltens; quantitative Methoden.

MMag. Christian Wiesner

Leiter der Koordinationsstelle Netzwerke und Kooperationen 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: Führungskultur, Schulleitungsforschung, Coaching und Schulentwicklung; Lehr-Lern-Forschung; Kompetenzorientierung und Bildungsstandards; Entwicklung von Professionalität und Leadership; Beratungs- und Therapietheorien in der Professionalisierung; Schule als Ort sozialer Interaktion und Konfrontation; Transfer- und Innovationsforschung.

David Wohlhart BEd.

Hochschullehrer und Mitglied des Hochschulkollegiums an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz-Seckau; Schulbuchautor; Lernsoftwareentwickler.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehrer/innen-Bildung; Fachdidaktik Mathematik; Primarstufendidaktik; Mediendidaktik.

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://dx.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

DOI: <http://dx.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

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-A2>

Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr – Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung

Arthur Schneeberger

DOI: <http://dx.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

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-A4>

Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung

Johannes Mayr und Georg Hans Neuweg

DOI: <http://dx.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

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-A6>

Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem

Mario Steiner

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-B1>

Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen

Barbara Herzog-Punzenberger und Anne Unterwurzacher

DOI: <http://dx.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

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-B3>**Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze**

Angelika Paseka und Angela Wroblewski

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-B4>**Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule?!**

Konrad Krainer und Gertraud Benke

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-B5>**Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung**

Ferdinand Eder, Georg Hans Neuweg und Josef Thonhauser

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-B6>**Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention**

Dagmar Strohmeier und Christiane Spiel

DOI: <http://dx.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

DOI: <http://dx.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

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-C1>**Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule**

Michael Schratz und Martin Hartmann

DOI: <http://dx.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

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2009-2-C3>**Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterter Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen**

Lorenz Lassnigg, Julia Bock-Schappelwein und Hans Pitlik

DOI: <http://dx.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. DOI: <http://dx.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
DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2012-2-1>

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

Ferdinand Eder und Franz Hofmann
DOI: <http://dx.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
DOI: <http://dx.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
DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2012-2-4>

Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich

Michael Bruneforth, Christoph Weber und Johann Bacher
DOI: <http://dx.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
DOI: <http://dx.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
DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2012-2-7>

Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse

Lorenz Lassnigg
DOI: <http://dx.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
DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2012-2-9>

Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen

Maria Gutknecht-Gmeiner

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2012-2-10>

Der Nationale Bildungsbericht 2015 besteht aus zwei grundsätzlich verschiedenen Bänden. Band 1 gibt über den Kontext des österreichischen Schulwesens und die verschiedenen Prozessdimensionen mittels 28 Indikatoren und nahezu 190 Grafiken und Tabellen Auskunft.

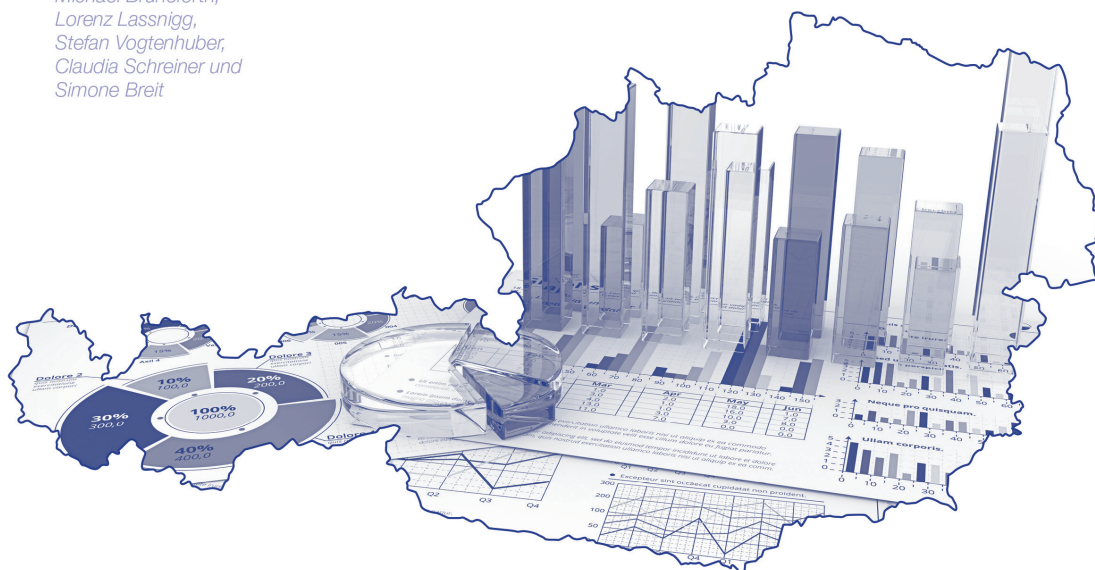
Lesen Sie dazu mehr im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts:

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2015

Das Schulsystem im
Spiegel von Daten
und Indikatoren

Band 1

Herausgegeben von
Michael Bruneforth,
Lorenz Lassnigg,
Stefan Vogtenhuber,
Claudia Schreiner und
Simone Breit



Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

BM **BF**
Bundesministerium für
Bildung und Frauen

