

# NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2009

Band 2  
Fokussierte Analysen  
bildungspolitischer  
Schwerpunktthemen



Herausgegeben von  
Werner Specht

Bundesinstitut  
**bifie**  
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung  
des österreichischen Schulwesens

**bm:uk** Bundesministerium für  
Unterricht, Kunst und Kultur



Werner Specht (Hrsg.)

# Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009

Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen

Werner Specht (Hrsg.)

# Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009

## Band 2

Fokussierte Analysen  
bildungspolitischer Schwerpunktthemen

Leykam



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Minoritenplatz 5 / 1014 Wien

Hergestellt und gedruckt im Auftrag und mit Unterstützung des Bundesministeriums für  
Unterricht, Kunst und Kultur



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

Direktoren: DDr. Günter Haider & Mag. Josef Lucyshyn

[www.bifie.at](http://www.bifie.at)

**Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2**

Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen

Werner Specht (Hrsg.)

Graz: Leykam 2009

ISBN 978-3-7011-7678-6

Einbandgestaltung: Die Fliegenden Fische, Salzburg &  
Andreas Kamenik, BIFIE | Zentrales Management & Services

Grafik, Layout, Satz: Stenner & Kordik, 8010 Graz

Druck: Medienfabrik Graz GmbH, 8020 Graz

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG, Graz 2009

[www.leykamverlag.at](http://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.

# Vorwort



Die Herausgabe regelmäßig erarbeiteter nationaler Bildungsberichte ist in vielen Ländern selbstverständlich. Im Sinne einer stärker faktenbasierten Entscheidungsfindung („Evidence-based Policy“) zielen diese vor allem auf die Erarbeitung und Aufbereitung einer breiten Datenbasis zur Situation der Schule im jeweiligen Land ab. Mit dem ersten „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009“ (NBB) schließen wir uns dieser Tradition an.

Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) ist von mir beauftragt worden, eine Pilotversion für einen Nationalen Bildungsbericht zu erstellen. Der nun vorliegende Nationale Bildungsbericht enthält im ersten, grundlegenden Band Daten und Indikatoren des österreichischen Schulsystems. Im zweiten Band werden bildungspolitische Schwerpunktthemen des österreichischen Schulwesens in fokussierten Analysen diskutiert. Diese Analysen der Autorinnen und Autoren stellen einen intensiven Reflexionsprozess zu dem Thema dar. Die Themenauswahl erfolgte in Abstimmung zwischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und einer wissenschaftlichen Planungsgruppe. Auch wurden die Konzeption und die vorgesehenen Themen dieses Berichts mit den Bildungssprecher/innen der im Parlament vertretenen Parteien diskutiert.

Der Bericht enthält sachliche Analysen und kritische Sichtweisen auf Teile des Schulsystems, mit denen wir uns in Zukunft weiter auseinandersetzen wollen und müssen. Im österreichischen Bildungssystem besteht großer Handlungsbedarf. Wir stehen im internationalen Bildungs- und Innovationswettbewerb. Österreich kann sich einen Stopp der Reformen keinesfalls leisten. PISA, PIRLS, TIMSS, OECD-Berichte und EU-Studien sowie nationale und internationale Bildungsexpert/inn/en zeigen uns den großen Reformbedarf immer wieder auf.

Eine wesentliche Funktion des ersten Nationalen Bildungsberichts ist es, die Diskussion zu versachlichen, zu intensivieren und zu vertiefen. Er soll Bezugspunkt vieler Fachgespräche der mittel- und unmittelbar Betroffenen und einer interessierten Öffentlichkeit sein. Neben dieser Funktion in der öffentlichen Bildungsdiskussion stellt der Bildungsbericht eine wesentliche Grundlage für die weitere Forschungsarbeit im Bildungsbereich dar und spielt im wissenschaftlichen Diskurs eine große Rolle.

Bei allen Autorinnen und Autoren und Mitwirkenden an diesem bedeutenden Projekt bedanke ich mich für die engagierte Arbeit. Die in äußerst sorgfältigen Vorarbeiten unter Leitung von Werner Specht erarbeitete Struktur wird in den kommenden Monaten geprüft und adaptiert, sofern es sinnvoll erscheint. Die Konzeption sieht die Herausgabe des „Nationalen Bildungsberichts Österreich“ im Dreijahres-Rhythmus vor.

Ich wünsche mir und allen Beteiligten, dass der erste „NBB“ eine unterstützende Rolle bei der weiteren Entwicklung des österreichischen Schulwesens haben wird. Verbessern wir kontinuierlich und konsequent die Qualität des österreichischen Schulsystems!

A handwritten signature in black ink that reads "Claudia Schmied". The signature is written in a cursive, flowing style.

Dr. Claudia Schmied  
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

# Inhalt

		Vorwort der Bundesministerin
3		Inhaltsverzeichnis
5		Vorwort des Herausgebers
7		Einleitung – Einführung in den zweiten Band
<b>15</b>	<b>A</b>	<b>Entwicklungen in einzelnen Sektoren des Schulsystems</b>
15	A1	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts <i>Elisabeth Stanzel-Tischler und Simone Breit</i>
33	A2	Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems <i>Ferdinand Eder</i>
55	A3	Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr – Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung <i>Arthur Schneeberger</i>
73	A4	Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf <i>Ewald Feyerer</i>
99	A5	Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung <i>Johannes Mayr und Georg Hans Neuweg</i>
121	A6	Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen <i>Barbara Schober, Monika Finsterwald, Petra Wagner und Christiane Spiel</i>
<b>141</b>	<b>B</b>	<b>Aktuelle Themen zur pädagogischen Qualität der Schule</b>
141	B1	Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem <i>Mario Steiner</i>
161	B2	Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen <i>Barbara Herzog-Punzenberger und Anne Unterwurzacher</i>
183	B3	Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen. Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten <i>Michael Wimmer und Anke Schad</i>
203	B4	Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze <i>Angelika Paseka und Angela Wroblewski</i>

223	B5	Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule?! <i>Konrad Krainer und Gertraud Benke</i>
247	B6	Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung <i>Ferdinand Eder, Georg Hans Neuweg und Josef Thonhauser</i>
269	B7	Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention <i>Dagmar Strohmeier und Christiane Spiel</i>
287	B8	Schüler/innen mit schwer wiegenden Entwicklungsproblemen als Herausforderung an die Schule: Unterstützungssysteme bei Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten <i>Alfred Schabmann</i>
<b>305</b>	<b>C</b>	<b>Zentrale Fragen und Herausforderungen der Systemsteuerung</b>
305	C1	Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft <i>Ferdinand Eder und Herbert Altrichter</i>
323	C2	Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule <i>Michael Schratz und Martin Hartmann</i>
341	C3	Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl <i>Herbert Altrichter, Matthias Trautmann, Beate Wischer, Sonja Sommerauer und Birgit Doppler</i>
<b>361</b>	<b>D</b>	<b>Bildungsforschung als Quelle von Steuerungswissen</b>
361	D1	Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen <i>Lorenz Lassnigg, Julia Bock-Schappelwein und Hans Pitlik</i>
381		Literaturverzeichnis
437		Abkürzungsverzeichnis und Erläuterungen zu ausgewählten Begriffen
451		Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

## Vorwort des Herausgebers

Der vorliegende erste Nationale Bildungsbericht für Österreich wurde im Jahr 2007 von Frau Bundesministerin Claudia Schmied beim Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) in Auftrag gegeben. Das lag deswegen nahe, weil an einer Vorläuferinstitution dieser Einrichtung, dem Zentrum für Schulentwicklung in Graz, bereits in den Jahren zuvor Konzeptionen für einen solchen Bildungsbericht entwickelt worden waren.

Der Bericht hat zwei Hauptfunktionen, nämlich

- das auf Daten und Fakten basierende Systemwissen und Systemverständnis zu erweitern und damit moderne Bildungspolitik (Evidence-based Policy) bei der Entscheidung und Steuerung zu unterstützen;
- gegenüber der Öffentlichkeit und dem Gesetzgeber Rechenschaft hinsichtlich des Zustandes und der Probleme des Schulwesens zu legen und damit auch bildungspolitische Reformpläne zu begründen.

Die Konzeption dieses Berichts sah von Anfang an zwei grundsätzlich verschiedene Teile vor, die sich aber beide auf ihre Weise mit der Qualität des Schulsystems beschäftigen:

- Der erste Teil sollte Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich präsentieren, die sich auf Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring stützen und die Aspekte der Qualität dieses Schulwesens entweder direkt abbilden oder aber kritische Bedingungen für einen Gewinn oder Verlust an Qualität aufzeigen.
- Ein zweiter Teil sollte Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftler/innen zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens enthalten. Die Auswahl dieser Themen sollte sich an der von den Expert/inn/en wahrgenommenen Bedeutung der Thematik für die Gesamtentwicklung des österreichischen Schulwesens orientieren.

Mit der Herstellung des Indikatorenbandes wurden vom Herausgeber zwei Institutionen beauftragt, die Kompetenz und Tradition in der Indikatorenforschung und -entwicklung aufweisen:

1. Das Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien verfasst seit Jahren einschlägige Bildungssystem-Analysen, die eng mit dem Bildungsstatistiker Lorenz Lassnigg verbunden sind.
2. Die auf internationale Leistungsvergleiche spezialisierte Forscher/innen-Gruppe um Günter Haider aus dem „Zentrum für vergleichende Bildungsforschung“ der Universität Salzburg, die 2008 in das neue Bundesinstitut BIFIE gewechselt ist. Haider selbst hat vor etwa 10 Jahren den ersten österreichischen Bildungsindikatorenbericht herausgegeben,<sup>1</sup> der damals noch ohne große Resonanz blieb.

Die Herstellung des zweiten, entwicklungs- und problemorientierten Bandes war insofern ein komplexes Unternehmen, als hier zunächst gemeinsam ein Themenaufbau festgelegt und eine größere Zahl von kompetenten Wissenschaftler/innen gewonnen werden musste, die außerdem mit einem verbindlichen Procedere der Texterstellung und der Qualitätssicherung einverstanden waren. Hier bewährte sich ein Vorgehen, das schon früher bei der Herstellung

<sup>1</sup> Haider, G. (Hrsg.) (1997). *Indikatoren zum Bildungssystem. Fakten zum österreichischen Bildungswesen und ihre Bewertung aus Expertensicht*. Innsbruck und Wien: StudienVerlag.



eines Expertenbandes zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung<sup>2</sup> ähnlich zur Anwendung gekommen war: Der Herausgeber kooptierte fünf Wissenschaftler/innen für eine Steuergruppe, die zum einen die inhaltlichen Entscheidungen diskutierte und vorbereitete und von denen vier für jeweils eine bestimmte Gruppe von Beiträgen die redaktionelle Betreuung und Qualitätsverantwortung übernahmen.

Bei den Mitgliedern dieser Steuergruppe handelt es sich um :

Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter (Uni Linz)

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder (Uni Salzburg)

Dr. Lorenz Lassnigg (IHS)

Univ.-Prof. Dr. Georg Neuweg (Uni Linz)

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Christiane Spiel (Uni Wien)

Den Mitgliedern dieser Gruppe ist an dieser Stelle besonders zu danken dafür, dass sie die Herausgeberschaft wesentlich unterstützt und für die Qualität der Beiträge Mitverantwortung übernommen haben.

Herzlicher Dank geht an dieser Stelle auch an Josef Lucyshyn, heute Direktor des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, für die administrative Unterstützung und die budgetäre Abwicklung der ersten Phasen des Projekts. Besonders gedankt sei auch Herrn Ministerialrat Dr. Herbert Pelzelmayer, dessen Funktion als Schnittstelle zwischen Herausgeber und dem Ministerium von großer Bedeutung für den unbürokratischen Fortgang des Projekts war.

Die Gesamtkoordination des ersten Bandes besorgte Frau Simone Breit, sie wurde dabei von Frau Rebekka Wanka unterstützt. Ihnen sei ebenso gedankt wie Herrn Christian Stenner und Frau Maria Grillitsch für die verdienstvolle Arbeit der Finalisierung der Manuskripte des zweiten Bandes. Zu Dank verpflichtet sind wir auch Frau Regina Radinger (Statistik Austria) für das Gesamt-Review des ersten Bandes. Dasselbe gilt für Frau Sandra Hechenberger und Herrn Andreas Kamenik für die grafische Gestaltung des ersten Bandes und noch einmal für Herrn Christian Stenner, der die Gestaltung des zweiten Bandes besorgte.

Dank gebührt auch den Autorinnen und Autoren dafür, dass sie den oft mühevollen Ablauf von Texterstellung – Rückmeldung – Korrektur – externen Reviews – Wiederüberarbeitung annahmen und dennoch zumeist die Deadlines für die Fertigstellung einhielten.

Besonderer Dank ergeht schließlich auch an die Beamten des Ministeriums und an die Ressortleitung selbst: Die Vorstellung der ersten Konzepte im Hause stieß auf konstruktive Kritik und provozierte wichtige Verbesserungsvorschläge. Von dem Zeitpunkt an, wo die Autorinnen und Autoren mit der Arbeit an den Beiträgen begannen, gab es keinerlei Versuche mehr, auf diese Arbeit Einfluss zu nehmen, so dass die Wissenschaftler/innen in der Textgestaltung und inhaltlichen Ausarbeitung ihrer Themen völlig frei waren.

Vom Beginn dieses Unternehmens an war klar, dass es sich hier um ein Pilotprojekt handelt. Eine seiner wichtigsten Funktionen bestand und besteht darin, Erfahrungen zu sammeln und zu dokumentieren, die zu einer Verbesserung der Berichtskonzeption in den Folgejahren beitragen. Solche Erfahrungen sind bereits aus dem Entstehungsprozess vielfältig hervorgegangen. Es steht zu hoffen, dass das Feedback von Leserinnen und Lesern zu einer weiteren Verbreiterung der Erfahrungsbasis führt.

Werner Specht, Graz, im Mai 2009

---

2 Eder, F. (Hrsg.) (2002). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur*, Band 17. Innsbruck und Wien: StudienVerlag.

# Einleitung

Werner Specht

## Ein Pilotprojekt

Die beiden Bände dieses Berichtes sind Ergebnis eines Pilotprojektes. Sie stellen das Produkt eines Versuchs dar, das Konzept einer nationalen Bildungsberichterstattung für Österreich zu realisieren. Nachdem in den letzten Jahren Deutschland und die Schweiz dem internationalen Trend gefolgt sind und eigene nationale Bildungsberichte herausgegeben haben, hat sich auch Österreich auf den Weg gemacht, dem internationalen Beispiel zu folgen.

Renommierte Einrichtungen der Bildungsforschung und der Datenproduktion und nicht minder renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind der Einladung des BIFIE gefolgt, haben ihre gestalterische Phantasie und ihre Expertise eingebracht und etwas realisiert, was es in dieser Form im österreichischen Bildungswesen noch nicht gegeben hat.

Anhand von Daten, Indikatoren und wissenschaftlichen Expertisen wird das Bildungssystem und mit ihm das bildungspolitische Handlungsfeld von außen gespiegelt. Zutage treten dabei teils vertraute, teils aber auch überraschende und inspirierende Perspektiven auf die Bildungslandschaft. Ergebnis sind zumeist pädagogisch motivierte Analysen, an die sich bildungspolitische Optionen für die Optimierung der dargestellten Probleme und Desiderate anschließen.

## Die Konzeption des Berichtes

Dabei weicht das Konzept dieses Berichts in mehrfacher Hinsicht von den nationalen Bildungsberichten ab, die im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren erschienen sind und die sich durch eine sehr datennahe Beschreibung und Analyse des bildungspolitischen Handlungsfeldes auszeichnen. Für Österreich wird hier ein Ansatz realisiert, der von vornherein eine Zweiteilung der Publikation vorsah, die auch formal durch das Erscheinen in zwei Bänden umgesetzt wird.

- Der erste Teil präsentiert Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich, die konsequent im Hinblick darauf ausgewählt wurden, dass sie entweder Aspekte der Qualität des Schulwesens direkt abbilden (so etwa die zentralen Daten der TIMSS, PIRLS- und PISA-Untersuchungen) oder aber kritische Bedingungen für einen Gewinn oder Verlust an Qualität aufzeigen. Es handelt sich hier fast durchweg um Daten, die bereits existierten, für die Intentionen dieses Berichts aber neu aufbereitet und in einen gemeinsamen Interpretationszusammenhang gebracht worden sind.
- Im zweiten Band sind 18 Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftler/innen zu zentralen Entwicklungsthemen des Schulwesens versammelt. Ihre Themen sind in einem hochrangig besetzten Redaktionsgremium besprochen und abgestimmt worden. Deren Auswahl orientiert sich an der von Experten und Expertinnen wahrgenommenen Bedeutung der jeweiligen Thematik für die Gesamtentwicklung des österreichischen Schulwesens.

Der Unterschied zu den meisten bekannten Bildungsberichten liegt insbesondere in der Konzeption und der Erscheinungsform des zweiten Bandes. Die Wahl des Weges, die bildungssta-

tistische Darstellung mit analytischen und dabei auch stärker normativen Ansätzen zu verbinden, folgt nicht zuletzt einer – wenn auch noch nicht sehr alten – österreichischen Tradition, bildungspolitische Entscheidungen häufig durch bildungswissenschaftliche Analysen und Expertisen Grund zu legen. Diese Tradition hatte ihre Anfänge im Band „Schulautonomie in Österreich“ (Posch/Altrichter 1992). Diesem folgten später drei Bände zum Thema Qualität und Qualitätssicherung (Specht/Thonhauser 1996, Posch/Altrichter 1997, Eder 2002). Eine ähnliche Funktion liegt den Publikationen des Projekts „Qualität in der Sonderpädagogik“ (Specht et al. 2006, 2007) für den sonderpädagogischen Bereich zugrunde.

Insgesamt bedeutet dies, dass Elemente der theoretischen und bildungspolitischen Analyse im österreichischen Berichtskonzept deutlich stärker repräsentiert sind als in den Bildungsberichten der Schweiz und Deutschlands mit ihrem eindeutigen Fokus auf der empirischen Darstellung. Damit ist ein anderes Unterscheidungsmerkmal eng verbunden. Mit den thematischen Analysen beauftragt wurden jeweils Personen, die als Expertinnen bzw. Experten im jeweiligen Gegenstandsbereich zumindest in Österreich, oft auch international, ausgewiesen sind. Diese Personen vertreten ihre Beiträge denn auch namentlich. Daraus resultieren Schwächen, aber auch Stärken dieser Berichtskonzeption.

Eine wichtige Stärke liegt darin, dass die Repräsentation in einer als gewichtig anzusehenden Publikation einen besonderen Leistungsanreiz darstellt. Dies kann als qualitätsförderndes Element angesehen werden. Gleichzeitig lässt sich die Expertise in bildungspolitisch bedeutsamen Zukunftsthemen stärker konkreten Personen zuordnen, die sich dann – je nach der Qualität ihrer Beiträge – bei Reformprojekten auch als Berater oder Steuerleute im Implementationsprozess anbieten.

Die Schwäche dieses personenzentrierten Ansatzes liegt ebenso klar auf der Hand: Sie liegt in der Schwierigkeit, ein einheitliches Qualitätsniveau der Beiträge ebenso gewährleisten zu können wie eine gemeinsame Struktur und einen vergleichbaren Aufbau. Letzteres stellte erhöhte Anforderungen an die Ansätze und Mechanismen der Qualitätssicherung.

### Qualitätssicherung

Eine der zentralen Herausforderungen bei der Konzipierung dieses Expertisenbandes bestand darin, Vorkehrungen dafür zu treffen, dass die Einzelbeiträge einem allen gemeinsamen, ähnlichen Aufbau folgen, ohne dass die entsprechenden Vorgaben von den Autor/inn/en als zu einschränkend empfunden werden.

Der Aufbau der Berichte sollte dem folgenden groben Schema folgen:

#### 1. *Problemanalyse*: Bildungspolitische Relevanz des Themenbereichs

- Woraus ergibt sich die Bedeutung des Themas für die Qualität des Bildungswesens?
- Neuere Entwicklungen und/oder Erkenntnisse, die Veränderungs- und Anpassungsdruck erzeugen
- Behandlung des Themas im derzeitigen politischen Kontext: (a) Prioritäten; (b) Initiativen, (c) Standpunkte zum Thema im nationalen Rahmen

#### 2. *Situationsanalyse*: Daten, Indikatoren, Ergebnisse aus Forschung und Evaluation

- Rückbezug auf den Indikatorenteil des Berichts (so weit möglich): Daten und Indikatoren zum Gegenstand
- Überblick über Forschungs- und Evaluationsergebnisse zum Thema und seinen Teilspekten – international und national: Gesichertes Wissen und kontroverse Themen
- Zusammenfassung der wissenschaftlichen Befundlage

### 3. Forschungsfragen

- Wissenslücken und Forschungsdesiderate
- Anregungen für die Bildungsforschung zur gegenständlichen Thematik
- Anregungen für die Aufnahme von Indikatoren in den quantitativen Teil

### 4. Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

- Ansätze und Erfahrungen im internationalen Kontext: Wie wird das Thema in anderen Bildungssystemen gesehen und behandelt?
- Mögliche Konsequenzen aus Forschungsergebnissen, Evaluations- und Implementationsstudien
- Alternative Reformszenarien
- Mögliche erste/nächste Schritte zur Verbesserung der Situation

#### *Übersicht 1: Vorgaben an die Autor/innen zum Aufbau der einzelnen Kapitel*

Die Rahmenvorstellung hierzu war, dass einer wissenschaftlichen Analyse des Themas eine bildungspolitische Aufbereitung folgen sollte. Der Autor / die Autorin sollte, abgeleitet aus der fachlichen Behandlung des Themas, bildungspolitische Handlungsoptionen aufzeigen und Möglichkeiten einer politischen Problemlösung skizzieren. Um zu gewährleisten, dass die Autorinnen und Autoren dieser Intention nachkommen, wurde eine Art Template für ein Inhaltsverzeichnis vorgegeben, das die Arbeit an den Texten leiten sollte. Diese Vorlage ist in Übersicht 1 wiedergegeben. Demnach sollten die Beiträge versuchen, eine theoretische und empirische Analyse des Gegenstandsbereiches mit Aspekten der Politikberatung zu verbinden, indem aus der Analyse bildungspolitische Schlussfolgerungen gezogen werden – die allerdings im Regelfall nicht in Empfehlungen konkreter Maßnahmen münden, sondern eher die Richtungen und Strategien aufzeigten sollten, die die bildungspolitischen Entscheidungen leiten könnten. Die Vorlage für den Aufbau der Beiträge ist von den Autorinnen und Autoren durchwegs befolgt, aber unterschiedlich konsequent umgesetzt worden.

Über diese Vorgaben zur Vereinheitlichung des Aufbaus der Berichte hinaus wurde deren Erstellung von einem relativ engmaschigen System der Qualitätssicherung begleitet:

1. Gliederung und Aufbau des Berichts wurden im Rahmen zweier Arbeitsklausuren in einer wissenschaftlichen Steuergruppe abgestimmt und beschlossen. Für die einzelnen Autor/inn/en wurden neben den bereits erwähnten Templates für den Aufbau der Kapitel auch detaillierte Hinweise zu den Qualitätsanforderungen an die Berichte erarbeitet.
2. Als Autorinnen und Autoren wurden ausschließlich Personen verpflichtet, die im jeweiligen Gegenstandsbereich zumindest im nationalen, wenn möglich aber auch im internationalen Kontext ausgewiesen sind.
3. Vier Mitglieder der Steuergruppe fungierten während des gesamten Prozesses als „Qualitätsverantwortliche“ für einen festgelegten Teil der Beiträge. Sie übernahmen für diese Arbeiten die Funktion, Outlines und Drafts kritisch gegenzulesen und den Autorinnen und Autoren Feedback zu geben.
4. Die aus Sicht der Autor/inn/en fertigen Beiträge gingen dann noch einmal in ein externes Reviewverfahren, für das nationale und internationale Fachleute gewonnen und verpflichtet werden konnten. Die Autorinnen und Autoren verpflichteten sich dabei ihrerseits dazu, die Überarbeitung ihres Beitrages aufgrund der Reviews zu dokumentieren und zu begründen.
5. Ein solches externes Reviewverfahren durchlief auch der Daten- und Indikatorenband. Die erste Fassung des Bandes wurde einer Expertin der „Statistik Austria“ zur Begutachtung vorgelegt, die Optimierungsvorschläge für die Darstellung der Indikatoren machte.

## Zum Aufbau dieses Bandes

Die endgültige Fixierung der Themen und des Aufbaus für diesen zweiten Band war ein etwas komplizierter Prozess. Der Herausgeber legte zu Beginn des Prozesses der bereits genannten Steuergruppe einen Vorschlag von 12 Themen vor, wobei die ursprüngliche Absicht war, diese Liste vornehmlich unter Restriktionsgesichtspunkten zu diskutieren und deutlich zu reduzieren. In der Diskussion wurde jedoch die Wichtigkeit der vorgeschlagenen Themen bestätigt. Anstelle einer Reduktion wurden Vorschläge für eine Erweiterung des Themenspektrums gemacht. Dasselbe wiederholte sich, als das Konzept für den Bericht den leitenden Beamten/innen des Bildungsministeriums vorgestellt wurde. Wiederum kamen vor allem Wünsche oder Forderungen nach Erweiterung der Kapituliste. Keines der vorgeschlagenen Themen erschien unwichtig genug, als dass jemand seine Streichung befürwortet hätte.

Der Prozess der Vorstellung und Begutachtung des Konzepts vor unterschiedlichen Gruppen von Experten/innen und Betroffenen führte letztlich dazu, dass der ursprünglich vorgeschlagene Katalog von 12 Themen auf 21 Kapitel erweitert wurde. Von diesen 21 Themenvorschlägen wurden letztlich 18 bearbeitet und in den Band aufgenommen. Drei Beiträge kamen nicht zustande, weil entweder keine Autoren gefunden, Deadlines für die Fertigstellung überschritten oder die festgelegten Qualitätskriterien nicht erreicht wurden.

Die Strukturierung der Schwerpunktthemen im zweiten Teil erfolgte nach folgenden Gesichtspunkten:

- A. Im Abschnitt A werden unterschiedliche Sektoren des Schulwesens behandelt, in denen der Veränderungsdruck hoch ist und die deshalb derzeit Schwerpunkte bildungspolitischer Diskussion und/oder Reforminitiativen bilden. Solche Sektoren sind (1) der Bereich der vorschulischen Bildung und Förderung, der in Österreich traditionell schwach ausgeprägt ist, in jüngerer Zeit aber wieder verstärkt als Ort kompensatorischer Bildung und Erziehung gesehen und diskutiert wird; (2) die Schule der 10- bis 14-Jährigen, die durch die Untersuchungen von TIMSS und PISA wieder verstärkt unter der Perspektive der sozialen Selektivität diskutiert wird; (3) der gesamte Bereich der Sonderpädagogik, wo nach den Reformjahren des Ausbaus der Integration in der Primar- und Sekundarstufe von Kritikern eine Phase der scheinbaren Selbstgenügsamkeit konstatiert wird; (4) die Sekundarstufe II und die Schnittstellen zwischen Schule und Arbeitsmarkt, wobei der Hauptaugenmerk insbesondere auf der Verringerung von Schulversagen, Dropout und Jugendarbeitslosigkeit liegt; (5) die Ausbildung des pädagogischen Personals, die – wegen oder trotz – der Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen heute wieder verstärkt thematisiert und vor allem unter dem Gesichtspunkt der Vereinheitlichung diskutiert wird; sowie (6) die Vorbereitung auf den lebenslangen Lernprozess in der wissensbasierten Gesellschaft durch die Schule.
- B. Im Abschnitt B werden primär pädagogische Fragen behandelt, die in der gegenwärtigen historischen Situation der globalen Herausforderungen an die Qualität der Bildungssysteme von vordringlicher Bedeutung scheinen. Dabei geht es nicht um pädagogische Grundsatzdiskussionen, sondern – dem politikorientierten Charakter des Berichts entsprechend – um Rahmenbedingungen, die eine effizientere Pädagogik fördern oder behindern. Die Liste der Themen ist dabei recht heterogen; gemeinsam ist ihnen der hohe Stellenwert in der zeitgenössischen Bildungsdiskussion. Im Einzelnen werden dabei behandelt: (1) Die Problematik von Dropout und Schulversagen im österreichischen Schulwesen und die Möglichkeiten einer Verbesserung der Situation; (2) die Lage von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Schulsystem; (3) die Frage der Kulturvermittlung (im engeren Sinne) im Schulwesen angesichts der Tatsache, dass diese weder in den großen internationalen Leistungsuntersuchungen noch in der Konzeption der Bildungsstandards eine nennenswerte Rolle spielt; (4) die Frage der geschlechtergerechten Schule in einer Zeit, in der sich die Problematik manifester Benachteiligung eindeutig zu Lasten der Jungen umzukehren beginnt; (5) die Thematik des Lernens von Mathematik, Natur-

wissenschaft und Technik, die auch im Bildungszielkatalog der Europäischen Union stark im Vordergrund steht; (6) die Frage der Gerechtigkeit in der Leistungsbeurteilung, die ebenfalls durch die internationalen Leistungsassessments wieder prekär geworden ist, weil diese mit großer Deutlichkeit die regionalen, standortspezifischen und schulklassenabhängigen Disparitäten der Notengebung aufzeigen; (7) die Problematik der Gewalt in der Schule, deren Bedeutung für sich spricht, sowie (8) eine Thematik, auf die Lehrer/innen immer wieder hinweisen, wenn es um die Erschwernisse in ihrem beruflichen Handlungsfeldes geht, nämlich das Problem der Schüler/innen mit Entwicklungsproblemen wie Verhaltensauffälligkeiten, Lernstörungen, Ängsten, Pubertätskrisen, die dort, wo die Familien ihre Sozialisationskraft verlieren, besondere Herausforderungen an Schule darstellen.

- C. Ein dritter Schwerpunkt behandelt im Abschnitt C Themen der Steuerung des Schulwesens, die von unmittelbarer bildungspolitischer Bedeutung sind und in denen nach Auffassung der Redaktionsgruppe besonderer Entwicklungsbedarf besteht. Ein solcher Bereich ist (1) die breite Thematik der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Dieses Thema ist deswegen von einiger Bedeutung, weil die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit eine lange und intensive Tradition in Österreich hat, ohne dass bisher mehr als isolierte Einzelmaßnahmen umgesetzt worden wären. (2) Ein zweites Thema ist das der Schulautonomie. Allenthalben wird heute ein Mehr an Autonomie für die Schulen gefordert, ohne dass dahinter eine systematische Reflexion über eine sinnvolle Machtverteilung zwischen unterschiedlichen Entscheidungsebenen steht. (3) Ein drittes Thema ist die Frage nach den systemischen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen, eine Problemstellung, die gerade auch im Zusammenhang mit der Konzeption einer „Neuen Mittelschule“, die als inklusive Schule gedacht wird, von besonderer Relevanz ist.
- D. Im Abschnitt D schließlich wird ein Thema behandelt, das im Kontext der Bemühungen um eine evidenzbasierte Steuerung besondere Aufmerksamkeit verdient: Das Thema der verbesserten Förderung und Nutzung der Bildungsforschung als Wissensressource für die politisch Verantwortlichen sowie die Problematik der Unterrepräsentation bildungsökonomischer Fragestellungen in der österreichischen Forschungslandschaft.

## Ausblicke

Welche Optionen für Veränderungen ergeben sich aus den Erfahrungen mit der Vorbereitung des Bildungsberichts 2009 für zukünftige Bildungsberichte?

Um diese Frage zu beantworten, ist es wichtig, auf ein Schaubild zurück zu kommen, das von Beginn an die schweizerischen Bemühungen um Konzepte für einen Bildungsbericht begleitet hat und das auch in Österreich in den frühen Stadien der Konzeptarbeit adoptiert wurde (siehe Abbildung 1).

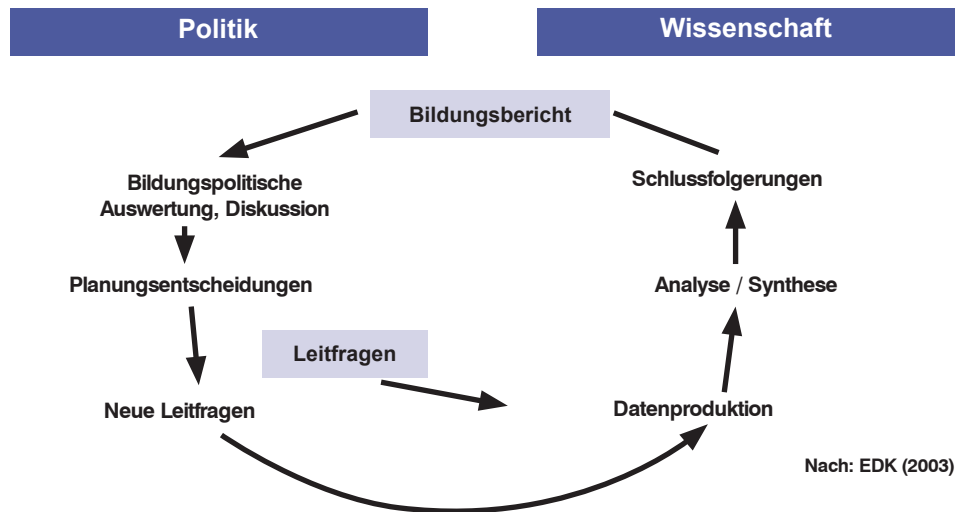


Abb. 1: Zusammenspiel von Politik und Wissenschaft bei Auftrag, Erstellung und Auswertung von Bildungsberichten

Dieses Konzept beinhaltet eine klare Festlegung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten von Politik und Wissenschaft bei der Bildungsberichterstattung: Die Leitfragen für die Analyse kommen von den politischen Entscheidungsträgern und die konkreten Planungsentscheidungen, die auf der Basis der Berichte getroffen werden, sind ebenfalls ein Primat der Politik. Datenproduktion und -interpretation, aber auch die Schlussfolgerungen aus wissenschaftlicher Sicht kommen eigenständig und selbstverantwortlich vom beauftragten Expertenkonsortium.

Dennoch ist dies ein Idealbild, dem die Realität des österreichischen Pilotprojektes nur teilweise gefolgt ist, weil die Mechanismen einer evidenzbasierten Steuerung noch nicht eingespielt sind. Im Stadium eines Pilotprojektes wäre es eine Überforderung für die politische Sphäre, klare Anforderungen an die Wissenschaft zu erarbeiten, da die potenziellen Leistungen wissenschaftlicher Berichte und die Möglichkeiten ihrer Nutzung anhand konkreter Beispiele erst noch zu erkunden sind. Tatsächlich sind sowohl die Daten und Indikatoren des ersten Bandes als auch die inhaltlichen Analysethemen des zweiten Teils von den beteiligten Wissenschaftlern selbst ausgewählt und erarbeitet worden. Erste Einlassungen von Politik und Verwaltung erfolgten, wie oben dargestellt, anlässlich der ersten Vorstellung der inhaltlichen Konzeptionen des Berichts im Sinne von Erweiterungswünschen.

Es ist zu hoffen, aber auch zu erwarten, dass mit der Zunahme an Erfahrung sowohl der Politik als auch der Wissenschaft mit diesem Instrumentarium der Berichterstattung es immer besser gelingen wird, die Beiträge und Berichte auf die Kompetenzen der Ersteller/innen und auf die Erwartungen der Rezipient/inn/en abzustimmen.

Zu erwarten ist in diesem Zusammenhang insbesondere eine Reduktion und stärkere Zuspitzung der zu behandelnden bildungspolitischen Schwerpunktthemen. Im Rahmen des Pilotprojektes wurde zunächst einmal alles mit aufgenommen, was derzeit in der bildungspolitischen Diskussion einen erhöhten Stellenwert hat. Schwächen dieser breiten Auswahl haben sich zum Teil bereits im Laufe der Erstellung der Berichte gezeigt und werden voraussichtlich auch in der Rezeptionsphase deutlich werden: In der Erstellungsphase klagten die Autorinnen und Autoren vielfach über die Begrenztheit des zur Verfügung stehenden Raumes, die es nach ihrer Auffassung unmöglich machte, sowohl wissenschaftlich fundiert als auch bildungspolitisch gehaltvoll zu argumentieren. In der Rezeptionsphase wird sich voraussichtlich auch zeigen, dass es nicht möglich ist, eine so große Zahl an Themen gleichermaßen fundiert zu diskutieren.

Ein Ausweg aus diesem Dilemma wird sein, dass die Bildungspolitik ihre eigenen Prioritäten für die Berichtsperiode stärker selbst formuliert, was dazu führen sollte, dass der thematische Teil in Zukunft nicht mehr als etwa drei bis fünf Schwerpunkte umfasst, die einerseits vom zur Verfügung stehenden Raum her eine tief greifende Analyse und andererseits eine eingehende bildungspolitische Behandlung ermöglichen.

Was den Indikatorteil anbetrifft, so dürfte die wichtigste Herausforderung darin liegen, jene Datenbereiche auszuwählen und zu definieren, deren Darstellung wiederkehrend im Sinne längsschnittlicher Betrachtungen verwendet wird. Diese sind abzugrenzen von solchen, die nur einmal bzw. nicht regelmäßig zur Verfügung stehen. Auch hier ist noch stärker zwischen politisch notwendigen und prinzipiell möglichen Indikatoren zu unterscheiden, um die Aufgaben der Berichterstattung langfristig überschaubar zu halten.





# Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts

Elisabeth Stanzel-Tischler und Simone Breit

## 1 Einleitung und Themenstellung

Thema dieses Beitrags sind die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) von Kindern sowie die Schuleingangsphase. Unter FBBE verstehen wir im Sinne der OECD-Definition für *early childhood education and care* „all arrangements providing care and education for children under compulsory school age, regardless of setting, funding, opening hours, or programme content“ (OECD 2001: 7). Die Komponenten Bildung, Betreuung und Erziehung werden dabei nicht isoliert gesehen. Vielmehr durchdringen sie sich gegenseitig und führen beim Kind zu Lernprozessen, deren Ziel die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen ist, die dem Kind letztlich eine erfolgreiche, eigenständige und eigenverantwortliche Lebensführung ermöglichen.

Lernen im Sinne von erfahrungsabhängigen Verhaltensänderungen (Weinert 2006: 125) beginnt für ein Kind nicht erst mit seinem Eintritt in Einrichtungen der FBBE, sondern jedenfalls mit seiner Geburt. Die Lernprozesse junger Kinder lassen sich überwiegend als informell und non-formal qualifizieren. Informelles Lernen ist nicht zielgerichtet und geschieht überwiegend quasi beiläufig im täglichen Leben in der Familie und im Freundeskreis. Die Einrichtungen der FBBE sind ein Ort non-formalen Lernens. Hier erfolgen die Lernprozesse zielgerichtet und systematisch, unterscheiden sich aber vom formalen Lernen (z. B. in der Schule) durch einen geringeren Strukturierungsgrad und den Verzicht auf Sanktionen bei Misserfolgen. Weiters werden in non-formalen Bildungssettings keine Zertifikate vergeben und es besteht in der Regel auch keine Teilnahmepflicht (BMBF 2004: 31-33).

Die Relevanz der FBBE im Prozess des lebenslangen Lernens wird von der Bildungspolitik zunehmend erkannt. Der Ausbau und die Verbesserung frühkindlicher Förderung und Erziehung insbesondere für benachteiligte Kinder ist seit 2000 eine der Zielsetzungen des UNESCO-Aktionsplans „Bildung für alle“, wobei im Fortschrittsbericht 2006 die Entwicklung zusammenfassend als „spreading, but very slowly“ (UNESCO 2006: 20) eingeschätzt wird. Auch die Europäische Union hat ihren Mitgliedsstaaten im Sinne einer qualitätsorientierten und gerechten Reform des Bildungswesens aufgetragen, Schwerpunkte „vor allem auf die Vorschulbildung und auf frühzeitig ansetzende gezielte Programme“ (Rat der Europäischen Union 2006: 9) zu legen. Den Investitionen in diese Bildungsbereiche wird größte Bedeutung dafür beigemessen, Schulversagen und sozialer Ausgrenzung vorzubeugen und das Fundament für das weitere Lernen zu legen. Neben den internationalen politischen Aufträgen führte auch das nicht zufriedenstellende Abschneiden Österreichs bei internationalen Leistungsvergleichsstudien im Primar- und Sekundarschulbereich (PIRLS, PISA) zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der FBBE. Im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung aus 2007 sind u. a. neben dem Ausbau und der Qualitätssicherung von Kinderbetreuung die Stärkung des Kindergartens als Bildungseinrichtung, die Vorbereitung der Kinder auf die Anforderungen der Schule und die Verbesserung des Übergangs von der vorschulischen zur schulischen Bildung als Zielsetzungen vereinbart (Bundeskanzleramt 2007: 86, 130). Das Regierungsprogramm 2008 erweitert diese Vorhaben um die Einfüh-

Informelles,  
non-formales, formales  
Lernen

Bildungspolitische  
Relevanz

rung eines kostenlosen verpflichtenden letzten Kindergartenjahres (Halbtags) sowie um die Verlagerung der Ausbildung für Kindergartenpädagog/inn/en an die pädagogischen Hochschulen (Regierungsprogramm 2008: 12, 204).

Ausgangspunkt dieser Betrachtung ist die Familie, weil sie den Grundstein für alle späteren Bildungsprozesse des Kindes legt. Im Hauptteil erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Angeboten der FBBE und schließlich wird die Grundschule in ihrer Funktion als „Eingangstor“ in das formale Bildungssystem betrachtet. Für die FBBE-Einrichtungen, Tageseltern bzw. Krippen, Kindergärten und altersgemischte Einrichtungen sowie für die Schuleingangsphase wird ausgehend von zentralen Forschungsergebnissen die Situation in Österreich anhand rechtlicher Grundlagen, Zielsetzungen und der Angebotsstruktur sowie auch statistischer Daten beschrieben. Daraus leiten sich Desiderata auf bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene ab, wobei die Entwicklungsoptionen unter dem Gesichtspunkt einer Ermöglichung optimaler Bildungsprozesse für das Kind diskutiert werden sollen.

## 2 Die Familie als Ort der Bildung

### Familie als erster Lernort

Familien sind in der Regel erste Sozialisationsinstanz und damit gleichzeitig auch erster Bildungsort der Kinder. Sie eröffnen und begrenzen Bildungschancen für ihre Mitglieder und stellen Bildungsressourcen in Form ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals zur Verfügung (Minsel 2007: 308-309). Schneewind (2002: 117-122) beschreibt die Funktionen bzw. Aufgaben von Eltern in Bezug auf die Entwicklung und damit Bildung ihrer Kinder unter drei Aspekten: Als erste Interaktionspartner/innen des Kindes nehmen Eltern durch die Form ihrer Kommunikation sehr früh Einfluss auf die Qualität der kindlichen Bindungserfahrungen. Bindungsförderndes Elternverhalten vermittelt dem Kind einerseits Schutz und Fürsorge und trägt andererseits gleichzeitig dazu bei, dass das Kind ausgehend von einer sicheren Basis schrittweise seine Autonomie herausbilden kann. Auch der Aufbau von Schutzfaktoren, die es dem Kind ermöglichen, mit Angst und Frustrationen umzugehen, geschieht in der Wahrnehmung und Aktivierung eigener Kompetenzen auf Basis einer sicheren Gebundenheit in der Eltern-Kind-Beziehung (Ahnert 2006: 77). Neben ihrer Bedeutsamkeit für die Herausbildung einer stabilen Bindung sind Eltern auch als Erzieher/innen ihrer Kinder relevant: Sie wirken explizit auf die Kinder ein, um deren Entwicklung zielgerichtet zu unterstützen. Darüber hinaus agieren Eltern als Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten, indem sie in und außerhalb der Familie Anregungen schaffen, die den Erfahrungshorizont der Kinder erweitern.

### Großer Einfluss der Familien

Die Bedeutsamkeit der familiären Einflüsse auf die Entwicklung und Bildung von Kindern zeigt sich darin, dass sich in der Vorschulzeit familiäre Variablen wie z. B. mütterliche Sensibilität, Qualität des familialen Umfelds, aber auch sozioökonomische und soziokulturelle Familienmerkmale stärker auswirken als die Quantität und Qualität außerhäuslicher Betreuung (NICHD 1998: 1125). Für bestimmte Familienkonstellationen und -situationen wird postuliert bzw. ist belegt, dass sie nur suboptimale Sozialisationsbedingungen für Kinder bieten und dass diese die Wahrscheinlichkeit von Fehlentwicklungen erhöhen (im Überblick: Ahnert 2006). Die strukturellen Merkmale von Familien und das prozessuale Geschehen innerhalb dieser Strukturen sind in ihren Auswirkungen auf die Kinder nicht isoliert voneinander zu sehen, sondern stehen in komplexen Wechselwirkungen. In der Forschung zur FBBE werden dabei die Prozesse als bedeutsamer identifiziert als die Strukturen: „What parents do with their children is more important than who parents are.“ (Sylva et al. 2004: V).

### Familiale Strukturen und Prozesse

Das komplexe Zusammenwirken struktureller und prozessualer Faktoren lässt sich an den Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung und Bildung von Kindern zeigen (z. B. Holz 2006: 6-10, NICHD 2005: 801-807): Kinder aus armen Familien erleben nicht nur ökonomische Einschränkungen, Armut ist auch mit erhöhten gesundheitlichen Gefährdungen, geringeren familiären Bildungsanregungen, geringerer elterlicher Sensitivität und geringerer

Qualität der außerhäuslichen Betreuung verbunden. Auch die Altersspanne, in der Kinder Armut erfahren, spielt eine Rolle für die Auswirkungen, die sich in kognitiven Defiziten, Verhaltensauffälligkeiten und auch Verzögerungen in der Bildungslaufbahn niederschlagen können. Das Elternverhalten, aber auch der Besuch von FBBE-Einrichtungen, wirken als intervenierende Variablen in Form von Risiko- und Protektionsfaktoren.

Sozioökonomische Lagen beeinflussen auch die Bildungswegentscheidungen, die Eltern für ihre Kinder zu treffen haben, bereits vor dem Schuleintritt: Geringer Bildungsstatus der Mutter, Erwerbslosigkeit, geringes Familieneinkommen und Migrationshintergrund tragen zu einer geringeren Nachfrage nach elementarpädagogischer Bildung bei (z. B. Kreyenfeld 2007: 117). Die infolge der nicht zufriedenstellenden PISA-Ergebnisse entstandene Diskussion um Bildungsarmut bzw. die Frage, wie diesem individuellen Mangel an Kompetenzen und Bildungszertifikaten entgegenzuwirken ist, hat die Einrichtungen der FBBE ins Blickfeld der öffentlichen Diskussion gerückt. Sie werden als eine Möglichkeit gesehen, den Kreislauf zu durchbrechen, der von der sozioökonomischen Deprivation in den Herkunftsfamilien über die daraus folgende Bildungsarmut zur Einschränkung der Beteiligung am Arbeitsmarkt und damit auch zur Verringerung von Lebenschancen führt (Angerer et al. 2006: 78–85). Neben familienunterstützenden Maßnahmen stellt der Besuch von FBBE-Einrichtungen eine im Lebenslauf eines Kindes früh ansetzende Möglichkeit dar, ihm neben seinen familiär gegebenen Lernmöglichkeiten weitere Lerngelegenheiten zu eröffnen. Empirische Befunde zeigen, dass die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien durch den Besuch von Einrichtungen der FBBE besonders deutlich gefördert werden kann (z. B. Peisner-Feinberg et al. 2001: 1550).

**Eltern entscheiden über Bildungsweg**

### 3 Orte frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

#### 3.1 Tageseltern als Teil individueller Lernarrangements

Die steigende Müttererwerbstätigkeit und die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitszeit hat den Bedarf an Kinderbetreuung – insbesondere auch bei den unter 3-Jährigen – gesteigert. Tageseltern versuchen, die Vorteile familialer mit denen professioneller Betreuung zu verbinden und rücken damit zunehmend aus dem Schatten der institutionellen FBBE. Das Potenzial der Tageseltern besteht in der familienähnlichen Betreuungskonstellation, den kleinen Gruppen und damit verbunden mit einem ausreichenden Angebot an Zeit für individuelle Zuwendung sowie zeitlicher Flexibilität der Betreuung (Jurczyk et al. 2004: 25, 30).

Nicht elterliche Betreuung für Kinder unter drei Jahren wurde und wird kontrovers diskutiert. Die NICHD-Studie zeigt, dass Fremdbetreuung per se keine Auswirkungen auf die Qualität der Mutter-Kind-Bindung ausübt. Nur in einer als wenig feinfühlig eingeschätzten Mutter-Kind-Beziehung erhöhen schlechte außerhäusliche Betreuungsbedingungen die Wahrscheinlichkeit einer unsicheren Bindung und stellen damit einen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung dar. Gute Fremdbetreuungsbedingungen wirken sich dagegen positiv aus (NICHD 1997: 875–877). Es gilt als gesichert, dass Tagesbetreuung nicht generell Vor- oder Nachteile für das Kind mit sich bringt, sondern die Entwicklung der Kinder von der Qualität der Betreuung abhängt (Lamb/Sternberg 1998: 25–26). Qualitativ gute Betreuung durch Tageseltern trägt zur positiven sprachlichen, kognitiven sowie sozial-emotionalen Entwicklung bei (im Überblick: Jurczyk et al. 2004: 151–152). Nach Metaanalysen zeichnet sich ein qualitativ hochwertiges Tageselternsetting durch einschlägige Ausbildung, professionelles Selbstverständnis, Registrierung und Lizenzierung der Tätigkeit, Einhaltung von Stan-

**Qualität in der Tagesbetreuung**

dards, positive Interaktionen zwischen Tageseltern und Kind, kindgemäße Räumlichkeiten, entwicklungsfördernde Materialien sowie begleitende Beratung der Tageseltern aus (Textor 1998: 83).

### Zur Situation der Betreuung durch Tageseltern in Österreich

#### Gesetzliche Grundlagen

Das Österreichische Jugendwohlfahrtsgesetz<sup>1</sup> definiert in § 21 a Tagesbetreuung als die Übernahme eines Minderjährigen unter 16 Jahren zur regelmäßigen und gewerbsmäßigen Betreuung für einen Teil des Tages, wobei diese nicht im Rahmen eines Kindergarten-, Hort- und Schulbetriebes erfolgt. Die familienergänzende Betreuung und Erziehung kann sowohl im Haushalt einer geeigneten Person (Tagesmutter, -vater) als auch in Kindergruppen erfolgen. Tageseltern und Kindergruppen bedürfen einer Bewilligung, die in den Ländern unter unterschiedlichen Voraussetzungen vergeben wird.

Das Tageselternwesen entwickelt sich in Österreich seit den 1970er-Jahren in Richtung Standardisierung und Professionalisierung. Die Gründung eines Dachverbands 1983 und die Erarbeitung eines Berufsbildes<sup>2</sup> für Tageseltern weisen in diese Richtung. Tageseltern müssen eine durch Schulung erworbene fachliche Eignung nachweisen, wobei die Grundausbildung in den einzelnen Bundesländern vom Ausmaß her höchst unterschiedlich ist. Weiters sind sie zur regelmäßigen, einschlägigen Fortbildung verpflichtet. In der Regel darf eine Tagesmutter/ ein Tagesvater nicht mehr als vier (fremde und eigene) Kinder im Vorschulalter gleichzeitig betreuen, wobei bei der Festlegung der Höchstzahl auch auf die Größe der vorhandenen Räume und auf Anzahl und Alter der eigenen Kinder der Tageseltern Bedacht zu nehmen ist. Die Aufsicht über die Tagesbetreuung obliegt den Bezirksverwaltungsbehörden.

#### Tageskinder in Österreich

Die Kindertagesheimstatistik erhebt standardmäßig keine Kennzahlen zur Tagesbetreuung. Für 2007 wurden allerdings Daten zur Altersstruktur der Kinder bei Tageseltern und in Kindergruppen vorgelegt. Demnach wurden insgesamt 13.320 Kinder von Tageseltern und 2.049 in Kindergruppen betreut (Statistik Austria 2008b: 21). Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Anzahl von Tageseltern sowie über Anzahl und Altersstruktur der Tageskinder im Vorschulalter.

		B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Ö
<b>Tageseltern</b>	<b>abs.</b>	<b>56</b>	<b>146</b>	<b>1.405</b>	<b>364</b>	<b>279</b>	<b>654</b>	<b>251</b>	<b>126</b>	<b>300</b>	<b>3.581</b>
<b>betreute Kinder</b>	<b>abs.</b>	<b>133</b>	<b>602</b>	<b>5.364</b>	<b>1.475</b>	<b>876</b>	<b>2.705</b>	<b>819</b>	<b>248</b>	<b>1.098</b>	<b>13.320</b>
davon 0-2 Jahre	%	41	54	27	39	47	34	26	23	87	37
3-5 Jahre	%	29	32	30	30	23	41	37	34	10	31

Tab. 1: Tageseltern und Tageskinder in Österreich im Jahr 2007

Quelle: Statistik Austria (2008b: 21), eigene Berechnungen

Obwohl sich gegenwärtig nur 15% aller außerfamiliär betreuten Kinder unter drei Jahren bei Tageseltern befinden, sind diese als wichtige, zunehmend häufiger nachgefragte alternative Form der Kinderbetreuung zu bewerten. Ihre Attraktivität wird besonders auf ihre zeitliche Flexibilität zurückgeführt (Rechnungshof 2006: 11). Die OECD (2006a: 132, 164) attestiert Österreich, dass das System der Tageseltern gut organisiert und positiv wirkend in das System der Kinderbetreuung integriert ist. Insbesondere die Grundausbildung sowie das Bemühen um Professionalisierung und die festgelegten Rahmenbedingungen finden im internationalen Vergleich Anerkennung. FBBE durch Tageseltern ist dennoch ambivalent einzuschätzen, weil in Österreich Rahmenvorgaben für eine verlässliche Förderung der Kinder bislang fehlen und die Qualitätssicherung einen erheblichen Entwicklungsbedarf aufweist.

1 <http://www.ris2.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?QueryID=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008691> [Stand 2008-12-11].

2 [http://www.kinderschutzzentrum.at/bundesverband/aktuell/5/FolderBerufsbild\\_screen.pdf](http://www.kinderschutzzentrum.at/bundesverband/aktuell/5/FolderBerufsbild_screen.pdf) [Stand 2008-12-11].

### Forschungsbedarf

Bislang ist die öffentliche Statistik über FBBE durch Tagesbetreuung nur fragmentarisch ausgebildet, woraus sich erhebliche Forschungslücken insbesondere bezüglich Häufigkeit und Dauer der Betreuung ergeben. Zweckmäßig wäre ein umfassender Einbezug der Tageseltern und Kindergruppen in die Kindertagesheimstatistik. Auch zur pädagogischen Qualität der FBBE durch Tageseltern liegen in Österreich noch keine Untersuchungen vor. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit der pädagogischen Professionalisierung und der Qualitätssicherung von Tagesbetreuung sollte analysiert werden, aus welchen Motiven sich Personen dazu entschließen, als Tageseltern tätig zu sein, auf welche Berufserfahrungen sie zurückgreifen können und aus welchen sozioökonomischen bzw. -kulturellen Milieus sie sich gegenwärtig rekrutieren.

Umfassender  
Forschungsbedarf

A

## 3.2 Die Bildungsorte Kinderkrippen, Kindergärten und altersgemischte Einrichtungen

Der Wunsch, die Entwicklung des Kindes durch professionelle Anregung und Unterstützung sowie den Kontakt zu Gleichaltrigen zu fördern bzw. Berufstätigkeit mit Elternschaft vereinbaren zu können, leitet Familien bei ihrer Entscheidung zur Nutzung institutioneller Einrichtungen der FBBE. Für die Kinder bedeutet der Eintritt in eine FBBE-Einrichtung eine markante Veränderung, da sie ab diesem Zeitpunkt zwischen zwei Lebenswelten und den jeweiligen Anforderungen hin- und herwechseln müssen (Bronfenbrenner 1976: 203–204). Eine gelungene Kooperation zwischen Eltern und Pädagog/inn/en unterstützt die Entwicklung der Kinder (Bronfenbrenner 1981: 201–202). Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Institution ist damit als ein zentrales Prinzip der FBBE zu sehen, das von der gemeinsamen Verantwortung für das Wohl der Kinder getragen wird (Niederle 2005: 15–16).

Das Hauptanliegen der pädagogischen Arbeit in institutionellen Einrichtungen der FBBE besteht – im Anschluss an und in Ergänzung zu den informellen Bildungsprozessen in der Familie und bei Tageseltern – im gezielten Aufbau von Kompetenzen, welche Kinder zur Bewältigung ihrer Lebenssituation benötigen. Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien profitieren besonders vom Besuch einer FBBE-Einrichtung, weil diese Betreuung suboptimale Familienbedingungen kompensieren kann (Caughy et al. 1994: 467–468). Die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung und das Erlangen von Selbstständigkeit zählen genauso zu den angestrebten *Selbstkompetenzen* wie Resilienz, worunter die Fähigkeit verstanden wird, schwierige und belastende Lebenssituationen zu meistern (ausführlich: Wustmann 2007). Als wichtige *Sachkompetenzen* werden ein entwicklungsangemessenes Allgemeinwissen, die Aneignung einer oder mehrerer Sprachen und Vorläuferfähigkeiten für Lesen, Schreiben und Rechnen angesehen. Fähigkeiten zur Interaktion und Teamarbeit sowie interkulturelle Kompetenzen sollen als erwünschte *Sozialkompetenzen* entwickelt werden (Hartmann et al. 2000: 86–87). *Lernmethodische Kompetenzen* wie das Wissen über das Lernen selbst, die Fähigkeit zur Wissensbeschaffung sowie Arbeitstechniken sollen ebenfalls schon im Kindergarten angebahnt werden und dazu beitragen, die Selbststeuerung der Kinder und ihr metakognitives Wissen zu unterstützen (ausführlich: Kunze/Gisbert 2007).

Kompetenz- und  
Bildungsbereiche

Etwa ab dem Jahr 2000 haben Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien sowie Erkenntnisse der Neurowissenschaften in Österreich und Deutschland eine Diskussion um die konzeptuellen Grundlagen der institutionellen FBBE ausgelöst und dazu beigetragen, den umfassenden Bildungscharakter der FBBE-Einrichtungen stärker zu forcieren. Um mehr Verbindlichkeit hinsichtlich des Bildungsauftrags zu schaffen, kam es – dem internationalen Trend folgend – ab 2003 in Deutschland zu Curriculum-Entwicklungen für den Bereich der FBBE.<sup>3</sup> Bildungspläne dienen als Orientierungshilfe für Pädagog/inn/en sowie als Verständigungsgrundlage zwischen Familie und Bildungsinstitution, was Bildungsinhalte und Methoden der FBBE betrifft. Österreich steht gegenwärtig am Beginn eines derartigen Prozesses. Im Rahmen dieser Entwicklungen werden auch kritische Anmerkungen (z. B. Schulheft 125,

<sup>3</sup> <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2027> [Stand 2008-12-01].

## Pädagogische Qualität

2007) in die Diskussion eingebracht. Es wird vor Leistungsdruck in der Kindheit, Erfolgskontrollen und Ökonomisierung der Bildung gewarnt und Respekt gegenüber den Kindern sowie Zeit für ihre Entwicklung gefordert.

Neben der Etablierung des Bildungsauftrags bemüht sich die Wissenschaft im Bereich FBBE seit Beginn der 1990er-Jahre um Qualitätsverbesserungen: Die pädagogische Qualität im Kindergarten umfasst nach Tietze (1998: 21–23) drei Dimensionen:

- (1) Prozessqualität beschreibt die Interaktionen und Erfahrungen, die ein Kind im Kindergarten mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht.
- (2) Strukturqualität setzt sich zusammen aus situationsunabhängigen, zeitlich stabilen Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, Personalschlüssel, Räumlichkeiten und Ausstattung. Strukturqualität ist der politischen Steuerung leicht zugänglich und von erheblicher Bedeutung, weil die Qualität der Prozesse im Kindergarten zu rund 50% durch die Strukturen bestimmt wird (Tietze et al. 2005: 272–273).
- (3) Orientierungsqualität beinhaltet die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der Pädagog/inn/en sowie das Leitbild der Einrichtung. Zahlreiche Studien – z. B. Peisner-Feinberg et al. (1999: 6), Tietze et al. (2005: 83–84, 148–150) – zeigen, dass die kindliche Entwicklung nicht allein davon abhängt, ob und wie lange ein Kind eine FBBE-Einrichtung besucht, sondern dass der pädagogischen Qualität der Einrichtung große Bedeutung zukommt. Mehrjährige Besuchsdauer einer qualitativ hochwertigen Einrichtung zeigt die größten Effekte auf den Entwicklungsstand (Sylva et al. 2004: 26). Neben den drei angeführten Dimensionen spielt noch die Ausbildungsqualität eine besondere Rolle, da sich die Qualität der pädagogischen Interaktionstätigkeit daran bemisst, ob Pädagog/inn/en rasch und zutreffend unter Anwendung fachlichen und methodischen Wissens in einer konkreten Situation angemessen handeln (Ebert 2003: 339). Ein weiterer Aspekt für die Relevanz der Qualität im Bereich FBBE besteht darin, dass Maßnahmen der Qualitätsverbesserung höhere volkswirtschaftliche Renditen erbringen als der ausschließlich quantitative Ausbau des Angebots (Anger et al. 2007: 3).

## Bildungsbereich Sprache

Sprachförderung in FBBE-Einrichtungen wurde im deutschsprachigen Raum nicht zuletzt wegen des schlechten Abschneidens von Migrantenkindern bei PISA zu einem zentralen Thema. Daneben wird in Institutionen der FBBE Spracherziehung vor dem Hintergrund veränderter Sozialisationsbedingungen auch wieder vermehrt als grundsätzliches Angebot für alle Kinder diskutiert, um sprachlichen Defiziten, die in Teilen der Bevölkerung längst Normalität geworden sind, entgegenzuwirken. Die Initiativen und Maßnahmen der vorschulischen Sprachförderung werden in der Wissenschaft differenziert bewertet. Kritik bezieht sich darauf, dass die Sprachstandsfeststellung und -förderung ausschließlich die deutsche Sprache und nicht Kommunikationsfähigkeit und Literalität insgesamt berücksichtigt. Für mehrsprachige Kinder ergibt sich dadurch eine Orientierung an ihren sprachlichen Defiziten anstatt an ihren Potenzialen, was häufig zu Selektion und Segregation führt. Die Forderung nach zwei- und mehrsprachigen Angeboten in den Einrichtungen der FBBE und Schulen verfolgen das Ziel, die Herkunftssprachen anzuerkennen und zu stärken (Krumm 2005a: 868–872, 2005b: 100). Bezüglich der Wirkung bilingualer Programme liegen allerdings keine konsistenten Ergebnisse vor, während die sprachlichen Fertigkeiten im Deutschen unterschiedliche Bildungserfolge der Migrantenkinder gut zu erklären imstande sind (Esser 2006: 370, 545).

## Kompetenzmessung

Manche Autor/inn/en beanstanden die ausschließliche Konzentration auf den Bereich Sprache (z. B. Spiel 2008) und fordern eine umfassende Entwicklungsdiagnostik. Mit dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller/Deimann 2002) liegt für Kinder von 3 bis 6 Jahren ein in Österreich entwickeltes Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes vor. In Deutschland haben Weinert et al. (2008: 91) in einer Expertise zur Kompetenzmessung im Vorschulalter eine Fokussierung auf (1) sprachliche, (2) frühe mathematische, (3) allgemein-kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie auf (4) Sozialverhalten, Interesse, Lernbereitschaft und Selbstkonzept vorgeschlagen. Ein zweistufiges Design mit Screeningverfahren für alle Kinder auf Ebene 1 (durch Pädagog/inn/en und Eltern) sowie differentialdiagnostische Abklärung bei Auffälligkeiten

ten auf Ebene 2 (durch Expert/inn/en) wird als Grundlage für die Förderung im Kindergarten empfohlen, welche gegebenenfalls durch therapeutische Angebote ergänzt werden sollte (Hollerer 2005: 389; Spiel 2008). In einem solchen Modell könnten Einrichtungen der FBBE als Drehscheibe für Kompetenznetzwerke für Kinder fungieren (Stöbe-Blossey 2005: 4–7).

### Aufgaben und Ziele der institutionellen FBBE in Österreich

Die Aufgaben, Ziele und Rahmenbedingungen der FBBE-Einrichtungen sind auf Landesebene in Kindergarten- bzw. Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzen und Verordnungen geregelt. Einrichtungen, die sich an Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres richten, werden überwiegend als *Kinderkrippen* bezeichnet. Unter *Kindergärten* werden meist Einrichtungen für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zur Einschulung verstanden. *Altersgemischte Einrichtungen* richten sich sowohl an Kindergarten- als auch Krippenkinder bzw. Kinder im schulpflichtigen Alter. Die Einrichtungen der FBBE stehen allen Kindern offen, auch jenen mit erhöhtem Förder- und Betreuungsbedarf auf Grund von Behinderungen, wobei integrative Angebote neben spezifischen Angeboten (heilpädagogische Kindergärten) bestehen. Die FBBE-Einrichtungen haben – familienergänzend und -unterstützend – den Auftrag zur Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege von Kindern. Sie sollen auf Basis gesicherter Kenntnisse und Methoden der Pädagogik die soziale, emotionale, motorische, sprachliche und kognitive Entwicklung jedes Kindes individuell unterstützen und es zur Schulfähigkeit hinführen – allerdings unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichts. Der Besuch der FBBE-Einrichtungen erfolgt in Österreich gegenwärtig noch überwiegend auf freiwilliger Basis. Nur in Kärnten ist seit Herbst 2008 der Kindergarten im Jahr vor Schuleintritt verpflichtend zu besuchen.<sup>4</sup> Die Länder verhandeln derzeit mit dem Bund über die Einführung einer Kindergartenpflicht für alle 5-Jährigen, die spätestens mit Herbst 2010 in Kraft treten soll.

Ein eigenständiger Bildungsauftrag wurde dem österreichischen Kindergarten erstmals im Rahmenplan „Bildung und Erziehung im Kindergarten“ (Niederle et al. 1975) eingeräumt. Dieser nennt elf Bildungs- und Erziehungsbereiche für den Kindergarten: (1) emotionale Erziehung, (2) Sozialverhalten, (3) Sexualverhalten, (4) Werteverhalten, (5) religiös-christliche Erziehung, (6) Kreativität, (7) Denkförderung, (8) Sprachbildung, (9) Bewegungserziehung, (10) Lern- und Leistungsverhalten sowie (11) Umweltbewältigung. Der Rahmenplan formuliert für jeden Bildungsbereich Grob- und Feinziele, ist mit methodischen Hinweisen und praktischen Beispielen versehen und dient als Grundlage bei der Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit mit 3- bis 6-Jährigen. Für viele Pädagog/inn/en ist dieser Rahmenplan noch immer eine wichtige Arbeitsgrundlage, da gegenwärtig (noch) kein bundesweit gültiger Bildungsplan existiert, der den gesetzlichen Bildungsauftrag der FBBE-Einrichtungen konkretisiert. Entgegen der Empfehlung der OECD, einen nationalen Bildungsplan zu formulieren (2006b: 58), haben bislang Wien einen Bildungsplan für 3- bis 6-Jährige (MA10 2006a) und Kärnten Leitlinien zum Bildungsauftrag des Kindergartens für Kinder im letzten Jahr vor Schuleintritt (IBB 2007) in Kraft gesetzt. In bundesweiter Erprobung befindet sich gegenwärtig die Pilotfassung eines Bildungsplaneils für den Bereich Sprache (Charlotte Bühler-Institut 2008). Das Charlotte-Bühler-Institut wurde im Herbst 2008 außerdem von den neun Bundesländern beauftragt, einen bundesländerübergreifenden Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen zu erstellen. Mit einer Pilotfassung ist im Herbst 2009 zu rechnen.

Besondere politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit wird dem Kindergarten seit einigen Jahren durch das erhöhte Augenmerk auf die sprachlichen Fähigkeiten an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule zuteil. In den Schuljahren 2005/06 bis 2007/08 wurden im Zuge der Schülereinschreibung die Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch beurteilt und Kindern mit Sprachförderbedarf ein Gutschein für 120 Förderstunden übergeben. Dieses „Sprachticket“ konnte auf freiwilliger Basis in den Kindergärten eingelöst werden, wobei für die Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen der jeweilige Kindergartenenträger

### Gesetzliche Grundlagen

### Bildungspläne in Österreich

### Maßnahmen zur Sprachförderung

<sup>4</sup> §16a K-KKG 1992 idF. LGBl Nr 55/2008,



verantwortlich zeichnete (Dippelreiter 2005: 16). Auf diese Weise wollte man die Zeitspanne zwischen Schülerschreibung und Schuleintritt – etwa ein halbes Jahr – für Sprachfördermaßnahmen gewinnen. Über Erfolg und Wirksamkeit dieser Maßnahme wurde durchaus kontrovers diskutiert (Breit 2007: 36–39, MA 10 2006b). Seit Frühjahr 2008 wird ein neues Modell der frühen sprachlichen Förderung erprobt, das für alle Schulanfänger/innen 15 Monate vor Schuleintritt eine Sprachstandsfeststellung im Kindergarten vorsieht. Damit kann im Bedarfsfall das gesamte letzte Kindergartenjahr für Sprachfördermaßnahmen genutzt werden. Für die Sprachstandsfeststellung ließ der Bund ein spezielles Beobachtungsverfahren (Breit/Schneider 2008) entwickeln. Dieses kam 2008 in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien erstmalig zum Einsatz. 24% der Kinder benötigen – so die Ergebnisse der ersten Erhebung zur Sprachstandsfeststellung (Breit/Schneider 2009: 24) – Unterstützung bei der Aneignung der deutschen Sprache. In Tirol und Oberösterreich wurde primär auf Grund der Kurzfristigkeit der Einsatz des neuen Verfahrens verschoben. In Vorarlberg und Niederösterreich bestehen grundsätzliche Bedenken gegen den für die Sprachstandsfeststellung gewählten Zeitpunkt. Gegenwärtig ist dort die Beibehaltung der im Land entwickelten Vorgangsweisen beabsichtigt (Stanzel-Tischler 2009: 24–25).

#### Ganzheitliche Screenings

Flächendeckende, ganzheitliche Screenings, die sich umfassend auf den Entwicklungsstand der Kinder und nicht ausschließlich auf den sprachlichen Bereich beziehen, werden bereits seit Herbst 2005 in Vorarlberg durchgeführt. Dabei beobachten Kindergartenpädagog/innen zentrale Entwicklungsbereiche, um sowohl Defizite als auch Begabungen frühzeitig erkennen und entsprechend fördern zu können.<sup>5</sup> Wien startete im Mai 2008 ein Fördermodell, bei dem alle im September 2009 schulpflichtigen Kinder im Kindergarten bezüglich Sprachentwicklung, Grob- und Feinmotorik, Merkvermögen und sozial-emotionaler Entwicklung beobachtet werden. Kinder mit Förderbedarf werden im Jahr vor Schuleintritt im Kindergarten und bei Bedarf noch ein weiteres Jahr lang in einer Vorschulklasse intensiv gefördert.<sup>6</sup>

#### Qualität und Rahmenbedingungen der FBBE-Einrichtungen in Österreich

##### Gute Prozessqualität

Den österreichischen Kindergärten wurde im Rahmen der ECCE-Studie eine im internationalen Vergleich gute Prozessqualität attestiert (Tietze et al. 1996: 462). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Schwantner (2002: 137) im Rahmen einer empirischen Untersuchung bezüglich der Prozessqualität in Kinderkrippen. Weitere Bemühungen um höhere Prozessqualität sind jedoch insbesondere im Bereich der multikulturellen Erziehung und für Kinder mit besonderen Bedürfnissen erforderlich (Wetzel 2001: 161). Wie die Prozessqualität verbessert werden kann, ist auf Grund des komplexen Zusammenspiels vieler Komponenten allerdings noch klärungsbedürftig (Cryer et al. 1999: 356–357).

##### Unterschiede in der Strukturqualität

Hinsichtlich der Strukturqualität unterscheiden sich die Bundesländer deutlich: In den Kinderkrippen variiert die maximale Gruppengröße zwischen 8 und 16 Kindern, wobei in manchen Ländern jüngere Kinder mehrfach zu zählen sind. In Kindergärten sind in der Regel höchstens 25 Kinder in einer Gruppe erlaubt, die Spannweite liegt zwischen 22 und 28 Kindern. Bei den altersgemischten Einrichtungen ist die Gruppengröße von der Alterszusammensetzung der Kinder abhängig und schwankt zwischen 10 und 24 Kindern. Im Schnitt liegt die effektive Gruppengröße in Krippen bei rund 13 Kindern pro Gruppe, in Kindergärten bei 21 und in altersgemischten Einrichtungen bei 16 Kindern (Dörfler 2004: 17, 19, 22). Die Personalerfordernisse in FBBE-Einrichtungen sind sowohl bezüglich des Umfangs als auch hinsichtlich der Verbindlichkeit der Vorgaben uneinheitlich, im Idealfall werden gruppenführende Kindergartenpädagog/innen von einer Helferin bzw. einem Helfer unterstützt. Insgesamt werden in Österreich die internationalen Qualitätsstandards (im Überblick: Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007) hinsichtlich Gruppengröße und Personalschlüssel nicht erreicht. Neben Gruppengröße und Personalausstattung sind die Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit sowie für Fort- und Weiterbildung zentrale Struk-

<sup>5</sup> <http://www.aks.or.at/angebote-fuer-kinder/kindergarten/kindergarten-vorsorge-neu/> [Stand 2008-05-13].

<sup>6</sup> <http://www.wien.gv.at/vtx/rk?SEITE=020080226013> [Stand 2008-05-13].

turnerkmale. Auch hinsichtlich dieser Aspekte unterscheiden sich die Bundesländer deutlich bzw. sind teilweise keine verbindlichen Vorgaben vorhanden.

Zur Qualitätssicherung und -optimierung des österreichischen Kindergartens haben Hartmann und Stoll bereits 1996 einen Empfehlungskatalog mit Standards vorgelegt, Hartmann et al. (2000) haben als Beitrag zur Bildungsqualität den Transaktionsansatz entwickelt und zuletzt die Qualitätsüberprüfung forciert. Mit diesen Forschungsarbeiten setzt das Charlotte Bühler-Institut als einzige Einrichtung praxisorientierter Kleinkindforschung in Österreich wichtige Akzente.

Die Ausbildung für Kindergartenpädagog/inn/en ist fünfjährig, auf der Sekundarstufe II angesiedelt und schließt erst seit 1990 mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Die OECD (2006b: 68, 70) sieht diese Ausbildung angesichts der zunehmenden Herausforderungen durch den raschen Wandel familiärer Gegebenheiten und der damit verbundenen neuen Anforderungen an Pädagog/inn/en als nicht ausreichend und empfiehlt ein universitär anrechenbares Qualifikationsprofil mit einem koordinierten Modulsystem von Aus-, Fort- und Weiterbildung. Auch nationale Expert/inn/engremien (z. B. Haider et al. 2005: 71–72) sehen in der akademischen Ausbildung von Kindergartenpädagog/inn/en ein wichtiges Ziel, um im Bereich FBBE international den Anschluss nicht zu verlieren (vgl. Beitrag Mayr/Neuweg in diesem Band). Ein verändertes Ausbildungskonzept sollte neben dem Upgrading einen neuen Typ pädagogischer Fachkräfte hervorbringen, der für die Entwicklungsbegleitung und Bildungsprozesse von der Geburt bis zum Schuleintritt qualifiziert ist. Des Weiteren soll die Ausbildung zur Kindergartenhelferin in die Reformdiskussion einbezogen werden, wobei das steirische Modell<sup>7</sup> als Referenz dienen kann.

#### Ausbildungsreform

#### Angebot und Nutzung von FBBE-Einrichtungen

Die institutionellen Angebote der FBBE und deren Inanspruchnahme werden in der jährlich erscheinenden Kindertagesheimstatistik dargestellt, die sich aktuell auf das Kindergartenjahr 2007/08 bezieht (Statistik Austria 2008b). Tabelle 2 gibt Auskunft über die Anzahl und Träger der FBBE-Einrichtungen nach Bundesländern. Dabei sind öffentliche Einrichtungen solche, die von Bund, Land oder Gemeinden erhalten werden. Unter privater Trägerschaft sind kirchliche Träger, Vereine, Betriebe, Privatpersonen und sonstige Erhalter zusammengefasst.

#### Institutionelles Angebot der FBBE

	B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Ö
<b>Kinderkrippen</b>										
<b>abs.</b>	<b>40</b>	<b>79</b>	<b>45</b>	<b>76</b>	<b>56</b>	<b>70</b>	<b>145</b>	<b>-</b>	<b>445</b>	<b>956</b>
<b>Öffentlich</b>	<b>% 85</b>	<b>9</b>	<b>38</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>49</b>	<b>11</b>	<b>-</b>	<b>50</b>	<b>39</b>
<b>Privat</b>	<b>% 15</b>	<b>91</b>	<b>62</b>	<b>66</b>	<b>68</b>	<b>51</b>	<b>89</b>	<b>-</b>	<b>50</b>	<b>61</b>
<b>Kindergärten</b>										
<b>abs.</b>	<b>184</b>	<b>217</b>	<b>1043</b>	<b>720</b>	<b>226</b>	<b>683</b>	<b>439</b>	<b>232</b>	<b>811</b>	<b>4.555</b>
<b>Öffentlich</b>	<b>% 91</b>	<b>64</b>	<b>96</b>	<b>55</b>	<b>84</b>	<b>73</b>	<b>88</b>	<b>93</b>	<b>46</b>	<b>74</b>
<b>Privat</b>	<b>% 9</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>45</b>	<b>16</b>	<b>27</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>54</b>	<b>26</b>
<b>altersgemischte Kindergruppen</b>										
<b>abs.</b>	<b>47</b>	<b>19</b>	<b>138</b>	<b>14</b>	<b>121</b>	<b>14</b>	<b>-</b>	<b>77</b>	<b>348</b>	<b>778</b>
<b>Öffentlich</b>	<b>% 98</b>	<b>68</b>	<b>38</b>	<b>-</b>	<b>56</b>	<b>50</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>32</b>
<b>Privat</b>	<b>% 2</b>	<b>32</b>	<b>62</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>50</b>	<b>-</b>	<b>88</b>	<b>84</b>	<b>68</b>

Tab. 2: Anzahl der FBBE-Einrichtungen nach Bundesland und Träger

Quelle: Statistik Austria (2008b: 47), eigene Berechnungen

Tabelle 3 zeigt, dass die Betreuungsquote stark vom Alter der Kinder, aber auch von den Regionen abhängig ist. Weiters ist sichtbar, dass Österreich vom Ziel der Europäischen Union, bis 2010 eine Betreuungsquote von 33% bei den unter 3-Jährigen zu erreichen, weit entfernt ist und die Betreuungsquote von 90% der 3- bis 5-Jährigen ebenfalls noch nicht realisiert

#### Betreuungsquoten

<sup>7</sup> <http://www.tagesmuetter.co.at/DEU/ausbildung/Inhalte.php> [Stand 2008-11-28].

ist. Um diesem Ziel näher zu kommen, handelten Bund und Länder im Frühjahr 2008 eine Vereinbarung über den Ausbau der institutionellen Kinderbetreuung aus.

Alter	B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Ö
0 Jahre	0,4	2,0	0,2	0,1	0,7	0,4	0,3	0,4	1,4	0,6
1 Jahr	8,7	9,6	3,3	2,7	7,0	4,0	9,3	6,8	16,9	7,7
2 Jahre	35,5	26,2	21,6	14,7	21,4	12,2	27,0	26,5	50,6	26,6
unter 3-Jährige	15,3	12,7	8,7	6,0	9,9	5,6	12,3	11,6	23,1	11,8
3 Jahre	96,6	57,4	83,9	65,5	64,8	57,7	66,2	50,8	77,7	70,2
4 Jahre	99,2	83,6	96,2	92,1	91,3	88,2	95,6	97,5	85,4	91,2
5 Jahre	94,0	93,6	94,2	96,3	97,0	93,1	95,8	97,1	86,3	93,3
3 bis 5 Jahre	96,5	78,2	91,5	84,7	84,5	79,8	85,7	81,9	83,1	84,9

Tab. 3: Kinderbetreuungsquote nach Alter und Bundesland (in Prozent)

Quelle: Statistik Austria (2008b: 86)

#### Unterschiede in der Nutzung

Nicht alle österreichischen Familien nutzen die Angebote der institutionellen FBBE gleichermaßen: Auf Basis der österreichischen Daten von PISA und PIRLS lässt sich zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Kinder von Eltern, die niedrige Bildungsabschlüsse aufweisen, seltener den Kindergarten besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund und Kinder höher gebildeter Eltern (Breit/Schreiner 2006: 174; Suchaň et al. 2007: 30–39). Auch Armutsgefährdung schränkt die Nachfrage nach FBBE in Einrichtungen ein: Während nur 57% der armutsgefährdeten Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren den Kindergarten besuchen, sind es bei den nicht armutsgefährdeten Kindern 75% (Statistik Austria 2007: 58).

Für den Besuch der FBBE-Einrichtungen werden im Regelfall Elternbeiträge eingehoben. Im Schnitt zahlen Eltern monatlich 71 Euro für einen Halbtagsplatz, 137 Euro für einen Ganztagsplatz, wobei es starke regionale Unterschiede gibt. Zu hohe Kosten werden – insbesondere von nicht erwerbstätigen Eltern – als Gründe für die Nichtnutzung des Kindergartens genannt (Dörfler/Kaindl 2007: 28, 60). In Niederösterreich ist die Bildungszeit (von 7 bis 13 Uhr) kostenlos, in Kärnten übernimmt das Land einen monatlichen Zuschuss von maximal 75 Euro und in der Steiermark ist seit Herbst 2008 der Besuch des Kindergartens für alle 3- bis 6-Jährigen kostenfrei. Ab Herbst 2009 wird der halbtägige Besuch des Kindergartens für die 5-Jährigen in allen Bundesländern kostenfrei sein.<sup>8</sup>

#### Forschungsbedarf

Welche Auswirkungen die verschiedenen Formen der FBBE auf die Entwicklung der Kinder in den verschiedenen Kompetenzbereichen und auf ihre Bildungslaufbahnen haben, wurde in Österreich bisher noch nicht systematisch untersucht. Dazu ist es zunächst erforderlich, von Geburt an im Längsschnitt die Kompetenzentwicklung der Kinder und ihre Bildungsverläufe über das Kindergarten- und Schulalter hinaus bis ins Erwachsenenalter zu analysieren, wie dies etwa in Großbritannien und den USA geschah. Ausgehend von einer Analyse der wichtigsten internationalen Kohorten- und Längsschnittuntersuchungen schlagen Roßbach et al. (2008: 87–88) für Deutschland vor, ein Bildungspanel deutlich vor dem Eintritt der Kinder in die Grundschule beginnen zu lassen. Diese Empfehlung hat auch für Österreich Gültigkeit: Die Bildungsbiografie der Kinder vor dem Start der Panelerhebungen wäre in retrospektiven Interviews zu erfassen. Anzustreben ist ein ganzheitlicher Ansatz, der auf Seiten der Bedingungsfaktoren sowohl Struktur- als auch Prozessvariablen in der Familie und in den außerfamiliären Betreuungs- und Bildungssettings sowie die jeweiligen pädagogischen Orientierungen der Erwachsenen berücksichtigt und besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der verschiedenen Kompetenzbereiche legt.

#### Bildungspanel

<sup>8</sup> [http://www.bmwfj.gv.at/BMWA/Presse/Archiv2009/20090302\\_01.htm](http://www.bmwfj.gv.at/BMWA/Presse/Archiv2009/20090302_01.htm) [Stand 2009-04-08].

Des Weiteren sollen die aktuellen Maßnahmen im Bereich FBBE begleitend evaluiert werden. Bildungspläne postulieren eine neue Bildungsprogrammatik. Ob sie in der pädagogischen Praxis aber die Erwartungen, die man mit ihnen verknüpft, erfüllen und tatsächlich zur Qualitätssicherung bzw. -verbesserung beitragen, ist noch nicht nachgewiesen. Gegenwärtig werden öffentliche Gelder vor allem für Maßnahmen zur frühen Sprachförderung aufgewendet. Daher sollten die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung in der Kindertagesheimstatistik dokumentiert und Zweckmäßigkeit sowie Erfolg der Sprachförderung untersucht werden. Zusätzlich wäre das gegenwärtig für die verschiedenen Entwicklungsbereiche verwendete diagnostische Instrumentarium in Hinblick auf wissenschaftliche Gütekriterien und seine Eignung, Grundlagen für differenzierte Fördermaßnahmen liefern zu können, zu überprüfen und eine bundesweit einsetzbare Entwicklungsdiagnostik für das Vorschulalter zu erarbeiten.

## 4 Der Eintritt in die Grundschule

Der Zeitpunkt des Eintritts in die Grundschule orientiert sich grundsätzlich am Alter und am Entwicklungsstand eines Kindes. Im weit verbreiteten Einschulungsalter von etwa sechs Jahren sind in der Regel sowohl die kognitiven als auch motivationalen Voraussetzungen für das explizite und intentionale Lernen günstig (Hasselhorn 2005: 86). Die Option einer vorzeitigen bzw. verspäteten Einschulung wird meist davon abhängig gemacht, ob ein Kind bereits vor dem regulären Einschulungstermin bzw. erst verspätet den für die Einschulung erforderlichen Entwicklungsstand – die Schulfähigkeit – erlangt. In der pädagogischen Literatur haben die Begriffe Schulfähigkeit oder Schulbereitschaft den überwiegend biologisch determinierten Begriff der Schulreife, der im österreichischen Schulrecht allerdings nach wie vor Verwendung findet, weitgehend abgelöst. Das aus gegenwärtiger Sicht als gültig anerkannte Konzept von Schulfähigkeit sieht den Schuleintritt unter ökologisch-systemischer Perspektive: Nickel (1990: 220–221) begreift Schulfähigkeit in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981: 37–43) vor einem gesamtgesellschaftlichen Hintergrund als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen den Komponenten Schule, Kind und Ökologie, wobei letztere in ihrer familiären, vorschulischen und schulischen Ausprägung wirksam wird. Auf Seiten des Kindes kommen dabei nach Tent (2006: 649) folgende Faktoren zur Wirkung:

- (1) Körperliche Merkmale wie Gesundheitszustand und Motorik
- (2) Kognitive Merkmale wie Sprachbeherrschung, Wahrnehmungsdifferenzierung, Umgang mit Größen, Mengen, Zahlen und Relationen, Instruktions- und Symbolverständnis
- (3) Motivationale Merkmale wie Interesse, Neugier, Leistungsbereitschaft, die Fähigkeit zur Zurückstellung spontaner Bedürfnisse, Aufmerksamkeit, Konzentration, Planmäßigkeit beim Erledigen von Aufgaben, Selbstkontrolle, Misserfolgstoleranz und Annahme von Kritik
- (4) Merkmale des Sozialverhaltens wie Bereitschaft zur Loslösung von Bezugspersonen und Kontakt mit fremden Personen, emotionale Stabilität, Ansprechbarkeit in der Gruppe und Selbständigkeit.

Als relevante Faktoren seitens der Schule wirken die Anforderungen des Schulsystems, die Vorstellungen der Schule darüber, was von Schulanfänger/inne/n erwartet werden kann, und die Gestaltung des Unterrichts. Dazu kommen die ökologischen Rahmenbedingungen in Familie, Kindergarten und Schule. Schulfähigkeit ist damit das Ergebnis der vorschulischen Lerngeschichte eines Kindes, die von den Anregungsbedingungen in der Familie und in den Einrichtungen der FBBE wesentlich mitbestimmt wird und die sich für jedes Kind in seiner konkreten Lebenssituation in Abhängigkeit von den Gegebenheiten in der Schule konstituiert.

Der Eintritt in die Grundschule richtet sich als normative Entwicklungsaufgabe an alle Kinder und ihre Familien. Für den Großteil der Kinder bedeutet Schuleintritt den Wechsel von

Alter und Schulfähigkeit

Neue Anforderungen

Schuleintritt

einer Einrichtung der Elementar- in eine der Primarbildung. Als Voraussetzung für die gelungene Bewältigung der Schuleintrittssituation werden als unterstützend eine positive und sichere Eltern-Kind-Beziehung und als bedeutsamster Risikofaktor ungünstige sozioökonomische Bedingungen gesehen (Hasselhorn/Lohaus 2007: 495). Forschungsbefunde zeigen, dass der Schuleintritt für die Kinder mit Belastungserlebnissen und entsprechenden physischen und psychischen (Bewältigungs-)Reaktionen verbunden ist. Die Kooperation zwischen Kindergarten, Schule, Eltern und dem Kind selbst ist als Voraussetzung einer gelungenen Bewältigung der – für zumindest einen Teil der Kinder belastenden – Übertrittssituation anzusehen. Die zu bewältigende Entwicklungsaufgabe besteht darin, die neuen schulischen Anforderungen mit den jeweils gegebenen Voraussetzungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene zur Passung zu bringen, wobei Diskontinuitäten als Stimulus für Entwicklung und nicht nur als Quelle von Problemen verstanden werden (Griebel/Niesel 2007: 207–208, 241).

### *Die Situation der Einschulung in Österreich*

Der Eintritt in die Schule ist bundesweit einheitlich geregelt. Für ein Kind beginnt seine allgemeine Schulpflicht, die durch den Besuch öffentlicher oder privater Schulen bzw. durch häuslichen Unterricht erfüllt werden kann, mit dem auf die Vollendung seines sechsten Lebensjahres folgenden 1. September. Bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres geborene Kinder können vorzeitig in die erste Schulstufe aufgenommen werden, wenn sie schulreif<sup>9</sup> sind und über die erforderlichen Sozialkompetenzen verfügen. Eine verspätete Aufnahme in die Grundschule, wie sie bis zum Schuljahr 1998/99 durch die Zurückstellung vom Schulbesuch wegen mangelnder Schulreife möglich war, sieht der Gesetzgeber nicht mehr vor. Alle schulpflichtigen Kinder sind in die Schule aufzunehmen, wobei schulreife Kinder auf der ersten Schulstufe und nicht schulreife Kinder auf der Vorschulstufe zu unterrichten sind. Als schulreif wird ein Kind dann angesehen, wenn angenommen werden kann, dass es dem Unterricht auf der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden. Darüber entscheidet die Schulleitung, die ein schulärztliches und – mit Zustimmung der Eltern – auch ein schulpyschologisches Gutachten einholen kann (Doralt 2008: 515–516).

#### Gesetzliche Grundlagen

Die Vorschulstufe ist organisatorisch als 0. Schulstufe Bestandteil der Grundstufe I und wird entweder als eigenständige Vorschulklasse oder als gemeinsames Angebot von Schulstufen der Grundstufe I in Form von Schuleingangsklassen, Mehrstufenklassen oder Familienklassen geführt. Die Entscheidung über die Organisationsform wird in den Bundesländern getroffen (Doralt 2008: 414–416) und hängt mit den Schülerzahlen und der pädagogischen Orientierung am Standort zusammen. Schuleingangsklassen sind bislang von Eltern, Lehrer/inne/n und Schulverwaltung nicht überall vollständig akzeptiert (Stanzel-Tischler 2007b: 94–95). Kinder mit Behinderung werden entweder in Sonderschulen oder integrativ in der Volksschule oder sonstigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (vgl. Beitrag Feyerer im vorliegenden Band). Kinder, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen, werden als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen (vgl. Beitrag Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher). Die Grundstufe I kann in ein bis drei Jahren durchlaufen werden: Neben dem Überspringen und der freiwilligen Wiederholung einer Schulstufe besteht auf der Grundstufe I die ansonsten nicht vorhandene Möglichkeit, während des Unterrichtsjahres zwischen den Schulstufen zu wechseln (Doralt 2008: 20, 29–31). Wie sich die Schulanfänger/innen des Schuljahres 2006/07 auf die Schularten und -stufen verteilen, zeigt Tabelle 4.

#### Schulanfänger/innen nach Schularten

9 Da das österreichische Schulrecht nach wie vor mit dem Terminus Schulreife operiert, wird dieser Begriff in der Darstellung der österreichischen Rechtsgrundlagen beibehalten.

10 Sonderauswertung J. Steiner, BMUKK, Abt. V/1.

	Volksschule	Sonstige allgemeinbildende Schulen	Sonderschulen	Insgesamt	
<b>0. Schulstufe</b>	<b>6.270</b>	<b>16</b>	<b>56</b>	<b>6.342</b>	<b>6,93%</b>
<b>1. Schulstufe</b>	<b>83.923</b>	<b>530</b>	<b>662</b>	<b>85.115</b>	<b>3,07%</b>
<b>Schulanfänger/innen insgesamt</b>	<b>90.193</b>	<b>546</b>	<b>718</b>	<b>91.457</b>	<b>100,00%</b>

Tab. 4: Schulanfänger/innen 2006/07 nach Schularten und -stufen (Absolut- und Prozentwerte)

Sonstige allgemeinbildende Schulen: z. B. Waldorf- oder Montessorischulen

Quelle: Statistik Austria (2008a), eigene Berechnungen

Beinahe alle Schulanfänger/innen wurden vom Alter her regulär in die Schule aufgenommen: Vorzeitig wurden nur 108 Kinder eingeschult, 26 Kinder waren beim Schuleintritt älter als 7 Jahre. Von den Schulanfänger/innen der Volksschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen wurde 46 Kindern der Vorschulstufe und 849 Kindern der ersten Schulstufe auf Grund einer Behinderung sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt. Als außerordentliche Schüler/innen wurden insgesamt 1.601 Kinder in die Vorschulstufe und 9.533 Kinder in die 1. Schulstufe aufgenommen.<sup>10</sup>

An Volksschulen kann für die Kinder der Vorschulstufe auf Basis der Bildungsdokumentation ermittelt werden, ob sie in einer eigenständigen Vorschulklasse oder mit Schüler/innen anderer Schulstufen in einer Schuleingangsklasse unterrichtet wurden. In Tabelle 5 ist ersichtlich, dass sich die Bundesländer sowohl hinsichtlich des Anteils der Vorschulstufenkinder an den Schulanfänger/innen als auch bezüglich der Organisation des Vorschulstufenunterrichts deutlich unterscheiden.

#### Vorschul- und Schuleingangsklassen

		B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Ö
<b>Schulanfänger/innen</b>	<b>abs.</b>	<b>2.567</b>	<b>5.968</b>	<b>17.196</b>	<b>16.918</b>	<b>6.422</b>	<b>11.875</b>	<b>7.925</b>	<b>4.699</b>	<b>16.623</b>	<b>90.193</b>
<b>davon 0. Schulstufe</b>	<b>abs.</b>	<b>52</b>	<b>315</b>	<b>1.214</b>	<b>1.241</b>	<b>929</b>	<b>269</b>	<b>732</b>	<b>547</b>	<b>971</b>	<b>6.270</b>
	<b>%</b>	<b>2,03</b>	<b>5,28</b>	<b>7,06</b>	<b>7,34</b>	<b>14,47</b>	<b>2,27</b>	<b>9,24</b>	<b>11,64</b>	<b>5,84</b>	<b>6,95</b>
<b>Vorschulklasse</b>	<b>%</b>	<b>1,21</b>	<b>3,64</b>	<b>5,12</b>	<b>6,01</b>	<b>8,38</b>	<b>1,70</b>	<b>6,60</b>	<b>8,26</b>	<b>4,96</b>	<b>5,12</b>
<b>Schuleingangsklasse</b>	<b>%</b>	<b>0,82</b>	<b>1,64</b>	<b>1,94</b>	<b>1,33</b>	<b>6,09</b>	<b>0,56</b>	<b>2,64</b>	<b>3,38</b>	<b>0,88</b>	<b>1,83</b>

Tab. 5: Schulanfänger/innen an Volksschulen 2006/07 nach Bundesländern, Schulstufen und Organisationsform der Vorschulstufe (Absolut- und Prozentwerte)

Quelle: Statistik Austria (2008a), Sonderauswertung J. Steiner, BMUKK, Abt. V/1, eigene Berechnungen

Die Volksschulen sind in den Bundesländern in unterschiedlichem Ausmaß im Vorschulbereich engagiert, wobei im Bundesdurchschnitt an einem Viertel der Volksschulen Kinder der Vorschulstufe unterrichtet werden. In Salzburg finden sich Vorschulkinder an zwei Drittel der Schulen, während im Burgenland und der Steiermark nur an etwa 6% der Schulen Vorschulstufenunterricht stattfindet.<sup>11</sup>

Die Möglichkeit des Wechsels zwischen Schulstufen stellt eine besondere Flexibilisierungsmaßnahme für die Schuleingangsphase dar. In welchem Ausmaß davon Gebrauch gemacht wird, kann österreichweit nicht festgestellt werden, da die Bildungsdokumentation den Wechsel bislang nicht erfasst. Daten aus einzelnen Bundesländern (z. B. Thomann 2005: 197) deuten aber darauf hin, dass Wechsel selten erfolgen. Eine andere Maßnahme der Flexibilisierung ist das

<sup>10</sup> Sonderauswertung J. Steiner, BMUKK, Abt. V/1.

<sup>11</sup> Siehe Fußnote 9.

**Wechsel von Schulstufen**

Überspringen von Schulstufen. Die Bildungsdokumentation erfasst für 2006/07 23 Fälle des Überspringens der 2. Schulstufe. Ein Überspringen der 1. Schulstufe ist rechtlich nicht möglich, wohl kann aber von der 1. in die 2. Stufe gewechselt werden. Längeres Verweilen auf der Grundstufe I durch eine freiwillige Klassenwiederholung ist für 2006/07 auf der Vorschulstufe für 1 Kind, auf der 1. Schulstufe für 373 Kinder und auf der 2. Schulstufe für 340 Kinder dokumentiert.<sup>12</sup>

Das österreichische Schulrecht spricht zwar von „Schulreife“, interpretiert diesen Terminus aber im Sinne des ökologischen Schulfähigkeitskonzepts. Der Schuleintritt wird als ein in der Schuleingangsphase stattfindender Prozess betrachtet, in welchem das Kind bei der Bewältigung der neuen Herausforderungen bzw. bei den von ihm geforderten Anpassungsleistungen von den Eltern und Lehrpersonen unterstützt werden soll. Zurückstellung vom Schulbesuch und die Feststellung von Schulunfähigkeit, die als Ausdruck eines biologisch orientierten Reifekonzepts zu sehen sind, wurden abgeschafft. Im Lehrplan der Volksschule ist zur harmonischen Gestaltung des Schuleingangs und individuellen Förderung der Kinder die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten vorgesehen (BMUKK 2008g: 16–17) und auf Seiten der Kindergärten fordern die Kinderbildungs- und -betreuungsgesetze einzelner Bundesländer zur Zusammenarbeit auf.

**Kooperation  
Kindergarten – Schule**

Diesen Forderungen wird aktuell auf verschiedenen Ebenen entsprochen: An vielen Standorten lernen die Kinder ihre künftige Schule und Lehrperson bereits vor Schuleintritt an „Schnuppertagen“ kennen und finden erste schulische Elternabende noch in der Kindergartenzeit statt. Benachbarte Kindergärten und Grundschulen organisieren gegenseitige Besuche und gemeinsame Projekte. Gemeinsame Enqueten und Fortbildungsveranstaltungen für Elementar- und Grundschulpädagog/inn/en dienen dem Kennenlernen des jeweils anderen pädagogischen Feldes und der Schaffung von Anknüpfungspunkten für die eigene Arbeit. Dabei konzipieren sich die Pädagogischen Hochschulen als Orte gemeinsamer Fortbildung für beide Institutionen. In lokalen Kooperationsprojekten werden Modelle der Zusammenarbeit unter dem Aspekt gemeinsamer Fördermaßnahmen für 5-Jährige entwickelt (z. B. Fellner 2007, Strouhal 2007). Eine weitere Intensivierung des institutionellen Austausches ist notwendig, da nach wie vor Informationsdefizite auf beiden Seiten bestehen und die Erwartungen, die Eltern, Lehrpersonen und Kindergartenpädagog/inn/en an die Fähigkeiten von Schulanfänger\*innen richten, nicht in allen Bereichen konform gehen (Hollerer 2002: 117).

Richtet man das Augenmerk auch auf die konkrete Transitionssituation *des einzelnen Kindes*, erweist sich die „Nahtstelle“ zwischen Kindergarten und Schule noch immer eher als „Schnittstelle“: Die in den Richtlinien vorgesehene Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Eltern und Kindergartenpädagog/inn/en wird weder durch die Gesetzeslage, die eine Weitergabe von Informationen des Kindergartens an die Schule nicht zulässt,<sup>13</sup> noch durch die geübte Alltagspraxis gefördert. Schon in die Schulversuche zum Schuleingangsbereich waren Kindergartenpädagog/inn/en kaum involviert (Stanzel-Tischler/Grogger 1996: 67–68, 98) und nach wie vor ist ein Einbezug der Expertise von Kindergartenpädagog/inn/en in die Beurteilung der Schulreife eines Kindes nicht vorgesehen. Strukturen, die den Informationstransfer zwischen den beiden Bildungseinrichtungen unter Einbezug der Eltern sicherstellen könnten, sind nicht generell vorhanden, werden aber insbesondere für die Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedürfnissen als notwendig erachtet (z. B. Specht et al. 2006: 59).

**Forschungsbedarf**

Die Bedingungen der Einschulung und besonders die Gestaltung der Schuleingangsphase haben sich mit Einführung der Schuleingangsklassen deutlich verändert. Älteren Arbeiten zur Einschulung liegen teils überholte Faktenlagen zugrunde bzw. erfolgten sie unter spe-

12 Siehe Fußnote 9.

13 Ein erstes Aufbrechen dieser Situation erfolgte 2008 mit der Neukundmachung des Kindergartengesetzes in Vorarlberg. Hier ist in § 8 Abs. 4 eine Auskunftserteilung an die Schule vorgesehen.

zifischen Bedingungen in der Schulversuchsphase. Seit Einführung der Schuleingangsstufe wurden zum Themenbereich Einschulung häufiger pädagogisch und schulorganisatorisch begründete Argumentationen für die Schuleingangsklassen als empirische Arbeiten vorgelegt (siehe Erziehung und Unterricht 1–2, 2004). Es fehlen Längsschnittstudien, die den Schuleintritt in einen umfassenden Rahmen stellen und ihn unter Bedachtnahme auf die vorausgegangenen Bildungsprozesse in der Familie und den FBBE-Einrichtungen analysieren. Im vorgeschlagenen Bildungspanel (siehe Abschnitt 3.2) sollten die unterschiedlichen Bedingungen der Schuleingangsphase in differenzierter Form berücksichtigt werden. Darüber hinaus stehen bislang Befunde aus, wie die Entscheidungen von Eltern für eine termingerechte bzw. vorzeitige oder verzögerte Einschulung zustande kommen. Dabei ist die Rolle, die den FBBE-Einrichtungen in diesen Entscheidungsfindungsprozessen zukommt, ebenso zu untersuchen wie die Einflüsse, die vom regional unterschiedlichen Angebot im FBBE-Bereich und den beiden Organisationsformen des Vorschulstufenunterrichts auf die Bildungswegsentscheidung ausgehen.

**Schuleingang in Bildungspanel berücksichtigen**

Notwendig erscheint es auch, die Datenlage zum Schuleingangsbereich zu verbessern. Obwohl seit 1999 auf der Grundstufe I die Möglichkeit des Wechsels der Schulstufen gegeben ist, ist erst ab dem Schuljahr 2008/09 geplant, diesen in der Bildungsdokumentation zu berücksichtigen. Auch das Faktum des häuslichen Unterrichts wird in der Bildungsdokumentation nicht angeführt. Das Wissen über regionale Verteilung und Dauer des häuslichen Unterrichts könnte aber dazu beitragen, die Angebote der Schuleingangsphase zu optimieren bzw. das Informationsangebot in Hinblick auf den Schuleintritt gezielt zu verbessern, da häuslicher Unterricht als Hinweis auf eine kritische Haltung der Eltern bezüglich der Gegebenheiten beim Schuleintritt gesehen werden kann (Stanzel-Tischler 2007a: 90). Auch die in den Kindergärten stattfindenden spezifischen Maßnahmen zur Sprachförderung sollten als eine speziell auf die Verbesserung der Schuleingangssituation abzielende Bildungsmaßnahme nicht nur in der Kindertagesheimstatistik erfasst, sondern auch in der Bildungsdokumentation eines Kindes berücksichtigt werden. Erst dadurch können die Auswirkungen der Fördermaßnahmen auf den weiteren Verlauf des Bildungsweges analysiert werden.

**Verbesserung der Datenlage zum Schuleingangsbereich**

## 5 Bildungspolitische Analyse und Entwicklungsoptionen

Familien leisten wichtige und grundlegende Bildungsarbeit für ihre Kinder und beeinflussen deren Entwicklung stärker als Bildungsinstitutionen. Nicht alle Familien sind aber aufgrund ihrer Lebensumstände in der Lage, ihren Kindern optimale Bildungsgelegenheiten zu bieten und sie auf den Eintritt in das verpflichtende Bildungssystem gut vorzubereiten. Der Besuch von qualitativ hochwertigen Einrichtungen der FBBE trägt dazu bei, wenig bildungsförderliche Familienlagen auszugleichen und damit potenziell in ihrer Entwicklung gefährdeten Kindern einen chancengerechten Einstieg in die schulische Bildungswelt zu ermöglichen. Aber auch für Kinder, die in ihren Familien viele Anregungen erfahren, ist FBBE von Nutzen, da soziale Lernprozesse im Umgang mit Gleichaltrigen ermöglicht werden und auf individuelle Förderbedürfnisse des Kindes eingegangen werden kann.

**Familien leisten Bildungsarbeit**

Für die Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen und quantitativ ausreichenden FBBE-Angebots muss die öffentliche Hand Sorge tragen. Um gleichzeitig auch den Bedürfnissen der Eltern zu entsprechen, ist es notwendig, dass die Angebote die Vereinbarkeit von Beruf und Familie unterstützen. Vor allem in Sachen Bildung, Betreuung und Erziehung unter 3-Jähriger ist ein stärkeres staatliches Engagement gefordert: Krippen werden überwiegend von privaten Trägern erhalten und das quantitative Angebot entspricht nicht den europäischen Vorgaben. Die Inanspruchnahme von Tageseltern für unter 3-Jährige ist wohl auch eine Folge des geringen Angebots an Krippenplätzen. Eltern wählen Tageseltern aber auch wegen deren größeren



**Qualität der Tagesbetreuung sichern**

Flexibilität und des familienähnlichen Settings. Tageseltern als familiennahe Betreuungsform ergänzen institutionelle Angebote und sind unter dem Gesichtspunkt der Sicherung eines möglichst vielfältigen Betreuungsangebots in öffentlicher Verantwortung zu fördern. Unabdingbare Voraussetzung ist es aber, den Professionalisierungsgrad der Tageseltern zu erhöhen sowie mittels nationaler Qualitätskriterien Mindeststandards für FBBE bei Tageseltern einzuführen und deren Einhaltung durch ein System der Qualitätssicherung zu gewährleisten.

**Bundesweit gültiger Bildungsplan**

Auch die OECD (2006b: 58) empfahl österreichweit verbindliche Rahmenbedingungen für alle Bereiche der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu schaffen und die Gesetze der verschiedenen FBBE-Bereiche zusammenzuführen und auf Bundesebene zu verlagern. Dabei ist eine Vereinigung der fachlichen Aufsicht für Tagesbetreuung mit jener der institutionellen Einrichtungen anzustreben, wobei Modelle zu favorisieren sind, die eine Trennung der fachlichen Beratung und Unterstützung von der Qualitätskontrolle vorsehen. Bildungspläne als Basis der Sicherung von Bildungsqualität wurden bisher in zwei Bundesländern erstellt. Für den Bereich der Sprachförderung wird gegenwärtig bundesweit ein Bildungsplanteil erprobt. Ein bundesweit einheitlicher Bildungs-Rahmenplan ist derzeit in Auftrag. Inwieweit dieser die gemeinsamen Wertvorstellungen und Bildungsziele sowie methodisch-didaktische Prinzipien beinhaltet und dabei das Kind und seine Kompetenzentwicklung fokussiert und nicht die Institution (Fthenakis 2003: 8), bleibt abzuwarten.

**Bessere Rahmenbedingungen schaffen**

Weiters sind für den Bereich der FBBE Verbesserungen der Rahmenbedingungen einzufordern: Zahlreiche Studien (im Überblick: Fthenakis 1998: 59–62) haben gezeigt, dass sich Investitionen in verbesserte Strukturen lohnen. Dringender Handlungsbedarf besteht bei der Reduktion der Gruppengröße, den Verbesserungen beim Personalschlüssel sowie der Erweiterung kinderdienstfreier Zeiten für Teamsitzungen, Elternarbeit und weitere Kooperationen. Auch der Planung und Reflexion der Bildungsangebote sowie der Erfassung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung muss mehr Raum gegeben werden.

Unter verbesserten Arbeitsbedingungen sind Pädagog/inn/en imstande, beim Eintritt eines Kindes in eine FBBE-Einrichtung ein ganzheitliches Entwicklungsscreening durchzuführen. Im Bedarfsfall ist dieses erste Screening durch Fachdiagnostik zu ergänzen und ein Förder- bzw. Therapiekonzept zu erarbeiten, für dessen Umsetzung die Expert/inn/en gemeinsam mit den Pädagog/inn/en und den Eltern Sorge tragen. Die integrierte Vorgehensweise würde jedem Kind entsprechend seiner spezifischen Bedürfnislage individuelle Förderung ermöglichen. Dabei besteht die Möglichkeit, dass sich Institutionen der FBBE nach den britischen Modellen der Early Excellence Centres (Hebenstreit-Müller 2004: 165–168) zu Kinder- und Familienzentren weiterentwickeln. Ein stabiles Team von Ansprechpersonen soll beginnend mit der Schwangerschaft über die gesamte Zeit der frühen Kindheit bis hin zum Schuleintritt den Eltern für alle mit Bildung, Betreuung und Erziehung in Verbindung stehenden Fragen zur Verfügung stehen und sie in ihren Erziehungsaufgaben und ihren Interaktionsmöglichkeiten stärken.

Für diese erweiterten Anforderungen an das berufliche Handeln von Pädagog/inn/en sowie als Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige FBBE ist es unabdingbar, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte entsprechend dem europäischen Standard zu reformieren und auf tertiäres Niveau zu verlagern. Bei Reformüberlegungen zur Lehrer/innen/aus- und -weiterbildung soll auch der elementarpädagogische Bereich Beachtung finden. Dies ist durch den Einbezug der Ausbildung der Kindergartenpädagog/inn/en in die Überlegungen der Expert/inn/en-gruppe zur Neugestaltung der Lehrer/innen/ausbildung auch in Angriff genommen worden. Die Anregung der OECD (2006b: 59, 74), Lehrstühle im Bereich FBBE einzurichten und eine nationale Infrastruktur für die wissenschaftliche Forschung dazu aufzubauen, wurde Anfang 2009 durch die Ausschreibung einer Professur für Frühkindpädagogik an der Universität Graz<sup>14</sup> und einer

14 Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 24. Stück, Studienjahr 2008/09, ausgegeben am 11. 3. 2009.

Dauerstelle für frühkindliche Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Kärnten<sup>15</sup> aufgegriffen.

Um allen Kindern einen chancengerechten Zugang zur Bildung zu gewährleisten, ist die Einführung eines bundesweit einheitlichen, für alle Kinder verpflichtenden und für die Eltern kostenfreien FBBE-Angebots notwendig. Abzulehnen ist hingegen ein selektiv verpflichtender Zugang zu Einrichtungen der FBBE, da ein solcher mit Defizitorientierung und möglicherweise mit Stigmatisierungsprozessen verbunden ist. Der verpflichtende Besuch einer altersadäquaten Lern- und Erfahrungswelt ist bereits bei 4-Jährigen einzuführen, weil eine mehrjährige institutionelle Förderung deutlich positivere Effekte bringt als die einjährige. Die Einführung einer derartigen „Bildungspflicht“ setzt allerdings ein hohes Qualitätsniveau der Bildungseinrichtungen – seien es nun Kindergärten oder auch Schulen – voraus. Nicht der Ort, sondern die Inhalte und die Qualität der Bildungsprozesse sind für die Entwicklung der Kinder bedeutsam. Gegenwärtig kommt der Kindergarten mit seinen Rahmenbedingungen den Bedürfnissen 4- bis 5-Jähriger eher entgegen als die Schule. Es erscheint deshalb zweckmäßiger, die Bildungsangebote in den Kindergärten auszubauen als die Schulen für die Erfordernisse der Elementarbildung umzugestalten.

**Bildungspflicht für alle Kinder**

Der Eintritt in die Grundschule bedeutet für ein Kind den Wechsel zwischen zwei unterschiedlichen Bildungskonzeptionen und ist in Österreich nach wie vor teilweise mit Selektionsmechanismen verbunden. Kinder, die aufgrund ihres Alters zwar verpflichtet sind, eine Schule zu besuchen, aber aufgrund ihres Entwicklungsstandes dem Unterricht auf der ersten Schulstufe der Volksschule nicht folgen können, werden entweder in speziell für sie eingerichteten Vorschulklassen oder in heterogenen Lerngruppen gemeinsam mit Kindern der ersten bzw. auch zweiten Schulstufe unterrichtet. Die Option des Wechsels der Schulstufe, die der Harmonisierung von schulischen Anforderungen und kindlichem Entwicklungsstand dienen soll, geht in vielen Fällen mit einem Wechsel der Bezugsgruppe einher, was für die Kinder ein Problem darstellen kann. Belastungsmindernd wirken kann der Unterricht in teilstabilen, heterogenen Lerngruppen, die „Umstufungen“ vom Bezugsgruppenwechsel entkoppeln. Diese Form des Schuleingangs wird in Österreich an einigen Schulstandorten praktiziert und kommt auch in dem in der deutschsprachigen Schweiz gegenwärtig erprobten Schuleingangsmodell zum Einsatz. Darüber hinaus setzt das Schweizer Modell in der Bildung 4- bis 8-Jähriger Teams aus Kindergarten- und Grundschulpädagog/inn/en – im Bedarfsfall auch Heilpädagog/inn/en – ein, die das gemeinsame Lernen und die individuelle Förderung entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder kontinuierlich begleiten (Vogt et al. 2008: 88–89). Gleichzeitig wurde eine Vorverlegung der Bildungspflicht auf das vollendete 4. Lebensjahr eingeführt, wobei auch zeitliche Flexibilisierungsmaßnahmen in Form zweier Schuleintrittstermine erprobt werden. Die Vorverlegung der Bildungspflicht stellt sicher, dass alle Kinder eine mehrjährige elementarpädagogische Förderung erhalten, der flexible Einstieg ermöglicht Anpassungen an die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien.

**Schuleingangsphase umgestalten**

In Österreich ist dafür Sorge zu tragen, dass die an der Nahtstelle Kindergarten – Schule seit langem geforderte Kooperation zwischen den Institutionen gleichberechtigt und unter Einbezug der Eltern und anderer für das Wohl des Kindes Verantwortlicher aus dem Bereich Prävention und Therapie auch tatsächlich realisiert wird. Dazu sind Organisationsstrukturen zu schaffen, die es den in die Übertrittssituation involvierten Elementar- und Grundschulpädagog/inn/en – gegebenenfalls unter Einbezug von Expert/inn/en – ermöglichen, mit den Eltern ein obligatorisches „Entwicklungsgespräch“ zu führen. Dieses Gespräch soll eine möglichst lückenlose Anbindung der schulischen Förderung an die bisher im Rahmen des Kindergartens und privat getätigten Fördermaßnahmen ermöglichen. Ein gegenseitiges Offensein der Schul- und Kindergartenpädagog/inn/en für die pädagogischen Konzeptionen und Methoden der jeweils anderen Bildungseinrichtung ist durch eine gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung zu unterstützen.

<sup>15</sup> Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Kärnten, 4. Stück, Studienjahr 2008/09, ausgegeben am 10. 02. 2009.



# Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems

A

Ferdinand Eder

## 1 Bildungspolitischer Kontext

Während zahlreiche Länder Europas durch die frühe Einführung einer Gesamtschule die Basis für eine breite Bildungsbeteiligung schufen (vgl. Arbeitsgruppe 2003), entschied sich Österreich für die Strategie, dieses Schulmodell zunächst in Schulversuchen zu erproben. Trotz der relativ klaren Ergebnisse für das Modell der integrierten Gesamtschule wurde dieses dann (1984) nicht für das gesamte Schulsystem, sondern lediglich für die Hauptschule eingeführt (zur Entwicklung der Sekundarstufe I vgl. Seel 2001), ein Kompromiss, der von den Befürworter/innen einer gemeinsamen Schule nie wirklich mitgetragen wurde. Unmittelbar nach der politischen Absage an die Gesamtschule kam es in Wien zur Einrichtung von Modellversuchen, in denen die Idee der gemeinsamen Schule weiter entwickelt wurde; Projekte in anderen Bundesländern schlossen sich an.

Gesamtschulversuche in den 70er Jahren

Eine erste Entwicklungsdynamik ergab sich aus der Veränderung der Schülerströme im Verhältnis Hauptschule (HS) – Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) (vgl. Abschnitt 2.1.2). Der verstärkte Wunsch der Eltern, ihren Kindern angesichts der steigenden Bedeutung hochwertiger Bildungsabschlüsse die bestmögliche Laufbahn zu erschließen, verband sich hier mit einem Werbe- und Verdrängungswettkampf um die Schüler/innen, der von den unterschiedlich ausgebildeten Lehrer/innen der beiden Schulformen geführt wurde. Für Wien ergab sich bereits Mitte der 80er Jahre ein ungefähre Gleichstand der Schülerzahlen zwischen AHS und HS. Daraus resultierte notwendigerweise die Frage, inwieweit eine solche Quote mit dem Selbstverständnis der AHS als einer Schule für die besonders Begabten vereinbar sei, und ob eine Hauptschule, die stellenweise nicht einmal mehr die Hälfte eines Altersjahrganges umfasst, tatsächlich noch eine „Haupt“-Schule, nämlich jene für die Mehrheit eines Altersjahrganges, darstelle, und durch das Fehlen der insgesamt vermutlich leistungsstärkeren Hälfte überhaupt noch pädagogisch erfolgreich zu führen sei.

Änderung der Schülerströme

Die Teilnahme Österreichs an TIMSS 1993/94 und PISA 2000 brachte erstmals die Möglichkeit, Lernerträge aus wichtigen Teilbereichen des Unterrichts international vergleichend zu bewerten. Die jeweils eher durchschnittlichen Ergebnisse standen im Kontext von Analysen, die den deutschsprachigen Bildungssystemen ein hohes Ausmaß an Ungleichheit der Bildungschancen attestierten: Fast allen Ländern, vor allem den bei PISA erfolgreicheren, war es in deutlich höherem Ausmaß gelungen, herkunftsbedingte, mit den familiären Ressourcen zusammenhängende Beeinträchtigungen der Bildungschancen zu verringern. Zwar werden die PISA-Leistungen in Österreich überwiegend in den weiterführenden Schulen gemessen, die für sie ausschlaggebenden Lernprozesse erfolgen jedoch in den Schulen der Sekundarstufe I. Für die bildungspolitische Diskussion bedeutete das die Wiederaufnahme der Frage nach der grundsätzlichen Effizienz eines gegliederten Schulsystems und nach den sinnvollsten Strategien zu einer Steigerung der Bildungserträge. Gegliederte Systeme erwarten sich diese aus der Kombination von Selektion und daraus resultierenden homogenen Lerngruppen. Integrierte

PISA und die Folgen

**Nachteile früher  
Gliederung**

Systeme setzen hingegen auf individuelle Förderung innerhalb heterogener Lerngruppen, die alle oder zumindest fast alle Kinder eines Altersjahrganges einschließen.

Breit angelegte Analysen der OECD und daran anschließende bildungsökonomische und soziologische Analysen kamen hinsichtlich der Wirksamkeit gegliederter Systeme zu weitgehend übereinstimmenden Ergebnissen:

- Gegliederte Systeme schaffen eine Schullandschaft mit sehr unterschiedlichen Einzelschulen. Das führt zu einer Senkung der durchschnittlichen Schülerleistungen und zu einer Vergrößerung der Streuung (OECD 2003). Gesamtschulsysteme führen insgesamt zu besseren Leistungen (Bacher 2007), ohne deswegen zwingend sozial gerechter zu sein.
- Je früher die Aufteilung der Schüler/innen erfolgt, desto größer sind die nachteiligen Effekte für Chancengleichheit und Leistung (Schütz et al. 2005; Hanushek/Wößmann 2005).

Obwohl Effekte in dieser Klarheit hauptsächlich für das Lesen nachgewiesen worden sind und vereinzelt als Artefakt erklärt werden,<sup>1</sup> erscheint als weitgehend unbestrittenes Ergebnis, dass es für die häufig behauptete Leistungsüberlegenheit gegliederter Systeme keine Belege gibt.

In diesem Kontext beschreibt der folgende Beitrag zunächst die Schulen der Sekundarstufe I (SEK I) im Hinblick auf die bestehenden Rahmenbedingungen, die innerschulischen Prozesse und ihre Lernerträge. Im Anschluss daran folgt der Versuch einer Darstellung jener Bereiche, in denen bestehende Regelungen oder die vorherrschende Praxis in besonders auffälliger Weise im Widerspruch zu den Zielen von Effizienz und Chancengleichheit stehen.

Einige Kernprobleme (z. B. Gewalt in der Schule; die Situation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund; Fragen der Leistungsbeurteilung) bleiben dabei ausgeklammert oder werden nur kurz angesprochen, weil sie in anderen Expertisen thematisiert werden. Im Sinne einer evidenzbasierten Ausrichtung wird jeweils versucht, zentrale Aussagen durch Ergebnisse aus aktuellen Datensätzen zu veranschaulichen und zu belegen.

## 2 Entwicklung und Lage der Schulen auf der Sekundarstufe I

### 2.1 Organisatorische, rechtliche und schulische Rahmenbedingungen

#### 2.1.1 Schulorganisation

Die 1984 eingeführte HS mit äußerer Differenzierung in drei Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik ermöglichte es, die Unterstufe der AHS als eine eigene Schulform beizubehalten. Diese ist von der Logik des Gesamtsystems her eine Schule für die höher Begabten mit Aspirationen auf ein Studium an der Universität, die HS eine Einrichtung für den verbleibenden größeren Teil eines Altersjahrganges, der sich stärker durch Fähigkeiten und Interessen in praktisch-technisch-handwerklichen Bereichen charakterisieren lässt.

Die beiden Schulformen weisen unterschiedliche Formen der Differenzierung auf. Die AHS strebt eine Differenzierung durch „Schulzweige“ an, d.h., die Schullaufbahn beginnt mit unterschiedlichen Einstiegen (Gymnasium, Realgymnasium, wirtschaftskundliches Gymnasium), die dann während der achtjährigen Schullaufbahn durch zusätzliche Schwerpunktbildungen weitere Wahlmöglichkeiten bieten. Mit diesem Zugang versucht sie, den unter-

**Differenzierungsformen  
der Sekundarstufe I**

<sup>1</sup> Rindermann (2008) berichtet klare Vorteile einer frühen Gliederung; anders gerichtete Forschungsergebnisse werden damit erklärt, dass unvollständige Datensätze verwendet worden seien.

schiedlichen Begabungen und Interessen der Schüler/innen gerecht zu werden. Zusätzliche Formen der Differenzierung durch stabile oder wechselnde Gruppen (Binnendifferenzierung) sind nicht vorgesehen. Misserfolg führt zum Wiederholen von Schulstufen oder zum Wechsel in die HS.

Kinder, die eine HS besuchen, werden nach einem mehrwöchigen Beobachtungszeitraum in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik jeweils einer von drei Leistungsgruppen zugeteilt<sup>2</sup> und ab diesem Zeitpunkt in homogenen Gruppen unterrichtet, wobei grundsätzlich der gleiche Lehrplan anzuwenden ist. In den übrigen Fächern erfolgt der Unterricht in der heterogenen Stammklasse. Je nach Leistung können die Schüler/innen in den Folgejahren zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres auf- bzw. abgestuft werden; in der Praxis erfolgt dies jedoch relativ selten.

Gegenüber dem gesetzlich definierten Prototyp der „Regelschule“ haben sich allerdings im Zuge der Schulautonomie vielfältige Veränderungen ergeben, die das Bild einer einheitlichen Schulandschaft weitgehend aufgelöst haben. In der HS erfolgt dies insbesondere durch standortbezogene fachliche oder erzieherische Schwerpunktbildungen (z. B. Schulen mit IKT-Schwerpunkt; Schwerpunkte im Bereich des sozialen Lernens), durch Veränderungen im System der Leistungsgruppen und durch Schulversuche wie die inzwischen vollständige Umstellung der Hauptschulen auf „Kooperative Mittelschulen“ in Wien. In der Unterstufe der AHS sind vor allem Sprachen und musische Bildung profilbildend (vgl. Grogger et al. 2002).

Etwas weniger als 5% der Hauptschüler/innen und fast 15% der AHS-Schüler/innen besuchen Schulen, die nicht von einem öffentlichen Schulträger erhalten werden (Statistik Austria 2008a: 85). Sie stützen sich häufig auf innovative oder anerkannt gute pädagogische Konzepte und setzen damit einen Innovations- und Qualitätsimpuls, der dann auch dem Regelsystem zugute kommt, andererseits nehmen sie auf dem Weg über Zugangsregelungen oder durch Einhebung von Schulgeld häufig eine besonders leistungsstarke und homogene Gruppe aus einer Alterskohorte heraus und verursachen dadurch möglicherweise negative Auswirkungen in systemisch verknüpften Teilen des Schulsystems.

Aus der Perspektive von Eltern und Schüler/inne/n repräsentieren AHS und HS zwei sehr *ungleichwertige Laufbahnen*. Die AHS-Laufbahn eröffnet eine langfristige Perspektive, an deren Ende die Studienberechtigung steht; auf dem Weg dorthin sind inhaltliche Wahlmöglichkeiten, aber auch Möglichkeiten zum Umsteigen in andere Laufbahnen gegeben. Es ist der gesellschaftlich angesehenste Weg und bereits der Einstieg in diese Laufbahn ist ein individueller Erfolg.<sup>3</sup> Die Klassen sind relativ groß, die Schüler/innen sind – trotz des vor allem in den Städten relativ hohen Anteils an der Altersgruppe – eine in den meisten Fällen leistungstüchtige und von der sozialen Herkunft her positiv ausgelesene Gruppe mit hohen Bildungsaspirationen und guter Einstellung zur Schule. Im Vergleich dazu hat die Hauptschullaufbahn eher den Charakter einer Zuweisung mangels alternativer Möglichkeiten. Durch die Zuordnung zu den Leistungsgruppen ist bereits die Anfangsphase psychisch belastend und viele Schüler/innen befinden sich durch die Möglichkeit der Auf- und Abstufungen in einer permanenten Verunsicherung. Die Zusammensetzung der Schüler/innen ist inhomogen und häufig finden sich Massierungen von Problemgruppen mit erhöhten pädagogischen Ansprüchen (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf), die auch durch die deutlich kleineren Klassen nicht kompensiert werden.

**Schulautonome  
Schwerpunkte und  
Privatschulen**

**Ungleichwertigkeit der  
Schullaufbahnen**

2 Seit dem Schuljahr 2006/07 müssen Kinder mit AHS-Reife in die 1. Leistungsgruppe eingestuft werden.

3 Kinder, die in der Grundschule in Deutsch und Ma thematik keine schlechtere Note als „Gut“ haben, erhalten dadurch die „AHS-Reife“ zugeschrieben. Diese berechtigt zum Übertritt in eine AHS. Ob tatsächlich eine AHS besucht werden kann, hängt vom regionalen Schulangebot ab. Die Übertrittsberechtigung kann auch durch eine Aufnahmeprüfung erworben werden.

A

Überproportionaler Rückgang der Hauptschule

### 2.1.2 Veränderungen der Schülerströme

Einem durch den „Baby-Boom“ verursachten massiven Anstieg der Schülerzahlen Mitte der 70er Jahre (vgl. Abbildung 1), der HS und AHS-Unterstufe gleichermaßen betraf, folgte zehn Jahre später ein ebenso drastischer Rückgang, der allerdings fast ausschließlich zu Lasten der HS ging. Demografische Entwicklung und sinkende Akzeptanz der Schulform führten zu einem überproportionalen Schülerrückgang in der Hauptschule, während die AHS weiterhin einen mehr oder weniger kontinuierlichen Zuwachs an Schüler/innen verzeichnete. Dieser Prozess verläuft in den Bundesländern und in Wien zwar nach dem gleichen Muster, aber auf verschiedenem Niveau: Der Hauptschulanteil in Wien ist durchgehend erheblich niedriger als in den Bundesländern.

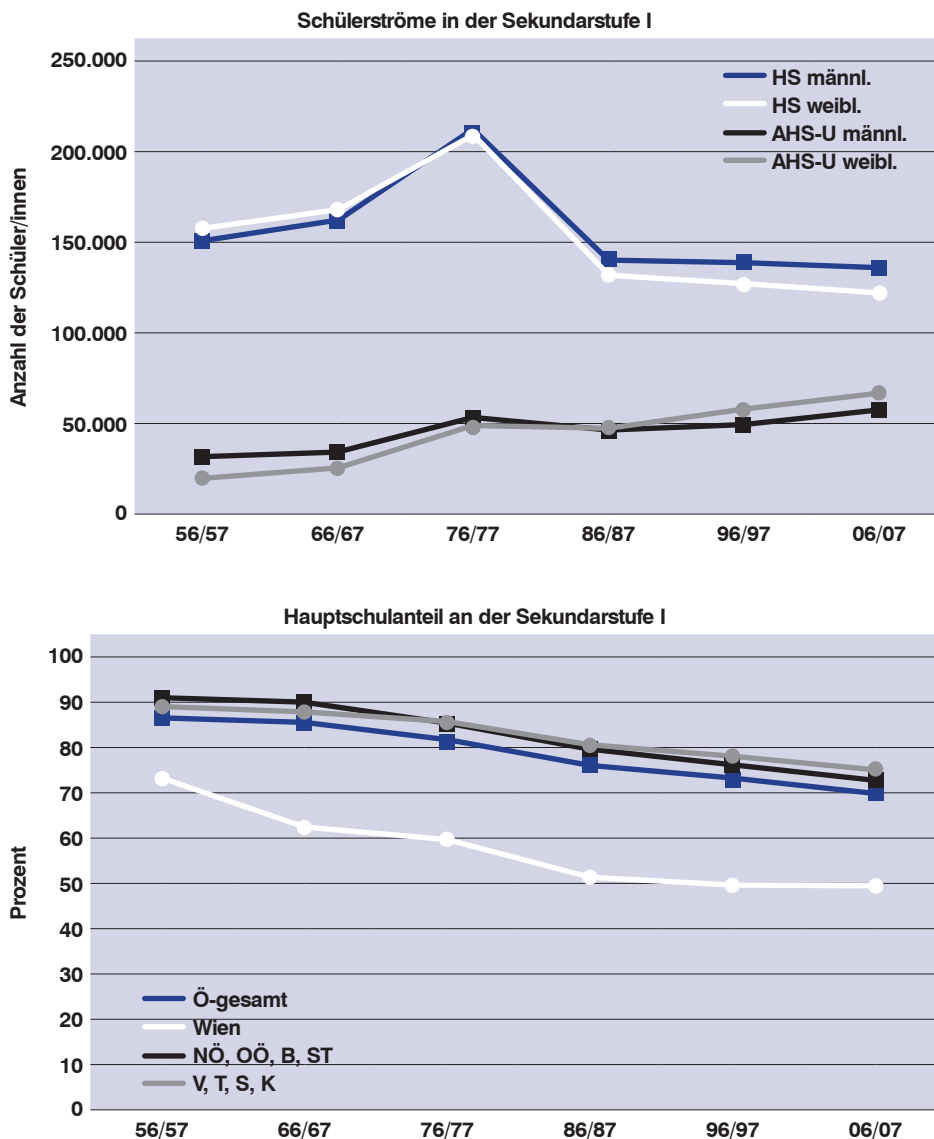


Abb. 1: Entwicklung der Schülerströme in der Sekundarstufe I seit 1956/57

Anmerkung: die obere Abbildung zeigt die Entwicklungen in absoluten Zahlen, die untere Abbildung zeigt die Anteile der Hauptschule an der Gesamtzahl der Schüler/innen in der SEK I (ohne Schüler/innen der Allgemeinen Sonderschule) für Österreich gesamt sowie getrennt zwischen Wien und den übrigen Bundesländern.

Quellen: Österreichische Schulstatistiken; Stockhammer et al. (2001)

Diese demografische Verschiebung setzt die HS unter Druck, weil sie aufgrund der schwindenden Schülerzahlen Schwierigkeiten hat, ihre Lehrerschaft zu beschäftigen, und führt die AHS-Unterstufe durch den steigenden Bedarf an Klassen und Lehrpersonen an die Grenzen ihrer räumlichen und personellen Möglichkeiten. Nach der Unterstufe wechselt allerdings ein erheblicher Teil der Schüler/innen in andere Schulen, sodass der Charakter einer acht Jahre durchgehenden Schulform häufig nicht mehr gegeben ist.

## 2.2 Unterricht, Lernen und Leben in den Schulen der Sekundarstufe I

### 2.2.1 Qualität des Unterrichts und Lernkultur

Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrer/innen an Pädagogischen Hochschulen bzw. an Universitäten wäre zu erwarten, dass sich in der AHS und der HS unterschiedliche Unterrichts- und Lernkulturen entwickelt haben. Systematische Untersuchungen zu dieser Frage liegen nicht vor, wohl aber lassen sich aus einzelnen empirischen Studien (vgl. Eder/Mayr 2001: 118) dazu Indizien sammeln. Tendenziell zeigt sich, dass an der HS vermittlungorientierter, individualisierender und mit höherer Nachhaltigkeit, an der AHS strukturierter und stärker fächerorientiert unterrichtet wird. Von den Schüler/innen stammende Beschreibungen ihres eigenen Lernverhaltens zeigen indes keine dieser Lernkultur entsprechenden Folgen (vgl. Tabelle 1): Hauptschüler/innen berichten sogar in etwas höherem Maße, dass sie sich im Unterricht nicht auskennen bzw. einfach mechanisch auswendig lernen; in der pädagogisch besonders herausfordernden 3. Leistungsgruppe liegen diese Angaben noch deutlich höher.

Geringe Unterschiede in der Unterrichtsqualität

Gruppe	stimmt				
	gar nicht	etwas	ziemlich	völlig	
Im Unterricht kenne ich mich oft nicht aus	AHS	30	50	13	7
	HS	27	49	14	11
	HS - 3. LG	22	46	14	17
Viele Dinge lerne ich einfach auswendig, obwohl ich sie nicht verstehe	AHS	39	29	16	16
	HS	34	28	18	20
	HS - 3. LG	29	30	19	22

Tab. 1: Lernverhalten der Schüler/innen

Anmerkungen: Eingetragen sind die Prozentsätze der Schüler/innen, die auf die jeweiligen Antwortstufen entfallen. Die Leistungsgruppeneinstufung bezieht sich auf das Fach Deutsch. N=2312 (HS) bzw. 1013 (AHS). Quelle: Nachberechnung aus dem Datensatz der Befindensuntersuchung (Eder 2007). Die Unterschiede zwischen AHS und Hauptschule sowie zwischen den drei Leistungsgruppen der Hauptschule sind für beide Merkmale statistisch signifikant ( $p < .01$ ).

Die Leistung der Schüler/innen – und damit auch die Arbeit der Lehrer/innen – wird in unterschiedlichem Ausmaß durch familiäre Lernunterstützung und Nachhilfe ergänzt. Nach Wagner et al. (2005: 106) erhalten Schüler/innen der SEK I bei etwa 16% der häuslichen Arbeitszeit Unterstützung durch andere. Die Hälfte davon entfällt auf Familienangehörige, der zweite Teil auf Freunde/innen und Nachhilfe. Etwa 20% der Schüler/innen der HS und der AHS weisen Nachhilfeeferfahrung auf (Wagner et al. 2003: 240), wobei keine nennenswerten Unterschiede nach Geschlecht, Schultyp und Stufe gefunden wurden; die Erhebungen erfolgten in Wien. Die Begleiterhebungen zu den Bildungsstandards-Pilotuntersuchungen (8. Schulstufe) – das sind die größten zur Zeit verfügbaren Stichproben zur SEK I – weisen beispielsweise Nachhilfe in Mathematik als charakteristisch für alle Differenzierungsgruppen der SEK I aus, am seltensten in der 1. Leistungsgruppe (vgl. Abbildung 2). Demnach erhalten in Mathematik in der AHS etwa 15% der Schüler/innen mit einer gewissen Regelmäßigkeit Nachhilfe (entweder jede Woche oder vor den Schularbeiten), gegenüber etwa 8% in der ersten Leistungsgruppe, jedoch ca. 17% in der 3. Leistungsgruppe der HS.

Hohes Ausmaß an Nachhilfe in AHS und Hauptschule



A

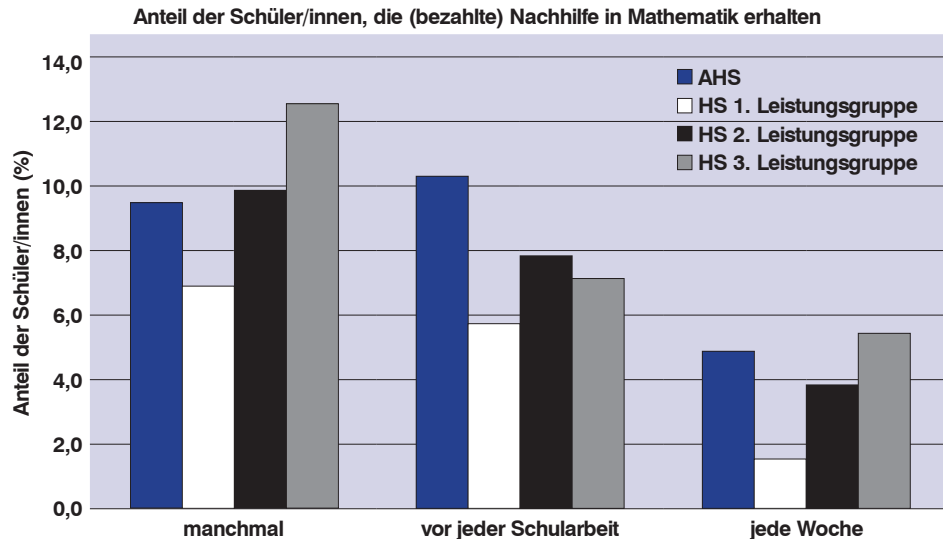


Abb. 2: Prozentsatz der Schüler/innen, die bezahlte Nachhilfe erhalten

Quelle: Datensatz der Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards (2007), N= 7904

Für Englisch (hier nicht dargestellt) liegen die Quoten etwas niedriger, folgen aber dem gleichen Muster. Bezieht man Deutsch mit ein, so erscheint eine Quote von knapp 30% Schüler/innen, die am Ende der AHS-Unterstufe Nachhilfe erhalten (Eder 2007: 73) als durchaus realistisch; für die Hauptschule liegen die Werte etwas darunter.

Obleich individuelle Unterstützung und Förderung durch Nachhilfe für die Betroffenen wahrscheinlich ein Vorteil ist, erscheint die Auslagerung der Förderung grundsätzlich problematisch, weil durch die unterschiedlichen finanziellen Ressourcen der Familien Beeinträchtigungen der Bildungschancen entstehen.

### 2.2.2 Zufriedenheit und Belastung der Lehrer/innen im Vergleich

Aufgrund unterschiedlicher dienstrechtlicher Bestimmungen sowie unterschiedlicher Problembelastung bei der Ausübung des Berufs vor Ort kann sich die Tätigkeit von Lehrpersonen sehr unterschiedlich entwickeln, je nachdem in welchem Schultyp und an welchem Standort sie ausgeübt wird. Lehrer/innen an Hauptschulen unterrichten im Durchschnitt 23 Stunden, Lehrer/innen an AHS im Durchschnitt 20 Stunden (Wentner/Havranek 2000: 46). Übereinstimmend bezeichnen sie als größte berufliche Belastung die mangelnde Disziplin der Schüler/innen, den Kontakt mit den Eltern sowie das geringe Image des Berufes. Bei einer allgemein hohen Berufszufriedenheit zeigen sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Schultypen. *Global* betrachtet sind Lehrkräfte an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen etwas weniger häufig „sehr zufrieden“ (25% gegenüber 31% im Durchschnitt), im Hinblick auf die *konkreten Arbeitsbedingungen* sind jedoch die AHS-Lehrer/innen am wenigsten mit ihrer Arbeit zufrieden, insbesondere, was den Führungsstil ihrer Vorgesetzten, die Mitbestimmungsmöglichkeiten und ihr Einkommen betrifft (Wentner/Havranek 2000: 153).

Die beruflichen Belastungen sind für die Lehrpersonen an den Hauptschulen am größten: „Mit Stören, Widerstand, Verweigerung und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen sind Hauptschullehrer/innen und Lehrkräfte an Polytechnischen Schulen offenbar öfter konfrontiert als ihre Kolleg/inn/en an anderen Schultypen“. Allerdings unterscheiden sich die Lehrpersonen verschiedener Schultypen kaum in ihrer gesundheitlichen Belastung, und „ihre allgemeine körperliche Leistungsfähigkeit [...] liegt deutlich über dem Durchschnitt der Allgemeinbevölkerung“ (Wentner/Havranek 2000: 197).

Höhere Belastung der Lehrer/innen in der Hauptschule

Lehrer/innen in der HS unterrichten im Regelfall in etwas kleineren Klassen, haben aber in vielen Fällen eine sehr heterogene Schülerschaft, die durch das generell breitere Leistungsspektrum in der HS und besonders die vereinzelt außerordentlich hohen Quoten von Kindern mit Migrationshintergrund bedingt ist.<sup>4</sup> Vor allem in den städtischen Hauptschulen kann es auf diese Weise zu Klassenzusammensetzungen kommen, die vom Durchschnitt erheblich abweichen und eine extreme Belastung bilden. Erfolgreiche Gegenstrategien liegen vor allem in der Forcierung von Kooperation innerhalb der Kolleg/inn/enschaft und im gemeinsamen Vorbereiten und Unterrichten.

## 2.3 Auswirkungen unterschiedlicher Schullaufbahnen

Vor dem Hintergrund einer durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen ausgelösten Diskussion um die Effizienz des Schulsystems ist die interessierende Frage, ob gleich befähigte und mit gleichen sozialen Ressourcen ausgestattete Schüler/innen in den unterschiedlichen Schullaufbahnen der SEK I zu vergleichbaren Lernergebnissen kommen. Weil die Beurteilung der Schulleistungen in Österreich ausschließlich durch die unterrichtenden Lehrpersonen erfolgt und sich die Schüler/innen der HS und der AHS in ihren mitgebrachten Fähigkeiten und auch im Ausmaß der familiären Unterstützung unterscheiden, besteht keine Möglichkeit, Leistungsergebnisse direkt miteinander zu vergleichen. Eine klare Beantwortung dieser Frage wäre mit Daten aus Längsschnittuntersuchungen möglich oder mit Datensätzen, die neben gemessenen Leistungen zumindest auch noch die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen sowie ihren familiären Hintergrund erfassen. Repräsentative Datensätze dieser Art existieren für Österreich zurzeit nicht. Es sind daher nur Schätzungen nach Art eines Indizienbeweises auf Basis jeweils unvollständiger oder nicht repräsentativer Datensätze möglich. Relevant dafür sind insbesondere die 1994/95 durchgeführten TIMSS-Untersuchungen, die Ergebnisse der PISA-Testungen, bei denen sich zwar fast alle Teilnehmer/innen nicht mehr in der SEK I befinden, aber rekonstruiert werden kann, ob sie die HS oder die AHS-Unterstufe besucht haben, die Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards sowie Daten aus verschiedenen kleineren Bildungsforschungsprojekten.

Mangel an Daten und Forschung

### 2.3.1 Schülerleistungen

Bei internationalen Leistungsvergleichen, deren Ergebnisse auf die Sekundarstufe I beziehbar sind, lag Österreich jeweils im Mittelfeld der teilnehmenden Länder. Bei allen PISA-Testungen zeigte sich ein Grundstock von etwa 20% der Teilnehmer/innen, die in jeweils einer Domäne (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) nur die Kompetenzstufe 0 oder I erreichen und damit als Risikoschüler/innen einzustufen sind, bei denen mit erhöhten Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf und generell bei der Bewältigung des Lebens zu rechnen ist (vgl. Haider/Schreiner 2006).

Hohe Anzahl an Risikoschüler/innen

Soweit gemessene Schülerleistungen vorliegen, zeigen sie, dass sich die vier Differenzierungsgruppen in ihrem *Leistungsdurchschnitt* deutlich unterscheiden, aber *erhebliche Überschneidungsbereiche* aufweisen. Entsprechende Vergleichsdaten sind in Eder (2001: 145) dargestellt. Die Daten aus den Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards bestätigen das dort gezeichnete Bild. Hier wurden an relativ großen Stichproben Kompetenzen in Englisch (Listening, Reading) und Mathematik (Modellbilden, Rechnen, Interpretieren, Argumentieren) gemessen. Die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen deutliche und erwartungsgemäße Unterschiede zwischen den Mittelwerten der vier Differenzierungsgruppen; aufgrund der großen Streuungen ergeben sich jedoch hohe Überschneidungsbereiche.

Große Überschneidungen zwischen den Leistungsgruppen

<sup>4</sup> Der Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache beträgt österreichweit in den Hauptschulen 19%, in der AHS-Unterstufe 12%. In Wien beträgt die Quote für die Hauptschulen 57%, für die AHS-Unterstufe 28% (Daten für das Schuljahr 2006/07; Statistik Austria 2007b). Diese Quoten implizieren vor allem für die städtischen Hauptschulen, dass Klassen, in denen mehr als zwei Drittel der Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache sind, keine Seltenheit darstellen.

	Englisch		Mathematik			
	Listening	Reading	A1 Modell- bildung	A2 Operieren, Rechnen	A3 Inter- pretieren	A4 Argumentieren, Begründen
AHS	59,23 <sup>a)</sup> 9,25	58,81 7,43	5,16 1,78	5,50 1,92	5,19 1,86	4,48 1,73
HS-1	55,28 7,50	56,26 6,85	5,23 1,65	5,74 1,76	5,20 1,70	4,34 1,59
HS-2	45,47 7,08	45,14 8,31	3,78 1,45	3,98 1,61	3,48 1,54	3,16 1,37
HS-3	39,70 6,02	38,95 7,28	2,69 1,24	2,40 1,47	2,52 1,53	2,34 1,15
HS gesamt	47,42 9,29	47,36 10,20	4,06 1,77	4,27 2,07	3,89 1,92	3,40 1,61
Abstand AHS – 1. LG <sup>b)</sup>	0,4	0,2	0,0	-0,1	0,0	0,1
Abstand AHS – 2. LG	1,2	1,2	0,8	0,7	0,9	0,8
Abstand AHS – 3. LG	1,8	1,8	1,4	1,5	1,3	1,3

Tab. 2: Durchschnittliche Leistungsergebnisse von Hauptschüler/innen und AHS-Schüler/innen in den Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2007

Anmerkungen: <sup>a)</sup>Eingetragen sind jeweils die Mittelwerte (obere Zeile) und Streuungen (untere Zeile) zu den einzelnen Testbereichen. Die Ergebnisse für Englisch liegen in einem Punktbereich zwischen 0 und 100, für Mathematik zwischen 0 und 10. <sup>b)</sup>Der Abstand zwischen den Differenzierungsgruppen wurde in Streuungseinheiten gerechnet: Differenz zwischen den Mittelwerten, relativiert durch die Streuung der Gesamtstichprobe.

#### Lernmilieus mit unterschiedlicher Förderwirkung

Eine Einschätzung, inwieweit die Schüler/innen die von ihrem kognitiven und sozialen Hintergrund her möglichen Leistungen tatsächlich erbringen, ist schwierig. Ein Zugang besteht darin, zu analysieren, ob Diskrepanzen zwischen der durchschnittlichen Intelligenz und den durchschnittlichen Schulleistungen auftreten. Bereits in Eder (2002) ist dargestellt, dass die Leistungsgruppen-Unterschiede in den gemessenen Schulleistungen deutlich größer sind als jene in der kognitiven Leistungsfähigkeit; dies ist ein Beleg, dass durch das System der Leistungsgruppen kein Ausgleich der individuellen Leistungsvoraussetzungen erfolgt. Verglichen mit den dort berichteten Durchschnittswerten in der kognitiven Leistungsfähigkeit sind auch die in Tabelle 2 dargestellten Abstände der Schulleistungs-Mittelwerte vom Mittelwert der AHS erheblich größer als die Abstände in der durchschnittlichen Intelligenz, sodass die Vermutung gestützt wird, dass Schüler/innen in den niederen Leistungsgruppen unter ihren Möglichkeiten bleiben.<sup>5</sup>

Auch Analysen zu den PISA-Ergebnissen erlauben nur Vergleiche mit eingeschränkter Aussagefähigkeit. Von den Testteilnehmer/innen sind die Schullaufbahn (AHS-Unterstufe / HS) sowie der berufliche Status der Familie bekannt. Damit kann die Frage beantwortet werden, ob Schüler/innen mit vergleichbarem familiären Hintergrund ähnliche Leistungen erbringen, je nachdem, ob sie die AHS oder die gleichzuhaltende 1. Leistungsgruppe der HS besucht haben. Die Ergebnisse für 2006 zeigen relativ konsistent eine Differenz von etwa 50 PISA-Punkten zugunsten der AHS und stützen die Annahme, dass Schüler/innen aus Familien mit vergleichbarem Bildungshintergrund in der AHS mehr Kompetenzen erwerben als in der 1. Leistungsgruppe der HS.

<sup>5</sup> Dass die Abstände in Englisch deutlicher größer sind als in Mathematik, ist ein noch zu klärendes Problem bei der Messung der Bildungsstandards.

Kategorie	Beruflicher Status (HISEI)	AHS			HS- 1. LG		
		Anteil in AHS	Mathematik	Naturwissenschaft	Anteil in 1. LG Mathematik	Mathematik	Naturwissenschaft
1 MW SD	16-39	13,1%	545 73	552 73	25,8%	504 75	503 82
2 MW SD	40-49	19,6%	561 73	563 70	28,5%	516 72	514 79
3 MW SD	50-59	37,7%	568 69	574 69	27,4%	524 61	524 63
4 MW SD	60-69	49,8%	571 74	578 72	25,3%	521 71	530 75
5 MW SD	70-90	69,6%	583 64	591 63	16,0%	529 68	523 66

Tab. 3: Mathematische und naturwissenschaftliche Leistungen in PISA 2006 in Abhängigkeit von Schulform und HISEI

Anmerkungen: HISEI Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status – höchster sozioökonomischer Status der Eltern, berechnet aus dem Berufs- und Bildungsstatus der Eltern.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen die Ergebnisse der Berliner Jugendstudie im Hinblick auf die dort beobachteten differenziellen Lernmilieus: Schüler/innen mit gleicher sozialer Herkunft, gleichen kognitiven Kompetenzen und gleicher Lernausgangslage entwickeln sich leistungsmäßig je nach besuchter Schulform weit auseinander (Baumert, Trautwein/Artelt 2003).

### 2.3.2 Arbeitsverhalten

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Arbeitszeiten, die für die Schule aufgewendet werden. Gegenüber der Volksschule kommt es für die Hauptschüler/innen zu einem Anstieg der wöchentlichen Arbeitszeit für die Schule um durchschnittlich etwa acht Stunden, für die Schüler/innen der AHS um elf Stunden, sodass sie im Durchschnitt auf einen wöchentlichen Zeitaufwand von ca. 45 Stunden in der HS und 48 Stunden in der AHS kommen.

Hoher Zeitaufwand für die Schule

	Unterrichtsstunden pro Woche	Wegaufwand	Häusliche Arbeitszeit	Wöchentlicher Zeitaufwand (1)
<b>Volksschule (4. Klasse)</b>	<b>25:00</b>	<b>5:52</b>	<b>6:36</b>	<b>37:28</b> 33:09 - 41:47
<b>Hauptschule</b>	<b>30:00</b>	<b>6:56</b>	<b>8:07</b>	<b>45:01</b> 40:00 - 50:02
<b>AHS Unterstufe</b>	<b>30:00</b>	<b>8:11</b>	<b>10:21</b>	<b>48:29</b> 42:36 - 54:22

Tab. 4: Wöchentliche Arbeitszeit für die Schule (in Stunden:Minuten pro Woche)

(1) Die fettgedruckten Werte drücken jeweils den Durchschnittswert für den Schultyp aus. Der beim Gesamtwert darunter angeführte Streuungsbereich gibt den Bereich an, in dem etwa zwei Drittel der Schüler/innen liegen.

Quelle: Befindensuntersuchung 2005 (Eder 2007: 84)

Die von Spiel et al. (2002: 337) auf Basis von Tagebuchstudien berichteten Arbeitszeiten liegen noch über diesen Werten und zeigen zusätzlich, dass der Großteil der häuslichen Arbeitszeit für die Schularbeitenfächer, insbesondere Mathematik, aufgewendet wird. Der durchschnittliche Zeitaufwand liegt damit nahe bei dem, was Erwachsene für ihren Beruf aufwenden.

### 2.3.3 Bildungsaspirationen

Als Bildungsaspiration kann man das von einem Schüler/einer Schülerin angestrebte höchste oder abschließende Bildungsniveau bezeichnen. Aspirationen sind einerseits durch den soziokulturellen Hintergrund der Eltern determiniert – hier geht es vor allem darum, sozialen Abstieg zu vermeiden –, werden aber zugleich durch die Erfahrungen mit dem Lernen in der Schule geprägt und sind in diesem Sinne auch Ausdruck des Zutrauens, das Schüler/innen in sich selbst und ihre Leistungsfähigkeit erworben haben.

Eine relativ gute Datengrundlage für die Analyse von Bildungsaspirationen bildet die TIMS-Studie 1993/94. Hier wurde eine repräsentative Stichprobe von Schüler/innen der 7. und 8. Schulstufe zu ihrem höchsten angestrebten Bildungsabschluss befragt. Zusätzlich liegen Angaben zum Bildungsniveau ihrer Eltern vor (allerdings mit zahlreichen fehlenden Werten). Bildungspolitisch besonders relevant erscheint, inwieweit sich die 1. Leistungsgruppe der HS und die AHS-Unterstufe, die als äquivalent zu betrachten sind, unter Berücksichtigung des elterlichen Bildungshintergrundes in ihrem Einfluss auf die Bildungsaspirationen unterscheiden.

**Positiver Effekt der AHS auf Bildungsaspirationen**

Tabelle 5 zeigt, dass die Bildungsaspirationen in der AHS deutlich höher sind als in der HS, vor allem auch erheblich höher als in der ersten Leistungsgruppe. Dieser Effekt hält an, wenn man den Bildungsstatus der Eltern konstant hält: wenn die Eltern keine Matura haben, geben immerhin 45% der Schüler/innen in der AHS an, ein Studium anzustreben; in der 1. Leistungsgruppe der HS sind es lediglich etwa 19%.

Bildungsaspiration	gesamt	Differenzierungsgruppe				Eltern: mit Matura		Eltern: ohne Matura	
		AHS	1. LG	2. LG	3. LG	AHS	1. LG	AHS	1. LG
Pflichtschulabschluss	4,0	1,0	2,2	6,3	16,2	0,6	0,5	1,6	2,8
Berufsschul-/Lehrabschluss	17,4	2,2	11,3	32,2	51,2	0,7	6,2	4,2	11,8
Mittlerer Schulabschluss	9,2	2,2	8,4	19,6	20,7	1,2	3,6	2,6	9,6
Matura allgemeinbildend	14,3	22,0	13,2	6,8	1,9	20,6	18,5	21,1	12,2
Matura berufsbildend	25,7	21,8	45,3	26,7	5,6	15,5	43,1	26,0	44,8
Universitätsabschluss	29,4	50,9	19,7	8,4	4,5	61,4	28,2	44,6	18,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tab. 5: Bildungsaspirationen der Schüler/innen in Abhängigkeit von Schultyp und Bildungsstatus der Eltern

Anmerkung: Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, die jeweils den angegebenen Bildungsabschluss als Ziel angegeben haben. Leseanleitung: 29,4% aller Schüler/innen der SEK I gaben ein Studium an der Universität als Bildungsaspiration an, in der AHS jedoch 50,9%. Wenn die Eltern selbst Matura haben, waren es in der AHS 61,4%, in der 1. Leistungsgruppe lediglich 28,2%. Die Leistungsgruppenzuordnung erfolgt nach der Note in Mathematik.

Quelle: Eigene Berechnungen aus dem Datensatz TIMSS 1993/94

Die Daten legen die Annahme nahe, dass die 1. Leistungsgruppe der HS kein durchschlagendes Instrument zur Förderung hoher Bildungsaspirationen darstellt; bei vergleichbarem familiären Bildungsstatus werden diese durch die AHS deutlich stärker unterstützt. Ihr spezifischer Effekt liegt eher darin, die Bildungsaspirationen verstärkt auf die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu lenken.

### 2.3.4 Schulzufriedenheit, Klima und soziale Beziehungen

Die Befindensuntersuchung 2005 (Eder 2007) bringt ausführliche Darstellungen und Analysen zur schulischen Lebenswelt der 10- bis 14-Jährigen. Sie weisen die SEK I in mehrfacher Hinsicht als einen besonders problematischen Abschnitt der Schullaufbahn aus. In vielen Merkmalsbereichen, die am Ende der Volksschule noch sehr positiv ausgeprägt waren, kommt es bald nach dem Eintritt in die SEK I zu einer massiven Verschlechterung (vgl. Eder 2007: Kap. 2):

- Die Freude am Schulbesuch und die Zufriedenheit mit der Schule gehen stark zurück.
- Das Klima in den Klassen verschlechtert sich.
- Die sozialen Beziehungen zu den Lehrpersonen werden negativer beschrieben als früher.
- Das Ausmaß an Stress, Belastung und psychosomatischen Beschwerden nimmt deutlich zu.
- Obwohl es auch sehr zufriedene Schüler/innen gibt, befinden sich viele in einer schwierigen und belastenden emotionalen Situation.

Die negativen Entwicklungen verlaufen zwischen HS und Unterstufe der AHS strukturell ähnlich, aber im Niveau zugunsten der AHS verschoben. Diese weist bei fast allen Merkmalen der emotionalen Schulbewältigung die günstigeren Werte auf. Es ist zu vermuten, dass die auch von den Schüler/inne/n empfundene Höherwertigkeit der Laufbahn dafür ausschlaggebend ist.

### 2.3.5 Selbstkonzeptentwicklung

Viele Schüler/innen erleben beim Übergang von der Volksschule Einbrüche in ihrem Leistungsselbstkonzept und in ihrer Selbstwertschätzung (Eder 2007: 50). Es zeigen sich jedoch keine systematischen Unterschiede zwischen HS und AHS, was als Beleg dafür zu sehen ist, dass für die Entwicklung von Selbstkonzepten Bezugsgruppeneffekte (Schwarzer 1979) eine wichtige Rolle spielen. Der „Big-fish-little-pond“-Effekt (vgl. Marsh 2005) hat zur Folge, dass es für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts vorteilhafter sein kann, zu den relativ besten Schüler/inne/n in einer weniger angesehenen Schulform oder Leistungsgruppe zu gehören als zu den leistungsschwächeren in einer prestigereichen Gruppe; der mit einer solchen Zugehörigkeit verbundene „glory“-Effekt geht möglicherweise durch die ständigen sozialen Vergleiche verloren.

Die Verteilungen in Abbildung 3 zeigen, dass die Leistungsselbstkonzepte in allen vier Differenzierungsgruppen über die volle Breite der Verteilung streuen, aber doch gruppenspezifische Mittelwerte aufweisen.

**Massiver Rückgang der Schulfreude in der Sekundarstufe I**

**Selbstkonzeptentwicklung hängt wenig vom Schultyp ab**

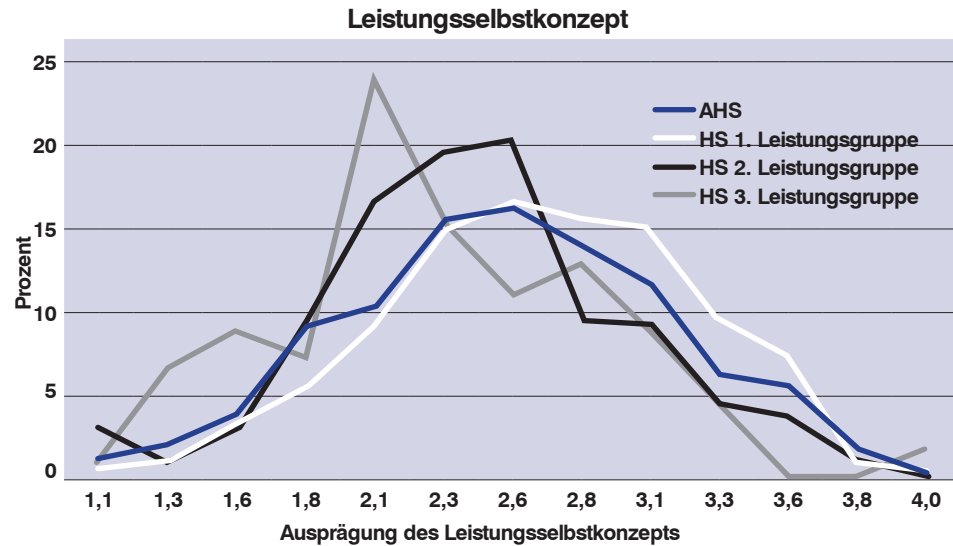


Abb. 3: Verteilung des Leistungsselbstkonzepts in den Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I

Anmerkung: Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen mit der jeweiligen Ausprägung des Selbstkonzepts. Grundlage für die Zuordnung war die Leistungsgruppe in Mathematik.

Quelle: Sonderauswertung aus dem Datensatz der Befindensuntersuchung 2005 (Eder 2007)

Das positivste Leistungsselbstkonzept finden wir in der ersten Leistungsgruppe, gefolgt von der AHS. Die dritte Leistungsgruppe fällt von ihrem Mittelwert her deutlich gegenüber den anderen Gruppen ab. Für die Entstehung des Leistungsselbstkonzepts spielen vor allem die schulischen Vergleichsprozesse eine wichtige Rolle. Schüler/innen der ersten Leistungsgruppe haben mit der Leistungsgruppe und den Noten innerhalb der Leistungsgruppe zwei potenziell selbstwerterhöhende Bezugssysteme.

### 3 Spezifische Probleme der Sekundarstufe I

Stark gegliederte Schulsysteme versuchen, das Problem der Passung zwischen unterrichtlichem Angebot und individuellen Lernkapazitäten der Schüler/innen durch möglichst frühe Bildung leistungshomogener Gruppen zu lösen. In diesem Sinne ist auch der gesetzliche Auftrag an die HS zu verstehen, die Schüler/innen „durch Einrichtung von Leistungsgruppen zu fördern“ (SCHOG §15 (2)). Das Vorhandensein von Fähigkeitsgruppierungen bedeutet für Schulen und Lehrer/innen ein Signal, zunächst einmal darauf zu achten, ob ein Kind in der „richtigen“ Gruppe ist, und im Falle auftretender Lernprobleme als Erstes die Zuweisung zu einer weniger anspruchsvollen Differenzierungsgruppe zu erwägen. Für Schüler/innen, die „nicht mitkommen“, bedeutet dies unter Umständen den Wechsel von der AHS in die HS oder Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe. Die spezifischen Probleme der SEK I hängen stark mit dem Systemmerkmal der (frühen) Gliederung und der Bildung möglichst homogener Lerngruppen zusammen.

#### 3.1 Trennung der Bildungswege

##### 3.1.1 Probleme einer frühen Laufbahnentscheidung

Individuelle Laufbahnentscheidungen sind ein Kompromiss zwischen Eignung, Neigung und Zielen auf der einen sowie Geschlechtsrollen- und Prestigeüberlegungen auf der anderen

Seite (Gottfredson 1996). In der Mitte der 4. Schulstufe, also in einem durchschnittlichen Alter von etwa 9½ Jahren, sind diese Merkmale erst zum Teil entwickelt. Die Kinder befinden sich hinsichtlich ihrer kognitiven Entwicklung noch in der Phase der konkreten Operationen, ihre Interessen sind noch nicht ausdifferenziert und ihre Ziele erst in wenigen Fällen absehbar. Sie haben jedoch bereits eine weitgehend ausgebildete Geschlechtsrollenidentität und differenzierte Vorstellungen über das soziale Prestige von Laufbahnen und Berufen. Die gleiche Situation betrifft ihre Eltern: Auch diese können zu diesem Zeitpunkt nicht sehr viel über die Fähigkeiten, Interessen und Ziele ihres Kindes wissen, verfügen aber über ausgeprägte Vorstellungen zur Geschlechtsrolle und zum sozialen Prestige von Laufbahnen. Eine Laufbahnentscheidung zu diesem Zeitpunkt kann daher lediglich hinsichtlich dieser beiden Merkmale auf sicheren Grundlagen stehen. Da die zur Auswahl stehenden Laufbahnen hinsichtlich der Geschlechtsrollen relativ neutral sind, verbleibt letzten Endes das soziale Prestige als ausschlaggebendes Kriterium. Insgesamt ist daher in individueller Perspektive anzunehmen, dass nur ein Teil der getroffenen Entscheidungen den Kriterien der Passung zwischen Person und Schule entsprechen kann.

In gesellschaftlicher Hinsicht zeigt sich in den letzten Jahrzehnten eine klare Tendenz: Eltern erwarten zunehmend, dass die Volksschule ihrem Kind durch eine entsprechende Praxis der Notengebung die AHS-Laufbahn ermöglicht. Lehrer/innen erleben dies nicht selten als massiven Druck, möchten häufig aber auch ihrerseits auf Grund der unsicheren Einschätzung der Fähigkeitsentwicklung einem Kind den Weg in die AHS nicht verbauen. Die Anzahl der Kinder, denen aufgrund der Noten in der Volksschule die AHS-Reife zuerkannt ist, steigt daher kontinuierlich an, vor allem dort, wo der Zugang zu einer AHS auch möglich ist. Auf Basis der Stichproben aus den Befindensuntersuchungen 1993/94 und 2004/05 lässt sich zeigen (vgl. Tabelle 6), dass der Zuwachs praktisch ausschließlich in den Städten stattfindet.

	Gesamt	Männlich	Weiblich	Hauptstädte	Kleinstädte, Gemeinden
1994	58	54	61	55	60
2005	64	62	66	66	60

Tab. 6: Veränderungen in der AHS-Reife 1994–2005, differenziert nach Geschlecht und Region

Anmerkung: Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, die aufgrund ihrer Noten in der Volksschule (Semesternote) über die AHS-Reife verfügen. Quelle: Eder/Thonhauser (2006)

Im Hinblick auf Chancengleichheit impliziert dieser Trend, dass die ohnehin geringe Validität von notenbasierten Entscheidungen durch zusätzliche Faktoren weiter verringert wird und der Zugang zur AHS immer weniger von tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern stärker von den Beziehungen und der sozialen Durchsetzungsfähigkeit der Eltern abhängt. Hinweise dazu finden sich im Beitrag über Leistungsbeurteilung (siehe Beitrag Eder /Neuweg/Thonhauser im vorliegenden Band).

### 3.1.2 Realisierung von Bildungschancen unter verschiedenen regionalen Konstellationen

Die Möglichkeit, eine Unterstufe der AHS zu besuchen, ist nach Schulbezirken sehr verschieden. Etwa ein Drittel der Schüler/innen lebt in Schulbezirken mit einer AHS-Quote von unter 20%, darunter 16 Bezirke, in denen es überhaupt keine AHS gibt (vgl. Statistik Austria 2008c). Für solche Regionen müsste sich zeigen lassen, dass die 1. Leistungsgruppe der HS dafür einen Ausgleich zu schaffen imstande ist. Am Beispiel des Bundeslandes Salzburg lässt sich zeigen, dass dies nur sehr eingeschränkt der Fall ist.

In Tabelle 7 sind für die fünf Schulbezirke Salzburgs die Schülerzahlen für AHS und HS sowie die Zugehörigkeit zur 1. Leistungsgruppe in der HS ausgewiesen.

Negative Folgen einer frühen Trennung der Laufbahnen

A

Massiver Druck der Eltern Richtung AHS

Die erste Leistungsgruppe ist kein adäquater Ersatz für die AHS



	Schülerzahlen			AHS-Quote (2)	% in 1. Leistungsgruppe der HS (3)			„AHS-Äquivalenz-Quote“ (4)		
	Sek-I (1)	AHS-U	HS		D	E	M	D	E	M
Salzburg (Stadt)	7.556	4.314	2.880	57,1	26,5	34,4	37,6	67,2	70,2	71,4
Hallein	2.665	483	2.102	18,1	42,0	28,8	30,8	51,3	40,8	42,4
Salzburg-Umgebung	6.266	621	5.524	9,9	36,5	37,7	45,7	42,1	43,1	50,2
Sankt Johann	4.089	580	3.341	14,2	36,5	37,8	39,8	44,0	45,1	46,7
Tamsweg	1.163	272	853	23,4	25,2	35,4	39,8	41,9	49,4	52,6
Zell am See	4.606	719	3.697	15,6	31,4	26,5	37,1	40,8	36,9	45,4

Tab. 7: AHS-Äquivalenz am Beispiel der Schulbezirke Salzburgs

Anmerkung: (1) einschließlich Sonderschule; (2) Anteil der AHS-Schüler/innen an der Gesamtzahl der SEK-I-Schüler/innen (einschließlich Sonderschule); (3) Prozentsatz der Schüler/innen in der 1. Leistungsgruppe des betreffenden Faches; (4) berechnet als Anteil der Schüler/innen, die entweder in der AHS oder in der 1. Leistungsgruppe sind. Getrennte Berechnungen für Deutsch, Englisch und Mathematik.

Datenbasis: Statistik Austria (2008c); Kahlhammer (2007). Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2005/06.

Auf Basis der Leistungsgruppenzuteilung für Englisch befinden sich in der Stadt Salzburg etwa 70% der Schüler/innen in einer AHS-äquivalenten Einstufung, im Bezirk Zell am See lediglich 37%. Die ländlichen Bezirke mit relativ niedriger AHS-Quote *kompensieren diese nicht oder nur ansatzweise* mit einer verstärkten Zuordnung zur 1. Leistungsgruppe der HS, sodass sich insgesamt ein Stadt-Land-Gefälle von etwa 25 bis 30% der Kinder abzeichnet, denen eine AHS-wertige Einstufung vorenthalten wird. Die Differenz resultiert vor allem daraus, dass die ersten Leistungsgruppen nicht genug Platz für alle vergleichbar befähigten Kinder bieten.

## 3.2 Das System der Leistungsgruppen in der Hauptschule

### 3.2.1 Förderwirkung der Leistungsgruppenorganisation

Erste soziometrische Untersuchungen zu den 1984 neu eingerichteten Leistungsgruppen zeigten, dass Schüler/innen von ihren Mitschüler/innen umso mehr abgelehnt und ausgegrenzt wurden, je öfter sie in niedrige Leistungsgruppen eingestuft waren (Rothschedl 1998). Allerdings zeigten Analysen, dass Schüler/innen mit schlechten Durchschnittsnoten in der Unterstufe der AHS vergleichbar hohe soziale Ablehnungen erfahren (Grogger 2002). Offenbar ist es nicht nur die Leistungsgruppenposition, die soziale Ablehnung hervorruft, sondern geringe Leistungsfähigkeit als personales Merkmal überhaupt.

Die großen Überschneidungen zwischen den Leistungsgruppen (auch zwischen der 1. und der 3. Leistungsgruppe) in den Daten der TIMSS-Untersuchungen 1994/95 wiesen darauf hin, dass die Leistungsrelationen innerhalb der SEK I nicht stimmen: Manche 2. Leistungsgruppen hatten einen höheren Leistungsdurchschnitt als AHS-Klassen (Eder 2001: 148–149). Untersuchungen an anderen Datensätzen mit extern gemessenen Leistungen zeigten unter anderem, dass Schüler/innen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 95 und 100 – solche finden sich sowohl in der AHS als auch in der 3. Leistungsgruppe – umso höhere Lernerträge aufweisen, je höher ihre Leistungsgruppe ist bzw. wenn sie in der AHS sind (Eder 2001: 151). Schließlich bestätigten vergleichende Untersuchungen auf Basis von TIMSS und PISA 2000 die vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich der hohen Überschneidungen zwischen den Schultypen und den Leistungsgruppen und ergaben zudem, dass der Abstand zur internationalen Spitze im leistungsdifferenzierten Fach Mathematik gleich groß war wie in den Naturwissenschaften, die heterogen unterrichtet werden (Eder 2002). Auf Basis dieser Analysen finden sich keine Belege, die auf eine spezielle Förderwirksamkeit der Leistungsgruppen hinweisen; im Gegenteil entsteht der Eindruck, dass die Leistungsgruppen sehr stark die Leistungserwartungen bestimmen, die sich die Schüler/innen selber setzen; ähnlich den Ergebnissen der Berliner Jugendstudie (Baumert, Trautmann/Artelt 2003) kann man hier von differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus sprechen.

Überschneidungen  
zwischen den  
Leistungsgruppen

Geringe Förderwirkung

### 3.2.2 Erwerb von Berechtigungen

Nach einer Längsschnittanalyse von Thonhauser/Eder (2006) macht es einen erheblichen Unterschied, ob Kinder mit AHS-Reife tatsächlich in eine AHS oder in eine städtische oder ländliche HS einmünden. Von denen, die in eine AHS-Unterstufe eingetreten waren, erwarben 88% die Berechtigung zum Besuch einer höheren Schule direkt, 8% wechselten zurück in die HS und waren dort erfolgreich. Von den Kindern, die mit AHS-Reife in eine HS in einem Ballungsraum eintraten, erreichten 88% die Berechtigung für eine höhere Schule, von denen, die in eine ländliche HS eintraten, lediglich 70% (Eder/Thonhauser 2006: 284). Die geringe Quote hängt damit zusammen, dass an den ländlichen Hauptschulen aufgrund der großen Anzahl leistungsstarker Schüler/innen auch solche mit AHS-Reife in die zweite oder auch die dritte Leistungsgruppe zugeordnet wurden und dort verblieben. Aber auch von den Schüler/innen ohne AHS-Reife erreichten 27% die Berechtigung zum Besuch einer höheren Schule, auch sie deutlich eher im Ballungsraum als in den ländlichen Hauptschulen. Der Erwerb von Berechtigungen ist also vor allem davon abhängig, ob eine vorhandene AHS-Reife realisiert werden kann. Dies ist jedoch in hohem Ausmaß von Zufälligkeiten des Standortes, aber auch von systematischen Einflüssen der Region abhängig.

Rechtlich sind alle Berechtigungen am Ende der SEK I über die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Differenzierungsgruppen definiert. Dahinter steht die Erwartung, dass diese Zugehörigkeit das Vorhandensein eines bestimmten fachlichen Kompetenzniveaus gewährleistet, was jedoch aufgrund der hohen Überschneidungen zwischen den Differenzierungsgruppen unrealistisch erscheint. Abbildung 4 zeigt als Beispiel die Leistungsüberschneidungen für die Teilkompetenz *Reading* in Englisch. Die Streuungen der Leistungen in den einzelnen Differenzierungsgruppen sind relativ groß, sodass im Mittelbereich der Kompetenzskala (40–55 Punkte) ein Bereich gegeben ist, der von Schüler/innen aus allen vier Differenzierungsgruppen abgedeckt wird. Der gleiche Sachverhalt ist auch für die in den Bildungsstandards gemessenen Kompetenzen in Mathematik feststellbar (und findet sich auch in Analysen zum gegliederten deutschen Sekundarschulsystem).

Regional bedingte  
Chancenungleichheit

Überschneidungen  
zwischen AHS und  
3. Leistungsgruppe

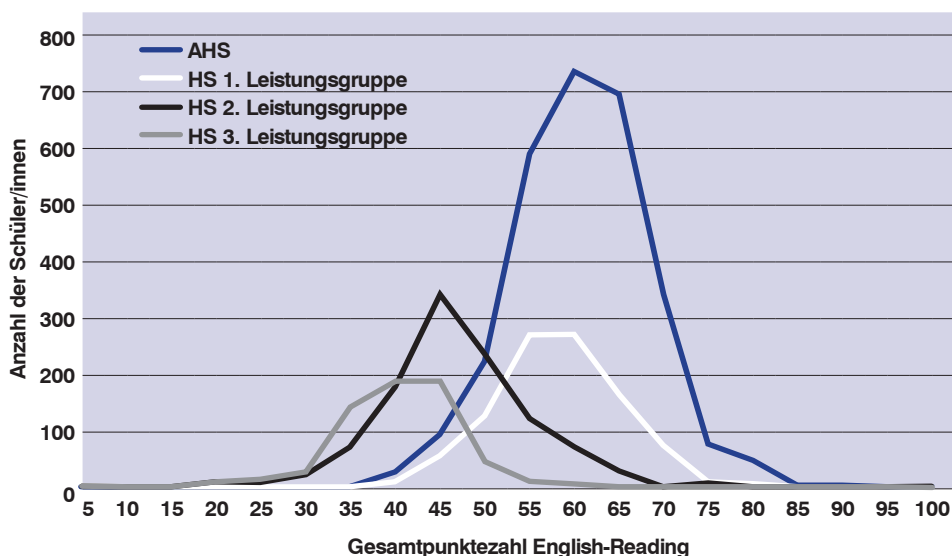


Abb. 4: Überschneidung zwischen den Leistungsgruppen

Quelle: Pilot-Untersuchung Bildungsstandards (2007)

Um die Bedeutungen dieser Überschneidungen zu veranschaulichen, zeigt Tabelle 8, wie viele Schüler/innen der AHS mit ihren Leistungen in der schlechteren Hälfte der 3. bzw. 2. Leistungsgruppe liegen würden bzw. wie viele der 2. Leistungsgruppe in der schlechteren Hälfte der 3. Leistungsgruppe liegen würden. Von den unteren Leistungsgruppen her betrachtet wird berechnet, wie viele Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe mit ihren Ergebnissen zu den

85% Besseren der AHS bzw. der 2. Leistungsgruppe gehören würden und damit eine hohe Wahrscheinlichkeit eines Schulerfolgs hätten.

Wie viele Schüler/innen (%)...	E-R	M-A2	Wie viele Schüler/innen (%)...	E-R	M-A2
... der AHS würden mit ihren Leistungen in der schlechteren Hälfte der 3. LG liegen?	1	6	... der 3. LG würden mit ihren Leistungen zu den besseren 85% in der AHS gehören?	12	32
... der AHS würden mit ihren Leistungen in der schlechteren Hälfte der 2. LG liegen?	4	18	... der 2. LG würden mit ihren Leistungen zu den besseren 85% in der AHS gehören?	44	68
... der 2. LG würden mit ihren Leistungen in der schlechteren Hälfte der 3. LG liegen?	26	18	... der 3. LG würden mit ihren Leistungen zu den besseren 85% in der 2. LG gehören?	71	67

Tab. 8: Überschneidungen in den Leistungen innerhalb der Differenzierungsgruppen

Anmerkungen: E-R Englisch: *Reading*. M-A2 Mathematik: Operieren, Rechnen. Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen, für die die jeweilige Aussage zutrifft. Da sich AHS und 1. LG in ihrem Leistungsniveau kaum unterscheiden, gelten die Ergebnisse der AHS mit minimalen Abweichungen auch für die 1. Leistungsgruppe.

Datengrundlage: Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards (2007)

Die Ergebnisse sind beeindruckend, weil sie zeigen, dass trotz der Unterschiedlichkeit der Verhältnisse in Englisch und Mathematik es sogar in der 3. Leistungsgruppe jeweils erhebliche Prozentsätze gibt, die in der AHS durchaus zu den chancenreichen<sup>6</sup> Schüler/inne/n gehören würden. Für die 2. Leistungsgruppe beträgt diese Wahrscheinlichkeit, in der AHS zu den potenziell Erfolgreichen zu gehören, bereits 44% in Englisch und 68% in Mathematik, und mehr als zwei Drittel der 3. Leistungsgruppe könnten mit ihren Leistungen ebenso gut in der 2. Leistungsgruppe sein.

Auch wenn – bedingt durch den Charakter einer Pilot-Messung – hier noch Verfeinerungen in den Ergebnissen zu erwarten sind,<sup>7</sup> erscheint es unverantwortlich, Berechtigungen nicht an die tatsächlichen Leistungen, sondern an die Zugehörigkeit zu einer oft willkürlich besetzten Gruppe zu binden.

### 3.3 Probleme der Leistungsbeurteilung und ihre Konsequenzen

Zulassung oder Zuweisung zu einer bestimmten Schulform oder Leistungsgruppe, Wiederholen eines Schuljahres oder Erteilung der Berechtigung für anschließende Schulformen sind an Noten gebunden und würden daher im Sinne sozialer Gerechtigkeit eine über die einzelne Klasse hinausgehende Vergleichbarkeit der zu Grunde gelegten Leistungen erfordern. Dazu wären wohl definierte sachliche Maßstäbe erforderlich. Soweit Analysen vorliegen (vgl. Eder 1998) zeigen sie deutlich, dass die bestehende Praxis der Beurteilung den Ansprüchen nach Messgenauigkeit nicht gerecht werden kann und dass die gesetzlich eingeführten Umrechnungsregelungen zwischen den Noten der Leistungsgruppen sachlich nicht adäquat sind.

Besonders in der 2. und 3. Leistungsgruppe besteht zwischen extern gemessenen Kompetenzen und den Fachnoten praktisch kein Zusammenhang mehr (vgl. den Beitrag über Leistungsbeurteilung). Abbildung 5 demonstriert an der Variationsbreite des in den Bildungsstandards gemessenen Merkmals *Listening* für die Note „Befriedigend“ in Englisch, was dies im Verhältnis der Differenzierungsgruppen konkret bedeutet.

Noten und getestete Leistungen stimmen wenig überein

<sup>6</sup> Um einen fairen Vergleich durchzuführen, wurden die untersten 15% der AHS nicht herangezogen, sondern angenommen, man habe eine gute Chance zum Bestehen der AHS, wenn man im Leistungsbereich der verbleibenden 85% liegt.

<sup>7</sup> Auch die sehr unterschiedlichen Überschneidungsquoten für Mathematik und Englisch bedürfen der Aufklärung!

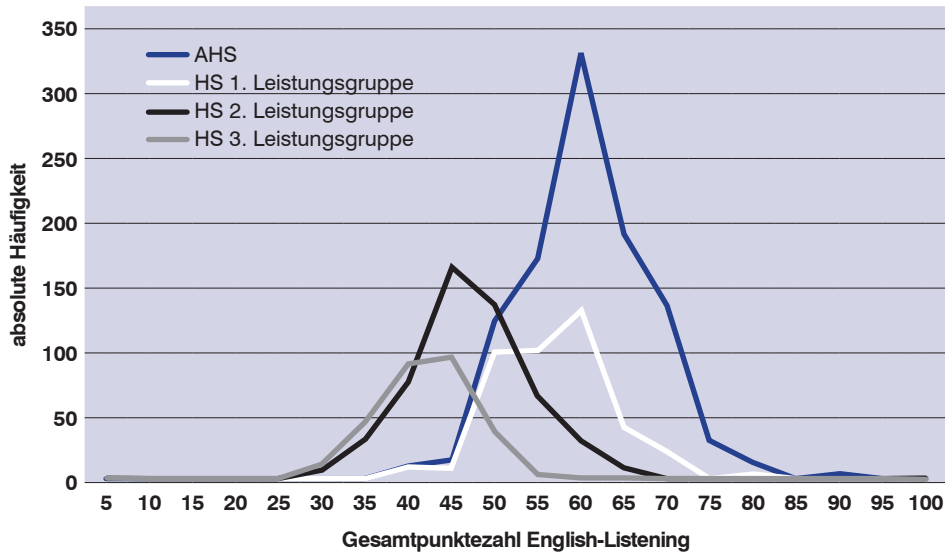


Abb. 5: Variationsbreite der Englisch-Leistung *Listening* bei der Note „Befriedigend“

- Die Leistung der 3. Leistungsgruppe geht fast vollständig in jener der 2. Leistungsgruppe auf.
- Zwischen 35 und 55 Punktwerten gibt es einen relativ breiten Leistungsbereich, in dem Schüler/innen mit Befriedigend aus allen vier Differenzierungsgruppen vertreten sind.
- Fast die Hälfte der Schüler/innen aus der 2. Leistungsgruppe und etwa ein Viertel aus der 3. Leistungsgruppe fallen in den Wertebereich der AHS, ziehen daraus aber keine Berechtigung.

Vor diesem Hintergrund – Ähnliches lässt sich für alle in den Pilotuntersuchungen gemessenen Kompetenzen zeigen – erscheint die Regelung, dass ein Befriedigend in der 2. Leistungsgruppe von den Berechtigungen her bereits einem Nicht genügend in der 1. Leistungsgruppe entspricht und alle Noten der 3. Leistungsgruppe de facto einem Nicht genügend gleichgehalten werden, sachlich jedenfalls nicht gerechtfertigt.

### 3.4 Wichtige Forschungsfragen

Die wissenschaftliche Evidenz zur Klärung von Fragen zur SEK I ist bei weitem nicht ausreichend. Vor allem zu zwei großen Bereichen besteht ein erheblicher Bedarf an empirischer Forschung:

- der Verlauf von Bildungskarrieren in der Sekundarstufe I auf Basis „echter“ Längsschnittuntersuchungen, insbesondere im Hinblick auf die Leistungsentwicklung unter unterschiedlichen regionalen und schulorganisatorischen Bedingungen (Leistungsgruppen), sowie
- die Auswirkungen der unterschiedlichen Lehrerbildungen auf die Qualität des Unterrichts.

Längsschnittuntersuchungen

## 4 Bilanzierung bestehender Probleme

Aufgrund der dargestellten Analysen lassen sich die wichtigsten strukturellen Probleme der SEK I in Form einiger Thesen formulieren:

**Frühe Auslese.** In der SEK I findet ein Konkurrenzkampf zwischen HS und AHS-Unterstufe statt. Die AHS übernimmt regional in einigen Bereichen bereits mehr als 50% eines Altersjahrganges und löst damit die HS in ihrer Funktion als Schule der Mehrheit ab. Auslöser dieses Prozesses ist die frühe Aufteilung der Schüler/innen in zwei Laufbahnen, die mit sehr unterschiedlichen Chancen und Berechtigungen ausgestattet sind.

„Restschulen“ und „Restklassen“. Ein vergleichbarer Prozess läuft auch zwischen einzelnen Standorten ab, die sich durch Profilbildung wechselseitig Schüler/innen abwerben. Durch die damit verbundenen Wahl- und Ausleseprozesse kommt es zur Entstehung von „Restschulen“ und „Restklassen“ mit einer negativ ausgelesenen Schülerschaft.

### Beeinträchtigung der Chancengleichheit

**Beeinträchtigung der Chancengleichheit.** Der Zugang zur AHS, die nach allen Erfahrungen die chancen- und bereicherungsreichere Schullaufbahn bietet, wird vor allem von Kindern erreicht, die in größeren Städten wohnen, aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status stammen und bildungsorientierte sowie durchsetzungsfähige Eltern haben, die gegebenenfalls auch bereit sind, sie durch Nachhilfe zu unterstützen. Je weniger dieser Merkmale auf ein Kind zutreffen, desto größer ist seine Wahrscheinlichkeit, trotz vergleichbarer Leistungsfähigkeit eine HS zu besuchen, in eine niedrigere Leistungsgruppe eingestuft und mit verringerten Erwartungen konfrontiert zu werden und damit Bildungschancen zu verlieren.

### Fehlende Förderwirkung der Leistungsgruppen

**Nachteilige Begleitfolgen der Leistungsgruppen.** Das System der Leistungsgruppenzuordnung ist in einem so hohen Ausmaß von regionalen Bedingungen und standortbezogenen Komponenten geprägt, dass es hinsichtlich der tatsächlichen Leistungen zu massiven Überschneidungen und damit verbundenen Fehlzuordnungen kommt. Für eine spezifische Förderwirkung dieses Systems gibt es wenig Hinweise. Wohl aber gibt es Belege, dass die Einstufung in niedrige Leistungsgruppen das Leistungsverhalten der Schüler/innen negativ beeinträchtigt.

**Entstehung von Risikogruppen.** In den PISA-Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gibt es jeweils einen Grundstock von etwa 20% der Schüler/innen, die aufgrund ihrer geringen Kompetenzen mit Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen nach der Schulzeit zu rechnen haben.

**Mangelnde Reliabilität und Validität der Notengebung.** Das Verhältnis zwischen Noten und tatsächlichem Können erscheint, auch bedingt durch die Schwächen der Leistungsgruppenzuordnung, in hohem Maße unbestimmt. In der zweiten und dritten Leistungsgruppe besteht praktisch kein Zusammenhang mehr zwischen Note und gemessener Leistung. Weil die erhaltenen Noten mit Berechtigungen verknüpft sind, resultieren daraus massive Verletzungen der Chancengleichheit für die einzelnen Schüler/innen.

### Probleme bei der Notengebung

**Mangel an Förderung.** Das durchgehend dominierende Prinzip der Auslese begünstigt die Strategie, Schüler/innen mit individuellem Förderbedarf in weniger anspruchsvolle Gruppen abzustufen (oder sie ein Schuljahr ohne besondere Unterstützung wiederholen zu lassen), anstatt sie vor Ort zu fördern.

**Geringe Akzeptanz der Hauptschule bei den Eltern.** Zwar verliert die AHS infolge der hohen Prozentanteile eines Altersjahrganges ihre Identität als Schule der Begabteren oder Leistungstüchtigeren, aufgrund der risikoloserer Laufbahn und der mit ihr verbundenen besseren Möglichkeiten des Übergangs auf andere Schulen ist sie aber für die Eltern nach wie vor die erste Wahl.

## 5 Entwicklungsoptionen

Perspektiven für eine Weiterentwicklung des Schulsystems lassen sich mit drei grundsätzlichen Zielen in Verbindung bringen: Anhebung der Bildungserträge, Verbesserung von Chancengleichheit und Förderung der Freude am Lernen, um Grundlagen für eine Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu schaffen. Die größten Potenziale zur Hebung der Bildungserträge liegen vermutlich in der verstärkten Förderung der leistungsschwächeren Schüler/innen. Wenn es gelingt, diese Gruppe, deren Größe vermutlich bei 15–20% eines Altersjahrganges liegt, verstärkt in Lernprozesse einzubinden, sind nachhaltige Verbesserungen zu erwarten. Die Verbesserung der Chancengleichheit, die einerseits durch Merkmale des familiären Hintergrundes, in erheblichem Ausmaß aber auch durch regionale Faktoren beeinträchtigt ist, erfordert neben schulischen Fördermaßnahmen vor allem Maßnahmen der Objektivierung bei der Vergabe von Berechtigungen. Eine Steigerung der Freude am Lernen ist vermutlich eng an die Qualität des Unterrichts, die soziale Einbettung der Schüler/innen in die schulische Umwelt und an Möglichkeiten der Selbstbestimmung beim Lernen gekoppelt. Letzteres setzt vor allem Freiräume und Wahlmöglichkeiten voraus.

**Verstärkte Förderung von Risiko-Schüler/inne/n**

### 5.1 Kurzfristig wirksame Maßnahmen

Unter der Annahme, dass in den nächsten Jahren keine großen strukturellen Veränderungen des Gesamtsystems stattfinden, erscheinen die folgenden Maßnahmen geeignet, bestehende Strukturen zu optimieren und einige der zentralen Probleme der SEK I in ihren Auswirkungen zu mildern:

- Die Formulierung von verbindlichen Kriterien (Standards) als Voraussetzung für die Zuerkennung von Berechtigungen, und ihre Messung durch objektivierte Leistungstests. Das betrifft die Zuerkennung der AHS-Reife sowie die Berechtigung zum Übertritt in höhere Schulen.
- Vorsorge, dass alle Hauptschulen eine faire Chance auf eine ausgewogene Schülerschaft haben. Das impliziert eine Rücknahme, zumindest eine Reduzierung der im Zuge der Schulautonomie praktizierten Strategie der standortbezogenen Profilbildung zugunsten von Klassen und Schulen, die jeweils das gesamte regional zugängliche Spektrum an Schüler/inne/n repräsentieren. Auf diese Weise kann die Bildung von „Restschulen“ und „Restklassen“ reduziert werden.
- Vorsorge, dass die 3. Leistungsgruppen der Hauptschulen einen pädagogisch anspruchsvollen und herausfordernden Unterricht erhalten. Dies erfordert Anreize, dass dort die kompetentesten Lehrer/innen unterrichten.
- Innere Differenzierung an der AHS-Unterstufe. Zumindest dort, wo die AHS mehr als die Hälfte eines Altersjahrganges aufnimmt, sind Maßnahmen der inneren Differenzierung erforderlich, um durch spezielle Förderung der leistungsschwächeren Schüler/innen ein anspruchsvolles Gesamtniveau zu erreichen.
- Schaffung einer positiven Lernatmosphäre. Dafür spielen offenere Unterrichtsformen, Anerkennung und insgesamt ermutigende Formen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung eine wichtige Rolle.

**Standards für Berechtigungen**

**Innere Differenzierung**

### 5.2 Dauerhafte Lösungsversuche

Dauerhafte Lösungen sind vermutlich nicht im Kontext einzelner Maßnahmen, sondern im Rahmen größerer „Pakete“ zu denken, wie sie in der bildungspolitischen Diskussion verschiedentlich geäußert oder auch ansatzweise erprobt werden. Im Folgenden werden vier solche Ansätze kurz beschrieben und ihr Problemlösepotenzial eingeschätzt (vgl. dazu auch Eder et al. 2001).

Soll man den AHS-Zugang wieder erschweren?

### 5.2.1 Schärfung des Profils von HS und AHS

Eine solche Schärfung könnte beispielsweise durch Festlegung von Prozentsätzen und *cut-scores* erfolgen, die präzise regeln, wie viele Schüler/innen die AHS besuchen dürfen und wie die Auswahl erfolgt.<sup>8</sup> Obwohl diese Lösung der Grundphilosophie des bestehenden Schulsystems am besten entsprechen würde, erscheint ihr Problemlösungspotenzial niedrig und die Chancen auf gesellschaftliche Durchsetzbarkeit sehr gering. Weder die Probleme der frühen Auslese noch die Probleme des Leistungsgruppensystems würden dadurch gelöst. Wohl aber würden Eltern voraussichtlich alles versuchen, um eine Reduzierung des AHS-Zuganges gegenüber dem jetzigen Stand zu verhindern.

### 5.2.2 Standortbezogene Schulentwicklung statt Reform des Systems

Qualitätssteigerung in der Einzelschule?

Ausgehend von der Annahme, dass die Qualität einer konkreten Schule für die einzelnen Schüler/innen mehr Bedeutung hat als Schultypen oder Schulsysteme,<sup>9</sup> werden die einzelnen Schulen ermuntert und stimuliert, ihre Qualität durch Instrumente der Qualitätssicherung und vor allem durch Schulprogramme laufend zu steigern, dabei eigene Profile zu entwickeln und damit um Schüler/innen zu werben. Diese Strategie erzeugt Konkurrenz innerhalb der Schultypen, aber auch zwischen ihnen, und könnte so zu einer allgemeinen Qualitätssteigerung beitragen. Probleme der Chancengleichheit sind allerdings auf diese Weise nicht zu lösen. Als Begleiterscheinung wären starke Wanderungsbewegungen bei den Schüler/innen zu erwarten, die verstärkt zu „Restklassen“ und „Restschulen“, aber auch zu einer Verlängerung der Schulwege führen würden. Ungelöst blieben vor allem die Probleme der frühen Auslese und der Leistungsgruppen.

### 5.2.3 Hauptschule und AHS im kooperativen Verbund

Schulen im kooperativen Verbund?

Die bestehenden Schultypen bleiben grundsätzlich erhalten, kooperieren aber in der SEK I entweder von Beginn an oder zumindest in den letzten Schuljahren vor allem auf der Ebene der Lehrpersonen. Je nach Organisationsmodell wird hier das Problem der frühen Auslese durch Angleichung in der konkreten Unterrichtsarbeit und durch verbesserte Möglichkeiten des Wechsels zwischen den Schultypen zumindest entschärft; dies gilt ebenso für Probleme der Leistungsgruppenorganisation. Durch Kooperation mit abnehmenden Schulen könnte auch den Hauptschüler/innen eine der AHS vergleichbare, stabile Schullaufbahn ermöglicht werden. Die bereits bestehenden Modelle der „Kooperativen Mittelschule“ zeigen, dass durch veränderte Kooperationsformen der Lehrer/innen und darauf aufbauende Formen des Unterrichts erhebliche Verbesserungen der Schulqualität möglich sind.

### 5.2.4 Gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen (Gesamtschule)

Was würde eine Gesamtschule bringen?

Unter Gesamtschule wird hier eine gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen verstanden, die – in Fortführung des Modells der Volksschule – von praktisch allen Kindern eines Altersjahrganges besucht wird. Zu einer „Gesamtschule“ wird sie explizit dadurch, dass keine andere Regelschulform zur Wahl steht; als solche bezeichnete „Gesamtschulen“, die als Alternative zu anderen Schulformen angeboten werden, fallen damit nicht unter diesen Begriff, weil ihnen das wesentliche Charakteristikum, nämlich das Vorhandensein der gesamten Heterogenität eines Altersjahrganges, fehlt.

Die Einführung eines Gesamtschulsystems würde die strukturellen Voraussetzungen zur Lösung fast aller oben aufgezeigten Probleme schaffen, beginnend mit der Abschaffung der frühen Aufsplitterung der Bildungslaufbahnen und aller damit verbundenen Probleme über die Konkurrenz unterschiedlicher Lehrer/innen/gruppen um einen möglichst großen Anteil am Schülerkuchen, die Vermeidung der Massierung von Schüler/innen mit eingeschränkten Lernvoraussetzungen an bestimmten Schulen bis hin zur Schaffung vergleichbarer Kriterien

<sup>8</sup> Allein schon die Festlegung und Begründung einer solchen Quote wäre mit immensen Problemen verbunden.

<sup>9</sup> Was empirisch bestenfalls für Standorte innerhalb eines Schultyps, aber nicht schultypenübergreifend zutrifft.

für die Vergabe von anschließenden Berechtigungen. Gesamtschulsysteme können jedoch nur die Voraussetzungen dafür schaffen, sie sind nicht die Lösung selbst. Andere Formen des Unterrichts und Förderns, der Individualisierung und inneren Differenzierung müssen unabhängig davon entwickelt werden.

Einen pragmatischen Ansatz dazu bildet die „Neue Mittelschule“, die im Herbst 2008 als Projekt mit 65 Schulen begonnen wurde und ab 2009 mit zusätzlich ca. 140 Standorten und mehr als 7000 Schüler/innen weitergeführt wird. Sie versteht sich als Schule, auf deren Besuch alle Kinder ein Anrecht haben. Zentrale Komponenten in der Beschreibung des Modells sind eine Öffnung des Unterrichts für neue, kooperative, Selbständigkeit fördernde Arbeitsformen, Individualisierung des Unterrichts, Forcierung von Praxiserfahrungen, Betonung musischer Bildungselemente sowie Einführung anderer Formen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung. Dieser veränderte Unterricht soll in einen rhythmisch strukturierten Tages-, Wochen- und Jahresablauf mit einer starken Betonung von Ritualen eingebettet werden. Lehrer/innen sollen in Jahrgangsteams arbeiten und ihren Unterricht kontinuierlich weiter entwickeln und evaluieren. Der pädagogisch wirksamen Gestaltung von Räumen soll besonderes Gewicht beigemessen werden (ExpertInnenkommission 2007).

**„Neue Mittelschule“:  
Schulentwicklung oder  
Schulreform?**

Die von den Schulen eingebrachten und von einer Approbationskommission akzeptierten Modellbeschreibungen greifen jeweils einige der oben genannten Elemente auf bzw. führen bisher schon bestehende Schwerpunkte weiter. Ein wichtiges, allen gemeinsames Organisationsmerkmal ist die Freiheit des Zugangs für alle Schüler/innen; schon bei der Führung von Leistungsgruppen gibt es eine große Variationsbreite, die von deren Beibehaltung unter genauerer Regelung der Zuordnungsprozeduren bis zu ihrem vollständigen Ersatz durch Unterricht in der heterogenen Stammklasse reicht. Die meisten Standorte sehen zudem in irgendeiner Form Teamarbeit der Lehrer/innen sowie veränderte und differenzierte Formen der Leistungsrückmeldung vor.

Die damit gegebenen Rahmenbedingungen deuten auf ein breit angelegtes und viel versprechendes Entwicklungsprojekt zur Steigerung der Qualität des Unterrichts, von dem direkt und indirekt – über den Transfer von Praxiswissen – starke Effekte für eine Hebung der Bildungserträge und eine Steigerung der Freude am Lernen ausgehen sollten. Hinsichtlich der zentralen Probleme der Sekundarstufe I zielt es vor allem auf eine Vermeidung der frühen Laufbahnentscheidung, auf eine verbesserte Förderung der Schüler/innen durch Modifikation oder Abschaffung der Leistungsgruppen, auf die Vermeidung der Entstehung von Risikogruppen und Verbesserungen im Bereich der Leistungsbeurteilung.

Derzeit wird dieses Angebot in ganz überwiegendem Ausmaß von Hauptschulen genutzt; das pädagogische Konzept und die mit ihm verbundenen Ressourcen für eine verstärkte individuelle Förderung der Schüler/innen lassen es zunehmend auch als Alternative zur Unterstufe der AHS attraktiv erscheinen. Die begleitende Evaluation wird zeigen, in welchem Ausmaß substanzielle Effekte zur Steigerung der Unterrichtsqualität sowie zur Förderung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit eintreten werden.





# Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr. Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung

A

Arthur Schneeberger

## 1 Problemanalyse

Die Bundesregierung hat Anfang 2007 eine „Bildungsgarantie bis 18 Jahre“ verkündet, die Sozialpartner haben dieses Versprechen durch eine „Ausbildungsgarantie“ ergänzt. Seit 1998 werden Jugendliche mit Schwierigkeiten am Lehrstellenmarkt im „Auffangnetz“, das jährlich erneuert und weiterentwickelt wurde, aufgenommen. Im Regierungsprogramm 2007 wurden auch die berufsbildenden Schulen in diesem Zusammenhang thematisiert (Regierungsprogramm 2007: 88–89). Im Regierungsprogramm 2008 wird die Fortsetzung der Maßnahmen zur Ausbildungsgarantie angekündigt (Regierungsprogramm 2008: 25, 158, 195–196). Welche Problemlagen stecken hinter diesem Versprechen?

**Bildungsgarantie bis 18 Jahre als Versprechen**

Die politische Herausforderung der „Bildungsgarantie bis 18 Jahre“ ist Resultat einer langfristigen gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Jahrzehnte. Nie zuvor ist ein so hoher Anteil der Jugendlichen in Österreich in eine weiterführende Ausbildung eingetreten wie im letzten Jahrzehnt, trotzdem ist das Problem mangelnder Ausbildungsplatzversorgung seit mehr als einem Jahrzehnt virulent. Entfielen bei der Volkszählung 1991 noch 16% der 17-Jährigen auf den Status „weder Schüler noch Lehrling“, waren es 2001 nur noch 10% (Schneeberger 2007: 94). Auch bei den Abschlüssen auf dieser Bildungsstufe gab es positive Entwicklungen. So hat sich im Vergleich der Volkszählungen 1971 bis 2001 der Anteil der 20- bis 24-jährigen Wohnbevölkerung ohne Ausbildungsabschluss kontinuierlich von 41 auf 17% reduziert. Der Anteil der Personen ohne Ausbildungsabschluss ist bei den männlichen und den weiblichen Jugendlichen zurückgegangen. Der Anteil der 20- bis 24-jährigen Männer ohne Ausbildung belief sich 1971 auf rund 32%, bei den gleichaltrigen Frauen auf 49% (ÖSTAT 1974: 8). Die Verteilung nach Bildungswegen 2001 zeigt, dass die Mädchen mit Abstand häufiger schulische Ausbildungen absolvieren (vgl. auch Schneeberger 2005).

Jahr	Pflichtschule absolviert	Lehre abgeschlossen	Fachschulabschluss (BMS)	AHS	BHS	Hochschule, Akademie	Gesamt (absolut)
1971	41	37	9	9	4	1	528.888
2001	17	37	11	17	16	2	472.777
<b>2001</b>							
Weiblich	19	26	16	19	18	3	232.606
Männlich	16	47	7	15	14	1	240.171

Tab. 1: 20- bis 24-jährige Wohnbevölkerung nach formaler Bildung (Angaben in %)

Quelle: Statistik Austria, Volkszählungen, Bevölkerungsvorausschätzung

Mittlerweile hat sich vor allem infolge der anhaltenden Probleme am Lehrstellenmarkt einiges verändert. Bereits die Volkszählung 2001 zeigt bei Aufgliederung nach Staatsangehörig-

**Gleichzeitigkeit von hoher Ausbildungsbeteiligung und Inklusionsproblemen**

„Lehrstellenlücke“ seit  
1996 als Auslöser der  
„Bildungsgarantie“

keit, dass ein gravierendes bildungsbezogenes Integrationsproblem vorliegt. Fast jede/r zweite 20- bis 24-Jährige ohne österreichische Staatsbürgerschaft hatte nur die Schulpflicht absolviert, unter den gleichaltrigen Österreicher/innen waren es hingegen nur noch 13,5% (vgl. Schneeberger 2005: 45).

1996 ist in der österreichischen Öffentlichkeit erstmalig der Mangel an Lehrstellen dargestellt worden. Seither wurde alljährlich ein „Auffangnetz“ mit AMS-Mitteln geknüpft, es wurden aber auch Neuerungen in der Lehrlingsausbildung eingeführt, um das Angebot an Lehrstellen zu erhöhen. Das „Auffangnetz“ in Form von Lehrgängen sollte einerseits Wartezeiten bis zum Finden einer Lehrstelle überbrücken oder Pflichtschulbildung nachholen und in geringerem Umfang auch Ausbildung bis zum Abschluss bieten. Mangels einfacher und alle relevanten Akteure/Akteurinnen überzeugender Lösungsvorschläge war die Lehrstellenpolitik weniger von ordnungspolitischen Argumenten als von Appellen an die Wirtschaft und provisorischen Lösungsansätzen gekennzeichnet. Das Problem wurde weniger als strukturelles, denn als demografisch oder durch schwache Vorbildung bedingtes definiert. Die Vorstellungen zur Problembewältigung reichten von der Verbesserung der Vorbildung bis zu Lehrstellenförderungen nach bestimmten Kriterien, zusätzlichen außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen oder einem Ausbildungsfonds. Neben den Maßnahmen zur Schließung der Lehrstellenlücke gab es immer wieder Forderungen nach mehr Schulplätzen in BMS und BHS oder auch nach der Einführung eines neuen – besonders praxisnahen – Fachschultyps.

Gesellschaftlicher und  
wirtschaftlicher Wandel  
als Hintergrund

Die gesellschaftliche Erwartung allgemeiner Einbeziehung weiterführender Bildung und Ausbildung ist *ein Novum* im Vergleich zu den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts, als 40% der Jugendlichen ohne weitere Ausbildung blieben (siehe obige Tabelle). Trotz der Relevanz von Faktoren, die mit Strukturwandel, Arbeitsmarkt und Migration zu tun haben, ist das Problem ohne langfristigen gesellschaftlichen Wandel nicht zu erklären. Die struktur-funktionale Soziologie hat diese Prozesse als Muster gesellschaftlicher Modernisierung herausgearbeitet (vgl. Parsons 1971/1996: 40–42 und 120–122). Nicht nur Strukturwandel und Informatisierung, sondern auch weitreichend veränderte Erwartungen *gesellschaftlicher Inklusion* haben zur veränderten Situation im Übergang in Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit nach Absolvierung der 9-jährigen Schulpflicht beigetragen (vgl. Schneeberger 2002: 73–75). Einerseits sind die Arbeitsplätze für Ungelernte im primären und sekundären Sektor zurückgegangen, andererseits erfordern auch einfache Dienstleistungsjobs ein ansprechendes Erscheinungsbild, Deutschkenntnisse, Leistungsbereitschaft, Fachkompetenzen, Berufserfahrung und nicht selten auch eine (oft auch fachfremde) Ausbildung (Weinkopf 2007: 28–29). Das Mindestlevel für den Einstieg in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft ist jedenfalls angestiegen.

Frühe Benachteiligungen  
der Bildungsintegration

Die Zuwanderung hat die bildungsbezogene Heterogenität der Wohnbevölkerung erhöht. Der Anteil der Erwachsenen ohne Ausbildung liegt bei Zuwanderern/Zuwanderinnen von außerhalb der EU-Länder (je nach Herkunft) bei 40 bis 70% (Statistik Austria 2007a: 30), was weitreichende Auswirkungen auf die schulischen Chancen ihrer Kinder hat. Hierbei ist nicht die Staatsbürgerschaft, sondern die Frage, ob die Unterrichtssprache zuhause gesprochen wird, der relevante Faktor der schulischen Laufbahn. Die Probleme haben aber ihre Wurzeln bereits früh zu Beginn der Schullaufbahn oder noch früher. Die Differenzen in der Grundbildung, wie insbesondere dem Lesen, zeichnen sich schon deutlich am Ende der Grundschule ab (Suchaň et al. 2007: 36–37). Am Übergang nach Absolvierung der 9-jährigen Schulpflicht wird die Problematik sichtbar, insbesondere an den Schwierigkeiten, eine Lehrstelle zu finden. So fanden sich unter den Jugendlichen im Wiener Auffangnetz nach der Evaluationsstudie von 2006 rund zwei Drittel Jugendliche mit Migrationshintergrund (Heckl et al. 2006: 1). Auch im weiterführenden Schulsystem sind relativ hohe Ausstiegsquoten nach der ersten Klasse und später – generell und insbesondere bei Migrationshintergrund – verbreitet (vgl. Steiner 2005: 34–38). Es stellen sich daher Fragen nach besserer Vorbereitung, Laufbahnberatung und begleitender Förderung sowohl bezüglich der schulischen Ausbildung als auch des Lehrlingsystems.

Unsicherheit und  
Zeitgewinn

Das Versprechen der „Bildungsgarantie bis 18 Jahre“ durch die Bundesregierung ist Signal an die Bevölkerung (Eltern und Jugendliche), mit Nachdruck etwas gegen den Lehrstellenmangel zu tun. Es soll Verunsicherung absorbieren, ist aber zugleich auch Ausdruck von

Unsicherheit darüber, was die Ursachen des Problems sind, welche Maßnahmen als effizient betrachtet werden können und ob Strukturveränderungen erforderlich sind. Das Konzept der Bildungsgarantie bietet Zeitgewinn.

## 2 Situationsanalyse

Die Lehrstellenlücke (weniger offene Lehrstellen als Lehrstellensuchende im Herbst des jeweiligen Jahres) ist von rund 4.600 (2003) auf rund 2.200 (2007) zurückgegangen. Ein Überhang an offenen Lehrstellen, wie es ihn früher gab, ist aber außer Sichtweite (siehe Tabelle 7). Die leichte Entspannung der Situation am Lehrstellenmarkt ist Folge vielfältiger Maßnahmen der Förderung betrieblicher Lehrstellen und zusätzlicher Ausbildungsangebote. So wurde im Ausbildungsjahrgang 2006/07 nicht nur ein Höchststand an beschulten Jugendlichen in der 10. Schulstufe seit dem Anfang der 90er Jahre verzeichnet (Tabelle 4), sondern auch die Zahl der Jugendlichen in AMS-geförderten Ausbildungseinrichtungen erreichte mit rund 11.200 ihren Höchststand, das stellt fast eine Verdreifachung gegenüber dem Zeitpunkt ihrer Einführung 1998/1999 (Tabelle 8) dar.

Kennzeichnend für die öffentliche Situationsanalyse ist die Herleitung der Übergangsprobleme nach Absolvierung der Schulpflicht von *mehreren Faktoren*, die je nach Standort etwas unterschiedlich akzentuiert werden. So werden neben den Vorbildungsmängeln demografische Veränderungen und institutionelle Rahmenbedingungen der Lehrlingsausbildung, aber auch konjunkturelle Faktoren oder der Strukturwandel als ursächliche Faktoren für die Probleme am Lehrstellenmarkt genannt. Die Kausalattribution für die Probleme am Lehrstellenmarkt an zu schwache Eingangsqualifikationen der Lehrstellensuchenden bzw. an mangelhafte Beschulung im vorgelagerten Schulsystem hat bereits Tradition („Hauptschullehrer/innen/schelte“). Diese Argumentation hat durch PISA-Befunde zu Grundkompetenzen, wie Lesen und Mathematik, neue Impulse und Belege erhalten (vgl. z. B. Wolter 2007: 86–87).

Im Regierungsprogramm vom Anfang 2007 wurden entsprechend breit angelegte Maßnahmen als zielführend genannt: von verbesserter Frühförderung bis zum „Ausbau der Angebote im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen“ und zur „Ausweitung der überbetrieblichen Lehrwerkstätten, welche durch zielgruppenadäquate Schulangebote ergänzt werden sollen“ (Regierungsprogramm 2007: 85–88). Die Sozialpartner forderten zur „Umsetzung der Ausbildungsgarantie“ im Positionspapier „Arbeitsmarkt – Zukunft 2010“ mehr selbstständige Ausbildungseinrichtungen, Implacementstiftungen (mit dem Ziel eines außerordentlichen Lehrabschlusses) und Facharbeiterintensivausbildung (Sozialpartner 2007b: 8). Die Sozialpartner „gehen aus demografischen Gründen“ von einem weiterhin steigenden Bedarf nach Plätzen in Maßnahmen bis 2009/10 aus (Sozialpartner 2007b: 7). Im Weiteren werden Maßnahmen zur besseren Berufsorientierung und zur *Qualifikation der Lehrstellensuchenden* „durch geeignete Reformmaßnahmen im Bereich der vorschulischen Erziehung und der Pflichtschule“ gefordert (Sozialpartner 2007b: 11). Ende Juni 2008 wurden weitreichende gesetzliche Veränderungen zur Qualitätssicherung und Lehrstellenförderung in Betrieben und zur Finanzierung von Ausbildungseinrichtungen beschlossen; auch für wissenschaftliche Beobachtung und Evaluation wurden Verbesserungen gesetzlich fixiert (BGBl I 2008: 1–20).

**2006/07 Höchststand an beschulten Jugendlichen seit Anfang der 90er Jahre**

**Schulduzuweisung an vorgelagerte Bildungsbereiche**

**Förderungen entlang der schulischen Laufbahn und quer über Bildungswege**

**Demografische Gründe und mangelnde Eingangsqualifikationen**

## 3 Forschungsfragen

Relevante Forschungsfragen betreffen insbesondere die Rolle der 9. Schulstufe und der Eingangsqualifikationen, den Verlauf der Bildungswege nach der Pflichtschule sowie die Leistungen des „Auffangnetzes“ für Jugendliche ohne Lehrstelle und der Lehrstellenförderung als Maßnahmen der Bildungsgarantie bis 18 Jahre.

Solange es genug Lehrstellen gab, war der BMHS-Ausstieg kaum ein Thema

### 3.1 Rolle der 9. Schulstufe

Im Schuljahr 2001/02 befanden sich rund 96.200 Jugendliche in der 9. Schulstufe (üblicherweise das letzte Jahr der Schulpflicht). Hiervon waren 56% in einer höheren Schule, 22% in einer mittleren Schule und 20,5% in der Polytechnischen Schule (PTS) (Statistik Austria 2002: 206–207). Der Wechsel nach dem ersten Jahrgang einer BMHS – also nach Vollen- dung der 9-jährigen Schulpflicht – in eine andere Ausbildung ist seit langem bekannt (siehe zum Beispiel: Hofstätter/Hruda 1997: 41). Solange es genug Lehrstellen für den „Umstieg“ gab, war dies kein Thema der Bildungsdiskussion und kein Auslöser einer „Bildungsgaran- tie“. Erst mit dem Auftreten der Lehrstellenlücke wird mitunter ein Mangel an Schulplätzen in BMHS mit den Problemen am Lehrstellenmarkt in Zusammenhang gebracht. Diese Ar- gumentation bleibt aber in der Regel bei Andeutungen.

Schulart	9. Schulstufe 2001/02	10. Schulstufe 2002/03	Differenz	Wandel in %
Sonderschulen	1.167	-	-	-
Polytechnische Schule	19.750	-	-	-
Berufsbildende Pflichtschulen (Berufsschulen)	-	40.123	40.123	-
Berufsbildende mittlere Schulen	21.264	14.733	-6.531	-31
Berufsbildende höhere Schulen i. w. S. (1)	32.226	27.290	-4.936	-15
AHS	21.194	18.885	-2.309	-11
Gesamt	96.213	101.282	5.069	5

Tab. 2: Vergleich der Schüler/innen/zahl in der 9. und 10. Schulstufe

(1) Inklusive postsekundäre Formen sowie Kindergartenpädagogik

Quelle: Statistik Österreich, BMUKK; eigene Berechnungen

Individuelle Schullaufbahn- daten werden mehr Klarheit bringen

Faktum ist, dass die relativen Verluste im Schüler/innen/stand<sup>1</sup> der mittleren Schulen zwi- schen der 9. und der 10. Schulstufe größer als bei den berufsbildenden höheren Schulen sind, nämlich 31% gegenüber 15% (Tabelle 2). In manchen BMS betragen die Schüler/innen/- standsverluste nahezu 50%. Da diese Schulen als mittlere Schulen im Lehrplan geringere schulische Leistungsanforderungen als höhere Schulen vorsehen, ist weniger Überforderung der Grund des Wechsels in eine duale Ausbildung als vielmehr Präferenzen für höhere Pra- xisanteile und Ausbildungsvergütung. Individuelle Verlaufsdaten zu Schullaufbahnen, die in Zukunft vorliegen sollen, könnten dies allerdings besser dokumentieren. Da es diese bisher nicht gibt, müssen wir uns mit Bestandsdaten behelfen.

9. Schulstufe mit unterschiedlichen Funktionen

Die PTS wurde nach der Verlängerung der Schulpflicht von 8 auf 9 Jahre im Jahr 1962 als „Brücke“ von der Sekundarstufe I in die Lehrlingsausbildung eingerichtet und hat seit- her einige Reformen erfahren. Da rund 26 bis 28% der fast 40.000 Lehnanfänger/innen als Vorbildung den Besuch einer mittleren oder höheren Schule aufweisen, handelt es sich bei den Abgänger/inne/n aus den Schulen nach der 9. Schulstufe nicht einfach um „frühe Bildungsdropouts“, sondern vor allem um die Auswirkung einer besonderen institutionellen Struktur in Österreich. Der Umstand, dass die Lehrlingsausbildung erst ein Jahr nach Ende der Sekundarstufe I beginnt, sowie die Bemühung, in der 9. Schulstufe möglichst vielen Jugendlichen die Chance des mittleren und höheren Schulbesuchs zu eröffnen, sind hier von Einfluss.

<sup>1</sup> Der Aspekt der schulischen „Misserfolgsquoten“ wird in diesem Band im Beitrag von *Mario Steiner* näher un- tersucht.

Im Vorjahr besuchte Schule	1999/00	2000/01	2001/02
Polytechnische Schule (PTS)	17.576	16.884	16.272
Hauptschule abgeschlossen	7.938	7.960	7.436
Berufsbildende mittlere Schule (BMS) (1)	5.541	4.772	4.888
Berufsbildende höhere Schule (BHS) <u>nicht</u> abgeschlossen	3.889	3.758	4.008
Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) <u>nicht</u> abgeschlossen	2.153	2.081	1.916
Berufsschule – anderer Lehrberuf	1.021	988	1.052
Berufsschule – gleicher Lehrberuf – gleiche Schulstufe	603	912	871
Berufsschule – gleicher Lehrberuf – niedrigere Schulstufe	0	0	624
Hauptschule nicht abgeschlossen	506	487	409
AHS/BHS abgeschlossen	274	353	390
Sonderschule abgeschlossen	315	330	279
Sonderschule nicht abgeschlossen	86	61	58
Sonstige Vorbildung	1.685	1.841	1.627
Gesamt	41.587	40.427	39.830
Anteil: Besuch von BMS, BHS, AHS in %	28	26	27

Tab. 3: Vorbildung der Berufsschüler/innen (Lehrlinge) in der 1. Klasse (10. Schulstufe)

(1) Anhand der verfügbaren Daten ist nicht zu klären, ob die BMS nur besucht oder auch abgeschlossen wurde.

Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, diverse Jahrgänge

### 3.2 Bildungswege nach der Pflichtschule und früher Bildungsabbruch

1983/84 gab es in Österreich noch fast 120.000 beschulte Jugendliche in der 10. Schulstufe, davon fast die Hälfte im dualen Ausbildungssystem von Lehrbetrieb und Berufsschule. Ende der 90er Jahre waren es nur noch rund 104.000, davon 41% im dualen Ausbildungssystem. Der Anteil des dualen Systems lag 2006/07, im letzten statistisch erfassten Jahrgang, unter 40%, hat sich aber gegenüber 2005/06 relativ und absolut erhöht. Die von der *Berufsinformations- und Qualifikationsforschung* (BIQ) des AMS viele Jahre publizierte und in der Öffentlichkeit viel beachtete Quote „der Jugendlichen ohne Berufsbildung“ (Hofstätter/Hruda 1996: 39) kann heute nicht mehr sinnvoll berechnet werden, da in der 10. Schulstufe viel mehr Jugendliche verzeichnet werden als es bei alterstypischem Schulbesuch geben sollte. Das bedeutet, dass die Bevölkerungszahl im Alter von 15/16 Jahren geringer ist als die Zahl der beschulten Jugendlichen in der 10. Schulstufe. Dies hat insbesondere mit Mehrfachanfängen und Klassenwiederholungen im ersten Jahr des nachobligatorischen Schulbesuchs zu tun.

Die 10. Schulstufe betrifft Lehrlinge/Berufsschüler/innen im ersten Lehrjahr, BMS-Schüler/innen der 2. Klasse, BHS-Schüler/innen des 2. Jahrganges und AHS-Schüler/innen der 6. Klasse. Das Such- und Probierverhalten in der 9. Schulstufe sollte in dieser Schulstufe größtenteils abgeschlossen sein. Auffällig ist das Wachstum der Gesamtzahl der beschulten Jugendlichen von rund 95.000 auf fast 110.000 von 1992/93 auf 2006/07. Auffällig ist auch der Rückgang des Anteils der Berufsschüler/innen (Lehrlinge) bei gleichzeitigem Wachstum des Anteils der Jugendlichen in schulischen Bildungsgängen. Die Schulexpansion in der 10. Schulstufe betrifft ausschließlich die höheren Schulen, insbesondere die BHS. Die vorzeitigen Aus- oder Umstiegsquoten vom ersten Jahr des nachobligatorischen Schulbesuchs (10. Schulstufe) bis zum letzten Schuljahr (Jahrgang 2002/03) liegen, wie man anhand von Schüler/innen/zahlen nach Schulstufen (Steiner, 2005: 74) schätzen kann, bei 25% oder etwas mehr.

Den höchsten Anteil unter den Abschlüssen weisen wie in der 10. Schulstufe die Lehrlingsausbildung und die BHS (i.w.S.) auf. Beide enthalten allerdings auch die Abschlüsse über den zweiten Bildungsweg. Die Maturant/inn/enzahl in der BHS ist von 3.510 (1960) auf

**10. Schulstufe: mehr beschulte Jugendliche als demografisch erwartbar**

**Expansion schulischer Bildung von AHS und BHS getragen**

22.903 im Jahr 2005 angestiegen, wobei steigende Bildungsbeteiligung ausschlaggebend war und nicht die Demografie. Im gleichen Zeitraum ist die AHS-Maturant/inn/enzahl nur von 7.322 auf 15.801 angestiegen (Statistik Austria 2008a: 50). Auch die Betrachtung der Abschlüsse zeigt, dass die steigende Inklusion in höhere Schulbildung seit den 60-er Jahren zu einem hohen Anteil von der BHS getragen war. In Summe übersteigen im letzten statistisch dokumentierten Jahrgang die schulischen Berufsbildungsabschlüsse die Lehrabschlüsse (44.226 gegenüber 21.269).

Schulart	1983/84	1992/93	1998/99	2002/03	2005/06	2006/07
<b>Berufsbildende Pflichtschulen (Berufsschulen)</b>	<b>49,0</b>	<b>45,9</b>	<b>41,2</b>	<b>39,6</b>	<b>38,3</b>	<b>39,9</b>
<b>Berufsbildende mittlere Schulen (1)</b>	<b>17,0</b>	<b>14,8</b>	<b>14,6</b>	<b>14,5</b>	<b>14,5</b>	<b>13,7</b>
Kaufmännische mittlere Schulen	5,9	4,2	4,3	4,3	3,7	3,5
Land- und forstw. mittlere Schulen	2,8	2,6	2,7	3,0	3,2	3,2
<b>Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche mittlere Schulen (2)</b>	<b>3,5</b>	<b>3,4</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>3,1</b>	<b>2,9</b>
Wirtschaftsberufliche mittlere Schulen	3,0	2,6	3,2	2,6	2,6	2,4
<b>Sonstige berufsbildende (Statut)Schulen</b>	<b>0,0</b>	<b>0,1</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>1,4</b>	<b>1,3</b>
Sozialberufliche mittlere Schulen	1,8	1,8	1,0	1,4	0,5	0,4
<b>Berufsbildende höhere Schulen i. w. Sinne (3)</b>	<b>16,6</b>	<b>21,6</b>	<b>24,7</b>	<b>26,9</b>	<b>26,4</b>	<b>25,5</b>
<b>Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche höhere Schulen (4)</b>	<b>6,7</b>	<b>8,8</b>	<b>9,7</b>	<b>10,4</b>	<b>10,3</b>	<b>10,2</b>
Kaufmännische höhere Schulen	6,7	7,4	8,3	9,3	8,4	7,9
Wirtschaftsberufliche höhere Schulen	2,5	3,2	4,4	5,0	5,4	5,3
<b>Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik</b>	<b>0,0</b>	<b>1,4</b>	<b>1,7</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>	<b>1,5</b>
Land- und forstw. höhere Schulen	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6
<b>Allgemeinbildende höhere Schule (5)</b>	<b>17,3</b>	<b>17,7</b>	<b>19,5</b>	<b>18,9</b>	<b>20,8</b>	<b>20,9</b>
<b>Gesamt (gerundet)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>In Absolutzahlen</b>	<b>119.569</b>	<b>95.365</b>	<b>103.974</b>	<b>101.282</b>	<b>104.605</b>	<b>109.555</b>

Tab. 4: Verteilung der Schüler/innen in der 10. Schulstufe nach Schularten im langfristigen Zeitvergleich, in %

- (1) Inklusive sonstige berufsbildende (Statut)Schulen  
 (2) Inklusive Fachschulen für Bekleidung, Fremdenverkehr und Kunstgewerbe  
 (3) Inklusive postsekundäre Formen sowie Kindergartenpädagogik  
 (4) Inklusive höhere Lehranstalten für Bekleidung, Fremdenverkehr und Kunstgewerbe  
 (5) Inklusive sonstige allgemeinbildende (Statut)Schulen

Quelle: Statistik Österreich, BMUKK; eigene Berechnungen

**Schullaufbahnwechsel bedeutet nicht per se „früher Bildungsabbruch“**

Im Zusammenhang mit der Lehrstellenlücke und dem Folgethema der „Bildungsgarantie bis 18 Jahre“ sind die Aus- und Umstiegsquoten der weiterführenden Schulen zum Thema der Bildungsforschung geworden (vgl. Steiner/Wagner 2007). In Summe ist die Zahl der Maturant/inn/en in AHS und BHS in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen. Eine Deutung der Schüler/innen/verluste nach dem ersten Jahr oder später als „Dropout-Rate“ wird dem österreichischen Ausbildungssystem nicht gerecht, da die Jugendlichen in der Regel nach dem

Ausstieg aus einer BHS oder AHS nicht aus dem Ausbildungssystem hinausfallen, sondern in Lehre, Fachschule oder eine andere Schule einsteigen. Richtig ist, dass hier Defizite in der Datenlage vorliegen. Der Wechsel von Ausbildungsformen kann statistisch „nicht valide nachvollzogen werden, da derzeit noch keine Bildungsverlaufstatistik, sondern nur eine Bestandsstatistik zur Verfügung steht“ (Steiner/Wagner 2007: 3).

Schulart	1992	1996	2000	2005
Lehrlingsausbildung	47.191	41.243	40.944	42.269
Berufsbildende mittlere Schulen	8.419	13.900	8.047	12.193
Sonstige berufsbildende Statutschulen	*	*	*	2.731
Schulen des Gesundheitswesens	**	**	6.221	6.399
Berufsbildende höhere Schulen im weiteren Sinne (1)	17.185	18.115	20.390	22.903
Allgemeinbildende höhere Schule	13.673	14.124	17.197	15.801

Tab. 5: Abschlüsse in mittleren und höheren Schulen und in der Lehrlingsausbildung, 2005

\* In berufsbildenden mittleren Schulen inkludiert \*\* Keine Daten verfügbar

(1) Inklusive postsekundäre Formen sowie Kindergartenpädagogik

Quelle: Statistik Österreich; BMUK; WKÖ

### 3.3 Mangelnde Grundkompetenzen und Bildungsgarantie

Es ist offensichtlich, dass die Übergangsprobleme nach Absolvierung der Schulpflicht wesentlich auch mit schwachen Grundbildungskompetenzen zusammenhängen. Darum richten sich Bildungsreformbemühungen auch besonders auf Frühförderung sowie Volksschule und Sekundarstufe I. Da Bildungserwerb ein lebenszyklisch angelegter Vorgang ist, bewirken zusätzliche Investitionen und Förderungen, je früher sie erfolgen, desto mehr (Commission 2006a: 14).

Die PISA-Tests erfassen besuchte Jugendliche in der 9. oder 10. Schulstufe, rund 6% blieben außerhalb der Testpopulation. Man kann die Lesekompetenz als grundlegende Kompetenz bezüglich der Bewältigung weiterführender Schulbildung qualifizieren. Nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Schulleistungstests 2000 und 2003 zur Lesekompetenz (Haider/Reiter 2004: 180). Die Vorbildung in den Bildungswegen nach der Pflichtschule unterscheidet sich deutlich in der Lesekompetenz – trotz interner Heterogenität der Schultypen. Die BHS ist der AHS in Bezug auf die Grundbildungskompetenz der Schüler/innen näher als den beruflichen Ausbildungen. 10 bis 18% der in höheren Schulen besuchten Jugendlichen blieben unter Level 3 und weisen damit mit Abstand schwächere Voraussetzungen als ihre Mitschüler/innen auf. Ohne Verbesserung in der Grundbildung erscheint das Erreichen der schultypenspezifischen Lernziele in Frage gestellt.

In den beruflichen Bildungsgängen (BMS oder Lehre) weisen 15 bis 39% der Jugendlichen schwache Lesekompetenzen auf. Hier wird häufig Unterstützung beim Nachholen der Grundbildung erforderlich sein, um die Ausbildungsziele zu erreichen. Dies bestätigen die Erfahrungen mit den Jugendlichen in den Maßnahmen im Auffangnetz. Die schwache Grundbildung bei rund 40 bis 50% der 15- bis 16-Jährigen, die in der Pflichtschule (Hauptschule, PTS) sind, verweist auf Probleme am Lehrstellenmarkt und den Umstand, dass in Maßnahmen der Bildungs- oder Ausbildungsgarantie Nachholen von Pflichtschulbildung und berufliche Ausbildung Hand in Hand gehen müssen, um erfolgreich sein zu können. Bezüglich der Bildungsgarantie bis 18 ist – den PISA-Befunden folgend – die größte Herausforderung in den BMS, in der Lehrlingsausbildung und bei jenen zu sehen, die noch in der Pflichtschule sind und erst am Lehrstellenmarkt auftreten werden. AHS und BHS sind nahe beieinander, aber auch in diesen Schultypen gibt es erhebliche Heterogenität in der Lesekompetenz.

Deutsche  
bildungswegsspezifische  
Kompetenzunterschiede

Grundbildungsmängel  
evident



A

Schultyp	„Proficiency Levels“						< 3 (<2)
	5	4	3	2	1	<1	
<b>2000</b>							
AHS	18	39	31	10	2	0	12 (2)
BHS	12	36	36	14	2	0	16 (2)
BMS	2	13	35	35	13	2	50 (15)
Berufsschule	0	7	24	39	23	7	69 (30)
Pflichtschule	0	4	17	37	28	14	79 (42)
<b>Gesamt</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>36 (14)</b>
<b>2003</b>							
AHS	23	39	27	8	2	0	10 (2)
BHS	11	34	37	15	3	0	18 (3)
BMS	0	9	33	37	17	4	58 (21)
Berufsschule	0	5	21	35	26	13	74 (39)
Pflichtschule	0	2	11	33	34	20	87 (54)
<b>Gesamt</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>43 (20)</b>

Tab. 6: Verteilung der 15-/16-jährigen Schüler/innen nach Levels der Lesekompetenz in Österreich, in % (Zeile)

Quelle: PISA, Nationale Berichte

**Förderungen: je früher, desto wirksamer**

Die ersten Ergebnisse der Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) zeigen, dass wir bereits am Ende der Volksschule damit rechnen müssen, dass 16% der erfassten Kinder über nur sehr schwache Lesekompetenzen verfügen. Sie zeigen aber auch, dass die Lesekompetenz zu Ende der Volksschulzeit deutlich schwächer ist, wenn die Unterrichtssprache in der Familie nicht gebraucht wird (Suchaň et al. 2007: 17 und 34–36). Da aber viele Jugendliche über den Familiennachzug erst relativ spät ins österreichische Schulsystem einsteigen, wird man auch zu Beginn der Sekundarstufe II spezielle Förderprogramme brauchen. Die Thematik ist für den städtischen Bereich von deutlich höherer Relevanz. PISA-Ergebnisse zeigen, dass Migrant/inn/en nicht erst im Ausbildungssystem, sondern bereits in der Volksschule und der Pflichtschule benachteiligt werden (Schreiner 2007: 58–59). Die PIRLS und PISA-Befunde sind für die Thematik der Bildungsgarantie wichtig, da sie für das Geschehen am Lehrstellenmarkt und die Erfolgchancen in den weiterführenden Schulen relevante Information bieten.

### 3.4 Ursachen des Lehrstellenmangels

Lehrstellenmangel hat es auch in der Vergangenheit gegeben – so zum Beispiel Anfang der 80er Jahre. Der Lehrstellenmarkt ist aber wieder in Richtung Bewerber/innen/mangel gekippt, zudem war die Vorstellung einer allgemeinen Ausbildungseinbeziehung noch nicht so stark verbreitet wie gegenwärtig.

Der Mangel an Lehrstellen seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre hat sich als dauerhaft erwiesen. Die Zahl der Lehrstellensuchenden betrug Ende September 2007 – zu einem Zeitpunkt, zu dem das Ausbildungsjahr bereits begonnen hat – noch fast 7.000 Jugendliche. Dies obgleich über 11.000 erfolglos Suchende in AMS-Maßnahmen untergebracht waren und über 38.000 Lehrverhältnisse geförderte Lehrstellen waren.

**BMS als quantitativ wichtige Integrationsschiene**

Die Probleme auf dem Lehrstellenmarkt können bei langfristiger Betrachtung nicht auf die Stärke des Schulentlassjahrgangs zurückgeführt werden (Tabelle 7). So waren früher stärkere Altersjahrgänge der 15-Jährigen zu verzeichnen. Der demografische Faktor zeigt sich in den Schwierigkeiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in betriebliche Lehrstellen zu gelangen. So wiesen von den Jugendlichen in JASG-Lehrgängen in Wien 2002–2005 zwei Drittel einen Migrationshintergrund auf (Heckl et al. 2006:1). Die duale Ausbildung scheint

zudem bislang weniger absorptionsfähig bezüglich der Jugendlichen mit Migrationshintergrund als die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS); dies könnte aber auch mit anderen Präferenzen zu tun haben. So hatten – laut Statistik des Bildungsministeriums – im Schuljahr 2005/06 in den Bundesländern ohne Wien nur 4% der Berufsschüler/innen nicht Deutsch als Erstsprache, während es in der BMS 10% waren. Auch in Wien, das vor besondere Integrationsaufgaben gestellt ist, war das auf höherem Niveau nicht anders: Für rund 22% der in der Berufsschule beschulten Jugendlichen und rund 40% der in BMS beschulten Jugendlichen weist die amtliche Statistik als Erstsprache nicht Deutsch aus (BMBWK 2006: 31–33). Im Schuljahr 2006/07 sind die Anteile der beschulten Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache in Wien allerdings in allen Schultypen gestiegen und dabei in den Berufsschulen von 22 auf 28% der Schüler/innen (Statistik Austria 2008a: 140).

Jahr	Offene Lehrstellen, Ende September	Lehrstellen-suchende, Ende September	„Lehrstellen-lücke“	15-jährige Wohnbevölkerung	Unselbstständig Beschäftigte (1)	Arbeitskräfte-potenzial	Arbeits-losen-quote (2)
1982	3.004	5.787	2.783	127.342	2.766.350	2.871.696	3,7
1983	1.977	7.168	5.191	126.219	2.734.729	2.862.105	4,5
1984	2.174	7.722	5.548	123.178	2.744.506	2.874.975	4,5
1985	3.474	6.686	3.212	116.548	2.759.658	2.899.105	4,8
1986	5.697	6.156	459	110.681	2.780.204	2.932.177	5,2
1987	13.994	5.091	-8.903	105.772	2.785.359	2.949.827	5,6
1988	9.438	4.310	-5.128	99.140	2.810.478	2.969.109	5,3
1989	14.287	3.621	-10.666	95.583	2.862.290	3.011.467	5,0
1990	18.388	3.860	-14.528	94.375	2.925.396	3.091.191	5,4
1991	18.924	3.980	-14.944	91.234	2.995.361	3.180.390	5,8
1992	16.086	3.957	-12.129	88.981	3.054.065	3.247.163	5,9
1993	10.098	5.139	-4.959	88.785	3.055.271	3.277.536	6,8
1994	7.750	4.986	-2.764	89.466	3.069.424	3.284.365	6,5
1995	5.719	5.563	-156	92.640	3.069.536	3.285.252	6,6
1996	3.282	7.924	4.642	96.753	3.046.904	3.277.411	7,0
1997	3.791	9.032	5.241	98.350	3.055.305	3.288.653	7,1
1998	2.311	7.323	5.012	96.810	3.075.850	3.313.644	7,2
1999	2.616	4.957	2.341	95.223	3.106.120	3.327.863	6,7
2000	3.098	4.906	1.808	94.577	3.133.173	3.327.487	5,8
2001	3.482	5.483	2.001	94.017	3.148.177	3.352.060	6,1
2002	2.887	6.101	3.214	93.904	3.154.512	3.386.930	6,9
2003	2.823	7.434	4.611	95.747	3.184.117	3.424.196	7,0
2004	2.750	7.334	4.584	97.056	3.197.250	3.441.130	7,1
2005	4.224	7.898	3.674	97.625	3.228.777	3.481.431	7,3
2006	4.648	7.511	2.863	99.608	3.278.444	3.517.618	6,8
2007	4.759	6.923	2.164	100.589	3.340.999	3.563.247	6,2

Tab. 7: Lehrstellenmarkt, demografische Entwicklung und Arbeitsaspekte 1982–2007

(1) Nach Hauptverbandsdaten (2) Als Anteil der Arbeitslosen am Arbeitskräftepotenzial (nationale Definition)

Quelle: AMS; Hauptverband der Sozialversicherungsträger; Statistik Austria; eigene Berechnungen

Die zunehmenden Probleme am Lehrstellenmarkt gehen einher mit relativ bescheidenen Schulentlassjahrgangsstärken, steigendem Anteil an Jugendlichen in schulischer Bildung nach der Pflichtschule (siehe Tabelle 4), steigender Beschäftigung vor allem im Dienstleistungssektor und steigendem Arbeitskräfteangebot sowie für österreichische Verhältnisse relativ hoher Arbeitslosigkeit. Nicht die Arbeitsplätze werden weniger, sondern die Anzahl der Lehrplätze und der Anteil der Lehrstellensuchenden am Schulentlassjahrgang, zugleich ist aber der Anteil der Jugendlichen in schulischer Berufsbildung oder höherer Allgemeinbildung hoch wie nie zuvor.

Anhaltender  
Lehrstellenmangel

### Strukturwandel der Wirtschaft als eine Ursache

Im politischen Diskurs werden demografische Ursachen und konjunkturelle Faktoren, Vorbildungsdefizite und Rahmenbedingungen (schwierige Lösbarkeit oder Kosten der Ausbildung) als Ursachen der Probleme am Lehrstellenmarkt angeführt, von wissenschaftlicher Seite wurde auch auf *strukturelle* Ursachen des Lehrstellenmangels hingewiesen (vgl. Bock-Schappelwein et al. 2006: 18–19). Das WIFO bringt noch den Hinweis auf die Privatisierungen als Ursachen des Lehrstellenrückgangs ein: „Die Zahl der Lehrstellen sinkt, Lehrwerkstätten bei großen, früher verstaatlichten Firmen wurden geschlossen, moderne Dienstleistungsbetriebe bilden kaum Lehrlinge aus“ (Aiginger et al. 2006: 51–52). Der Strukturwandel in Richtung Dienstleistungen ist jedenfalls ein wesentlicher Faktor der veränderten Situation am Lehrstellenmarkt. Der Lehrlingsanteil an den Erwerbspersonen in der Sachgütererzeugung, die an Beschäftigung verloren hat, ist zwischen den beiden letzten Volkszählungen von 4,1 auf 3,8% zurückgegangen. Im wachsenden Dienstleistungssektor ist der Lehrlingsanteil von 3,1 auf 2,4% gesunken (Schneeberger 2007: 98–100). Damit kommt zum Effekt des Strukturwandels noch der Effekt der gesunkenen Lehrlingsquote (vermutlich aufgrund des steigenden Alternativangebots aus den vollzeitschulischen Berufsbildungen in Österreich, deren Absolvent/inn/enzahl gewachsen ist; vgl. Tabelle 5).

Da auch die anderen Länder mit dualen Systemen, die auf betrieblichen Lehrverträgen basieren (Schweiz, Deutschland), mit Lehrstellenmangel kämpfen (vgl. zum Beispiel: Wolter: 2007: 82; Baethge 2007: 27), mag ein Ausblick auf dortige Ursachenanalysen des Lehrstellenmangels hilfreich sein.

Der Schweizer Ökonom Wolter geht zwar in seinem Resümee des Forschungsstandes davon aus, „dass der Lehrstellenmangel vor allem ein konjunkturell verursachtes und somit zyklisches Problem darstellt“ (Wolter 2007: 84), im Weiteren macht er aber das staatliche Bildungssystem in zweierlei Hinsicht für das Lehrstellenangebot mitverantwortlich: „Die Qualität der obligatorischen Schulzeit und das vollzeitschulische Angebot auf der Sekundarstufe II sind mitverantwortlich dafür, wie viele gute Schülerinnen und Schüler sich für eine Berufsbildung entscheiden.“ Daher müssen die Übergangsprobleme „benachteiligter Jugendlicher effizienterweise bereits in der Zeit der obligatorischen Schulzeit angegangen werden“ (Wolter 2007: 88).

Die Anmerkungen des deutschen Ökonomen Wößmann „zu den Ursachen des Ausbildungsplatzmangels“ belegen die These der multikausalen Bedingtheit des Problems einmal mehr: Zwar geht der Autor von einer „Verschlechterung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses von Ausbildungsplätzen für die Betriebe“ als Grund des Ausbildungsplatzmangels aus (Wößmann 2004: 21), seine Anmerkungen führen ihn aber dann „zu schwachen wirtschaftlichen Zukunftserwartungen“ und „strukturelle[m] Wandel“, zum Dienstleistungsbereich, zum Sinken des relativen „Berufsausbildungsbedarfs der Betriebe“ durch das Konkurrenzangebot der Fachhochschulabsolventen sowie zum Umstand, „dass viele Unternehmen keine geeigneten Bewerber finden“ (Wößmann 2004: 23). Als Lösung oder Diskussionsbeitrag werden daher nicht nur niedrigere Ausbildungsvergütungen, sondern „bessere Rahmenbedingungen für die Wissensgesellschaft [...] etwa ein allgemeinbildendes Schulsystem, das die in der betrieblichen Praxis benötigten Grundfertigkeiten vermittelt“ vorgeschlagen (Wößmann 2004: 24). Beide Ökonomen landen bei der Erklärung des betrieblichen Ausbildungsplatzmangels schließlich bei der Pflichtschulbildung, deren Verbesserung das Problem angeblich lösen könnte.

Der deutsche Soziologe Baethge sieht die Ausbildungsplatzlücke strukturell bedingt, und zwar im „nicht bewältigten Übergang zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft“ im deutschen Berufsbildungssystem (Baethge 2007: 26). Der Soziologe geht über eine zyklische und eng am Arbeitsmarkt orientierte Perspektive der Übergangsprobleme hinaus und verweist auf die „wachsende Wissensintensität in allen Berufsbereichen“ (Baethge 2007: 37). Die „berufliche und soziale Integration der Kinder von sozial schwächeren Gruppen“ in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft ist heute „nicht allein im Ausbildungssystem zu lösen, sondern erforder[t] vielmehr [...] eine bildungspolitische Perspektive“ (Baethge 2007: 37), wodurch eine „Flexibilisierung der institutionellen Ordnungen“ erforderlich wird.

### CH, D: Lehrstellenmangel und Grundbildung

### 3.5 Umfang und Funktion des „Auffangnetzes“

In Österreich wurde im Herbst 1996 die Problematik der fehlenden Lehrstellen erstmals in der Öffentlichkeit diskutiert. Maßnahmen nach dem Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG) wurden ab Herbst 1998 umgesetzt. Kriterium für die Aufnahme in eine Maßnahme war, dass ein/e Jugendliche/r bis Mitte November des Jahres keine Lehrstelle gefunden hatte. Angeboten wurden Lehrgänge und Ausbildungen in Stiftungen. Ausbildungsplätze in Lehrgängen nach dem Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG) gibt es seit diesem Zeitpunkt, „Besondere selbstständige Ausbildungseinrichtungen“ (die bis zur Lehrabschlussprüfung führen) nach §30 BAG (BMWA 2006b: 107–109) gab es auch in der Vergangenheit. Die gesetzliche Grundlage des Auffangnetzes wurde mit dem Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG) geschaffen (BGBl. I, Nr. 91/1998), das bis 2008 mehrmals novelliert werden musste.

Das „Auffangnetz“ umfasste im ersten Jahrgang insgesamt rund 4.200 Jugendliche, 2006/07 waren es rund 11.200 Personen. Die Ausbildung in diesem wachsenden Sektor bietet Vorbereitung auf Ausbildung, Ausbildung in Lehrgängen, komplette Ausbildungen und seit 2003/04 auch Integrative Berufsausbildung (IBA). Eine begleitende Bewertung der Maßnahmen des NAP (Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung) wurde in Berichtform erstmalig mit der Studie von *L&R Sozialforschung* im Mai 2004 veröffentlicht (Lechner et al. 2004). Die Studie zeigt, dass in der Regel mehrfache Probleme oder Benachteiligungen bei den Jugendlichen im Auffangnetz vorliegen, so dass berufs- und sozialpädagogischer Förderbedarf gegeben ist: „Neben Lernschwierigkeiten, Motivationsdefiziten und prekären familiären Hintergrund gehören bei einigen Jugendlichen auch Kriminalität, Drogen, Autoaggression und sexueller Missbrauch zum Problemprofil. Daraus ergibt sich ein wichtiger Teil des Anforderungsprofils des Auffangnetzes, der vor allem die Ausbildungsvorbereitung der Jugendlichen im sozialpädagogischen Sinne umfasst“ (Lechner et al. 2004: 155).

Art der Maßnahme, Ausbildungsjahr	Vorbereitung	Lehrgänge	Gesamt
1998/1999 Lehrgänge	-	2.540	-
1998/1999 Stiftungen § 30	-	1.666	-
Ausbildungsjahr 1998/1999	-	4.206	4.206
IBA 2006/07	296	1.204	1.372
§30 2006/07	56	2.157	2.184
JASG 2006/07	5.278	6.082	8.732
Ausbildungsjahr 2006/07	5.532	9.323	11.209

Tab. 8: Lehrlingsausbildung in Ausbildungseinrichtungen (Personen bis unter 25 Jahre); Anzahl der Personen im Programm

Quelle: AMS; L&R Sozialforschung

Die Studie belegt, dass das arbeitsmarktpolitische Ziel der Maßnahmen, also die Überleitung der Jugendlichen in die betriebliche Lehrausbildung, „kurzfristig und auf hohem Niveau“ erreicht wird: „Im Falle der Lehrgänge konnte für das auf das Ende der Maßnahme folgende Halbjahr eine Lehrstellenvermittlungsquote von 68%, im Falle der Stiftungen von 52% berechnet werden. Die längerfristige Betrachtung der Maßnahmeneffekte über verschiedene Verbleibgruppen ergab im Falle der Lehrgangsteilnehmer/innen eine Erfolgsquote von 59%, für Stiftungsteilnehmer/innen von 43,7%.“ (Lechner et al. 2004: 156). Etwa viereinhalb Jahre nach Eintritt in eine der beiden Maßnahmen zeigte sich, dass 51% der Lehrgangsteilnehmer/innen und rund 43% der Stiftungsteilnehmer/innen innerhalb des Beobachtungsmoments eine durchgehende Beschäftigung aufgewiesen haben (Lechner et al. 2004: 156). Die Befragung der Arbeitgeber zeigt, dass die Jugendlichen, die mit erheblichen sozialen Nachteilen in die Maßnahmen eingetreten waren, „diese Nachteile zum Großteil kompensieren und den Startvorteil der übrigen Lehrstellensuchenden ausgleichen“ konnten (Lechner et al. 2004: 156–157).

Laufende Anpassung des Jugendausbildungssicherungsgesetzes

Berufs- und sozialpädagogischer Förderbedarf

Soziales Lernen in den Maßnahmen

**Soft skills und Arbeitstugenden stärken**

Das *Arbeitsmarktservice Wien* hat im Jahr 2005 *KMU Forschung Austria* mit der Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge im Zeitraum Oktober 2003 bis Februar 2005 betraut. Der Bericht des Forschungsinstitutes analysiert Hinweise auf Hintergründe und Leistungen dieser Lehrgänge (Heckl et al. 2006). In den neun untersuchten Trägereinrichtungen haben rd. 4.400 Lehrlinge ihre Ausbildung begonnen, ein Drittel hat diese im 2. Lehrjahr und 7% im 3. bzw. 4. Lehrjahr fortgesetzt. Zwei Drittel der JASG-Teilnehmer/innen sind männlich. Fast die Hälfte der 4.400 teilnehmenden Jugendlichen in Lehrgängen der neun untersuchten Trägerorganisationen war zu Beginn des Lehrgangs 17 Jahre oder älter. „Etwa zwei Drittel der Wiener JASG-Teilnehmer/innen weisen einen Migrationshintergrund auf. Dies ist auch ein Grund für die sprachlichen Defizite, die viele der Teilnehmer/innen haben, wobei diese sich kaum im mündlichen, aber vermehrt im schriftlichen Ausdrucksvermögen und beim Verständnis der beruflichen Fachsprache manifestieren. Insgesamt haben viele Teilnehmer/innen Schwächen in Hinblick auf schulische Kenntnisse, wie das Leseverständnis oder mathematische Grundrechnungsarten, obwohl ein positives Pflichtschulabschlusszeugnis vorliegt. Da die Jugendlichen oftmals aus einem schwierigen sozialen Umfeld kommen, sind Soft Skills und grundlegende Arbeitstugenden vielfach nicht genügend ausgeprägt“ (Heckl et al. 2006: 1).

**Erfolgreiche Vermittlungen und Ausstiege**

Trotz bildungsbezogener Schwächen gelingt es, einen erheblichen Teil der Jugendlichen aufgrund der Förderung und Nachschulung in reguläre Ausbildungsverhältnisse zu vermitteln: Die Vermittlungsquote liegt im 1. Lehrjahr bei 27%, im 2. Lehrjahr mit 34% etwas höher, wobei drei Viertel der Vermittlungen insgesamt im 1. Lehrjahr erfolgen. 40% der Jugendlichen bleiben in beiden Lehrjahren im Lehrgang und setzen diesen somit fort. Im 1. Lehrjahr steigen 33% aus dem Lehrgang aus, im 2. Lehrjahr weniger (23%), wobei insbesondere Desinteresse am Beruf, finanzielle Überlegungen, disziplinäre Gründe oder Misserfolg in der Berufsschule von Einfluss sind.

**Positive Rückmeldungen seitens der Lehrbetriebe**

Die meisten Betriebe übernehmen die Lehrlinge aus JASG-Lehrgängen im ersten oder zweiten Lehrjahr, wobei die überwiegende Mehrheit (81%) über gute Erfahrungen mit ihren Lehrlingen aus JASG-Lehrgängen berichtet: „Als Stärken der Jugendlichen führen die Betriebe insbesondere ihr soziales Verhalten und ihre Arbeitstugenden an, während die schulischen Kenntnisse eher kritisiert werden.“ (Heckl et al. 2006: 3). Die Betriebe sind insgesamt weitgehend zufrieden, eine bessere Vorbereitung wird jedoch bezogen auf „die sprachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen sowie deren berufliche und schulische Kenntnisse“ gewünscht. Wenig Verbesserungspotenzial wird im Bereich des sozialen Verhaltens der ehemaligen JASG-Teilnehmer/innen geortet (Heckl et al. 2006: 3).

**Kumulative Problemlagen – Lehrgangsdauer wichtiger Faktor**

Die Analyse des Arbeitsmarktstatus von rund 3.800 ehemaligen Lehrgangsteilnehmenden zeigt, dass die Maßnahmen in hohem Maß erfolgreich sind. Etwas mehr als die Hälfte der ehemaligen JASG-Teilnehmer/innen befanden sich 12 Monate nach Verlassen der JASG-Lehrgänge in einem Beschäftigtenverhältnis, ein Fünftel war arbeitslos und ein Viertel in einer erwerbsfernen Position. Nach einem Jahr absolvierten rund 35% eine Lehrausbildung in einem Betrieb und nur mehr ein Zehntel befand sich auf einer geförderten Lehrstelle. Der höchste Anteil der ehemaligen JASG-Teilnehmer/innen, die den Status Beschäftigung nach einem halben Jahr aufweist, ist bei jenen zu finden, die den JASG-Lehrgang im 2. Lehrjahr verließen (63%). Dies zeigt, dass eine gewisse Dauer wichtig ist (Heckl et al. 2006: 3). Die oftmals kumulativen Problemlagen der Jugendlichen verlangen nach intensiver und individueller Betreuung. Die Vermittlungsquote sollte nicht als einziger Erfolgsindikator herangezogen werden, auch der Verbleib im Lehrgang, v.a. dort, wo dieser zum Lehrabschluss führt, senkt das Arbeitslosigkeitsrisiko der Teilnehmer/innen bedeutend (Heckl et al. 2006: 4). Die Evaluationsstudien zeigen, dass die Schnittstelle nach Absolvierung der Schulpflicht für viele benachteiligte Jugendliche zu unflexibel ist und Nachholbedarf vorliegt, dessen Bewältigung eine gewisse Zeit sowie sozial-, berufs- und schulpädagogische Hilfestellungen erfordert.

### 3.6 Auswirkungen der Lehrstellenförderung

1990 gab es in Österreich rund 146.000 Lehrlinge, 1996 nur noch rund 120.000. Ein demografischer Effekt war für diesen Rückgang nicht auszumachen, von Einfluss waren primär die steigende Schulbesuchsquote und der Rückgang des Beschäftigungsanteils der produzierenden Wirtschaft. Die Berufsbildungspolitik hat sich seither um zusätzliche Lehrstellen im Auffangnetz und die Erhaltung der Zukunftsperspektiven des dualen Systems bemüht. Seit 1996 gab es eine breite Palette von Maßnahmen zur Reform der Lehrlingsausbildung. Diese reicht von der Einführung neuer Lehrberufe über Angebote für benachteiligte Jugendliche (zuerst Vorlehre, jetzt Integrative Berufsausbildung) bis zur Lehrstellenförderung nach verschiedenen Kriterien und der Schaffung von Ausbildungsplätzen in selbstständigen Ausbildungseinrichtungen. Aufbau und Förderung von *Ausbildungsverbänden* gehören zu diesen Maßnahmen. Mit dem Prinzip der *Modularisierung* von Lehrberufen sollen branchen- und betriebsspezifische Elemente verstärkt werden, ohne dabei in Richtung zu enger Qualifikationen gehen zu müssen, die am Arbeitsmarkt wenig Mobilität erlauben.

Neuerungen in der  
Lehrlingsausbildung

Jahr	Gesamt	§ 8 b Abs. 1 BAG (Verlängerung der Lehrzeit)			§ 8 b Abs. 2 BAG (Teilqualifizierung)		
		§ 8b (1) gesamt	in Unter- nehmen	in Ausbil- dungsein- richtungen	§ 8b (2) gesamt	in Unter- nehmen	in Ausbil- dungsein- richtungen
2005	1.940	1.145	787	358	795	491	304
2006	2.726	1.752	1.276	476	974	526	448
2007	3.410	2.228	1.706	522	1.182	638	544

Tab. 9: Jugendliche in Integrativer Berufsausbildung, 2004– 2007

Quelle: Wirtschaftskammer Österreich, Lehrlingsstatistik; eigene Berechnungen

Als Reaktion darauf, dass die bisherigen Lösungen sich als unzureichend erwiesen, wurde im Juli 2005 ein Programm verstärkter Förderungen betrieblicher Lehrstellen durch das Arbeitsmarktservice ins Leben gerufen, das mit dem Namen des Regierungsbeauftragten für die Lehrlingsausbildung, *Egon Blum*, verbunden ist (Wagner-Pinter 2006: 19). Nach diesem Programm bekamen Lehrbetriebe nicht nur 1.000 Euro Ausbildungsprämie pro Lehrling und Lehrjahr, sondern als „Blum-Bonus“ für jeden zusätzlichen Lehrling 400 Euro pro Monat während des ersten Lehrjahres, 200 Euro während des zweiten Lehrjahres und 100 Euro während des dritten Lehrjahres (BMWA 2006b: 13). Zudem sollten Betriebe durch den Einsatz von *Lehrstellenaquisiteuren* zur vermehrten Aufnahme von Lehrlingen motiviert werden. Für die Jugendlichen mit Einstiegsproblemen wurde zusätzliche pädagogische Betreuung vor allem zu Beginn der Lehrzeit („Lehrlingscoaching“) vorgesehen, um in der Berufsschule zu bestehen oder Probleme im betrieblichen und sozialen Umfeld besser zu bewältigen. Benachteiligte Jugendliche betrifft auch die Einführung der *Integrativen Berufsausbildung*, die als verlängerte Ausbildung oder als Teilqualifizierung einen Zugang zur Ausbildung bietet.

Finanzielle Anreize für  
zusätzliche Lehrstellen

Die Integrative Berufsausbildung ist – wie die Lehre – im Berufsausbildungsgesetz geregelt und gilt seit 1. September 2003. Sie löste die Vorlehre ab. Nach den Bestimmungen der *Integrativen Berufsausbildung* können *verlängerbare Lehrverträge* oder eine *Ausbildung in Teilqualifikationen* vereinbart werden. Seitens der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) wurden die Daten erstmals in der Lehrlingsstatistik 2004 ausgewiesen. So wurden für 2004 1.114 Ausbildungsverhältnisse im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung registriert, wobei 715 auf verlängerbare Lehrverträge und 399 auf Teilqualifizierungen entfielen. Bis 2007 hat sich die Anzahl der Jugendlichen in Integrativer Berufsausbildung auf 3.410 erhöht. Die Variante mit der Verlängerung der Lehrzeit ist quantitativ bedeutsamer als die Teilqualifizierung.

Integrative  
Berufsausbildung wurde  
angenommen

Ausbildungsart	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Vorlehre	100	121	21	1	1	1
Integrative Berufsausbildung	0	1	138	305	504	838
<b>Lehrstellenförderung nach Förderkriterium</b>						
Mädchen in Lehrberufen mit geringem Frauenanteil	501	457	524	502	505	730
Benachteiligte Lehrstellensuchende	3.048	3.303	3.710	3.828	2.947	3.154
Personen über 19 Jahre	361	591	554	565	486	563
Zusätzliche Lehrstelle	0	0	0	6.986	20.737	31.414
<b>Gesamt</b>	<b>3.810</b>	<b>4.351</b>	<b>4.788</b>	<b>11.881</b>	<b>24.675</b>	<b>35.861</b>
Zwischenbetriebliche Zusatzausbildung	99	750	1.057	1.192	1.612	2.309

Tab. 10: Anzahl geförderter Lehrstellen im Zeitvergleich, 2002–2007 Anzahl genehmigter geförderter Personen (kumulativ ab Jahresbeginn gezählt)

Quelle: AMS, Bundesgeschäftsstelle

Jahr	Gewerbe und Handwerk	Industrie	Handel	Bank und Versicherung	Transport und Verkehr	Tourismus u. Freizeitwirtschaft	Information und Consulting	Nicht-kammerbereich*)	Nichtk. §§ 29 und 30**)	Gesamt
1990	76.120	21.815	26.352	687	2.689	13.941	-	3.912		145.516
1996	68.942	13.837	19.006	699	1.770	11.589	-	4.089		119.932
2001	65.734	14.905	19.566	897	2.318	12.974	-	5.773	1.595	123.762
2004	58.494	15.481	18.126	902	2.044	13.748	2.588	6.048	1.640	119.071
2005	59.268	15.355	18.490	942	2.042	14.441	2.545	7.369	1.926	122.378
2006	60.372	15.364	19.005	1.047	2.072	14.756	2.754	7.677	2.914	125.961
2007	61.503	16.098	19.867	1.115	2.283	14.818	2.984	8.163	2.992	129.823

Tab. 11: Entwicklung der Lehrlingszahl nach Sparten

\* Nicht der Kammer der gewerblichen Wirtschaft zugehörige Betriebe (z. B. Rechtsanwälte, Magistrate etc.)

\*\* Anstalten nach dem Jugendgerichtsgesetz, Fürsorgeerziehungsheime sowie selbstständige Ausbildungseinrichtungen

Quelle: Wirtschaftskammer Österreich, Lehrlingsstatistik; eigene Berechnungen

Die Förderungen für zusätzliche Lehrstellen haben zu einem Wachstum von Lehrstellen im Vergleich 2004 zu 2007 geführt. Innerhalb der öffentlichen Diskussion war die Wirksamkeit der Lehrstellenförderaktionen seit 2005 ein relevantes Thema, zum Beispiel wurde der Aspekt der Zusätzlichkeit häufig diskutiert (Wacker 2007). Als Ergebnis dieser Diskussionen wurde von den Sozialpartnern im Papier „Arbeitsmarkt – Zukunft 2010“ ein umfassendes „Jugendausbildungspaket“ geschnürt (Sozialpartner 2007b: 7–9). Viele innovative Elemente (Qualitätssteigerung, Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilder, Zusatzausbildungen für Lehrlinge, Genderaspekte), die den gestiegenen Anforderungen an Ausbildung Rechnung tragen, wurden durch gesetzliche Änderungen Ende Juni 2008 beschlossen ((BGBl. I, 2008: 3–4). Im Hinblick auf Ausbildungsgarantie besonders relevant war dabei: „Soweit berufliche Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche nicht durch Vermittlung auf Lehrstellen oder andere Maßnahmen sichergestellt werden können, hat das Arbeitsmarktservice geeignete Ausbildungseinrichtungen mit der überbetrieblichen Lehrausbildung zu beauftragen.“ (Arbeitsmarktservicegesetz § 38d). Im Insolvenz-Entgeltversicherungsgesetz wurden Mittel „zum Zweck der besonderen Förderung der Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher“ bis zum Jahr 2010 gesetzlich fixiert.

Im Berufsausbildungsgesetz (BAG) wurde zudem verpflichtende Forschungsbegleitung in Berichtsform (alle zwei Jahre) zur Jugendbeschäftigung und zu den Auswirkungen von Maßnahmen in der dualen Berufsausbildung beschlossen (BAG § 15b Abs. 1 u. 2), auch die Datenlage sollte sich wesentlich verbessern (BAG § 19 f. u. g.), wodurch Evaluationsforschung optimiert werden kann.

#### Wichtige gesetzliche Veränderungen zur Lehrlingsausbildung

#### Meilensteine zu Datenlage und Forschung

## 4 Internationaler Vergleich

Aus dem europäischen Vergleich der länderspezifischen Anteile frühen Bildungsabbruchs und dessen Korrelation zu Merkmalen der Sekundarstufe II können erste Hinweise in Richtung Integrationssicherung über Bildung und Ausbildung gewonnen werden. Der Anteil beschulter Jugendlicher in beruflicher Bildung in der Oberstufe korreliert am stärksten negativ mit frühem Bildungsabbruch, das heißt, dass berufliche Bildungsangebote auf der oberen Sekundarstufe frühem Abbruch vorbeugen (siehe Tabelle 12). Im Vergleich zum Angebot an beruflicher Bildung insgesamt ist bezüglich der dualen Ausbildung keine geringere negative Korrelation zur Bildungsabbruchsquote festzustellen. Andere Merkmale der Bildungssysteme auf der Sekundarstufe II zeigen keine negative Korrelation zum Abbruch, wirken also nicht als Schutz vor frühem Bildungsabbruch.

Laut OECD nahmen 2005 über 90% der österreichischen Bevölkerung zumindest 13 Jahre an formaler Bildung teil. Dies entsprach exakt dem Ländermittel in Europa und in den OECD-Ländern insgesamt (OECD 2007: 322). Bemerkenswert ist, dass von jenen Ländern, die noch geringere frühe Bildungsabbrecherquoten als Österreich aufweisen, nur die Tschechische Republik mehr formale Bildungsjahre für 90% der Bevölkerung vorsieht. Bei Ländern mit etwas höheren Anteilen an frühen Bildungsabbrecher/innen ist die Schulpflicht häufig länger als in Österreich (positive Korrelation zwischen Schulpflichtdauer und frühem Bildungsabbruch). Dies könnte ein Grund sein, warum das Alter bei Ende der Schulpflicht beziehungsweise die Anzahl der Jahre der Schulpflicht in Österreich nahezu kein Thema der öffentlichen Bildungsdiskussion ist.

Erwartungsgemäß korreliert früher Bildungsabbruch negativ mit dem Bildungsstand der jungen Erwachsenen und positiv mit der Jugendarbeitslosigkeit. Österreich liegt bei den Abschlüssen der Sekundarstufe II (Lehre oder Schule) mit 86% deutlich über dem Ländermittel von 77%. Bessere Werte im europäischen Vergleich erreichen nur Länder mit ehemals bürokratisch-sozialistischem Regime, die berufliche Bildung auf primär schulischer Basis vorsehen. Die Jugendarbeitslosigkeit ist allerdings dabei zumeist höher als in Österreich. Die Korrelation zum Bildungsabbruch ist deutlich positiv ausgeprägt.

Die international vergleichende Indikatorenforschung zeigt, dass die Quote der „frühen Bildungsabbrecher/innen“ in Österreich – trotz häufiger Wechsel zwischen Schulen oder von einer Schule in eine Lehrlingsausbildung – im Jahr 2006 mit rund 10% deutlich unter dem EU-Durchschnitt von 15% lag. Klar ist allerdings, dass dieses günstige Ergebnis ohne die Maßnahmen zur Jugendausbildungssicherung nicht erreicht worden wäre. Deutlich besser als Österreich sind nur unsere Nachbarländer Slowenien, Tschechische Republik, Slowakische Republik sowie Polen, deren Werte zwischen 5,2 und 6,4% frühen Bildungsabbrecher/innen liegen (Council of the European Union 2007: 88). In vielen europäischen Ländern gelingt es nur begrenzt, Zuwanderer/Zuwanderinnen mit Inländer/innen vergleichbare Bildung zu vermitteln. In Österreich ist die Differenz bei den Abschlüssen der Sekundarstufe II nach Mikrozensusserhebungen geringer als in vielen anderen Ländern. Von 20- bis 24-jährigen Inländer/innen weisen laut Arbeitserhebung von 2005 88% einen weiterführenden Ausbildungsabschluss auf, bei den Gleichaltrigen ohne österreichische Staatsbürgerschaft waren es 71%. Im EU-Mittel betrug das Verhältnis 79 zu 60%.

Probleme und besondere Maßnahmen im Übergang nach der Pflichtschule sind kein speziell österreichisches Phänomen. Durch das Festhalten an berufsqualifizierenden Ausbildungen mit Start nach der 9. Schulstufe – wofür Effizienz und soziale Gründe sprechen – ergibt sich aber eine spezifische Problemlage an der Schnittstelle nach Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht, während andere Länder stärker mit Übergangsproblemen nach der oberen Sekundarstufe konfrontiert sind. Der internationale Vergleich belegt, dass das Angebot beruflicher Bildung auf der oberen Sekundarstufe – sei es schulisch, sei es betrieblich – das Risiko „frühen Bildungsabbruchs“ (in Österreich unter 10%, im EU-Mittel über 15%) reduziert.

A

Erste Hinweise aus dem internationalen Vergleich

Berufliche Bildung auf der Sekundarstufe II reduziert Dropout-Risiko

Dauer der Schulpflicht kaum Thema

Überdurchschnittliche Abschlussquote (Sekundarstufe II) in Österreich

Geringe Dropout-Quote dank vielfältiger Maßnahmen

Europaweite bildungsbezogene Herausforderungen durch Migration

Spezifische Probleme durch differenziertes Bildungssystem



## 5 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

Lehrstellenmarkt  
zunehmend selektiv

Bildungsgarantie als  
Vorphase institutionellen  
Wandels

Bildungsgarantie beginnt  
mit Frühförderung

In der sich entfaltenden Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, die durch globale Wirtschaft und Arbeitsmärkte und Migrationsbewegungen gekennzeichnet ist, wird die allgemeine Einbeziehung der Jugendlichen in Bildung und Ausbildung nach der 9-jährigen Schulpflicht zur Notwendigkeit sozialer und beruflicher Integration. Auf allgemeine Bildungs- und Ausbildungsinklusio ist unser Bildungssystem aber nicht eingerichtet. Wer keine mittlere oder höhere Schule besuchen will oder kann, ist auf den Lehrstellenmarkt verwiesen, der seinerseits zunehmend starke Inputselektivität zeigt. Firmen testen selbst oder erwarten Eignungs- und Neigungsbeurteilung von vorgelagerten Beratungs- oder Vermittlungseinrichtungen. Damit wurde der Übergang nach der Pflichtschule ca. seit Mitte der 90er Jahre zur problematischen Zone. Mit der Propagierung einer „Bildungsgarantie bis 18 Jahre“ ist ein erster Schritt zur Anpassung an die veränderten Bedingungen sozialer und beruflicher Integration gesetzt.

Mit dem Lehrstellenproblem gerieten für die Bildungsgarantie bis 18 Jahre mittelbar relevante Bildungsreformziele, die von der Frühförderung bis zur Reform der Mittelstufe oder der Einführung von Bildungsstandards reichen, zunehmend in den Vordergrund der öffentlichen Aufmerksamkeit in Forschung und Politik. Die dabei angesprochenen Bildungsbereiche bilden den Unterbau für die Zielsetzung einer Bildungsgarantie bis 18 Jahre und sind ohne Zweifel wesentlich für die zukünftigen Ausbildungschancen der Jugendlichen. Wir benötigen so früh wie möglich präventive Maßnahmen in der schulischen Erziehung (unter anderem, um Nachteile von Kindern mit Migrationshintergrund auszugleichen), aber ebenso ausreichende Angebote an Ausbildungsmöglichkeiten nach der 9-jährigen Schulpflicht, insbeson-

Land (Auswahl)	Frühe Bildungsabbrecher 2005	Frühe Bildungsabbrecher 2006	Arbeitslosenquote: unter 25-Jährige (Jänner 2008) ***	Anteil in Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II (2005)	Anzahl der Jahre, in denen über 90 Prozent der Bevölkerung an Bildung teilnehmen (2005)
Slowenien	4,3	5,2	7,9	32,6	12
Tschechische Republik	6,4	5,5	8,9	20,5	14
Schweiz	8,1*	8,1*	5,2**	35,3	12
Polen	5,5	5,6	19,2	55,0	13
Slowak. Republik	5,8	6,4	17,9	25,8	12
Finnland	9,3	8,3	16,2	36,1	13
Österreich	9,0	9,6	8,0	21,5	13
Schweden	11,7	12,0	18,3	46,4	14
Vereinigtes Königreich	14,0	13,0	14,1	27,8	13
Frankreich	12,6	13,1	17,4	43,6	15
Deutschland	13,8	13,8	10,2	39,7	12
Italien	21,9	20,8	20,2	38,5	13
Irland	12,3	12,3	9,2	65,7	12
Spanien	30,8	29,9	19,4	57,4	14
Griechenland	13,3	15,9	22,6	64,0	13
Ungarn	12,3	12,4	20,0	75,9	14
EU-Ländermittel	15,6	15,3	14,7	44,1	13
Korrelationen	1,0	0,99	0,42	0,35	0,33

Tab. 12: Bildungs- und Arbeitsmarktintegration der Jugend im Ländervergleich, in %

\* Wert für 2004 \*\* Januar 2006 \*\*\* Für einige Länder mussten Werte von Vormonaten verwendet werden

Quelle: Eurostat; OECD; BFS

dere – wie die Evaluationsstudien zu den Auffangmaßnahmen zeigen – auch solche, bei denen soziales Lernen, Nachholen von Pflichtschulkenntnissen und berufliche Qualifizierung verbunden werden.

Als Folge der Ausbildungsgarantie wurden Ende Juni 2008 Maßnahmen der Lehrstellenförderung oder Ausbildung in überbetrieblichen Lehrwerkstätten gesetzlich beschlossen (Basisförderungen und Förderung nach Qualitätskriterien). Der Förderansatz soll bis 2010 gelten. Zugleich wurde verpflichtende und in der Datengrundlage wesentlich verbesserte Begleitforschung zur Jugendbeschäftigung und zur dualen Berufsausbildung fixiert. Der im WIFO-Weißbuch veröffentlichte und an das dänische Modell angelehnte Vorschlag der „Etablierung eines neuen Schultyps mit sehr hohem Praxisanteil“ (Aiginger et al. 2006: 107), in dem die Berufsschule die Basis für die weitere Ausbildung in Lehrbetrieben oder Lehrwerkstätten bildet, hat keinen Niederschlag in der Bildungsgarantie-Diskussion oder in Maßnahmen gefunden. Die Oberstufenschulen wurden seitens der Bildungsministerin unter anderer Perspektive als „zentraler Ansatz der Bildungsgarantie“ Anfang 2008 einbezogen, und zwar als „innere Differenzierung der Oberstufenformen, die zu einer Verringerung der Dropout-Raten führen“ (APA-Meldung vom 24.01.2008). Damit ergeben sich weitreichende Fragen. So zum Beispiel, ob sich die innere Differenzierung in der Beschulung auch in den Lernergebnissen (Zeugnisse, Diplome) niederschlagen soll. Durch Lernergebnisorientierung kann innere Differenzierung mit Leistungsdifferenzierung in der Oberstufe, für die es gute Gründe gibt, erhalten bleiben. So wird in einer aktuellen wissenschaftlich fundierten Mitteilung der Europäischen Kommission die obere Sekundarstufe als die am besten geeignete Zeit („most appropriate time“) zur Differenzierung in der Bildungslaufbahn unter Effizienz- und Chancengleichheitsgesichtspunkten herausgearbeitet (Commission 2006a: 20).

Präventive Maßnahmen alleine reichen aber nicht

A

Innere Differenzierung und Individualisierung

Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht (2005)	Anteil kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen (2005)	Anteil in Berufsbildung auf der Sekundarstufe II (2005)	Anteil der 20- bis 24-J. mit Abschluss der Sekundarstufe II (2005), Nicht-Staatsb.	Anteil der 20- bis 24-J. mit Abschluss der Sekundarstufe II (2005), gesamt	Anteil der 20- bis 24-J. mit Abschluss der Sekundarstufe II (2005), Staatsb.
15	3,7	67,4	-	90,6	90,7
15	35,5	79,4	80,6	90,3	90,4
15	58,3	64,7	-	82,9*	-
16	6,5	45,0	100,0	90,0	90,0
16	31,7	74,2	-	91,5	91,5
16	10,5	63,9	55,2	84,6	85,1
15	32,7	72,3	70,8	85,9	88,4
16	0,0	52,7	69,6	87,8	88,6
16	0,0	72,2	77,8	77,1	77,0
16	11,3	56,4	63,7	82,8	83,6
18	45,0	60,3	54,7	72,8	75,2
15	0,0	24,9	-	72,9	-
15	3,8	3,8	88,9	86,1	85,9
16	2,8	42,6	48,4	61,3	62,9
14,5	0,0	36,0	54,2	84,0	86,5
16	13,2	13,2	83,2	83,3	83,4
16	16,3	50,3	60,3	77,3	79,1
0,14	-0,36	-0,42	-0,58	-0,92	-0,92

**Ausreichendes  
Ausbildungsangebot als  
Schlüssel für soziale und  
berufliche Integration**

Eine Bildungsgarantie bis 18 Jahre ist nur möglich, wenn es ausreichende Wahlmöglichkeiten für die Jugendlichen gibt. Ein Verweis all jener, die mit etwa 15 Jahren keine Schule besuchen wollen oder (noch) nicht die Voraussetzungen hierfür haben, auf den Lehrstellenmarkt, ist mit dem Ziel der Bildungsgarantie bis 18 Jahre als Grundlage der sozialen und beruflichen Integration in die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft nicht kompatibel. Im Prinzip muss es hierfür mehr weiterführende Bildungsangebote in Schulen, in Lehrbetrieben oder in Ausbildungseinrichtungen als Bewerber/innen geben. Nur durch diese Angebotsausweitung ist das für die Jugendlichen extrem belastende, stigmatisierende und der Entwicklung von Selbstwertgefühl und Identifikation mit der gesellschaftlichen Ordnung nicht förderliche öffentliche Hickhack zu überwinden, das im Herbst jedes Jahres stattfindet und das die Streitfrage zum Thema hat, ob nun die Qualifikation der Jugendlichen zu gering sei oder ob die Betriebe zu wenige Lehrstellen bereitstellten. Aussichtsreicher ist es, die Energie der öffentlichen Schuldzuweisung in konstruktive Konzepte zu investieren. Ein zukunftsfähiges Bildungssystem braucht jedenfalls Ausbildungsangebote mit beruflichen und allgemeinbildenden Inhalten auf unterschiedlichen Levels (etwa eines zukünftigen Nationalen Qualifikationsrahmens), deren Ergebnisse aufbaufähig sind und als Plattform für das lebenslange Lernen dienen können. Was heute „Auffangnetz“ heißt, wird langfristig zu einer gleichberechtigten Ausbildungsschiene werden müssen.

Eine zu enge Bindung der Ausbildungschancen an den Lehrstellenmarkt ist bei wachsendem Dienstleistungsanteil in der Beschäftigung (und sinkendem Anteil an Lehrlingen in den Dienstleistungen) und wachsendem schulischen Berufsbildungsangebot nicht mehr zeitgemäß. Auch die Lehrlingsausbildung wird im 21. Jahrhundert nicht nur als Ausbildungs-, sondern auch als Bildungsphase wahrgenommen. „Bildungsgarantie bis 18 Jahre“ bedeutet langfristig institutionellen Ausbau verschiedener Ausbildungsoptionen (duale Ausbildung, Schule, neue Kombinationen usw.) für die Jugendlichen. Dies wird verstärkte Forschungsarbeit respektive eine verbesserte Datenlage erfordern, um Ausbildungseffekte zu evaluieren und Bildungspolitik empirisch fundiert zu gestalten.

# Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Ewald Feyrerer

## 1 Bildungspolitischer Hintergrund

### 1.1 Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Segregation, Integration und Inklusion

Das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen (EBU) für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF)<sup>1</sup> befindet sich seit 20 Jahren in einer spannungsreichen Entwicklung vom Konzept der Segregation zur Integration und Inklusion. Abbildung 1 drückt aus, dass diese Entwicklung nicht linear verläuft und alle Konzepte gegenwärtig sind.

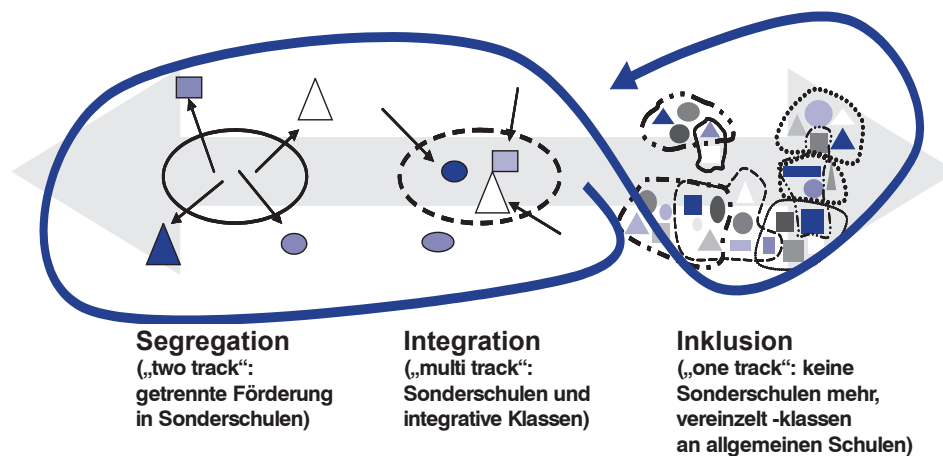


Abb. 1: Konzepte sonderpädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung, erstellt nach Dreher, Platte und Seitz (Vortrag in Glasgow 2005)

Bis in die Mitte der achtziger Jahre war es in Österreich selbstverständlich, Kinder mit Lern- oder sonstigen Behinderungen getrennt in Sonderschulen zu unterrichten. Die European Agency (2003a: 9–10) spricht hier von einem „two-track approach“. Historisch betrachtet

Segregation, Integration

<sup>1</sup> Damit sind laut § 8 Schulpflichtgesetz (SchPflG) all jene Schüler/innen gemeint, die aufgrund einer physischen oder psychischen Behinderung dem Unterricht in der Regelschule nicht zu folgen vermögen; bis 1993 sprach man diesbezüglich von Sonderschüler/inne/n.

war die Einführung der Sonderschulen mit dem Ziel einer optimalen Förderung durch Spezialisten ein wichtiger Schritt zur Aufhebung der jahrhundertlang vorherrschenden sozialen Ausgrenzung und Isolierung behinderter Menschen. Mit zunehmender Spezialisierung wurden jedoch auch Nachteile getrennter Förderung wie Stigmatisierung und Festschreibung sozialer Ungleichheit immer deutlicher. Empirische Überprüfungen (z. B. Merz 1982; Sander 1982; Haeblerlin et al. 1991) stellten die Effektivität getrennter Förderung für lernbehinderte Kinder stark in Frage.

In Österreich wurden – aufbauend auf Konzepten des gemeinsamen Lernens in Nordeuropa, Italien und Deutschland – ab 1984 Schulversuche für einen integrativen Unterricht erfolgreich entwickelt und evaluiert. Motor dafür waren vor allem Eltern beeinträchtigter Kinder. In den Neunzigern wurde die integrative Beschulung in Volks- und Hauptschule (VS, HS) sowie in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) gesetzlich verankert. Dieser „multi-track approach“ soll den Eltern die Wahl zwischen getrennter und gemeinsamer Unterrichtung und Bildung erlauben.

**Inklusion** Kritik an der konkreten Umsetzung der schulischen Integration innerhalb des weiterhin selektiven Schulsystems führte ab 2000 zur Forderung nach einem inklusiven Schulsystem, was eine Abschaffung von Sonderschulen zur Folge hätte. Im „one-track approach“ ist nicht mehr die Integration der Minorität in die Majorität das Ziel, sondern der Abbau von Bildungsbarrieren in *einer Schule für alle*. Individualisierung und Differenzierung, in Ausnahmefällen auch in kleineren Klassen, sollen helfen, eine größtmögliche Balance zwischen individueller Förderung und gemeinsamen Aktivitäten aller Schüler/innen herzustellen.

Heute wird – vielfach im Bemühen um Political Correctness – häufig der Begriff „Inklusion“ anstelle des Begriffes „Integration“ verwendet, obwohl das Konzept der Inklusion für eine optimierte und qualitativ erweiterte Integration steht. Unterschiede zur Praxis der Integration finden sich sowohl quantitativ (*alle* Kinder und nicht nur die *integrierbaren* Kinder sollen die allgemeinen Schulen besuchen) als auch qualitativ (alle Kinder, ob mit oder ohne SPF, deutschsprachig oder anderssprachig, männlich oder weiblich, ... sollen in ihrer Individualität und als prinzipiell zuwendungs- und förderbedürftig gesehen werden; nicht mehr das einzelne Kind, sondern das gesamte Lernsystem soll im Blickpunkt von Diagnose und Förderung stehen).

## 1.2 Legistische Grundlagen

Viele internationale Vereinbarungen, die auch von Österreich mitgetragen werden, wie z. B. die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994), die Deklaration von Madrid (2002) und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2007) stützen die Idee einer integrativen/inklusive Gesellschaft und Schule und können als Grundlage einer veränderten nationalen Bildungspolitik bezeichnet werden. Als Meilensteine der Entwicklung des EBU hin zu einer stärkeren Berücksichtigung integrativer/inklusive Prinzipien in Österreich sind zu nennen:

- Meilensteine bis 2000**
- Die 11. SchOG-Novelle 1988 regelt die Grundlagen für die integrativen Schulversuche.
  - Die gesetzliche Verankerung der Integration in der Volksschule (aufsteigend ab der 1. Klasse) erfolgt mit der 15. SchOG-Novelle 1993. Das bestehende Sonderschulwesen und die Integration werden als gleichwertige Systeme verankert, die Eltern behinderter Kinder bekommen ein Wahlrecht zugesprochen. Sonderschulen können seither zu Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) ernannt werden und haben dann die Integration regional zu koordinieren und zu unterstützen. Regelungen in Bezug auf Schülerzahlen und Lehrer/innen/einsatz werden den Ländern überlassen.
  - 1996 wird mit der 17. SchOG-Novelle die Integration in den Schulen der Sekundarstufe I (HS und AHS-Unterstufe) fortgeschrieben. Für körper- und sinnesbehinderte Kinder können ab der 5. Schulstufe bis hinauf zu den berufsbildenden höheren Schulen von

der Schulbehörde 1. Instanz individuelle Abweichungen vom Lehrplan festgelegt werden, wenn das Ziel der jeweiligen Schulform grundsätzlich erreicht werden kann.

- 2001 wird der Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen (BVJ) beschlossen. Damit wird der Aufgabenbereich der Sonderpädagogik auf das 9. Schuljahr erweitert (allerdings ohne zusätzliche Ressourcen). Der Lehrplan für das BVJ orientiert sich am Lehrplan der Polytechnischen Schulen (PTS), um die Integration zu erleichtern.
- 2002 scheitert, wie bereits 2001, die gesetzliche Verankerung der Integration auf bzw. ab der 9. Schulstufe.
- Mit der Änderung des Berufsausbildungsgesetzes 2003 wird die Integration im Bereich der Berufsschulen als Schulversuch verankert. Berufsschüler/innen mit Lernschwierigkeiten<sup>2</sup> haben die Möglichkeit, entweder das erste Berufsschuljahr auf zwei Jahre auszudehnen oder bloß mit einer Teilqualifikation abzuschließen.
- Das zweite Schulrechtspaket 2005 ersetzt mit der Neufassung des § 15 SchPfG die „Schulunfähigkeit“ durch die „Schulbesuchsunfähigkeit“.
- Mit September 2008 tritt ein neuer Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule (ASO) in Kraft, der sich bezüglich Gliederung und Inhalten stärker an den Lehrplänen der VS und HS orientiert.

Meilensteine ab 2000

### 1.3 Die Stellung der Sonderpädagogik innerhalb des aktuellen bildungspolitischen Diskurses

Der aktuelle Diskurs in der Bildungspolitik wird von zwei Themen dominiert: der Einführung der Bildungsstandards zur outputorientierten Steuerung und der Schulversuche zur Neuen Mittelschule (NMS). In beiden Bereichen nimmt die Sonderpädagogik noch einen geringen Stellenwert ein, obwohl sie eigentlich zentral angesprochen ist.

So war und ist die Qualitätsentwicklung das bestimmende Thema in der Sonderpädagogik. Die Zukunftskommission wies zwar darauf hin, dass einheitliche Messlatten im Sinne von Output-Standards für die Bewertung von Leistungen der Schüler/innen mit SPF kaum sinnvoll erscheinen, schlug aber die Entwicklung von Struktur- und Prozessstandards nach einer umfassenden Evaluation der sonderpädagogischen Förderung vor (Haider et al. 2003: 46–47). Die Ergebnisse dieser Evaluation liegen inzwischen vor (Specht et al. 2006; 2007) und decken sich in vielen Bereichen mit den beiden Zwischenberichten zur NMS (ExpertInnenkommission 2007, 2008), in denen es zentral um die Entwicklung einer gemeinsamen Schule für alle Kinder in der Sekundarstufe I (SEK I) und um Individualisierung und Differenzierung geht. Da „individualisiertes Lehren und Lernen [...] österreichische LehrerInnen und SchülerInnen bisher vor allem in Integrationsklassen gelernt“ haben (ExpertInnenkommission 2007: 21), würde eine starke Einbindung der Sonderpädagogik in die aktuelle Diskussion um die NMS und die Bildungsstandards Synergieeffekte bringen.

Ausklammerung der Sonderpädagogik

2 Neben Jugendlichen mit einem SPF-Status am Ende der Pflichtschule können auch Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, behinderte Menschen im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes und Personen, für die ausschließlich aus persönlichen Gründen keine Lehrstelle gefunden werden kann, eine integrative Berufsausbildung in Anspruch nehmen.

## 2 Indikatoren zur Entwicklung und Lage der sonderpädagogischen Förderung

### Indikatoren nach Merkmal SPF

Die hier berechneten Indikatoren analysieren nach dem Merkmal SPF und geben einen Überblick über die Situation des sonderpädagogischen EBU in Österreich. Da keine Daten zum sozialen Hintergrund und zu den Behinderungsarten, ja nicht einmal zu den bescheidmäßig festzustellenden Lehrplänen der Kinder mit SPF vorliegen, kann eine Analyse nach diesen äußerst wichtigen Merkmalen leider nicht erfolgen.

### 2.1 SPF-Quote

#### 2.1.1 Pflichtschulbereich (Stufen 0–9)<sup>3</sup>

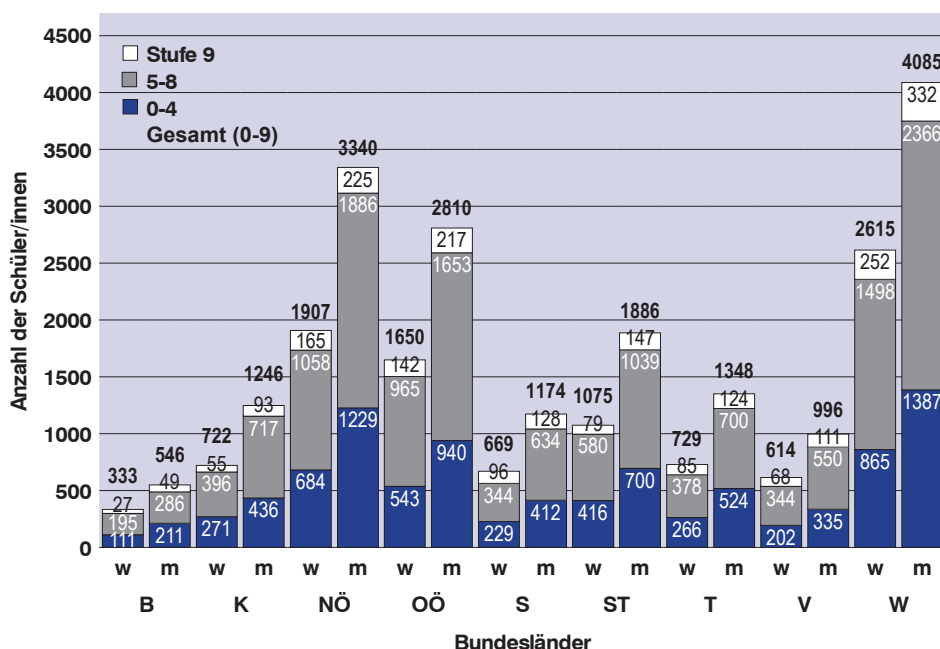


Abb. 2: Schüler/innen mit SPF 2006/07 nach Bundesländern, Geschlecht und Schulstufen

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

#### SPF-Quote = 3,31%

In Österreich gab es im Schuljahr 06/07 insgesamt 27.745 Schüler/innen mit SPF. Davon befanden sich 15.589 (56%) auf den Stufen 5–8, 9761 (35%) auf den Stufen 0–4 und 2395 (9%) auf der 9. Stufe. 17.431, also fast zwei Drittel aller Schüler/innen mit SPF sind männlichen Geschlechts. Dieses enorme Ungleichgewicht zwischen Burschen und Mädchen findet sich auf allen Schulstufen und in jedem Bundesland ungefähr gleich stark ausgeprägt. Der höchste Burschenanteil von 65% ist in Tirol zu finden, der geringste in Wien mit 61%.

<sup>3</sup> Der Pflichtschulbereich umfasst (auch in Anlehnung an die gültige Stellenplanrichtlinie aufgrund des Finanzausgleiches) schulartenübergreifend *alle* Schüler/innen der Schulstufen 0-9 (also auch die Schüler/innen in mittleren und höheren Schulen). Schüler/innen mit noch laufendem SPF-Verfahren werden den Kindern mit SPF zugeordnet (insgesamt 247 oder 0,96%). Die Schüleranzahl setzt sich aus den schulpflichtigen und nicht schulpflichtigen Kindern (2650 Schüler/innen oder 9,55%, 1742 davon auf der 9. Schulstufe) zusammen.



	W	V	K	B	NÖ	S	OÖ	T	ST	Österr.
gesamt	4,34	3,78	3,50	3,40	3,31	3,22	2,90	2,77	2,58	3,31
weiblich	3,48	2,96	2,62	2,65	2,48	2,40	2,22	2,00	1,94	2,53
männlich	5,15	4,56	4,35	4,12	4,10	4,00	3,55	3,50	3,19	4,05

Tab. 1: SPF-Quote 2006/07 (Stufe 0–9), nach Bundesland und Geschlecht

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Um den Entwicklungsverlauf zu veranschaulichen, wird eine Grafik von Specht et al. (2006: 26) aktualisiert.<sup>4</sup> Insgesamt zeigt sich eine kontinuierliche Entwicklung mit stetigem Auseinanderdriften der Stufen 0–4 und 5–8 und einem deutlichen Anstieg der durchschnittlichen SPF-Quote von 2,94 auf 3,42.

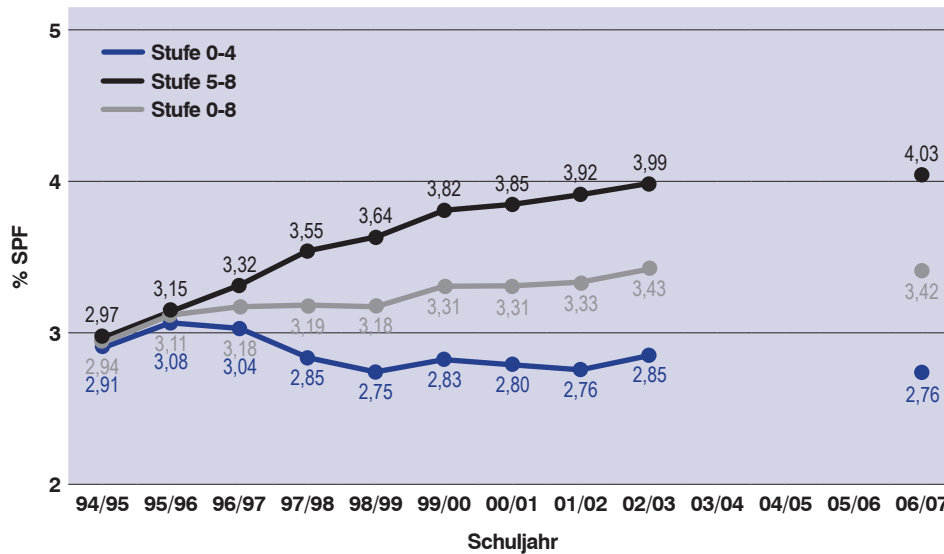


Abb. 3: Veränderung der SPF-Quote zwischen 1994 und 2007

Österreich gesamt, Stufen 0–8

Quelle: BMUKK und Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch Werner Specht und Autor

Für die 9. Schulstufe zeigt Abbildung 4 eine Fortsetzung des Anstieges. Der sehr hohe Wert (jede/r zehnte Schüler/in hätte einen SPF) erklärt sich dadurch, dass bei der Berechnungsmethode nach Specht et al. (2006) auf der 9. Stufe aus erhebungstechnischen Gründen nur die Schüler/innen der Sonderschulen und PTS berücksichtigt werden konnten.<sup>5</sup> Werden auch die Schüler/innen der anderen Schularten mitgerechnet, ergibt sich für Stufe 9 eine SPF-Quote von 2,46, was deutlich unter jener der Stufen 5–8 liegt.

**Unterschiede nach Schulstufen**

4 Für den Zeitraum 03/04 bis 05/06 gibt es aufgrund der Umstellung der Bildungsdokumentation keine verlässlichen Daten.

5 Für die Stufen 0-9 ergäbe diese Form der Berechnung übrigens eine SPF-Quote von 3,63 (statt 3,31 laut Tabelle 1).



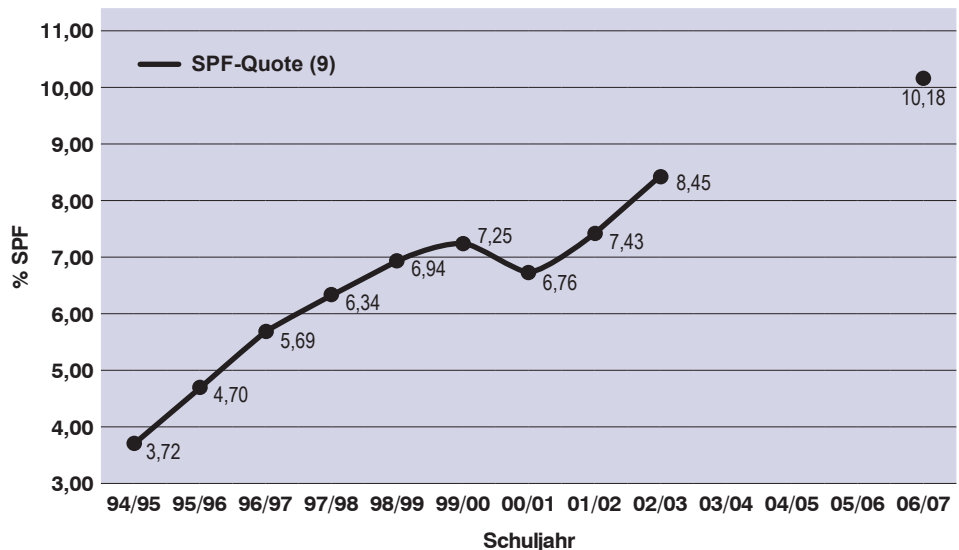


Abb. 4: Veränderung der SPF-Quote zwischen 1994 und 2007

Österreich gesamt, Stufe 9

Quelle: BMUKK und Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch Werner Specht und Autor

Insgesamt besuchen 6,2% aller SPF-Schüler/innen der 9. Stufe private Schulen, auf den Stufen 0–8 sind dies nur 2,7%.

Mit der gesetzlichen Überführung der Integration kam es zu einer leichten Verringerung der SPF-Quote auf den Stufen 0–4 und zu einer beträchtlichen Steigerung (um mehr als ein Drittel) auf den Stufen 4–8. Dies hat einerseits den positiven Aspekt, dass Kinder später etikettiert werden, andererseits aber auch die problematische Konsequenz, dass den Kindern in einer Lebensphase, in der individualisierende Fördermaßnahmen besonders wirksam wären, höchstwahrscheinlich weniger Ressourcen für zusätzliche Förderungen zur Verfügung stehen als in der SEK I.

### 2.1.2 Weiterführende Schulen (ab Stufe 10)<sup>6</sup>

#### Integration ab Stufe 10

Tabelle 2 zeigt, dass trotz fehlender gesetzlicher Basis Schüler/innen mit SPF vereinzelt in weiterführende Schulen integriert sind und dass in diesem Bereich vor allem private Schulträger (zu drei Viertel) die Aufgabe der Integration wahrnehmen:

<sup>6</sup> Für die Analyse der weiterführenden Schulen werden alle Schulen mit SPF-Schüler/inne/n ab Stufe 10 bis zu jener Stufe einbezogen, die noch mindestens eine/n Jugendliche/n mit SPF aufweist.



Stufe Erhalter	10		11		12		13	Gesamt		
	öff.	priv.	öff.	priv.	öff.	priv.	öff.	öff.	priv.	Total
AHS-Oberstufe ohne Berufstätige			1		2			3		3
Berufsschulen	8	1						8	1	9
Kaufmännische mittlere Schulen	2							2		2
Mittlere Schulen für wirtschaftliche Berufe	1	3						1	3	4
Technische und gewerbliche höhere Schulen ieS					1			1		1
Kaufmännische höhere Schulen			1		1		2	4		4
Höhere Schulen für wirtschaftliche Berufe							1	1		1
Sonstige allgemeinbildende Schulen Statut		13		14		14			41	41
Sonstige berufsbildende Schulen Statut		16				2			18	18
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>33</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>63</b>	<b>83</b>

Tab. 2: Schüler/innen mit SPF 2006/07 (ab Stufe 10), nach Schulart, -stufe und Erhalter

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Für die Berufsschulen liegen allerdings vom Bildungsministerium erhobene Zahlen zur Stellenplanberechnung vor, die erheblich von den oben genannten 9 integrierten Schüler/innen abweichen und einen kontinuierlichen Anstieg zeigen:

Mangelhafte Datenbasis

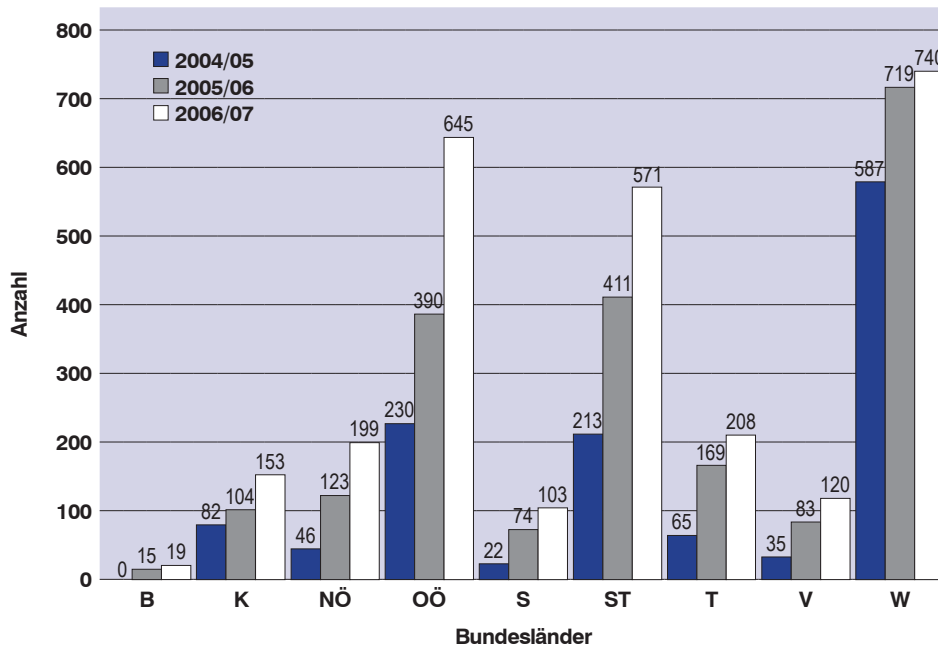


Abb. 5: Integrierte Schüler/innen in Berufsschulen zwischen 2004 und 2007

Quelle: BMUKK; Berechnung und Darstellung durch den Autor



**SPF-Quote = 2,07%**

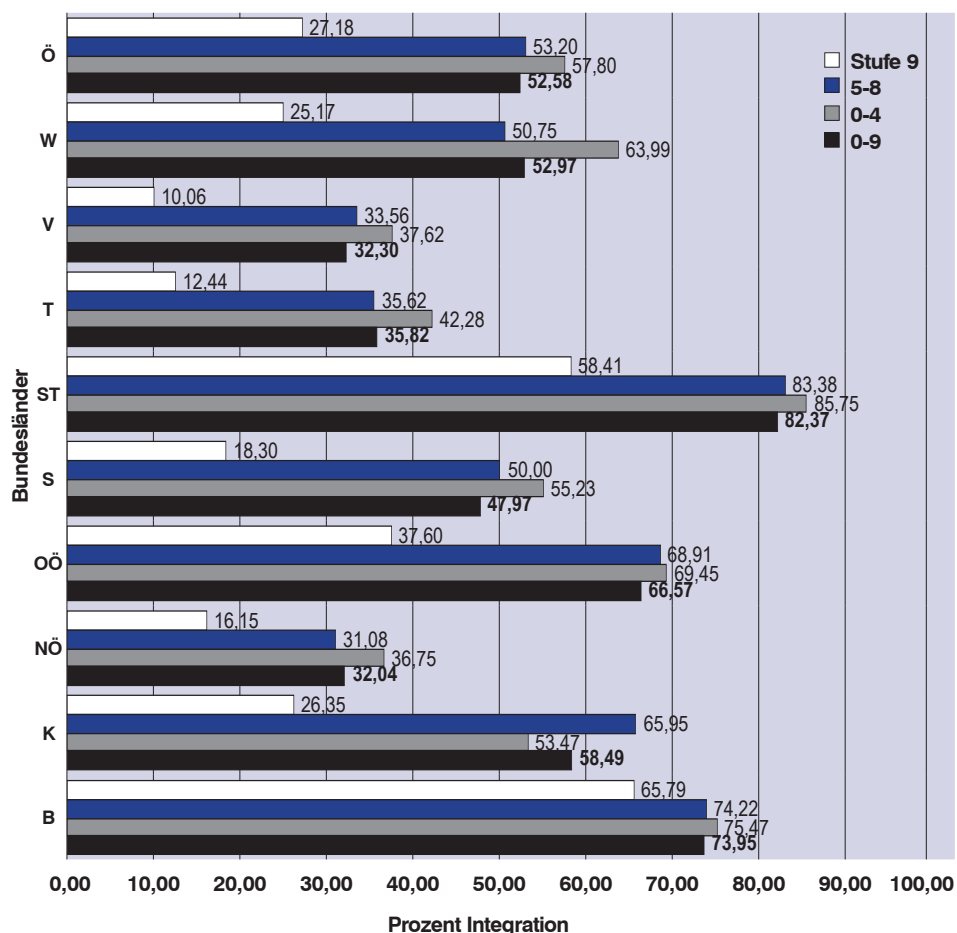
2006/07 wurden insgesamt 2758 Jugendliche in Berufsschulen integriert, was einer durchschnittlichen SPF-Quote von 2,07 entspricht. Auch hier sind große Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen: W (3,48), ST (2,74), OÖ (2,28), V (1,67), K (1,66), T (1,48), NÖ (1,04), S (0,99), B (0,73).

Aufgrund der insgesamt geringen Zahl und der mangelhaften Datenbasis wird der Bereich der weiterführenden Schulen aus der weiteren Analyse ausgeklammert.

**2.2 Integrations- bzw. Segregationsquote im Pflichtschulbereich**

**I-Quote = 52,58%**

Im Jahr 2006/07 wurden im Durchschnitt 52,58% aller Schüler/innen mit SPF gemeinsam beschult, im Jahr 2002/03 waren es 52,54%. Die Integrationsquoten (I-Quoten) schwankten zwischen 82,37% in der Steiermark und 32,04% in Niederösterreich. Bis auf Kärnten ist in allen Bundesländern die I-Quote im Grundschulbereich am höchsten. Auch auf der 9. Stufe befinden sich die Bundesländer Wien, Kärnten und Salzburg rund um den österreichischen Durchschnitt, Steiermark, Burgenland und Oberösterreich deutlich darüber, Tirol, Vorarlberg und Niederösterreich weit darunter.



**Abb. 6: Integrationsquote 2006/07 (Stufe 0–9), nach Bundesländern und Stufen**

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

**Entwicklung stagniert seit 2000/01**

Für die Darstellung des Entwicklungsverlaufes wird wiederum auf eine Grafik von Specht et al. (2006: 25) zurückgegriffen. Insgesamt bestätigt sich das Bild, dass die Entwicklung seit 00/01 auf äußerst unterschiedlichem Niveau stagniert. Leichte Zuwächse seit 02/03 gleichen



sich mit leichten Abgängen aus, nur im unteren Drittel sind ausschließlich Rückgänge festzustellen, besonders stark in Niederösterreich (um rund ein Viertel).

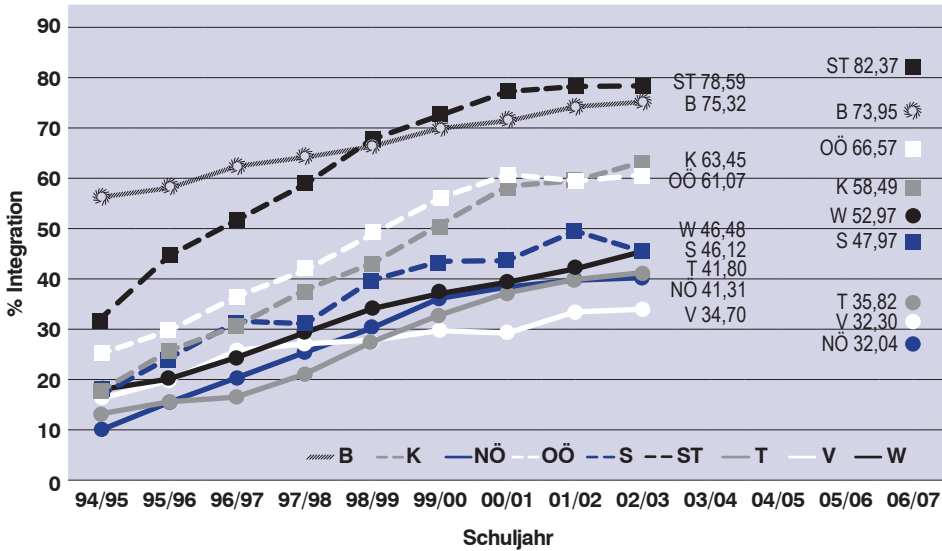


Abb. 7: Veränderung der Integrationsquote zwischen 1994 und 2007 nach Bundesländern, Stufen 0–9

Quelle: BMUKK und Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch Werner Specht und den Autor

Die Segregationsquote drückt aus, wie viel Prozent aller Pflichtschüler/innen getrennt in Sonderschulen bzw. angeschlossenen Sonderschulklassen beschult werden und ist für internationale Vergleiche am besten geeignet, da sie eine Beziehung zwischen I- und SPF-Quote herstellt. Führt man eine Reihung nach dieser Quote durch, so ergibt sich für 06/07 fast die gleiche Reihung wie nach den I-Quoten (nur Salzburg und Wien tauschen die Plätze), zur Reihung nach der SPF-Quote (Tabelle 1) zeigen sich aber doch beträchtliche Unterschiede.

	NÖ	V	T	W	S	K	OÖ	B	ST	Österr.
gesamt	2.79	2.56	2.25	2.04	1.68	1.45	0.97	0.89	0.45	1.57

Tab. 3: Segregations-Quote 2006/07 (Stufe 0–9), nach Bundesland

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Insgesamt zeigt sich somit ein regional sehr differenziertes Bild in Österreich. Neben inklusiven Systemen wie in der Steiermark, wo nur 0,45% aller Schüler/innen in Sonderschulen beschult werden, gibt es noch immer sehr stark sonderschulorientierte Länder wie Vorarlberg, Tirol und Niederösterreich. Aber auch innerhalb eines Bundeslandes sind starke Unterschiede feststellbar. So reicht zum Beispiel die I-Quote in Wien von 16% in Währing bis zu 100% im 1., 4., 7., 8. und 9. Bezirk. In Oberösterreich schwankt sie zwischen 49% in Steyr-Stadt und 97% in Schärding. Tendenziell sind in OÖ die I-Quoten in städtischen Bezirken geringer als in ländlichen Randbezirken. Auch im stark sonderschulorientierten Land Niederösterreich gibt es Schwankungen von 9% in Hollabrunn bis zu 49% in Gänserndorf.

Große regionale Unterschiede

### 2.3 Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und SPF

Dem Thema Migration ist in diesem Bericht ein eigenes Kapitel gewidmet. Der dort berechnete Relative-Risiko-Index für die Verhängung eines SPF (siehe Herzog-Punzenberger/ Unterwurzacher im vorliegenden Band, Tabelle 9) zeigt, dass Kinder mit nicht deutscher Erstsprache (insbesondere türkische Schüler/innen mit einer SPF-Quote von 7,5, weniger die

**Überrepräsentation  
der Kinder mit  
Migrationshintergrund**

Gruppe der Polnisch, Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch sprechenden Kinder mit einer SPF-Quote von nur 2,5) durchschnittlich 1,6-mal so hoch gefährdet sind wie deutschsprachige, einen SPF zu erhalten. In Ländern mit hoher I-Quote ist dieses Risiko durchgängig eher geringer, in Ländern mit niedriger I-Quote eher höher.

Dementsprechend ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an der Gruppe der SPF-Schüler/innen mit 27,1% deutlich höher als der Anteil an allen Pflichtschüler/inne/n (15,6%).

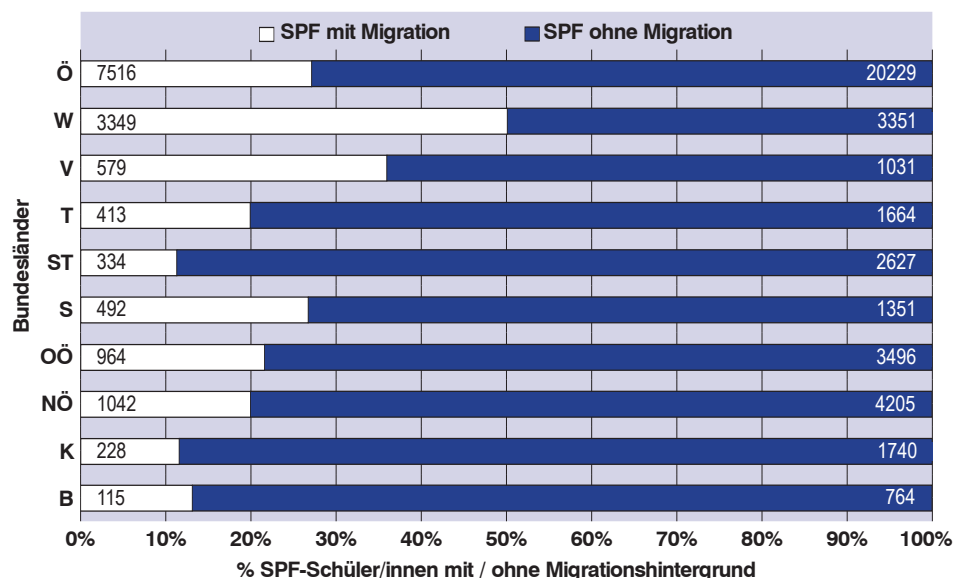


Abb. 8: Anteil von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund und SPF 2006/07  
nach Bundesländern, Stufen 0–9

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Der Anteil von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund und SPF an der Gruppe der Kinder mit SPF variiert regional stark (von 11,3% in der Steiermark zu 50% in Wien). Eine Analyse der insgesamt 7516 Kinder mit SPF und Migrationshintergrund nach Geschlecht, Schulform, Schulerhalter und Schulstufen erlaubt die Schlussfolgerung, dass im österreichischen Durchschnitt zwar marginale (leicht höherer Mädchenanteil, leicht höhere I-Quote), aber keine tendenziellen Unterschiede zur Gesamtgruppe der Kinder mit SPF bestehen (ausgenommen den Zugang zu Privatschulen).

	SPF+MIG		SPF gesamt		% weiblich		I-Quote		% nicht schulpflichtig		% privat	
	w	m	w	m	spf+ mig	SPFges.	spf+ mig	SPFges.	spf+ mig	SPFges.	spf+ mig	SPFges.
0-4	976	1.490	3.587	6.174	39,58	36,75	58,03	57,80	0,04	0,12	1,18	2,80
5-8	1.808	2.671	5.758	9.831	40,37	36,94	54,32	53,20	6,25	5,75	0,94	2,65
9	229	342	969	1.426	40,11	40,46	28,02	27,18	75,48	72,73	2,28	6,22
0-9	3.013	4.503	10.314	17.431	40,09	37,17	53,54	52,58	9,47	9,55	1,13	2,65
total	7.516		27.745									

Tab. 4: Vergleich von SPF-Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund mit allen SPF-Schüler/inne/n (2006/07), nach Schulstufen

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

**Besonders Türkisch  
sprechende Kinder  
überrepräsentiert**

Betrachtet man den Relativen-Risiko-Index nach Erstsprache und Schulform (siehe Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher im vorliegenden Band, Tabelle 1), sieht man, dass Kinder mit Migrationshintergrund (ausgenommen die Gruppe der Polnisch, Tschechisch, Slowakisch

oder Ungarisch sprechenden Kinder) in Sonderschulen überrepräsentiert sind (die Gruppe der Bosnisch, Kroatisch, Serbisch sprechenden Kinder 1,3-mal und Türkisch sprechende Kinder doppelt so oft wie in der Volksschule). Der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen schwankt von 8,7% im Burgenland bis zu 47% in Wien. Vergleicht man dies mit den Anteilen der Kinder mit Migrationshintergrund an VS, HS und PTS, so zeigt sich fast überall (außer im Burgenland und in Wien) ein höherer Anteil in Sonderschulen. Besonders groß sind diese Unterschiede in NÖ, Tirol und Vorarlberg, den Ländern mit den geringsten I-Quoten.

## 2.3 Indikatoren auf Organisationsebene

### 2.3.1 Pflichtschulen mit SPF-Schüler/innen

Da zu den integrativen Schulen für 2006/07 keine verlässlichen Daten vorliegen, wird hier auf die letzten Zahlen aus dem Jahr 2002/03 zurückgegriffen. Diese zeigen, dass 47% aller VS, 74% aller HS und 35% aller PTS Schüler/innen mit SPF integrieren. Aufgrund der oben festgestellten Stagnation der Entwicklung können diese Zahlen als guter Schätzwert für 2006/07 genommen werden.

Die Anzahl der Sonderschulen ging von 1990/91 bis 2000/01 von 329 auf 280 zurück, für 2006/07 wird erwartungswidrig eine Steigerung auf 330 Schulen ausgewiesen, was angesichts der stetig gesunkenen Schüler- und Klassenzahlen kaum vorstellbar ist und wohl in der Umstellung der Bildungsdokumentation begründet sein dürfte.

Das Verhältnis zwischen den Bundesländern hat sich über die Jahre hinweg aber kaum verändert und zeigt große regionale Unterschiede, die nicht nur mit der Gesamtzahl der Schüler/innen erklärt werden können:

	NÖ	W	OÖ	T	ST	S	K	V	B	Österr.
<b>Gesamt (%)</b>	<b>35,76</b>	<b>11,21</b>	<b>11,21</b>	<b>10,30</b>	<b>8,18</b>	<b>7,27</b>	<b>7,27</b>	<b>5,45</b>	<b>3,33</b>	<b>100</b>
<b>davon privat (%)</b>	<b>0,00</b>	<b>5,41</b>	<b>0,00</b>	<b>8,82</b>	<b>7,41</b>	<b>4,17</b>	<b>12,50</b>	<b>11,11</b>	<b>0,00</b>	<b>3,94</b>
<b>Schüler/innen pro Schule</b>	<b>30,2</b>	<b>85,2</b>	<b>40,3</b>	<b>39,2</b>	<b>19,3</b>	<b>40,0</b>	<b>34,0</b>	<b>60,6</b>	<b>20,8</b>	<b>39,9</b>

Tab. 5: Verteilung der Sonderschulen 2006/07 nach Bundesland und Schulerhalter sowie durchschnittlicher Schülerzahl pro Schule

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Besonders auffällig ist, dass sich mehr als ein Drittel aller Sonderschulen in NÖ befinden, während OÖ mit fast identischer Zahl an Pflichtschüler/innen und vergleichbaren geografischen und politischen Verhältnissen nur rund ein Zehntel aufweist. Dementsprechend ist auch die Schülerzahl pro Schule in OÖ höher, reicht aber bei weitem nicht an die Zahlen von Vorarlberg und Wien heran. Dort wird mit 85,2 Schüler/innen pro Sonderschule eine relativ hohe Organisationsdichte erreicht, während die weit verstreuten Sonderschulen in den integrationsfreudigen Ländern Burgenland und Steiermark mit rund 20 Schüler/innen nur mehr die durchschnittliche Stärke einer Volksschulklasse aufweisen.

**Drei Viertel aller HS haben Kinder mit SPF**

**Ein Drittel aller SS liegen in NÖ**

### 2.3.2 Klassen mit SPF-Schüler/inne/n (Pflichtschulbereich)

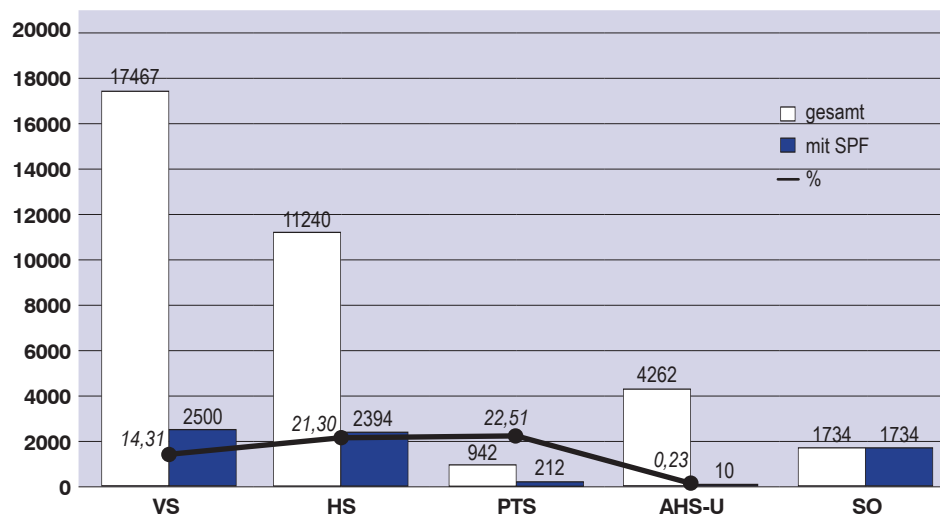


Abb. 9: Anzahl und Anteil der Klassen gesamt und mit SPF-Schüler/inne/n 2006/07, Österreich gesamt, Stufen 0–9, nach Schularten

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

2006/07 wurden in insgesamt 6850 Klassen Schüler/innen mit SPF unterrichtet, 5116 (74,7%) an allgemeinen Schulen, 1734 (24,3%) an Sonderschulen. Durchschnittlich befand sich in fast jeder 7. Volks- und jeder 5. Hauptschulklasse zumindest ein Kind mit SPF. Der relative Anteil war an PTS mit 22,5% am größten, an den AHS-Unterstufen gab es insgesamt nur 10 Klassen in ganz Österreich.

#### Jede fünfte HS-Klasse integriert

Sieht man sich die Anzahl der SPF-Schüler/innen pro Klasse an den allgemeinen Schulen genauer an, kommt man zu folgendem Ergebnis: 41,3% aller integrativen Klassen haben überhaupt nur eine/n SPF-Schüler/in. Der Großteil davon (61,7%) befindet sich in der Volksschule, aber auch in der Hauptschule gibt es 718 Klassen mit „Einzelintegration“. Insgesamt 65% aller Klassen haben maximal drei SPF-Schüler/innen (hier kommt bestenfalls das „Stützlehrermodell“ in Frage). Das klassische Modell einer Integrationsklasse mit vier bis sechs SPF-Schüler/inne/n weisen 30,5% auf, davon sind nur mehr rund ein Drittel in der Volksschule. 4,5% haben sieben oder mehr Schüler/innen mit SPF. Die Maximalwerte betragen zehn in der VS, zwölf in der HS und 14 in der PTS. Durchschnittlich befinden sich 2,8 SPF-Schüler/innen in einer der 5116 integrativen Klassen bzw. 4,9 in einer der 1560 klassischen Integrationsklassen. Die durchschnittliche Gesamtschülerzahl unterscheidet sich nur minimal zwischen Klassen ohne und mit SPF-Kindern.

An Sonderschulen haben 9,6% der Klassen maximal drei Schüler/innen, 51,8% zwischen vier und sechs, 29% sieben bis zehn und 9,6% elf und mehr Kinder. Maximalwert ist hier 18; durchschnittlich befinden sich 7,1 Schüler/innen in einer Sonderschulklasse.

### 2.3.3 Ressourcen pro Schüler/in mit SPF

#### Ressourcenverknappung

In Österreich werden die personellen Ressourcen für die sonderpädagogische Unterrichtung den Bundesländern nicht nach der tatsächlichen Zahl der Kinder mit SPF, sondern für theoretisch festgelegte 2,7% der Pflichtschüler/innen zugewiesen. Abbildung 10 zeigt, dass die Gesamtzahl der Pflichtschüler/innen von 2000/01 bis 06/07 um 34.008 Schüler/innen (4,3%) zurückging, die Zahl der Kinder mit SPF aber um 573 (2,12%) anstieg. Dementsprechend sanken die den Ländern zugeteilten Lehrerressourcen von 0,30 auf 0,26 Planstellen pro SPF-Kind.<sup>7</sup> Rechnet man die vorhanden Daten auf die Anfangszeiten der Integration

<sup>7</sup> Dies entspricht 6,6 bzw. 5,7 Unterrichtseinheiten pro Woche und Kind.



1995/96 hoch, so ist dieser Trend noch stärker sichtbar: Verteilte sich damals eine Planstelle auf nicht ganz drei Kinder, mussten sich 06/07 fast vier Kinder eine solche teilen. Da die demografische Entwicklung eine weitere Abnahme der Pflichtschüler/innen erwarten lässt, ist eine Fortsetzung dieses Trends wahrscheinlich.

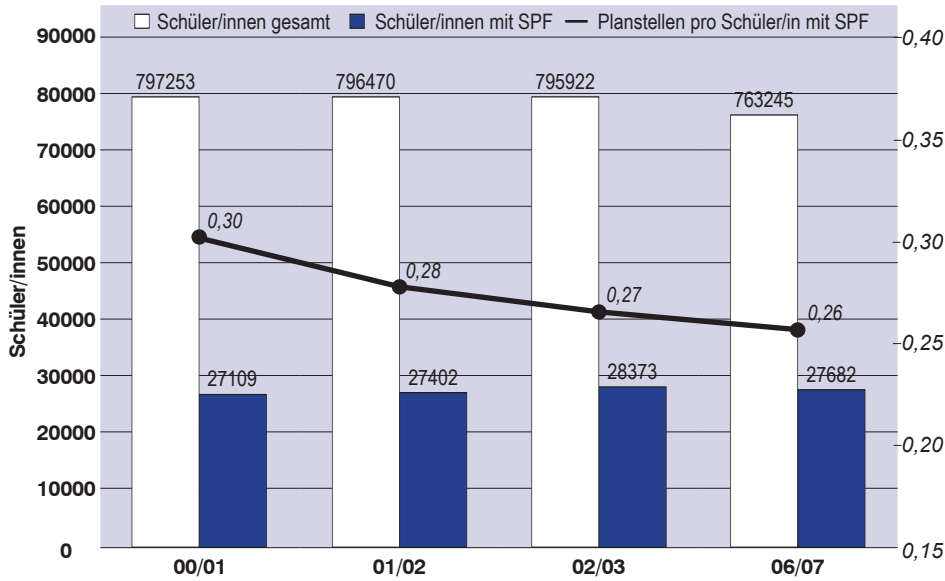


Abb. 10: Zugeteilte Ressourcen pro Schüler/in mit SPF (2000/01 bis 2006/07)

Österreich gesamt, Stufen 0–9

Quelle: BMUKK; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Obwohl alle Bundesländer die gleichen Ressourcen pro SPF-Schüler/in zugeteilt bekommen, unterscheidet sich die Situation in den Ländern doch sehr stark. Gemäß den unterschiedlichen SPF-Quoten muss eine Lehrerplanstelle in Wien auf fünf Schüler/innen verteilt werden, in der Steiermark nur auf drei.

	W	V	K	B	NÖ	S	OÖ	T	ST	Österr.
gesamt	0,20	0,22	0,24	0,25	0,26	0,26	0,29	0,31	0,33	0,26

Tab. 7: Planstellen pro SPF-Kind (2006/07), nach Bundesland

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; Berechnung und Darstellung durch den Autor

Die Landesschulräte können über diese Dienstposten frei verfügen, müssen davon aber alle anfallenden Personalkosten (unterrichtlich und administrativ) finanzieren. Wie viele Ressourcen tatsächlich in das sonderpädagogische EBU fließen, wird vom BMUKK nicht evaluiert.

### 3 Bilanzierung des aktuellen Kenntnisstandes

Die für Österreich vorliegenden empirischen Befunde im sonderpädagogischen Bereich beschäftigen sich großteils mit der Entwicklung der schulischen Integration und basieren vorwiegend auf Befragungen von Lehrkräften, Schüler/inne/n, Eltern und Behördenvertreter/inne/n sowie systematisierten Beobachtungen. Vergleichende Studien zwischen getrennter und gemeinsamer Förderung wurden von Klicpera (2005; 2007) veröffentlicht. Zehn Jahre nach Einführung der Integration wurden Eltern, Schuldirektor/inn/en, Leiter/innen Sonderpädagogischer Zentren und Bezirksschulinspektor/inn/en in den Bundesländern Steiermark,

Umfassende Evaluation der Integration



Wien und NÖ (stellvertretend für die drei Gruppen mit hoher, mittlerer und niedriger Integrationsquote) befragt. Weiters hat das Projekt *Qualität in der Sonderpädagogik* (QSP) einem Vorschlag der Zukunftskommission folgend eine umfassende Evaluation des gesamten sonderpädagogischen EBU mittels einer Re-Analyse der österreichischen Schulstatistik und einer breit angelegten Befragung von Expert/inn/en aus unterschiedlichen Handlungsfeldern vorgenommen (Specht et al. 2006; 2007). Diese Quellen bilden gemeinsam mit den Indikatoren aus Kapitel 2 die Hauptgrundlagen für die folgende Bilanzierung in Form von elf Thesen.

*These 1: Nur mehr wenige Kinder werden überhaupt nicht beschult.*

Parallel zur Entwicklung der Integration wurde auch die „Bildungs- bzw. Schulunfähigkeit“ abgeschafft. Immer mehr Kindern mit schweren Beeinträchtigungen wurde der Zugang zu schulischer Bildung ermöglicht.

**Schulunfähigkeit wurde abgeschafft**

Gab es anfangs der 80er noch rund 500 auf Dauer als schulunfähig eingestufte Kinder in Österreich, wurde ab 1993 die „Befreiung von der Schulpflicht wegen Schulunfähigkeit“ (§ 15 SchPflG) zeitlich begrenzt und einer regelmäßigen Überprüfung unterworfen. Seit 2006 dürfen Kinder ausschließlich aus gesundheitlichen Gründen und nur „[...] für die unumgänglich notwendige Dauer vom Besuch der Schule“ befreit werden. Schulunfähigkeit wird nicht mehr ausgesprochen, die Befreiung vom Schulbesuch auf die Schulpflicht angerechnet. Die Zahl der Kinder, die länger als ein Jahr nicht beschult wurden, verringerte sich laut Erhebungen des BMUKK von 207 (0,88% aller SPF-Kinder) im Jahr 94/95 auf 38 Kinder (0,16%) im Jahr 06/07.

*These 2: Burschen erhalten deutlich öfter einen SPF.*

Insgesamt bekommen Burschen 1,6-mal so oft einen SPF-Bescheid als Mädchen, was den Verhältnissen in Deutschland und in der Schweiz entspricht. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind minimal. Der überdurchschnittlich hohe Anteil von Burschen in Sonderschulen (63,9%) unterscheidet sich kaum vom Anteil der integrierten Schüler/innen mit SPF (61,4%) bzw. vom Anteil der Burschen in der Gruppe der SPF-Schüler/innen mit Migrationshintergrund (60%). Es scheint so zu sein, dass Burschen deutlich weniger den Anforderungen der allgemeinen Schulen entsprechen (können) und als Ausweg die sonderpädagogische Erziehung und Unterrichtung gesucht wird.

*These 3: Die Integration ist anerkannter Bestandteil des EBU innerhalb der Pflichtschule geworden.*

Seit 2000/01 hat sich der Anteil der integrierten Kinder mit SPF bei etwas mehr als 50% im österreichischen Durchschnitt eingependelt. Die Segregationsquote zeigt, dass Österreich mit nur 1,57% getrennt geförderten Kindern im europäischen Spitzenfeld liegt. Sowohl Deutschland mit 4,4%<sup>8</sup> als auch die Schweiz mit 6,2%<sup>9</sup> an in Sonderschulen geförderten Kindern werden deutlich zurückgelassen. In Österreich erhöhte sich zwar mit Einführung des gemeinsamen Unterrichts die Gesamtzahl der SPF-Kinder von 95/96 bis 06/07 um insgesamt 11,3%, die Zahl der Sonderschüler/innen verringerte sich aber um 5366 (29%). In Deutschland und der Schweiz hingegen stieg auch die Zahl der Sonderschüler/innen an.

**Integration hat sich bewährt**

Auch qualitativ steht die sonderpädagogische Förderung in Integrationsklassen heute außer Streit: 81,2% vs. 5,8% der im Projekt QSP Befragten, also auch Expert/inn/en aus dem Sonderschulbereich, sind der Meinung, dass die Einführung des integrativen Unterrichts insgesamt zu einer Steigerung der Qualität der sonderpädagogischen Förderung geführt hat und 81,9% vs. 3,9% sagen, dass sich die Förderung von Kindern in Integrationsklassen im Allgemeinen bewährt hat (Specht et al. 2006: 9–10).

<sup>8</sup> SPF-Quote: 5%, Integrationsquotient: 12% im Jahr 2004/05 (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 52).

<sup>9</sup> SPF-Quote: 6,2% im Jahr 2004/05, zur integrativen Beschulung liegen keine Zahlen vor (SKBF 2007: 84-85).

Auch wenn man die Anzahl derjenigen Eltern betrachtet, die ihr Kind aus der Integration nehmen und freiwillig in die Sonderschule geben,<sup>10</sup> kann mit Klicpera/Gasteiger-Klicpera (2004a: 19) der Erfolg der Integration festgestellt werden, da es „[...] nur sehr selten zu Abbrüchen des integrativen Unterrichts kommt. Auch in den höheren Klassen und beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe wird der integrative Unterricht weitergeführt. [...] Auf der anderen Seite ist freilich darauf hinzuweisen, dass es relativ selten zum Übergang von der Sonderschule zu einem integrativen Unterricht gekommen ist. Die beiden Schulformen scheinen nicht sehr durchlässig zu sein und die einmal gewählte Schulform wird i.A. beibehalten.“

#### *These 4: Schwerer beeinträchtigte Kinder werden vor allem in Sonderschulen gefördert.*

Die Sonderschule wird – auch in Bundesländern mit hoher Integrationsquote – besonders für jene Kinder öfter gewählt, die nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder (S-Klassen) unterrichtet werden und weitere Beeinträchtigungen im Bereich der Motorik und der adaptiven Fertigkeiten aufweisen, wobei vor allem der Entwicklungsstand der Kommunikationsfähigkeit eine große Rolle spielt. Knapp ein Drittel der S-Klassenschüler/innen kann nicht sprechen, während dies für kaum ein Kind im integrativen Unterricht zutrifft (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2004a: 16–20).

Dementsprechend sehen die meisten der im Projekt QSP befragten Expert/inn/en das parallele Bestehen von integrativen und aussondernden Betreuungsformen als einen Vorzug, der es ermöglicht, Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Formen der Beeinträchtigung optimal gerecht zu werden, und können sich weniger vorstellen, dass grundsätzlich alle Kinder mit SPF in Regelschulen integrierbar sind (Specht et al. 2006: 32–33).

**Sonderschulen sollten bleiben**

#### *These 5: Empirische Studien sehen Vorteile integrativer Unterrichtung in Bezug auf die Leistungsentwicklung.*

Während für Österreich keine Untersuchung zur Effektivität der Sonderschulen bekannt ist, liegt eine solche für Deutschland<sup>11</sup> vor (Wocken 2005; 2007). Zentrale Ergebnisse wie der negative Zusammenhang zwischen der Dauer des Sonderschulbesuches und der Rechtschreibleistung sowie der Intelligenz werden von ihm durch einen vierfachen Reduktionismus (didaktisch, methodisch, sozial und zeitlich) erklärt.

Klicpera (2005: 280) kommt zum Schluss, dass Eltern in Integrationsklassen die Leistungsentwicklung ihrer Kinder etwas positiver sehen, da die Schüler/innen zusätzliche Motive hätten, sich anzustrengen, während ein Teil der Eltern in Sonderschulklassen darüber klagte, dass die Anforderungen zu sehr abgesenkt würden. Auch Specht (1997: 19) berichtet darüber, dass sich die Eltern der Schüler/innen mit SPF hochzufrieden mit der Förderung ihrer Kinder in den Integrationsklassen zeigen.

Aus der Schweiz vorliegende Vergleichsstudien zeigen Vorteile der integrativen Schulform für die Leistungsentwicklung und den längerfristigen Bildungserfolg lernbehinderter, insbesondere auch fremdsprachiger Kinder (SKBF 2007: 87).

**Lernförderung in integrativen Klassen besser**

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die vorhandenen Studien bei lernbehinderten Kindern eine bessere schulische Förderung in integrativen Settings belegen. Für geistig bzw. schwerer beeinträchtigte Kinder weisen einzelne Studien auch auf eine positive Wirkung integrativer Förderung hin (Casey et al. 1988; Foreman et al. 2004; Hömberg 2004; Feuser et al. 2005), hier zeigt sich aber noch ein eben so großer Forschungsbedarf wie bezüglich der Situation von sinnes- und körperbehinderten Schüler/inne/n.

<sup>10</sup> Ledl (2006: 15) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es vermehrt sogenannte „Integrationsleichen“ gäbe.

<sup>11</sup> In Deutschland werden die Sonderschulen heute Förderschulen genannt.

**Soziales Miteinander  
verbesserungswürdig**

Bezüglich der nichtbehinderten Kinder in Integrationsklassen zeigt die Studie „Behindern Behinderte?“ (Feyerer 1997), dass diese auch bei differenzierter Betrachtung unterschiedlicher Begabungsgruppen zumindest gleich gut schulisch gefördert werden, sich dabei aber signifikant wohler fühlen, mit mehr Freude in die Schule gehen und ein höheres Selbstwertkonzept entwickeln als die Parallelklassenschüler/innen. Soziale Integration geht nicht auf Kosten des Schulerfolges der gut begabten Schüler/innen; die häufig befürchtete Nivellierung nach unten findet nicht statt.

***These 6: In Bezug auf das soziale Miteinander besteht großer Handlungsbedarf bei getrennter und gemeinsamer Unterrichtung.***

Klicpera/Gasteiger-Klicpera (2003: 68–69) sprechen von einer deutlich schwierigeren sozialen Situation mit häufigeren Erfahrungen von Viktimisierung und einem erhöhten Gefühl von Einsamkeit der Kinder mit SPF im Vergleich zu den Regelschüler/inne/n. Weiters berichten sie, dass in den untersuchten Integrationsklassen das gegenseitige Verständnis zu wenig gefördert werde.

Von Problemen, Kontakte zu Mitschüler/inne/n außerhalb der Schule aufrechtzuerhalten, berichten Eltern von Sonder- und von Integrationsschüler/inne/n. Außenseiterprobleme werden in der gemeinsamen Förderung von einem Drittel, in der Sonderschule „nur“ von einem Viertel der Eltern erwähnt. Gezielte Aktivitäten zur Verbesserung der sozialen Integration seitens der Lehrer/innen finden nur sehr selten statt, sind in Ländern mit hoher Integrationsquote aber öfters zu bemerken. Speziell in der Pubertät nimmt die Problematik eher zu (Klicpera 2005: 280–281).

***These 7: Das Ausmaß getrennter bzw. gemeinsamer Erziehung und Bildung scheint beliebig zu sein und weniger vom Elternwunsch als den Einstellungen und Haltungen der Professionellen und dem vorhandenen Angebot abzuhängen.***

Vergleicht man die Indikatoren sonderpädagogischer Förderung, finden sich enorme regionale Unterschiede und alle drei Konzepte sonderpädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich. Während die Steiermark, Burgenland und Oberösterreich Segregationsquoten von weniger als 1% aufweisen und als Länder mit „one-track approach“ bezeichnet werden können, entsprechen Kärnten, Wien und Salzburg dem von der European Agency (2003a: 9–10) ganz Österreich zugeschriebenen „multi-track approach“, Tirol, Vorarlberg und Niederösterreich dem „two-track approach“.

**Alles ist möglich, aber nix  
ist fix.**

Da sich die Entwicklung ab 1994/95 in allen Bundesländern sehr ähnlich, aber eben auf deutlich unterschiedlichem Niveau darstellt, können diese Unterschiede nicht mit Sättigungseffekten erklärt werden. Vielmehr dürften diese von lokalen und regionalen Traditionen sowie den diesen zugrunde liegenden Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen der Professionellen, insbesondere der Schulbehördenvertreter/innen, abhängen (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2004a: 18; Knauder 2008: 26).

Bestätigt wird dies von Eltern, die deutliche Unterschiede in der Haltung der schulischen Vertreter/innen (je höher die I-Quote, desto integrationsbefürwortender) wahrnahmen. „Als Motiv für die zurückhaltende bis ablehnende Haltung nahmen die Eltern eine Unwilligkeit wahr, die gewohnte Vorgehensweise zu ändern, sowie die Sorge um Erhaltung der vorhandenen Sonderschulen“ (Klicpera 2005: 169).

Der Anspruch eines flächendeckenden sonderpädagogischen Parallelangebotes ist somit in vielen Regionen ebenso Fiktion wie die Wahlfreiheit der Eltern.

***These 8: Die Integration war ein wichtiger Motor für die innere Schulreform.*****Integration steigert  
Schulqualität**

„Die Schule der Zukunft wird eine integrative sein“ (Fragner 1996: 69). Nur wenn sich die allgemeinen Schulen der Vielfalt all ihrer Schüler/innen öffnen und sich didaktisch-methodisch verändern, kann individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen ermöglicht werden.

Specht et al. (2007: 32–34) analysieren die vorhandenen Studien nach der Frage, inwieweit sich die Integrationsentwicklung auf die Schulqualität insgesamt auswirkt und kommen zu dem Ergebnis, „[...] dass sorgfältig geplanter und durchgeführter gemeinsamer Unterricht nicht nur ein hohes Förderpotenzial für Kinder mit Behinderungen hat, sondern die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht insgesamt unterstützt.“ Als sich wandelnde Merkmale der Kultur des Lehrens und Lernens in Schulen mit Integrationsklassen (mehr als drei SPF-Kinder) werden angeführt: engere Kooperation, höhere Förderorientierung, bewusstere Gestaltung der Lernumwelten, mehr kooperative Lernformen und weniger sozialnormbezogene Leistungsbeurteilung.

**These 9: Qualitätsprobleme gemeinsamer Unterrichtung werden im Hauptschulbereich eher über-, im Volksschulbereich eher unterschätzt.**

Wird über Qualitätsprobleme in der integrativen Beschulung berichtet, steht ganz besonders die Hauptschule im Zentrum der Analyse (Specht et al. 2007: 35). Obwohl die Entwicklung der Integration den Stufen 0–4 stetig Ressourcen zugunsten der Hauptschulen entzog und laut Klicpera/Gasteiger-Klicpera (2004b: 176) insgesamt ein relativ hoher Anteil an getrenntem Unterricht in Integrationsklassen *ohne* Unterschied zwischen Volks- und Hauptschulen oder nach Schulstufen festzustellen ist, wird die Qualität gemeinsamer Förderung im Volksschulbereich nicht diskutiert.

Specht et al. (2006: 36) meinen mit Hinweis auf die Studie „Schule BEWUSST“, die steirischen Hauptschulen mit wirklichen Integrationsklassen eine stärkere Schülerorientierung bescheinigt, dass die Problemaspekte des integrativen Unterrichts im Sekundarbereich möglicherweise überzeichnet werden, die Qualitätssicherung aber auch zukünftig ein Schlüsselthema des gemeinsamen Unterrichts sein muss, und zwar in Volks- und Hauptschulen.

Getrenntes Lernen am Gang auch in VS

**These 10: Qualitätsprobleme getrennter Unterrichtung werden kaum thematisiert.**

Für den Bereich der Sonderschule wurden im Rahmen von QSP kaum konkrete Qualitätsprobleme angesprochen, obwohl davon auszugehen ist, dass auch in österreichischen Sonderschulen die von Wocken (2005; 2007) aufgezeigten Effektivitätsprobleme zu finden sind. Dies erklären Specht et al. (2007: 41) damit, dass den Befürworter/innen von Sonderschulen einerseits eine verstärkte Qualitätssicherung kaum notwendig erscheint, für Kritiker/innen andererseits nicht verbesserbare strukturelle Gesichtspunkte wie Ghettobildung, fehlende Lernanreize durch Homogenität der Schülerschaft und Schonraumpädagogik eine optimale Förderung der Schüler/innen mit SPF in der Sonderschule verhindern.

**These 11: Weiterentwicklung zur Inklusion stößt auf strukturelle Grenzen.**

Ohne längerfristige intensive Anstrengungen stößt eine Weiterentwicklung deutlich an strukturelle Grenzen, die sich folgendermaßen benennen lassen:

#### Unverbindlichkeit der gesetzlichen Regelungen

Die gemeinsame Förderung wurde als prinzipielle Möglichkeit völlig unverbindlich verankert. In Schulversuchen erprobte und evaluierte Qualitätsstandards wurden nicht bzw. nur als Kann-Bestimmungen gesetzlich festgeschrieben. Die meisten Expert/inn/en fordern daher eine Präzisierung und bundesweite Vereinheitlichung der Regelungen (Specht et al. 2006: 37–38). Mit dem Rundschreiben Nr. 18/2008 wurde diesbezüglich ein erster Schritt gesetzt.

Rahmenbedingungen nicht festgelegt

#### Deckelung der sonderpädagogischen Ressourcen

Den Ländern werden trotz einer stetigen Steigerung der SPF-Quote auf 3,31% im Jahr 06/07 nur für 2,7% aller Pflichtschüler/innen Ressourcen zugewiesen. Diese Deckelung wurde mit dem Finanzausgleichsgesetz 2008 auf weitere fünf Jahre verlängert. Dass die stetige Verringerung der Ressourcen pro SPF-Kind auch den ab 00/01 eingetretenen Stillstand mitverursacht hat, kann hier nur vermutet werden.

**Anpassung an SPF-Quote notwendig**

Die in QSP befragten Expert/inn/en fordern einerseits eine Anpassung des sonderpädagogischen Kontingents an den tatsächlichen Bedarf, andererseits sehen sie auch Möglichkeiten zur Effizienzsteigerung durch Vermeidung von Doppelgleisigkeiten und Formenvarianzen (Specht et al. 2006: 39–40).

**Schulstufenbezogene Lehrpläne**

Befürworter/innen eines inklusiven Systems wollten, in Anlehnung an die Regelungen in Finnland und Schleswig-Holstein, einen einheitlichen Lehrplan für alle Schüler/innen mit dem Auftrag zur Individualisierung und inneren Differenzierung. Individuellen Förderplänen käme dabei die Aufgabe der Passung zwischen dem einheitlichen Lehrplan und den individuellen Förderbedürfnissen der Kinder mit SPF zu (Specht et al. 2006: 44–45). Mit dem ab 2008/09 gültigen ASO-Lehrplan werden zwar individuelle Förderpläne als verpflichtendes Planungsinstrument festgelegt, strukturell aber die Zwei-Gruppen-Theorie und der Widerspruch zwischen sozialer Jahresnorm und individualisierter Förderung verfestigt.

**Notwendigkeit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Grundlage für zusätzliche Fördermaßnahmen****Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma**

Die Logik des Systems zwingt die Schulen, über möglichst viele SPF-Etikettierungen möglichst viele Ressourcen zu bekommen. Specht et al. (2006: 47) weisen auf die Dominanz der klassifizierenden Funktion der Feststellung des SPF sowie die Widersprüchlichkeit zwischen der individuellen Verankerung des SPF am einzelnen Kind einerseits und der ressourcensteuernden Funktion des SPF im System sonderpädagogischer Förderung hin.

Die enorme Streuung der SPF-Quoten zwischen den Ländern von 2,58 bis zu 4,34% zeigt, dass die Diagnose von SPF nicht standardisiert ist. Kottmann (2007: 103–106) meint, dass durch schülerbezogene Feststellungsverfahren die Gefahr von institutioneller Diskriminierung durch Ermessensspielräume erhöht wird und speziell die sozial Schwachen, die Kinder mit Migrationshintergrund und die Burschen benachteiligt werden. Die Zahlen in Österreich bestätigen dies. So hat z. B. ein Junge in Vorarlberg ein 2,4-mal so hohes SPF-Risiko wie ein Mädchen in der Steiermark.

Die Entwicklung in Richtung inklusiver Schule würde den Abbau von Etikettierung und diagnostischen Verfahren (European Agency 2003a: 27) sowie die Abkehr von einer schülerbezogenen Input-Finanzierung über die Feststellung des Förderbedarfs zugunsten eines systemisch-orientierten Ansatzes mit Elementen einer Output-Finanzierung (European Agency 2003a: 42–46) voraussetzen.

**Beschränkung sonderpädagogischer Erziehung und Bildung auf die Pflichtschulen**

Weder im Bereich der Gymnasien noch der berufsbildenden Schulen ist die Sonderpädagogik strukturell verankert, was zu Komplikationen in der Zuständigkeit und Ressourcenzuteilung führt und zur Unterrepräsentierung dieser Schularten bezüglich sonderpädagogischer Erziehung und Bildung beiträgt.

**SPF-Schüler/innen verlassen Schule am frühesten**

Schüler/innen mit SPF verlassen somit sowohl im nationalen als auch internationalen Vergleich das System Schule am frühesten. Dadurch fehlen ihnen wichtige Jahre der Lebens- und Bildungserfahrung, die anderen Jugendlichen ganz selbstverständlich zugestanden werden, obwohl gerade die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen eher mehr denn weniger Bildungszeit für den Erwerb von Wissen und Schlüsselqualifikationen, die Entwicklung einer selbstständigen Tagesstrukturierung und/oder die Entwicklung von Berufsinteressen benötigen würden (Fasching/Felkendorff 2007: 82–83).

## 4. Wissenslücken und Anregungen

### 4.1. Lücken und Anregungen für sonder- bzw. integrationspädagogische Bildungsforschung

Aufgrund des begrenzten Platzes kann hier nur eine Aufzählung der meiner Meinung nach wichtigsten Entwicklungs- und Forschungsthemen erfolgen:

#### Effektivität und Effizienz des sonderpädagogischen EBU – vergleichend und nach Behinderungsarten differenzierend:

Mit Ausnahme der Studie von Wocken (2005) ist dem Autor kein aktuelles Forschungsprojekt zur Effektivität und Effizienz von Sonderschulen bekannt. Vorhandene vergleichende Studien im Bereich schwer beeinträchtigter Kinder beschränken sich auf Einzelaspekte. Die Studien zum gemeinsamen Unterricht differenzieren kaum nach Behinderungsart. Demgemäß gibt es wenige Evidenzen zur Effektivität und Effizienz des sonderpädagogischen EBU bei Kindern mit Sinnes-, Sprach- und Körperbeeinträchtigungen oder Verhaltensproblemen. Aus Österreich ist dazu nur die Studie zur Situation gehörloser und hörbehinderter Schüler/innen, Studierender und ihrer Lehrer/innen bekannt (Krausneker/Schalber 2007).

Mit Deppe-Wolfinger/Preuss-Lausitz (2007: 234) ist daher eine stärker vergleichende sowie nach Behinderungsarten differenzierende Ausrichtung der Forschung zu fordern.

#### Effektivität und Effizienz des sonderpädagogischen EBU – Langzeitwirkungen:

Bezüglich der Kinder mit SPF wären Langzeitstudien in Bezug auf Stigmatisierungseffekte, Selbständigkeit in der Lebensführung (Wohnen, Partnerschaft, Freizeit), die Integration in den Arbeitsmarkt, den benötigten Assistenzbedarf oder die Inanspruchnahme von Angeboten zum lebenslangen Lernen von Interesse. Aber auch die erhofften Auswirkungen auf die nichtbehinderten Schüler/innen aus Integrationsklassen wie z. B. mehr Akzeptanz und Toleranz wären zu untersuchen. Eine eingehende Erforschung nachschulischer Lebensläufe würde durch eine Verbesserung der sozialwissenschaftlichen Datenbasis erleichtert.

**Langzeitstudien dringend notwendig**

#### Qualitätsentwicklung im sonderpädagogischen EBU

Das Projekt QSP wurde im Frühjahr 2007 beendet und viele Vorschläge zur Entwicklung vorgelegt. Die folgenden Projekte wären vorrangig anzugehen, um den erreichten Stillstand aufzubrechen:

**QSP müsste fortgesetzt werden**

- Österreichweite Erprobung und Evaluierung des Modells „Fördergarantie im System Schule“ (Specht et al. 2007: 55–76) mit einem dreistufigen Fördermodell und vorwiegend system- statt individuumsbezogener Ressourcenvergabe
- Entwicklung von Qualitätsstandards für Sonderschulen (Specht et al. 2007: 41–42)
- Individuelle und strukturelle Maßnahmen zur Veränderung des Berufsverständnisses von Lehrer/inne/n wie z. B. Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur „inneren Integration“, Rekrutierungsstrategien, dienstrechtliche Aspekte, Ressourcenpool (Specht et al. 2007: 84).

**Inklusion verlangt Partizipation****Methodisch/didaktische Forschung**

Es sind nur sehr bruchstückhafte Ansätze didaktisch/methodischer Forschung unter dem Aspekt der sonderpädagogischen Konzepte bekannt. Seitz (2004) spricht diesbezüglich von der „Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik“. Auch was die Möglichkeiten und Effekte sonderpädagogischer Förderung unter Einbeziehung neuer Medien (IKT) betrifft, sind große Lücken festzuhalten.

**Inklusionsorientierte Forschung**

Thematisch wirft der Abgang von der Zwei-Gruppen-Theorie und somit von der üblichen Klassifikation nach Behinderungsart viele Fragen auf, speziell im Zusammenhang mit einem inklusionsorientierten Assessment. Disability Studies und interdisziplinäre Theorie- und Praxisentwicklung zwischen Regelschulpädagogik, Sonderpädagogik, interkultureller Pädagogik, Begabungsförderung, Sozialpädagogik und weiteren Disziplinen wären anzuregen.

Methodisch stellt vor allem die Einbeziehung Betroffener im Sinne partizipatorischer Forschungsprojekte eine große Herausforderung dar.

**Beteiligung am (inter)nationalen Diskurs**

Sonder- und integrationspädagogische Forschung sollte nicht nur innerhalb der (inter)nationalen Integrationsforscher/innen bzw. der Heil- und Sonderpädagog/inn/en diskutiert werden, sondern verstärkt die Vernetzung auch mit der allgemeinen (Schul)Pädagogik suchen und ebenso Leistungsvergleiche, Qualitätsmaßstäbe, Kompetenzbegriffe, Standardentwicklung und Theoriebildung thematisieren.

**4.2 Lücken und Anregungen für sonder- bzw. integrationspädagogische Indikatoren****Unterscheidung nach Art des SPF notwendig**

So wie in Deutschland (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) und der Schweiz (SKBF 2007) erfolgt im Regelfall auch in Österreich die Berechnung von sonderpädagogischen Bildungsindikatoren ausschließlich nach Schultyp. Die Gleichung Sonderschule = Sonderpädagogik stimmt aber schon lange nicht mehr. 52% aller Kinder mit SPF werden so vernachlässigt, verschwinden als Volks- oder Hauptschüler/in im Zahlenwerk der offiziellen Statistik. Andererseits werden Volksschüler/innen an Integrationsklassen in Sonderschulen nicht als Schüler/innen ohne SPF an Sonderschulen gezählt, sondern als Schüler/innen an Volksschulen. Um wirklich aussagekräftige Indikatoren zu bekommen, müssten daher Analysen (siehe Teil 1, aber auch international) auch schulartenübergreifend nach dem Kriterium „sonderpädagogischer Förderbedarf“ durchgeführt werden.

Für eine umfassende Analyse der sonderpädagogischen Förderung in Österreich sind zusätzlich zu den in Kapitel 2 berechneten Indikatoren noch die im Folgenden aufgezählten wichtig:<sup>12</sup>

- *Verteilung der Kinder mit SPF nach Behinderungsart bzw. nach dem per Bescheid festgestellten Lehrplan* (dieses wesentliche Merkmal wird zurzeit überhaupt nicht erhoben)
- *SPF- und I-Quote nach Regionen* (Stadt/Land bzw. Bezirke, grafisch übersichtlich auf einer Österreichkarte dargestellt)
- *Zusammenhang nach sozialer Schicht* (momentan nicht analysierbar, es besteht die Vermutung, dass besonders bei lernbehinderten Schüler/inne/n der soziale Status einen wesentlichen Einfluss auf den Förderort hat)

12 Für manche müssten zusätzliche Daten in der Bildungsdokumentation erhoben werden, für die meisten werden ab nächstem Jahr die Daten zur Verfügung stehen.

- *tatsächlich eingesetzte Ressourcen und Gesamtkosten* (nach Schularten bzw. getrennter/ gemeinsamer Förderung, Schulstufen)
- *Anzahl der nach § 15 SchPflG vom Schulbesuch befreiten Kinder* (im ersten Schuljahr; nach dem ersten Schuljahr; Dauer pro Kind)
- *Wechsel zwischen gemeinsamer und getrennter Beschulung* (Anzahl jener Kinder mit SPF, die im Vorjahr zwischen Sonder- und allgemeiner Schule bzw. umgekehrt gewechselt haben – analysiert nach Schulart, Schulstufe, Lehrplan, Zeitpunkt der SPF-Zuweisung)
- *Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Anzahl jener Kinder mit SPF, die im vorausgegangenen Jahr keinen SPF hatten – analysiert nach Schulart, Schulstufe, Lehrplan)
- *Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Anzahl jener Kinder ohne SPF, die im vorausgegangenen Jahr einen SPF hatten – analysiert nach Schulart, Schulstufe, Lehrplan)
- *Schulerfolge (Abschlüsse) aller Kinder mit SPF*
- *Verweildauer nach der Schulpflicht*
- *Ganztagesangebote*
- *Lehrer/innen/einsatz* (Anzahl der ausgebildeten Sonderschullehrer/innen nach Schulart; regionale Auswertungen in OÖ lassen vermuten, dass aufgrund von dienstrechtlichen Gesichtspunkten immer mehr HS-Lehrer/innen die Aufgabe der Sonderpädagog/inn/en in der Integration übernehmen)
- *SPZ* (Anzahl insgesamt, Organisationsform, eigene Schüler/innen, betreute Schulen, Klassen, Schüler/innen und Lehrer/innen)
- *Integration in der SEK II* (ab Stufe 10; korrekte Zahlen – besonders für Land- und forstwirtschaftliche Schulen und Berufsschulen – wären Voraussetzung dafür, dass Indikatoren wie im Pflichtschulbereich berechnet werden können).

fehlende Indikatoren

## 5. Conclusio: Entwicklungsoptionen und bildungspolitische Steuerungsmöglichkeiten

Bezüglich der Weiterentwicklung sonderpädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung stehen zwei grundsätzliche Ausrichtungen zur Diskussion, die im Folgenden kurz erläutert werden:

### 5.1 Parallelsysteme weiterhin beibehalten

Die in Österreich geltenden Gesetze ermöglichten eine additive Verankerung der Integration mit insgesamt sehr beachtlichen Zahlen, regional aber sehr unterschiedlichem Ergebnis. Abhängig von Traditionen sowie grundlegenden Werten und Haltungen der Beteiligten konnten bei identischen Gesetzen einerseits ein fast inklusives Schulsystem wie in der Steiermark aufgebaut, andererseits aber auch Sonderschulstrukturen wie in Niederösterreich beibehalten werden. Die anfangs herrschende Polarität zwischen Integrationsbefürworter/inne/n und -gegner/inne/n konnte damit befriedet werden.

Vorteile

Für die Bildungspolitik stellt sich die Frage, inwiefern dieses Nebeneinander an unterschiedlichen Zielkonzeptionen und Organisationsansätzen sonderpädagogischer Beschulung erstrebenswert ist oder nicht. Wird das nur mit unterschiedlichen Haltungen und Traditionen erklärbar als erwünschter Ausdruck der Vielfalt, als Widerspiegelung des politischen Mainstreams, eingeschätzt, der die grundsätzliche Parallelität von integrativen und segregativen Formen anerkennt und die großen bildungspolitischen Spielräume der Län-



### Anpassungen ermöglichen Verbesserungen

der und Bezirke unter dem Stichwort der Flexibilität beibehalten will, scheint sich momentan kein grundsätzlicher Handlungsbedarf für die Bildungspolitik und -administration zu ergeben. Eine Anpassung der im Folgenden aufgezählten Regelungen würde kleinere Verbesserungen ohne allzu großen Widerstand der Länder und Sonderschulbefürworter/innen bewirken. Die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung bliebe auf der Ebene der Individuen und einzelnen Organisationseinheiten, Strukturfragen müssten nicht gestellt werden.

- Adaptierungen des Lehrplanes für die Allgemeine Sonderschule mit der Verankerung des Individuellen Förderplanes als Planungsinstrument auch für lernbehinderte Schüler/innen (bereits geschehen und ab 2008/09 gültig)
- konsequentes Monitoring der in QSP erarbeiteten und im August 2008 vom BMUKK verordneten Qualitätsstandards für Integrationsklassen (Rundschreiben Nr. 18/2008)
- Erarbeitung und Verordnung von Qualitätsstandards für die Sonderschulen
- gesetzliche Überführung der Integration auf der 9. Schulstufe
- Optimierung von Nahtstellen zu außerschulischen Institutionen, besonders im Bereich der beruflichen Orientierung und Ausbildung.

### Gefahr der Trendumkehr

Als Nachteil ist zu nennen, dass die bereits eingetretene Stagnation der Entwicklung damit nicht aufgehoben wird und es womöglich sogar zu einer Trendumkehr kommen kann, die sich bei den Ländern mit niedrigen Integrationsquoten bereits jetzt zeigt. Steigt der Anteil der Kinder mit SPF weiterhin an (und Österreich hat noch immer deutlich geringere SPF-Quoten als Deutschland und die Schweiz) werden bei der beschlossenen Deckelung der Personalressourcen bis 2013 die beiden Parallelsysteme immer schwieriger zu finanzieren sein. Dies dürfte sich vor allem auf das integrative System negativ auswirken, da die Unterrichtsstunden an Sonderschulen ja gemäß den Lehrplänen abgehalten und finanziert werden müssen. Verschärfend wirkt sich dabei die demografische Entwicklung aus, da mit dem Rückgang der Gesamtpopulation die Berechnungsbasis für die Planstellen im sonderpädagogischen Bereich stetig geringer wird.

Die Absicherung der von Specht et al. (2006: 67–68) geforderten Mindeststandards für materielle und personelle Ausstattung ist daher jedenfalls dringend zu empfehlen. Als Gegenleistung der Länder für eine bessere Ressourcenausstattung könnte deren Zustimmung zu einem Controllingssystem erwirkt werden, das die Verwendung der zugeteilten Ressourcen sichtbar machen und so die Steuerungsmöglichkeiten erhöhen würde.

### Optimierung verlangt Mittelabsicherung und Unterstützungssysteme

Gelängen weiters noch eine Flexibilisierung der Ressourcenvergabe, eine Verringerung stigmatisierender Zuschreibungen und eine Erhöhung präventiver Maßnahmen im Sinne eines Output-Monitorings zur Qualitätsentwicklung (Specht et al. 2006: 56–57) könnten auch unter grundsätzlicher Beibehaltung der beiden Parallelsysteme wichtige Entwicklungsschritte zur Optimierung der Integration und damit in Richtung Inklusion gesetzt werden.

Aus pädagogischer Sicht wäre ein weiterer Entwicklungsschritt denkbar, wenn es gelingt, die wesentliche Bereicherung im integrativen Unterricht, nämlich die Anregungen seitens der nichtbehinderten Kinder, mittels der Methoden des kooperativen Unterrichts und der Einrichtung von Helfersystemen und Unterstützungskreisen stärker zu nutzen (Klicpera 2005: 284).

Um diese Entwicklungen voranzubringen, empfehlen Altrichter/Feyerer (2008: 925–927) die Initiierung und Unterstützung interner, selbstevaluativer Qualitätsmanagementprozesse und den Einsatz des dafür besonders geeignet erscheinenden Instruments, des Index' für Inklusion (Hinz/Boban 2003).

Der Aufbau einer wissenschaftsgestützten Unterstützungsstruktur, ähnlich der Zentralstelle für Heilpädagogik in der Schweiz,<sup>13</sup> würde die Wissensgrundlagen im Sinne einer Evi-

13 [www.szh.ch](http://www.szh.ch)

dence-based Policy verbessern und Entwicklungsprojekte gezielt initiieren, koordinieren und evaluieren können. Um die inhaltliche Verbindung zur allgemeinen Bildungsforschung zu sichern, erscheint eine Verankerung innerhalb des bife empfehlenswert. Das bei QSP angewandte Prinzip der Verbindung von Wissenschaft, Praxis und Politik hat sich ebenso bewährt wie die Abfolge von empirisch-wissenschaftlicher Evaluation, reformpolitischen Schlussfolgerungen und praktisch-politischen Umsetzungskonzepten. In zukünftige Projekte sollten aber unbedingt auch Jurist/inn/en und Ökonom/inn/en eingebunden werden (Specht et al. 2007: 85–93).

## 5.2 Inklusion als Leitgedanke (sonder)pädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung

Eine wesentliche Zielsetzung eines inklusiven Schulsystems ist der Abbau von Bildungsbarrieren und somit die Erhöhung der Chancengerechtigkeit. Eine Schule für alle soll jedes Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen und optimal innerhalb der Gemeinschaft fördern und fordern. Die Entwicklungen im Bereich der Sonder- und Integrationspädagogik treffen sich dabei voll mit den Intentionen im Zusammenhang mit der Neuen Mittelschule:

„Nicht minder wichtig ist der Anspruch der gemeinsamen Schule, den Reichtum der Vielfalt von SchülerInnen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Kulturen sowie mit verschiedenen Begabungen (inklusive Behinderungen) kennen und schätzen zu lernen, ihre Bedeutung für das Miteinander-leben-Können in pluralistischen und multikulturellen Gesellschaften zu begreifen (Inklusion statt Ausgrenzung) und schließlich die wechselseitige Unterstützung und Hilfe der unterschiedlich begabten Peers als Einübung in Solidarität und wechselseitige Verantwortung zu sehen und zu akzeptieren.“ (ExpertInnenkommission 2008: 7)

Sowohl in Österreich als auch in Deutschland und der Schweiz ist das Schulsystem aber immer noch von äußerer und innerer Selektion und Ausgrenzung bestimmt: unterschiedliche Schularten ab der ersten Schulstufe,<sup>14</sup> Sitzenbleiben, Rücküberweisungen, Ausschulungen zwingen Lehrer/innen dazu, „[...] Kinder auf allen Stufen des Bildungssystems zu sortieren. Solange die Klassen so groß sind, wie sie sind, solange Schulen wenig selbstständig arbeiten dürfen, solange wird bei vielen Lehrkräften ein Aussonderungsblick vorherrschen vor dem Willen, für jedes Kind Verantwortung zu übernehmen und kein Kind zurückzulassen“ (Deppe-Wolfinger 2008: o.S.).

Will die Bildungspolitik eine inklusive Schule verwirklichen, dann kann dieses Ziel nicht ausschließlich mit pädagogischen Mitteln erreicht werden. Neben der Unterstützung der Entwicklung pädagogischer Konzepte im Sinne einer inneren Schulreform müssen Strukturfragen angesprochen und gelöst werden.

Wichtigste Voraussetzung für das Gelingen dürfte dabei eine eindeutige und klar kommunizierte nationale Strategie sein: „In den gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen Länder sollte klar integrative/inklusive Bildung als bildungspolitisches Ziel verankert werden. [...] Die Regierungen sollten eine nachdrückliche Politik der Förderung von Integration/Inklusion zum Ausdruck bringen und im Hinblick auf deren Umsetzung allen am Bildungssystem Beteiligten klar und deutlich vermitteln, welche Ziele sie mit dieser Bildungspolitik verfolgen“ (European Agency 2003b: 6).

Dies würde ein Abgehen vom bisherigen Weg der Parallelität bedeuten. Specht et al. (2006: 54–55) liefern als empirische Begründungen für einen solchen Wechsel, dass das postulierte Wahlrecht der Eltern aufgrund der unterschiedlichen Verfügbarkeit in Wirklichkeit gar nicht gegeben sei und ein flächendeckendes, paralleles Angebot von Sonderschulen und

**NMS und Inklusion haben gleiche Ziele**

**Auch strukturelle Veränderungen sind notwendig**

<sup>14</sup> Laut SchOG gibt es elf verschiedene Sonderschularten und immer noch werden *Sonderschullehrer/innen* ausgebildet, obwohl der Großteil davon bereits integrativ tätig ist.

**Vielfältige  
Handlungsmöglichkeiten  
bieten sich an**

Integrationsstandorten jeden vernünftigen ökonomischen Rahmen sprengen würde. Entsprechend der gesetzlichen Lage (Integration ist als Aufgabe der VS, HS und AHS verankert), der vorherrschenden Expert/inn/enmeinung und des Standes der wissenschaftlichen Diskussion schlagen sie als Regelvariante die integrative Beschulung vor. Da davon auszugehen ist, dass der gemeinsame Unterricht nicht in jedem Falle die Ideallösung ist, sollte getrennte Förderung in begründeten Ausnahmefällen ermöglicht werden. Dieser getrennte Unterricht sollte ebenfalls im Rahmen der allgemeinen Schulen umgesetzt werden.

Die Verankerung der Inklusion als Leitidee sonderpädagogischer Förderung würde mit hoher Wahrscheinlichkeit großen Widerstand der Länder und der Sonderschulbefürworter/innen hervorrufen, was sich bereits bei der Präsentation dieser Idee im Mai 2006 zeigte (Specht et al. 2007: 27). Die im Folgenden aufgezählten Handlungsoptionen würden die Weiterentwicklung positiv unterstützen und könnten eventuell auch helfen, das Aufbrechen alter Polaritäten zu vermeiden bzw. gering zu halten:

- Versachlichung des Diskurses
- Verankerung eines ausreichend langen Übergangszeitraumes von z. B. zehn Jahren
- Schulen mit Integrationsklassen auf dem Weg zu inklusiven Schulen unterstützen
- auch Sonderschulen dabei unterstützen, sich zu einer Schule für alle zu wandeln
- die Spezialsonderschulen für sinnes-, körper-, sprachbeeinträchtigte, verhaltensgestörte und schwerstbehinderte Kinder mit Forschungs- und Unterstützungsaufgaben beauftragen und damit die äußerst problematischen „Restschulen“ in „Kompetenzzentren ohne eigene Schüler/innen“ umwandeln
- vermehrt Zusatzqualifikationen in diesen Bereichen (z. B. Hochschullehrgang für integrative Beschulung geistig behinderter Kinder) in bundesweiten Lehrgängen anbieten
- den Förderbedarf nicht mehr am einzelnen Kind festmachen, sondern als Aufgabe des jeweiligen Systems betrachten
- Einbeziehung aller Systempartner (Inklusion verändert ja vor allem die Regelschulen!) in einen ausführlichen Diskurs über die notwendigen Gesetzesänderungen zur Konkretisierung der inklusiven Leitlinie (z. B. SchOG, SchPflG, SchUG, Dienstrecht, ...)
- Verankerung der Inklusion auch im Bereich der vorschulischen Erziehung und Bildung
- Ernstnehmen der Bedenken und Lösungen für die momentan aktuellen Probleme anbieten (z. B. Absicherung eines Mindeststandards von Personalressourcen gemäß dem realen Bedarf; ausreichende materielle Ausstattung;<sup>15</sup> Präzisierung und bundesweite Verankerung der förderlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf Klassenschülerhöchstzahl, Anteil der Kinder mit SPF in Integrationsklassen und zusätzlichen Lehrereinsatz; Ganztagesbetreuung auch für schwerer beeinträchtigte Kinder in integrativen Formen absichern, Mehrstufenklassen ermöglichen)
- Unterstützungssysteme für den Systemwandel anbieten (für die Schulbehörden, die Schulen, die SPZ; Angebote in der Aus-, Fort- und Weiterbildung unter Berücksichtigung der „inneren Integration“)
- interne Qualitätsentwicklungsprozesse, in die wirklich alle Schulpartner/innen, also auch die Schüler/innen, Eltern, Schulwarte und das Reinigungspersonal einbezogen sind, anregen und unterstützen
- Verankerung eines inklusiven Kernmoduls in allen Lehrerausbildungen
- enge Verknüpfung mit dem allgemeinen Bildungsdiskurs herstellen,

<sup>15</sup> Nader/Samac (2007) veröffentlichten die Ergebnisse einer Untersuchung in Niederösterreichs Integrationsklassen, die zeigen, dass noch großer Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien besteht und dass die Stressbelastung in gut ausgestatteten Klassen geringer zu sein scheint.

denn:

„In einer ‚Schule für alle‘ vom 6. bis zum 15. Lebensjahr sind tatsächlich alle in- und ausländischen Kinder aller Begabungen, mit und ohne Behinderung auf ein gemeinsames Leben in Pluralität und kultureller Vielfalt vorzubereiten.

Dabei kann auf die Erfahrungen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ebenso zurückgegriffen werden wie auf alle Versuche von inklusivem Unterricht in der Mittelstufe (Neue Mittelschule, Verbundschulen und dergleichen mehr)“ (ExpertInnenkommission 2008: 66).

A



# Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung

A

Johannes Mayr und Georg Hans Neuweg

Im Schuljahr 2007/08 waren in Österreich mehr als 120.000 Lehrer/innen tätig, davon ca. 60% im Pflichtschulbereich (ohne AHS-Unterstufe) und ca. 40% im weiterführenden Schulwesen.<sup>1</sup> Eine Optimierung dieser Personalressourcen setzt voraus,

- dass sich hinreichend viele und geeignete Personen durch eine Lehramtsausbildung und den Lehrer/innen/beruf angezogen fühlen (*Attrahierung*),
- dass die bestgeeigneten Personen in die Ausbildung aufgenommen werden und wenig geeignete Personen möglichst frühzeitig andere Ausbildungswege einschlagen (*Eingangselektion*),
- dass angehende Lehrer/innen in der Grundausbildung an das für den Eintritt in die Induktionsphase erforderliche fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzniveau herangeführt werden (*erste Phase*),
- dass zwischen den Abschluss der ersten Phase und die volle berufliche Tätigkeit ein als Arbeits- und Lernphase konzipierter Abschnitt der beruflichen Induktion geschaltet wird (*zweite Phase*) und
- dass der Prozess des Lernens von Lehrer/inne/n im Sinne eines lebenslangen Lernens in allen Kompetenzbereichen auf Dauer gestellt wird (*dritte Phase*).

**Fünf zentrale Interventionsfelder**

Über die Wirkungen unterschiedlicher struktureller, inhaltlicher und methodischer Ausgestaltungsformen von Lehrer/innen/bildung existiert – insbesondere im deutschen Sprachraum – wenig empirisch gesichertes Wissen (Terhart 2000: 19, 25; Blömeke 2004: 76; Baumert/Kunter 2006; Lipowsky 2006: 49; Blömeke et al. 2008a: 7). Die verfügbaren Befunde sind zudem, nicht zuletzt aufgrund der gravierenden methodischen Probleme der Wirksamkeitsforschung (Kennedy et al. 2008: 1249–1252), teils widersprüchlich. Dies gilt selbst für die vergleichsweise sehr elaborierte US-amerikanische Lehrerbildungsforschung (Cochran-Smith/Zeichner 2005, Cochran-Smith et al. 2008), deren Ertrag auf österreichische Verhältnisse außerdem nur sehr begrenzt übertragbar ist. Die Diskussion wird deshalb national wie international in hohem Maße durch persönliche Erfahrungen und Einschätzungen, weltanschauliche Überzeugungen, ökonomische Motive und institutionelle Eigeninteressen bestimmt. Vor diesem Hintergrund ist es einerseits wichtig, Anreize zu setzen, um die Forschung zur Lehrer/innen/bildung zu intensivieren. Andererseits müssen die anstehenden Gestaltungsaufgaben schon jetzt und möglichst rational in Angriff genommen werden. Die vorliegende Expertise setzt sich deshalb mit allen wichtigen Entscheidungsproblemen auseinander, auch mit jenen, zu deren Lösung nur unzureichendes empirisches Wissen vorhanden ist.

**Unzureichende Forschungslage**

<sup>1</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/lehrpersonen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html) [Stand 2009-04-20].

# 1 Attrahierung

## 1.1 Attraktivität und Attrahierungswirkungen des Lehrer/innen/berufes

### Attraktivität des Lehrberufes

In Österreich besteht im Unterschied zu anderen OECD-Staaten derzeit global gesehen kein Lehrer/innen/mangel (Hackl/Fahnl 2003: 31, Delannoy et al. 2004: 34). Ein solcher könnte sich in den nächsten Jahren aber aufgrund der Altersstruktur der Lehrerschaft ergeben. Dann muss die Attrahierungspolitik auch Maßnahmen zur Sicherung und Steigerung der Attraktivität des Lehrer/innen/berufes einschließen. Dies gilt insbesondere, wenn zusätzlich die Eingangs-, Durchgangs- und Ausgangsselektion in der Lehrer/innen/bildung verstärkt werden soll; nur dann ist es nämlich möglich, überhaupt eine Auswahl treffen zu *können*. Der Beruf des Lehrers / der Lehrerin scheint zwar – zumindest für diejenigen, die ihn bereits ergriffen haben – grundsätzlich attraktiv zu sein; die Studie „LehrerIn 2000“ (Hofinger et al. 2000: 125–139) zeigt, dass die allgemeine Berufszufriedenheit der österreichischen Lehrer/innen mit jener anderer Arbeitnehmer/innen vergleichbar ist. Deutlich sichtbar wird aber auch, dass Lehrer/innen mit bestimmten Aspekten deutlich unzufriedener sind als andere Berufsgruppen: mit den Weiterbildungsmöglichkeiten (nur 45% sind damit zufrieden), dem Einkommen (Zufriedenheitsrate durchschnittlich 34%, bei Männern sinkt der Wert auf 27%), den Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten (28%) und vor allem dem Ansehen des Berufs (9%).

### Wünschenswerte Eingangsvoraussetzungen

Besonders wichtig ist die Frage, ob durch Lehramtsstudium und Lehrer/innen/beruf die richtigen Personen angezogen werden. Nicht alle berufserfolgs- und berufszufriedenheitskritischen Personmerkmale nämlich können durch Lehrer/innen/bildung in hinreichendem Maße beeinflusst werden und die nachteiligen Folgen einer mangelnden persönlichen Eignung für Lehramtsstudium und Lehrer/innen/beruf sind für die Einzelperson und für das Bildungssystem erheblich (Holland 1985, OECD 2006c). Zu den wünschenswerten Voraussetzungen zählen ausgeprägte intrinsische Studien- und Berufswahlmotive, soziale und unternehmerische Interessen, ein zumindest mittleres Ausmaß an psychischer Stabilität, Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle und Offenheit für Neues, ausreichende kognitive Fähigkeiten und gutes Ausdrucksvermögen (Bergmann/Eder 2005, Mayr/Neuweg 2006, Hanfstingl/Mayr 2007).

### Interessen

Hinsichtlich ihres Interesses am Umgang mit Kindern und Jugendlichen und an deren fachlicher und sozialer Förderung weisen angehende Lehrer/innen in Österreich, ähnlich wie in anderen Ländern (OECD 2006c: 70 f), im Durchschnitt günstige Werte auf (Bergmann/Eder 1994, Eder 2008, Mayr 2009). Problematisch erscheint aber, dass intellektuell-forschende Interessen durchgängig nur durchschnittlich ausgeprägt sind. Auch „unternehmerische“ (führende, organisierende, „verkäuferische“) Orientierungen liegen nur im Bevölkerungsdurchschnitt (Bergmann/Eder 1994: 56, Mayr 2008);<sup>2</sup> Leadership-Interessen sind aber für Erfolg und Befinden im Beruf bedeutsam (Mayr 2008) und Unternehmergeist, Flexibilität und Innovativität werden im Gefolge des beschleunigten technologischen und gesellschaftlichen Wandels noch an Bedeutung gewinnen (Delannoy et al. 2004: 24). Allgemein lassen wenig selektive Studien, durchschnittliche Gehälter und unterdurchschnittliches soziales Ansehen bei gleichzeitig leichter Zugänglichkeit der Ausbildung erwarten, dass sich einerseits zwar Idealist/inn/en, andererseits aber auch Personen mit „weniger dynamischen Einstellungen“ (Altrichter 1996: 128) angezogen fühlen. In dieses Bild fügt sich ein, dass die Arbeitszeit von Lehrer/inn/en selbst mit der gleichen Lehrverpflichtung erstaunlich stark streut und Lehrer/innen, die mehr arbeiten, mit den karriererelevanten Aspekten ihres Berufs

<sup>2</sup> Neuere Daten für die Lehrämter an höheren Schulen (Bergmann 2007, Eder 2008) widersprechen einander diesbezüglich freilich.

(Einkommen, Aufstiegs-, Entwicklungs- und Fortbildungsmöglichkeiten) besonders unzufrieden sind, was nahe legt, „dass höherer Einsatz in der Schule nicht ausreichend durch monetäre Abgeltung, durch Karrieresprünge oder durch Anerkennung belohnt wird“ (Hofinger et al. 2000: 191).

Angehende Lehrer/innen weisen in den Bereichen Kontaktbereitschaft/Extraversion und Offenheit günstige Persönlichkeitsmerkmale auf; die Dimension Belastbarkeit ist allerdings, insbesondere bei Frauen, vergleichsweise niedrig ausgeprägt (Eder 2008, Mayr 2009). Daten aus der Studie „LehrerIn 2000“ zeigen, dass die diesbezüglichen Anforderungen im Beruf eine größere Robustheit erfordern würden (Hofinger et al. 2000: 161–171).

Lehramtsstudien attrahieren intelligente junge Menschen, die kognitiv Leistungsfähigsten werden aber nur eingeschränkt angezogen. So weisen etwa in Deutschland Lehramtsstudierende signifikant geringere IQ-Werte auf als Studierende mathematisch-, natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studienrichtungen (Spinath et al. 2005). Österreichische Studierende für das Lehramt an höheren Schulen weisen deutlich geringere kognitive Fähigkeiten auf als deutsche Maturant/inn/en und geringere rechnerische und figural-räumliche kognitive Fähigkeiten als Student/inn/en technischer und rechtswissenschaftlicher Studien in Österreich (Eder 2008); in den sprachlich-schlussfolgernden kognitiven Fähigkeiten sind die Lehramtsstudent/inn/en den Student/inn/en technischer und rechtswissenschaftlicher Studien freilich überlegen (bleiben aber auch hier hinter der Normstichprobe bayrischer Maturant/inn/en zurück).

Problematische Attrahierungswirkungen in Bezug auf kognitive Fähigkeiten könnten u. a. ein Effekt des vermuteten bzw. tatsächlichen Anspruchsniveaus des Studiums sein. In Österreich dürfte sich dieses Problem bei Lehrämtern verschärfen, die in einem Kurzstudium an der Pädagogischen Hochschule erworben werden und bei denen es – so die Befunde aus den früheren Pädagogischen Akademien – kaum leistungsbedingte Studienabbrüche gibt. Verstärkt auftreten dürfte es außerdem bei Spätentschlossenen. Nach Befunden von Bergmann/Eder (1994) sind Personen, die schon in ihrer Schulzeit und damit frühzeitig ein Lehramtsstudium anstreben, anderen Schüler/inne/n weder in ihren Schulleistungen (Noten in D, E, M) noch in ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit unterlegen; dem entspricht, dass Eder (2008) bei Spätentschlossenen geringere kognitive Fähigkeiten findet. Daher liegt der Schluss nahe, „dass es sich bei den Problemgruppen überwiegend um Studierende handelt, die sich erst sehr spät und damit meist unter starkem äußeren Druck für ein Lehramtsstudium entscheiden bzw. um Studienabbrecher anderer Studienrichtungen, für die die Lehrerausbildung bestenfalls eine ‚zweite Wahl‘ darstellt“ (Bergmann/Eder 1994: 62).

**Persönlichkeitsmerkmale  
im engeren Sinn**

**Kognitive  
Leistungsfähigkeit**

## 1.2 Empfehlungen zur Attrahierungspolitik

- Verbesserung des Berufsimages durch Profilierung und Propagierung des Lehrer/innen/berufs als vielfältige und bei persönlicher Passung befriedigende, aber auch anspruchsvolle berufliche Option
- Propagierung realitätsangemessener Berufsbilder in Verbindung mit Hinweisen darauf, dass die eigenen Schulerfahrungen nur mehr bedingt als Orientierungshilfe für die Berufswahl dienen können (z. B. Herausforderungen durch zunehmende Heterogenität der Schüler/innen oder durch neue Aufgaben in der Schulentwicklung)
- Unterstützung des Bildes einer Profession, die auf allen Ebenen des Schulsystems intrinsisch motivierte und besonders leistungsfähige Menschen braucht, durch Maßnahmen der Eingangsselektion, durch anspruchsvolle Studien und durch ein einheitliches Entlohnungsschema für alle Gruppen von Lehrer/inne/n
- Schaffung von Karrieremöglichkeiten im Beruf, insbesondere durch Einführung eines mittleren Managements und verbesserte Optionen für die Übernahme anderer qualifizierter Funktionen (z. B. Betreuungslehrer/in in der Lehrer/innen/ausbildung oder im



Rahmen der Induktion von Junglehrer/innen, Lehrer/innen/fortbildner/in, Schulqualitätsmanager/in)

- Vergabe von Funktionen und Positionen nach Leistungskriterien und entsprechender Sichtung und Förderung geeigneter Kandidat/inn/en
- Erhöhung der Attraktivität eines Einstieges in das Lehramt für Personen mit Erfahrung in anderen Berufen (z. B. durch Anrechnung von Vordienstzeiten außerhalb des Lehramts bei der Gehaltseinstufung, insbes. in Bereichen mit Versorgungsengpässen auch: Schaffung von Gelegenheiten zum Erwerb fehlender didaktischer, pädagogischer und fachlicher Kompetenzen parallel zur bereits begonnenen entlohnten Lehrtätigkeit)
- Erleichterung des partiellen Ausstiegs aus der Lehrertätigkeit, um parallel zu dieser oder phasenweise in Vollzeit in anderen Berufsfeldern tätig sein zu können, die individuelle Laufbahn auf diese Weise anzureichern und an den Schulen Wissen aus anderen Lebensbereichen präsent zu machen.

## 2 Eingangsselektion

### 2.1 Instrumente der Eingangsselektion

**Bedeutung** Selbst bei angemessener Attrahierungspolitik ist unvermeidlich, dass auch objektiv wenig geeignete Personen ein Lehramtsstudium in Erwägung ziehen. Diese sollten dann selbst, z. B. nach der Inanspruchnahme von Beratungsangeboten, von einer Einmündung in das Studium bzw. den Beruf Abstand nehmen (Selbstselektion) und/oder über Maßnahmen der Fremdselektion (z. B. Aufnahmeverfahren ins Studium oder frühzeitig angesetzte Lernerfolgskontrollen) ausgelesen werden. Während Bemühungen um eine gezielte Auswahl geeigneter Bewerber/innen in den deutschsprachigen Ländern erst am Anfang stehen, beschränken die meisten anderen europäischen Staaten den Zugang zur Lehrer/innen/ausbildung bereits seit längerem (Eurydice 2002: 33–43). Vor allem Länder, in denen der Lehrer/innen/beruf hohes Ansehen genießt, z. B. Finnland, können auf eine Auswahl der Studienbewerber/innen setzen, weil deren Anzahl deutlich größer ist als die Anzahl der verfügbaren Studienplätze (Niemi 2002, OECD 2006c: 108 f., McKinsey/Company 2007). Umgekehrt dürfte ein Nebeneffekt von Auswahlverfahren sein, dass sie die Wertschätzung erhöhen, die die Studierenden dem Studium und dem Beruf entgegenbringen (*effort justification hypothesis*, vgl. Spiel/Litzenberger/Haiden 2007: 515 f.).

Durch Auswahlverfahren sollten Personmerkmale erfasst werden, für die empirisch nachgewiesen ist, dass sie für den Erfolg in Studium oder Beruf relevant und durch Ausbildung nicht oder nur sehr begrenzt beeinflussbar sind (siehe die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt). Es kommen biografieorientierte Verfahren (Schulnoten, Eignungsinterviews), eigenschaftsorientierte Verfahren (z. B. Persönlichkeitstests) und simulationsorientierte Verfahren (Lehrproben, Assessment Centers) in Betracht (Spiel/Litzenberger/Haiden et al. 2007).

#### **Prognose des Studienerfolges**

Die beste Vorhersage des *Studienerfolges* erlauben Meta-Analysen zufolge (vgl. Spiel/Litzenberger/Haiden et al. 2007: 490–494, 511; Hell et al. 2008) die gemittelten (und leicht verfügbaren) *Noten aus der höheren Schule*. Besonders für Österreich ergibt sich dabei aber das Problem eines stark gegliederten, anforderungsinhomogenen Schulwesens auf der Sekundarstufe II mit zudem (noch) nicht standardisierten Abschlussprüfungen. Prognostisch ähnlich leistungsfähig und objektiver als Maturadurchschnittsnoten sind *Studierfähigkeitstests*; der Aufwand für die Entwicklung und Durchführung solcher Tests ist jedoch hoch. Von erheblicher prognostischer Validität für den Studienerfolg könnten studienfach- bzw. studienfeldspezifische *Studieneingangsprüfungen* sein, die im Anschluss an Lehrveranstaltungen in

der Studieneingangsphase durchgeführt werden (Spiel/Litzenberger/Haiden 2007: 497–500, 536–539). Bei Lehramtsstudien würde es sich dabei vor allem um Prüfungen handeln, die sich auf Grundstrukturen und Grundverständnis der späteren Unterrichtsfächer und auf Grundmuster fachdidaktischen und pädagogischen Denkens beziehen. Von diesen können wichtige Impulse zur Selbstselektion ausgehen, weil sie Studierenden die Möglichkeit bieten, zentrale Anforderungen in Studium und Beruf mit ihren eigenen Interessen, ihrer Anstrengungsbereitschaft und ihren kognitiven Fähigkeiten abzugleichen. *Interviews* als weitere relativ häufig angewandte und von Durchführenden wie Studienbewerber/innen/n durchaus akzeptierte Auswahlmethode sind dagegen relativ wenig prognosetauglich für den Studienerfolg (Hell et al. 2008: 49–50, Spiel/Litzenberger/Haiden 2007: 494–497).

Für die Vorhersage von *Leistungen in den Praktika* oder der späteren *Bewährung im Lehrer/innen/beruf*scheinen vor allem motivationale und andere nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam zu sein (Hanfstingl/Mayr 2007). Sie sind für Zwecke der Laufbahnberatung bzw. Selbstselektion durch *Selbsteinschätzungsverfahren* ausreichend zuverlässig erfassbar. Diese werden von den Nutzer/innen/n meist als sehr hilfreich erlebt und dürften Steuerungsfunktion besitzen, wenn sie längere Zeit vor der Studienwahl bearbeitet werden (Mayr 2002). Es existieren bereits online zugängliche Verfahren, die kostenlos (z. B. das speziell für den Lehrer/innen/beruf konzipierte Angebot CCT<sup>3</sup>) oder preiswert angeboten werden (z. B. das für alle Studienrichtungen und Berufe geeignete Beratungstool „Explorix“<sup>4</sup>). Derartige Instrumente sind für die Benutzer/innen meist absichtlich transparent gehalten, da eine selbst verantwortete Laufbahnentscheidung unterstützt werden soll. Diese „Durchschaubarkeit“ macht sie freilich für die Fremdselektion unbrauchbar, da Selektionsdruck zu einem markanten *faking good* im Antwortverhalten führt. Möglicherweise lassen sich für diesen Zweck nicht verfälschbare, „objektive“ *Persönlichkeitstests* entwickeln; erste Validierungsversuche zu einem objektiven Belastbarkeitstest bei Lehrerstudent/innen/n und Lehrer/innen/n sind allerdings ambivalent ausgefallen (Ortner et al. 2006: 44–45, Ortner et al. 2007).

Die Erfassung berufsrelevanter Personmerkmale kann – auch unter Selektionsbedingungen – vermutlich valider über *Simulationsverfahren* erfolgen. Bei diesen agieren die Bewerber/innen in einer fingierten, praxisnahen Situation, indem sie bspw. den Inhalt eines unmittelbar zuvor ausgehändigten Textes in einem Kurzreferat vortragen. Zur Prognose der Bewährung im Lehrer/innen/beruf kommen weiters strukturierte *Eignungsinterviews* in Betracht (Hell et al. 2008: 53).

Ein viel versprechender Weg der Bewerber/innen/auswahl scheint die Kombination von verpflichtendem Self-Assessment (zur Klärung der Passung mit Studium und Beruf), einer Vorauswahl von Bewerber/innen/n anhand des Notenschnitts oder eines Studierfähigkeitstests (als Prädiktoren für den Studienerfolg) und eines aus mehreren Komponenten bestehenden strukturierten Interviews, in das ein Simulationsverfahren eingebettet ist (zur Abschätzung der Berufsbewährung; vgl. Trapmann et al. 2008), zu sein.

### Prognose der Berufseignung

### Kombinierte Verfahren

## 2.2 Zur Auswahlpraxis in Österreich

Von wenigen Ausnahmen abgesehen<sup>5</sup> bietet das Studienrecht den Universitäten gegenwärtig keine Möglichkeiten der Beschränkung des durch die allgemeine Universitätsreife grundsätzlich garantierten freien Zuganges.

### Auswahlverfahren an den Universitäten

3 CCT – Career Counselling for Teachers. Internet: <http://www.cct-austria.at>

4 Internet: <http://www.explorix.at>

5 Körperlich-motorische Eignung für sportwissenschaftlich orientierte und künstlerische Eignung für Kunststudien gem. § 63 Abs. 1 UG 2002, Zugangsbeschränkungen gem. § 124b UG 2002 und allfälliges Erfordernis fachlicher Zusatzprüfungen gem. Universitätsberechtigungsverordnung.

Möglich sind freilich eine selektive Ausgestaltung der Frühphase des Studiums und vor allem Angebote, die die Selbstselektion unterstützen. So werden bspw. an der Johannes Kepler Universität Linz seit 1991 Studienberatungstests für Maturant/inn/en durchgeführt. Zum Einsatz gelangen u. a. Interessenfragebögen und studienfeldbezogene Fähigkeitstests, die Klient/inn/en erhalten ausführliche Reports. Aus den Daten und Rückmeldungen der inzwischen rund 10.000 beratenen Personen lassen sich die Wirkungen der Maßnahme gut abschätzen: mehr Klarheit über die eigenen Interessen und Fähigkeiten, bessere Voraussetzungen für eine passende Studienwahl und deutlich geringeres Dropout-Risiko (Bergmann 2008).

Die in Österreich vermutlich am weitesten entwickelte Prozedur, den Einstieg in das Lehrstudium zugleich als Lern- und als Selektionsphase zu konzipieren, ist die Studieneingangsphase am Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung der Universität Innsbruck (ILS o. J.). Sie besteht aus einer „Orientierungseinheit“ im ersten Semester, einem „Eingangspraktikum“ mit Kernzeit im Februar und einer „Reflexionseinheit“ im zweiten Semester. Die Studierenden sollen dabei die eigenen Schulerfahrungen aufarbeiten und den Perspektivenwechsel zur Lehrer/innen/rolle vollziehen, Kompetenzen zum Beobachten, Reflektieren und Planen von Unterricht erwerben sowie Einblick in den Lehrberuf gewinnen, u. a. durch Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche. Ein Element des Angebots ist die „Eignungsüberprüfung“: Jede/r Student/in gibt und erhält innerhalb der Gruppe Feedback zum Entwicklungsprozess in der Studieneingangsphase und führt mit dem/der Lehrveranstaltungsleiter/in ein persönliches Einzelgespräch zur Eignung für den Lehrberuf. Der Lernprozess ist in einem Portfolio zu dokumentieren, das auch eine „begründete Stellungnahme zur persönlichen Eignung“ beinhaltet (ILS o. J.: 9).

#### Auswahlverfahren an den Pädagogischen Hochschulen

Anders ist die Situation an den Pädagogischen Hochschulen. Die Hochschul-Zulassungsverordnung 2007 (HZV) bindet den Zugang zum Studium an die „grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung des Lehrberufes“, die erforderliche Kenntnis der deutschen Sprache, die erforderliche Sprech- und Stimmleistung und eine im Curriculum für die einzelnen Studiengänge vorgeschriebene spezifische fachliche Eignung; die Konkretisierung dieser Anforderungen obliegt den Studienkommissionen. Für die Lehramtsstudien im berufsbildenden Bereich ist darüber hinaus eine facheinschlägige Vorbildung bzw. Berufspraxis vorgeschrieben.

Die Eignungsfeststellung beginnt mit einer Informations- und Selbsterkundungsphase. In dieser werden den Interessent/inn/en Informationen über die Anforderungen in Studium und Beruf sowie Instrumente zur Selbsteinschätzung der Berufseignung online zugänglich gemacht; ein mindestens eintägiger Informations- und Orientierungsworkshop ermöglicht zudem eine „erste Praxisbegegnung“ und informiert über berufsspezifische Anforderungen. Die Entscheidung über die Zulassung zum Studium fällt schließlich auf der Grundlage des dem Rektorat zu übermittelnden Ergebnisses eines individuellen Eignungs- und Beratungsgesprächs. Dieses ist durch „geeignetes Lehrpersonal“ zu führen; im Zweifelsfall sind im Einzelfall festzulegende „spezielle Eignungsfeststellungen“ vorzunehmen.

Es zeichnen sich drei Kernprobleme dieses Aufnahmeverfahrens ab:

- (a) Information und Beratung (als Unterstützung der Laufbahnentscheidung bzw. der Selbstselektion) einerseits und Eignungsüberprüfung (zum Zweck der Fremdselektion) andererseits sind nicht klar voneinander getrennt. Zwar sollen die bei der Selbsteinschätzung und den Workshops gewonnenen Erkenntnisse beim Zulassungswerber verbleiben, eine Auswertung durch Organe der PH ist nicht vorgesehen (Jonak/Kövesi 2007: 1434, Fn. 2; 1435, Fn. 3); die Erläuterungen zur HZV ermuntern aber dazu, die Ergebnisse des Selbsteinschätzungsverfahrens und die Erkenntnisse aus den Workshops (z. B. aus dort durchgeführten Rollenspielen) „auszuwerten“ und in das Eignungsgespräch „einfließen“ zu lassen (Erl.Bem. zum Begutachtungsentwurf). Damit besteht die Gefahr, dass die Selbsterkundungs-Verfahren mit taktischem Kalkül bearbeitet werden und dass das reflexionsanregende Potenzial der Informations-, Selbsterkundungs- und Beratungsangebote verloren geht.

- (b) Wird die Auswahlentscheidung dagegen ausschließlich auf der Grundlage des Eignungsgesprächs getroffen, müsste dieses empirisch bewährte Kriterien in den Blick nehmen, klar strukturiert sein und durch qualifizierte Interviewer/innen geführt werden.
- (c) Die bisherige Umsetzung (vgl. die Präsentationen auf einer Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol am 24./25. 4. 2008) zeigt, dass die HZV an den verschiedenen Standorten unterschiedlich „interpretiert“ wird, etwa wenn der vor dem Eignungsgespräch vorgesehene Orientierungsworkshop durch orientierende Angebote in der Studieneingangsphase (also *nach* Aufnahme des Studiums) ersetzt wird.<sup>6</sup> Fraglich bleibt bisher jedenfalls die selektive Wirkung der Prozedur: An einzelnen Hochschulen wurde kein/e einzige/r Bewerber/in abgelehnt. Dies mag institutionellen Eigeninteressen geschuldet, aber auch ein Indikator dafür sein, dass die Idee einer Eingangs-, insbesondere einer Fremdselektion, in Österreich noch wenig Akzeptanz findet. Der Länderbericht der OECD kommt denn auch zu dem Schluss, dass „Austria could afford to be much more selective in who enters teacher education and the profession“ (Delannoy et al. 2004: 25).

### 2.3 Empfehlungen zur Auswahlpolitik

- Erstellung empirisch begründeter Anforderungsprofile für Lehramtsstudium und Lehrer/innen/beruf mit besonderem Akzent auf nicht-kompensierbaren, stabilen Personeneigenschaften
- Realisierung von Maßnahmen zur Unterstützung der Selbstselektion und bei Bewerber/innen/überhängen von Maßnahmen der Fremdselektion

#### *Maßnahmen zur Anregung der Selbstselektion*

- Ausbau niederschwelliger, kontinuierlich verfügbarer Informations-, Selbsterkundungs- und Beratungsmöglichkeiten hinsichtlich der Anforderungen in Studium und Beruf und Erhöhung der Streubreite solcher Angebote
- Ausbau von Angeboten zur intensiveren Eignungs- und Neigungsabklärung durch Interessen- und Persönlichkeitsinventare sowie Leistungstests, günstigerweise bereits einige Monate vor der potenziellen Aufnahme des Studiums, spätestens aber in der Frühphase des Studiums
- Ermöglichung frühzeitiger Praktikumserfahrungen samt begleitendem Unterstützungsprogramm als Anstoß zur Reflexion der eigenen Laufbahnwahl

#### *Maßnahmen der Fremdselektion*

- Schaffung einer legislativen Grundlage für Maßnahmen der Eingangsselektion bei allen Lehramtsstudien, gesetzliche Verankerung einer Qualitätssicherung bei allen angewendeten Auswahlverfahren
- Berücksichtigung der Noten aus der (künftig voraussichtlich standardisierten) Reifeprüfung und/oder des Ergebnisses eines Studierfähigkeitstests, um Interessent/inn/en mit voraussichtlich schwachen Studienleistungen auszuscheiden
- Konzeption und Durchführung von Eingangsassessments im Interesse der Auswahl von Personen mit voraussichtlich guter Berufseignung, bestehend aus Simulationsverfahren und Aufnahmegesprächen

<sup>6</sup> Trotz der für die Umsetzung der HZV äußerst knappen Zeit wurden allerdings auch bemerkenswerte Verfahren – insbesondere zur Simulation von Praxissituationen – entwickelt, deren Evaluation und Weiterentwicklung lohnend erscheint. Gleiches gilt für die Ausgestaltung der vierwöchigen Studieneingangsphase (gem. Hochschulgesetz 2005, § 41), die ebenfalls der „Orientierung für die Studierenden“ dienen soll.

### 3 Grundausbildung (erste Phase)

#### 3.1 Der Lehrer/innen/beruf als akademischer Beruf

##### Lehrerbildung auf tertiärem Niveau

Reformen in der Lehrer/innen/ausbildung in Europa zielten in den vergangenen Jahrzehnten vorrangig auf eine Stärkung des akademischen Charakters, auf Verlängerung und auf Vereinheitlichung der Ausbildung (Eurydice 2002: 1–23, 111). Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass alle Lehrer/innen, unabhängig vom Alter der zu unterrichtenden Schüler/innen und vom Schultyp, auf akademischem Niveau studieren sollten. Unterschiedliche Lehrämter bedingen zwar unterschiedliche Kompetenzprofile; aber diese unterscheiden sich nicht im Qualifikationsniveau, in der beruflichen Beanspruchung oder in der wissenschaftlichen Dignität (Baumert et al. 2007: 12). So hat beispielsweise Finnland bereits 1971 die Primar- und Sekundarschullehrer/innen/bildung und 1995 auch die Ausbildung der Kindergärtner/innen an die Universitäten transferiert; die Studien dauern fünf bis sechs Jahre und schließen auf Masterniveau ab, lediglich die Kindergärtner/innen/ausbildung dauert drei Jahre und schließt auf Bachelorniveau ab (Niemi 2002). Die Sicherstellung eines Hochschulabschlusses für Lehrer/innen gilt als europapolitisches Ziel (Rat der Europäischen Union 2007: 8); nur wenige Länder gestalten Teile der Lehrer/innen/bildung nicht universitär.<sup>7</sup>

##### Fachwissenschaften

Die Ansprüche an die Grundausbildung sind für alle Komponenten der Lehrer/innen/bildung hoch. Für die fachwissenschaftlichen Studien gilt: Tiefes Verstehen des Stoffes ist Voraussetzung für verständliches Erklären, das Konstruieren sachangemessener Beispiele, das Erkennen von Schüler/innen/fehlern und die Analyse der dahinter liegenden Verständnisdefizite. Für die Akademisierung und Verlängerung der fachwissenschaftlichen Ausbildung spricht neueste empirische Evidenz, derzufolge das Fachwissen der Studierenden durch die inhaltliche Breite der fachlichen Ausbildung stärker bestimmt wird als durch deren Lernvoraussetzungen (Felbrich et al. 2008: 352–353, 359), sich längere Ausbildungszeiten in höherer Fachkompetenz niederschlagen (Blömeke et al. 2008b: 103) und Defizite im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen im späteren Beruf nicht oder kaum mehr aufgeholt werden können (Brunner et al. 2006: 75–76). Befunde, die auf direkte Tests des fachspezifischen Professionswissens von Mathematik-Lehrer/inne/n zurückgehen, zeigen, dass hohes Fachwissen mit schüleraktivierendem, kognitiv anspruchsvollerem und störungärmerem Unterricht einhergeht, während geringeres Fachwissen mit einer stärkeren Engführung der Schüler/innen, einer intellektuellen Verflachung des Unterrichts und mehr Disziplinproblemen assoziiert ist (Brunner et al. 2006: 69–70).

##### Fachdidaktiken

Die Verstärkung der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre ist eine der Standardforderungen in praktisch allen Expertisen zu Lehrer/innen/bildungsfragen (vgl. bspw. Terhart 2000, Wissenschaftsrat 2001). In US-amerikanischen Untersuchungen erweist sich das fachdidaktische Wissen von Lehrer/inne/n als eindeutig mit ihrer Unterrichtskompetenz assoziiert (Blömeke 2004). Dieses ist als spezielle – Aspekte der Lehr- und Lernbarkeit einschließende – Form tief verstandenen Fachwissens aufzufassen (Shulman 1986/1991: 151–153).

##### Bildungswissenschaften

Das Studium der Bildungswissenschaften (insbes. Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie) auf akademischem Niveau gewinnt einerseits an Bedeutung, weil über die Vermittlung von Fachwissen hinaus Aufgaben in den Bereichen Diagnostizieren, Beraten, Fördern und Individualisieren sowie im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung immer wichtiger werden. Zum anderen bildet ein forschungsorientiertes institutionelles Klima den Nährboden für die Ausprägung eines forschenden Habitus und damit auch einer kritisch-evaluativen Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht (Alt-richter/Mayr 2004).

<sup>7</sup> So Luxemburg und Rumänien die Ausbildung der Primarstufenlehrer/innen, Belgien und Österreich (Hauptschullehramt) auch den Bereich der Ausbildung für die Sekundarstufe I (Eurydice 2005: 208–210).

Für alle Komponenten der Lehrer/innen/bildung schließlich kann als bedeutsam gesehen werden,

- dass ein akademisches Studium günstige Voraussetzungen dafür schafft, dass Lehrer/innen über ihre berufliche Laufbahn hinweg den Anschluss an fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Erkenntnisfortschritte halten wollen und können.
- dass weniger stark „verschulte“ Organisationsformen von Lernen, bei denen Studierende selbst Verantwortung für ihr Studium übernehmen dürfen und müssen, günstige Voraussetzungen für die Entwicklung von Selbstkontrolle und Selbstdisziplin schaffen (Mayr/Neuweg 2006: 197).
- dass insbesondere Lehrer/innen, die jungen Menschen den generellen Wert von Bildung und Wissenschaft vermitteln sollen, selbst wissenschaftsnah gebildet sein sollen.

Positive Effekte einer universitären Lehrer/innen/bildung sind freilich keine „Selbstläufer“, sondern setzen eine qualitätsbewusste Ausgestaltung der universitären Studien voraus. Dazu gehört unter anderem

- eine stärkere Orientierung der fachwissenschaftlichen Studienangebote an den besonderen Erfordernissen der Lehrer/innen/bildung. Die Universitäten bieten zwar fachwissenschaftliche Studien auf hohem Niveau an. Diese Angebote sind aber meist von den Hauptfachstudien her gedacht, wissenschaftsdidaktisch nicht durchkomponiert und oft stark spezialisiert (Merzyn 2004). In besonders ungünstigen Fällen werden die Anforderungen an Lehramtsstudierende gegenüber jenen an Hauptfachstudent/inn/en eingeschränkt und/oder abgesenkt statt strukturell und inhaltlich spezifisch angepasst.
- eine Anhebung der Studienanforderungen im pädagogischen und fachdidaktischen Bereich auf das Niveau der fachwissenschaftlichen Elemente und eine sorgfältige, auf die Anforderungen des Berufs hin orientierte Inhaltsauswahl.
- eine Anhebung des didaktischen und methodischen Niveaus der Hochschullehre, so dass diese Vorbildcharakter für die später selbst lehrend tätigen Studierenden beanspruchen kann (Neuweg 2004: 10, Delannoy et al. 2004: 29).
- eine gute Verzahnung der theoretischen mit der schulpraktischen Ausbildung, die die Praktika stärker als Studienelemente denn als Instrumente der Praxissozialisation positioniert.<sup>8</sup>

Hinsichtlich der zeitlichen Anordnung der fachwissenschaftlichen und der berufsbezogenen (pädagogischen und didaktischen) Ausbildung sind zwei Modelle denkbar. Im *grundständigen (simultanen, integrativen) Modell* ist die fachwissenschaftliche mit der berufsbezogenen Ausbildung von Beginn an verbunden, wobei die relativen Anteile für die verschiedenen Lehrer/innen/gruppen variieren. Für das Lehramt auf der Primarstufe ist es das international gängige, im Bereich Sekundarstufe I das überwiegende Modell (vgl. OECD 2006c: 111). Es wird vielfach als das unter lehrer/innen/bildungsdidaktischen Gesichtspunkten vorzugswürdige Modell betrachtet (vgl. etwa Terhart 2000: 94, DGfE 2008); sein Nachteil besteht darin, dass die Entscheidung zugunsten des Lehrer/innen/berufs früher getroffen werden muss als im konsekutiven Modell. Im *konsekutiven Modell* nehmen die Student/inn/en nach Abschluss oder gegen Ende der fachwissenschaftlichen Ausbildung ihr berufswissenschaftliches Studium auf. Für Kindergarten- und Primarschulpädagog/inn/en kommt dieses Modell aufgrund der überragenden Bedeutung der pädagogischen Ausbildung nicht in Frage. Es ist aber auch generell problematisch, weil die Gefahr besteht, die Lehrer/innen/qualifikation als eine Art Zusatzqualifikation gesellschaftlich abzuwerten.

**Qualitätssicherung in der universitären Lehrer/innen/bildung**

**Sequenzierungsmodelle**

<sup>8</sup> Die vorliegende Expertise weist nachdrücklich auf die Bedeutung einer zweiten Phase der beruflichen Induktion hin. Dadurch wird eine klare funktionale Schwerpunktsetzung innerhalb der beiden Phasen möglich (Neuweg 2002, Terhart 2000: 69–72, Baumert et al. 2007), die es auch ermöglicht, der Praxisbegegnung phasenspezifisch unterschiedliche Zielsetzungen und Funktionen zuzuweisen.

### 3.2 Fragmentierung und Heterogenität als Kennzeichen der österreichischen Lehrer/innen/bildungsarchitektur

#### Hochfragmentierte Strukturen

Kennzeichnend für die Lehrer/innen/bildung in Österreich ist eine historisch entstandene Fragmentierung, in der sich Unterschiede im Ausbildungsniveau, im Einkommen und im Status verschiedener Gruppen von Lehrer/innen ausdrücken. Kindergärtner/innen werden schulisch ausgebildet, Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer/innen sechssemestrig an Pädagogischen Hochschulen (ohne anschließende Berufsinduktionsphase), Lehrer/innen für höhere Schulen universitär und durchschnittlich mehr als doppelt so lange (neunsemestrig bei einer Durchschnittsstudiendauer von gut zwölf Semestern; daran schließt ein einjähriges Unterrichtspraktikum an). Darüber hinaus existieren extrem heterogene Qualifizierungskonzepte für Lehrer/innen im berufsbildenden Bereich; die Spannweite reicht von anspruchsvollen tertiären Konzepten (Studium der Wirtschaftspädagogik und zweijährige kaufmännische Berufspraxis für Lehrer/innen kaufmännischer Fächer an BMHS) bis hin zum gänzlichen Fehlen einer professionellen Lehrer/innen/bildung.<sup>9</sup> Über die Fragmentierung hinaus fällt im internationalen Vergleich die bloß dreijährige Ausbildungsdauer für Volks- und Hauptschullehrer/innen ins Auge. Sie liegt in fast allen OECD-Staaten bei mindestens vier Jahren (OECD 2006c: 111). Österreich ist außerdem einer der wenigen Staaten in Europa, der keine universitäre Ausbildung für Kindergartenpädagog/inn/en kennt (Eurydice 2005: 205); die Entscheidung für diesen Beruf muss dadurch zudem sehr früh fallen. Diese Ausbildungssituation steht in Kontrast zur herausragenden Bedeutung früher Förderung v. a. im Kindergarten (Rindermann 2008) und zur europapolitischen Überzeugung, „dass es ausgesprochen wichtig ist, besonders gute Vor- und Primarschullehrer einzusetzen“ (EP 2008/2068(INI): 5). Es ist sachlich auch nicht begründbar, warum Schüler/innen von umso kürzer ausgebildeten Lehrer/innen unterrichtet werden, je jünger und damit prägsamer sie sind, oder warum für den Unterricht nach wortidenten Lehrplänen auf der Sekundarstufe I Unterschiede von drei Semestern in der Dauer der Grundausbildung bestehen.

#### Die aktuelle Diskussion in Österreich

Die gegenwärtig intensive Diskussion dieses Systems ist nicht nur gekennzeichnet durch einen zunehmenden Druck hin zur Vereinheitlichung der Lehrer/innen/bildung. Sie steht auch im Zeichen eines breitflächig als nicht geglückt wahrgenommenen Versuchs, die ehemaligen Pädagogischen Akademien in echte tertiäre Einrichtungen umzuwandeln.<sup>10</sup> Die Einführung gestufter Studienstrukturen an den Universitäten im Zuge des sog. Bologna-Prozesses, die über das Universitätsrechts-Änderungsgesetz nun auch für Lehramtsstudien ermöglicht werden soll, erhöht die Komplexität noch weiter.<sup>11</sup> Die Voraussetzungen für eine systematische und sachliche Diskussion dieser Fragen sind allerdings wenig günstig. Zum einen wird die Erörterung der Institutionenfrage von Bestandwahrungsinteressen sowohl der Pädagogischen Hochschulen als auch der Universitäten und von Befürchtungen bzw. Hoffnungen überlagert, eine gemeinsame Lehrer/innen/bildung könnte den Weg zu einer gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen frei machen. Zum anderen begünstigt die instabile Situation ein Klima der generellen Verunsicherung, in dem sich vielfältige Aktivitäten ohne oder mit unklarem politischem Auftrag entfalten.

9 Vgl. Anl. 1 zum BDG, Z. 23.1 Abs. 5, wo für den Unterricht in M, Ph, Ch, Informatik und Wirtschaft an technischen und gewerblichen Lehranstalten und generell im Falle des Fehlens einer entsprechenden universitären Lehramtsausbildung ein Fachstudium i. V. m. einer vierjährigen Berufspraxis ein hinreichendes Ernennungserfordernis bildet.

10 Zentrale Defizite sind das Fehlen eines klaren Forschungsauftrages und der für tertiäre Institutionen typischen Autonomie, die Positionierung der ordentlichen Studien nur auf Bachelorniveau und vor allem das Fehlen klarer Rahmenbedingungen, Vorgaben und Visionen zur Entwicklung der derzeit nicht annähernd hochschulischen Personalressourcen (vgl. etwa PEK 2005, ÖFEB 2005, ÖRK 2005).

11 Wenn man sich, wie in dieser Expertise weiter unten empfohlen, für grundständige Sequenzierungsmodelle entscheidet, sollte die Zweckmäßigkeit der Einrichtung gestufter Studienstrukturen sorgfältig und v. a. unter dem Aspekt der Employability der Bakkalaureaten geprüft werden; die gegenwärtig in der Diskussion genannten Beschäftigungsbeispiele, etwa Erwachsenenbildung oder Wissenschaftsjournalismus, sind in der Fläche nicht überzeugend. Hinzu kommt, dass praktisch alle Lehramtsstudierenden schon zu Beginn ihres Studiums wissen, dass sie Lehrer/in werden wollen (Blömeke 2004: 64), was einen „Durchmarsch“ durch beide Stufen ohnehin sehr wahrscheinlich macht.

### 3.3 Defragmentierungsoptionen

Die Notwendigkeit einer Defragmentierung der Lehrer/innen/bildung in Österreich ist im Prinzip unbestritten; auch der OECD-Länderbericht für Österreich formuliert die Überwindung des zweigliedrigen österreichischen Systems als strategisches Ziel (Delannoy et al. 2004: 28). In der Phase des Übergangs steht das System dabei vor erheblichen Herausforderungen. Bei einer Fusionierung der Studiengänge für die Lehrämter an Pflichtschulen und höheren Schulen sind zum einen die Größenordnungen zu bedenken: Rund 5.000 Studierende der Pädagogischen Hochschulen (Stand WS 2005)<sup>12</sup> und rund 13.000 Studierende der Universitäten (Stand WS 2008)<sup>13</sup> ergeben eine sehr große und – wenn man von relevanten Unterschieden zwischen diesen Gruppen ausgeht (siehe den Abschnitt zur Attrahierung) – heterogene Gruppe von Studierenden.

Gegenwärtig besonders umstritten ist aber die Institutionenfrage. Grundsätzlich existieren drei Vereinheitlichungsoptionen: 1. eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Pädagogischen Hochschulen, 2. eine arbeitsteilige Lösung, bei der in der Regel den Universitäten die Aufgabe der fachwissenschaftlichen und den Pädagogischen Hochschulen die Aufgabe der pädagogischen Ausbildung zugeschrieben wird und 3. eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Universitäten.

Eine Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Pädagogischen Hochschulen wird vergleichsweise selten vorgeschlagen. Wegen des geringen Ausbaugrades fachwissenschaftlicher Angebote in diesen Institutionen und wegen des akademischen Ausbildungsstandes des dort tätigen Personals ist sie bis auf weiteres nicht nur keine realistische Option; ein Downgrading der bisher universitär betriebenen Lehrer/innen/bildungssegmente stünde außerdem in diametralem Gegensatz zur Situation in Europa (vgl. Eurydice 2005).

Häufiger diskutiert wird die Variante einer Auslagerung der pädagogischen Ausbildung an die Pädagogischen Hochschulen bei gleichzeitigem Verbleib der fachwissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten. Sie ist ebenfalls mit Nachteilen verbunden.

- (a) Die neuerliche, nunmehr inhaltliche Fragmentierung der Lehrer/innen/bildung erschwert oder verunmöglicht die Verzahnung zwischen Fach, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Kaum befriedigend lösbar wäre vor allem die institutionelle Verankerung der fachdidaktischen Ausbildung, die die Nähe zu den Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaft gleichermaßen braucht.
- (b) Die Platzierung des pädagogischen Ausbildungsanteils an der akademisch niederrangigen Institution ist ein problematisches Geringschätzungssignal relativ zur fachwissenschaftlichen Ausbildung.
- (c) Begünstigt werden fachwissenschaftliche Lehrangebote, die auf die Besonderheiten der Lehrer/innen/bildung (z. B. besonders tiefes Verstehen und kategoriales Aufschließen von Inhalten, Erfassen der „structure of discipline“, Spezifika der Schulcurricula) keine Rücksicht nehmen, und eine pädagogische Ausbildung ohne Forschungsbezug.
- (d) Der Fortbestand erziehungs- und bildungswissenschaftlicher universitärer Forschung in Österreich wird gefährdet, ohne dass in absehbarer Zeit eine vergleichbare Forschungskompetenz an den Pädagogischen Hochschulen entstünde.

#### Drei Vereinheitlichungsoptionen

<sup>12</sup> Es handelt sich um die letztverfügbaren statistischen Angaben. Aktuelle Daten werden erst ab voraussichtlich Mai 2009 vorliegen (Mailauskunft BMUKK v. 23. 04. 2009).

<sup>13</sup> Quelle: Datenmeldungen der Universitäten auf Basis UniStEV zum Stichtag 11. 2. 2009, vom BMWF an die Autoren übermittelt.



**Pädagogische Fakultäten/  
Zentren für Lehrerbildung**

Die konsequenteste und angesichts der internationalen Höherqualifizierungstendenzen nachhaltigste Vereinheitlichungsvariante ist sicherlich die Verlagerung der gesamten Lehrer/innen/bildung an die Universitäten. Zu diesem Zweck wären leistungsfähige Organisationseinheiten zu schaffen, denen das bisher an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen lehrerbildend tätige Personal zugeordnet wird. Ob dabei die Einrichtung eigener Pädagogischer Fakultäten oder aber die Gründung von Zentren für Lehrer/innen/bildung zweckmäßiger ist, wenn die Anliegen der Lehrer/innen/bildung inneruniversitär möglichst wirkungsvoll zur Geltung gebracht werden sollen, ist umstritten und wohl auch standortbezogen unterschiedlich zu beantworten. Entscheidend ist, dass eine sehr große Bandbreite an Leistungen für alle Lehrer/innen und Schulen in einer kohärenten Weise angeboten werden kann: schulnahe Forschung und Entwicklung, Ausbildung, Berufseinführung und Fortbildung für sämtliche Lehrer/innen/gruppen, Beratung, Mentoring und Coaching, Assistenz bei Projekten.

Die Bündelung der Verantwortung für die Lehrer/innen/bildung in eigenen Fakultäten oder Zentren wird auch im Interesse der Lösung eines Kernproblems der derzeitigen (universitären) Lehramtsausbildung immer wieder angeregt (vgl. bspw. Terhart 2000: 84 f, 109–112, zuletzt Baumert et al. 2007: 56 f). Dieses besteht in der Vielfalt der daran mitwirkenden Fächer und Ausbildungssäulen in Verbindung mit einer oft geringen Sensibilität der Gesamtuniversität für die speziellen Belange und Bedürfnisse der Lehrer/innen/bildung. Die Verzahnung zwischen den fachwissenschaftlichen, den fachdidaktischen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen ist nicht gewährleistet. Vor diesem Hintergrund sind Strukturen wichtig, die eine wirkungsvollere Koordination ermöglichen, den Stellenwert der Lehramtsausbildung an den Universitäten stärken und den Studierenden einen Ort der berufsbezogenen Identifikation bieten. Dabei kommt den Fachdidaktiken eine zentrale Rolle als Schnittstelle zu. Ihr Ausbaugrad ist derzeit gering, ebenso ihr innerwissenschaftlicher Entwicklungsstand.<sup>14</sup>

**Chancen in der Lehre**

Als umfassende Strategie der Verbesserung der Lehrer/innen/ausbildung kann eine Zusammenführung unter dem Dach der Universität vor allem dann gelten, wenn es gelingt, die bisherigen Stärken der Pädagogischen Hochschulen zu importieren. Diese liegen in der Praxisorientierung der Ausbildung. Die in Österreich gegebene Heterogenität der Lehrerbildner/innen könnte sich als Vorteil erweisen, der nicht nur den einzelnen Lehrerbildner/innen/n Schwerpunktsetzungen ermöglicht, die ihren individuellen Interessen und Kompetenzen entsprechen (Blömeke et al. 2005: 10–15). Vor allem auch bestünden gute Chancen für eine bessere Verzahnung von Studienkomponenten und „klinischen“ Komponenten – eines der Kernprobleme in der Lehrer/innen/ausbildung überhaupt (Darling-Hammond 2008: 1321). Ob die Integration theoretischer und schulpraktischer Ausbildungselemente dann eher durch zeitliche Parallelschaltung („Parallelisierungsmodell“) oder durch phasenspezifische Akzentuierung („konsekutives Dreiphasenkonzept“) erfolgt (Neuweg 2004), wäre gesondert zu entscheiden; in jedem Falle bieten sich hervorragende Chancen einer wirkungsvollen Abstimmung von studierendem und berufspraktischem Lernen.

**Stimulation der  
Forschung**

Ein sehr bedeutsamer Effekt der Zusammenführung der gesamten Lehrer/innen/bildung unter dem Dach der Universität ist neben der Aufwertung des gesellschaftlichen Status der Elementar- und Primarschullehrer/innen die Institutionalisierung und Stimulierung von Forschung. Es ist zum einen zu erwarten, dass das bisher an den Pädagogischen Hochschulen tätige Personal durch die Integration in die Universität in zunehmendem Maße forschungsaktiv wird. Zum anderen können Forschungslücken geschlossen werden. Die Anhebung der Ausbildung der Kindergärtner/innen- und der Primarschullehrerausbildung auf universitäres Niveau ist eine wichtige Strategie zur Forcierung von Forschung in den Bereichen Kindergarten- und Primarschulpädagogik; ähnliches gilt für die Berufspädagogik.

<sup>14</sup> Immerhin wurden in den letzten Jahren fünf Österreichische Kompetenzzentren (AECC) für die Fachdidaktik in Deutsch, Mathematik, Biologie, Chemie bzw. Physik gegründet, die sich teilweise noch in der Aufbauphase befinden. Ergänzend dazu sind Regionale Zentren für Fachdidaktik und Schulentwicklung im Entstehen, die sich u.a. der Lehrer/innen/bildung vor Ort widmen sollen (siehe dazu Krainer 2008 und Krainer/Benke in diesem Band).

Eine Lokalisierung aller Lehramtsstudiengänge an der Universität wirft verstärkt die Frage nach Gemeinsamkeiten und Besonderheiten zwischen den Lehrämtern auf. Eine sinnvolle Form der Binnendifferenzierung besteht mit Sicherheit in der Ausbildung zu Klassenlehrer/innen, die alle oder sehr viele Fächer unterrichten, einerseits (das sind Kindergarten-, Grundschul- und Sonderschulpädagog/inn/en) und in der Ausbildung zu Fachlehrer/inne/n andererseits, die (in der Regel zwei Fächer) in der Sekundarstufe unterrichten. Die Tätigkeits- und Kompetenzprofile von Lehrer/innen in Hauptschulen und auf der AHS-Unterstufe unterscheiden sich aber schon wegen der aufeinander abgestimmten Lehrpläne kaum, und auch zwischen den Sekundarstufen I und II besteht ein fachliches und pädagogisches Kontinuum ohne einschneidende Zäsuren. In der Mehrzahl der europäischen Staaten sind Lehrer/innen mit einer Qualifikation für den Sekundarbereich I auch befähigt, im Sekundarbereich II zu unterrichten (Eurymice 2002: 76–78). Die Einrichtung eines die Sekundarstufen I und II umgreifenden einheitlichen Sekundarstufenlehramtes, wie es bereits derzeit bei AHS-Lehrer/inne/n existiert, ist sachlich angezeigt; sie dient gleichzeitig der Flexibilisierung des Systems bei der Besetzung von Stellen.

### 3.4 Empfehlungen zur Reform der Grundausbildung

- Einrichtung der gesamten Lehrer/innen/bildung an den Universitäten mit einer Studiendauer von 6 Semestern für Kindergärtner/innen und von 10 Semestern (Master- bzw. Magisterniveau) für Primar- und Sekundarstufenlehrer/innen
- Schaffung von Dachstrukturen für die Angelegenheiten der Lehrer/innen/bildung (Zentren für Lehrer/innen/bildung, Pädagogische Fakultäten)
- rasche Einrichtung noch fehlender Professuren (bspw. in den Bereichen Elementar- und Primarschulpädagogik und -didaktik), Aufwertung der Fachdidaktiken durch Einrichtung zusätzlicher Professuren und Stimulierung der fachdidaktischen Forschung durch Forschungsanreize
- Schaffung eines einheitlichen Lehramtes für die Sekundarstufe
- Einrichtung kürzerer Studiengänge für Berufsschullehrer/innen und für Lehrer/innen berufsbildender Fächer an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, soweit für diese fachlich-berufspraktische Erfahrung einen unverzichtbaren Bestandteil der Kompetenz darstellt und berufserfahrene Spitzenkräfte andernfalls nicht oder kaum gewonnen werden könnten
- Sicherstellung einer pädagogisch-didaktischen und schulpraktischen Mindestqualifizierung für bisher aus der Lehrer/innen/professionalisierung durch Sonderbestimmungen ausgenommene Gruppen (vgl. Anlage 1 zum BDG, Z. 23.1 Abs. 5), die über die derzeit bestehenden „Lehrgänge für Neulehrer/innen des fachtheoretischen Unterrichts an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen“ deutlich hinausgeht.

#### *Übergangsmaßnahmen*

- unverzügliche Anbahnung eines Prozesses der Annäherung der Pädagogischen Hochschulen an den Universitätssektor durch den wechselseitigen Austausch von Personal, zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten geteilte Professuren, gemeinsame Forschungsprojekte und die Ermöglichung der Absolvierung von Lehrveranstaltungen an beiden Institutionen mit maximaler Anrechnungsflexibilität
- Implementation von Personalentwicklungsprogrammen, die für das bisherige Personal der Pädagogischen Hochschule insbesondere Forschungsanreize und für das bisherige lehrerbildende Personal der Universitäten insbesondere Anreize zu verstärktem Engagement in der Schulpraxis vorsehen

- Schaffung von Anreizen und Rahmenbedingungen dafür, dass Lehrerbildner/innen ohne akademischen Abschluss einen solchen erlangen
- Schaffung der Möglichkeit für die Abgänger/innen der Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen, durch ergänzende Studien an der Universität einen auch dienstrechtlich verwertbaren Master-Abschluss zu erwerben; für Hauptschullehrer/innen sollte auf diesem Weg auch die Lehrbefähigung für die gesamte Sekundarstufe zu erwerben sein.

## 4 Induktion in den Beruf (zweite Phase)

### 4.1 Zur Bedeutung wirkungsvoller Induktionsprogramme

Über die Bedeutung von Berufseinstiegsprogrammen für Junglehrer/innen in den ersten Jahren ihrer Laufbahn besteht breiter Konsens (OECD 2006c: 125–131; Rat der Europäischen Union 2007: 8, Europäisches Parlament 2008: 5). Die Europäische Kommission hat im Rahmen ihrer Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der Lehrer/innen/bildung die Etablierung von Einarbeitungsprogrammen während der ersten drei Berufsjahre angeregt (Europäische Kommission 2007: 14).

#### Funktionen der Induktionsphase

Induktionsprogramme erfüllen mindestens vier Funktionen:

1. Selbst bei optimaler didaktischer und methodischer Gestaltung des Studiums können dort nicht alle berufsrelevanten Kernkompetenzen vermittelt werden. Die ersten Jahre im Beruf sind daher nicht nur als beruflicher Anfang, sondern zugleich als letzte Phase in der Erstausbildung aufzufassen.
2. Die ersten Berufsjahre sind für Lehrer/innen eine, ja vielleicht die entscheidende Phase für den Aufbau zentraler Wahrnehmungsmuster und persönlicher Routinen. Sie können aber auch relativ ungenutzt verstreichen oder – ein häufiger Fall (vgl. Blömeke 2004: 65–66) – sogar dazu führen, dass Junglehrer/innen hinter den in der ersten Phase mit hohen Kosten erreichten Ausbildungsstand zurückfallen. Deshalb müssen sie bewusst didaktisiert werden.
3. Die Berufsanfänger/innen sind nun erstmals in vollem Umfang mit den Anforderungen des Berufes konfrontiert und erleben dabei oft besondere Schwierigkeiten, die begleitend und beratend „aufgefangen“ werden müssen, wenn sie nicht zu massiven Irritationen und dazu führen sollen, dass berufsethische Haltungen, die in der Grundausbildung aufgebaut wurden, über Bord geworfen werden (vgl. die Studien zum „Praxischock“, z. B. Müller-Fohrbrodt et al. 1978).
4. Induktionsphasen sind außerdem für die Mentorlehrer/innen interessante Betätigungsfelder, die zur Vielfältigkeit ihres Berufes und zur Reflexion und Verbesserung ihres eigenen Unterrichts beitragen. Mentor/in wie Junglehrer/in schließlich machen Erfahrungen mit kollegialer Kooperation und wirken damit der individualistischen Ausrichtung des Berufes entgegen, die sich als Hindernis für qualifizierte Schularbeit erweist.

#### Qualitätsmerkmale

Induktionsprogramme wirkungsvoll auszugestalten bedeutet,

- dass die Junglehrer/innen nicht schlagartig, sondern allmählich in den vollen Arbeitsprozess eingeleitet (gradueller Zunahme von Herausforderung und Verantwortung, allmähliche Anreicherung der Tätigkeit),
- dass die Prozesse des Erfahrungslernens durch Reflexionsphasen mit den entsprechenden Zeitgefäßen flankiert werden,

- dass den Junglehrer/inne/n speziell dafür qualifizierte, berufserfahrene Mentorlehrer/innen beigelegt werden, die als Vorbilder, Reflexionshelfer/innen und Berater/innen fungieren,
- dass Brüche zwischen der ersten Phase und dem Induktionsprogramm so weit wie möglich vermieden werden, indem das Lernen am Arbeitsplatz durch ein darauf abgestimmtes Lehr- und Beratungsangebot durch die Universität ergänzt wird,
- dass Leistungsnachweise in dieser Phase organisch im Zuge des Lernprozesses entstehen und diesen unterstützen, z. B. in Form von Portfolios (Schratz/Tschegg 2001), und dass auf blockierend wirkende Prüfungsrituale (vgl. bspw. die „Staatsprüfung“ in Deutschland) verzichtet wird,
- dass gleichwohl auch in der Induktionsphase die Möglichkeit offengehalten wird, ungeeignete Kandidat/inn/en vom endgültigen Eintritt in den Schuldienst abzuhalten.

## 4.2 Berufliche Induktion in Österreich

Bei den einphasig ausgebildeten Pflichtschullehrer/inne/n in Österreich wird offensichtlich (und problematischerweise) davon ausgegangen, dass sie als Absolvent/inn/en der Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen keine spezielle Berufseinführung brauchen, da sie im Zuge ihrer einphasigen Ausbildung mit ihren umfangreichen Praktika ausreichend auf den Beruf vorbereitet wurden. Ein solches Fehlen einer systematisch ausgestalteten Induktionsphase ist in etwa der Hälfte der Staaten Europas (Eurydice 2005: 219) zu beobachten: Die lernkritische Zeit des beruflichen Anfangs ist weitgehend undidaktisiert, wird recht einsam verbracht und folgt dem Prinzip „Sink or Swim“; fast schlagartig übernehmen Berufsanfänger/innen ohne systematische Unterstützung die Arbeit Erfahrener vollumfänglich (Lortie 1975: 55–81). Der OECD-Länderbericht empfiehlt auch für Österreich eine systematische(re) Ausgestaltung der Berufseinführungsphase (Delannoy et al. 2004: 33).

Für Absolvent/inn/en universitärer Lehramtsstudien gilt die erste Phase dagegen lediglich als „wissenschaftliche Berufsvorbildung“; entsprechend schließt ein einjähriges „Unterrichtspraktikum“ an das Studium an (vgl. Unterrichtspraktikumsgesetz UPG; BGBl. Nr. 145/1988, zuletzt geändert 2007).

Die Einführung in das praktische Lehramt an der Schule erfolgt insbesondere durch Unterrichtserteilung unter Anleitung eines/einer Betreuungslehrers/in und Hospitationen in anderen Klassen. Die Praktikant/inn/en unterrichten im Allgemeinen in jedem ihrer beiden Fächer eine Klasse, das ergibt in der Regel eine Lehrtätigkeit von vier bis sieben Wochenstunden. Sie haben faktisch von Anfang an alle Rechte und Pflichten einer Lehrperson (UPG § 7 Abs. 2); eine gewisse Einschränkung besteht bei der Leistungsbeurteilung, weil Semester- und Jahresnoten sowie Schularbeitsthemen und -noten mit dem/der Betreuungslehrer/in rückzubesprechen sind (UPG § 7 Abs. 3).

Die Betreuungslehrer/innen müssen eine mindestens dreijährige Unterrichtspraxis aufweisen und einen gesetzlich nicht näher spezifizierten „Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule zur Vorbereitung auf die Aufgaben eines Betreuungslehrers“ besuchen (§ 25 Abs. 2 UPG). Ziele, Inhalte, Methoden und Umfang dieses Lehrgangs variieren je nach anbietender Hochschule stark und hängen auch davon ab, ob mit diesem Lehrgang die Berechtigung zur Betreuung von Schulpraktika im Rahmen der universitären Ausbildung verbunden ist.

Der Kontakt zum/zur Betreuungslehrer/in (Mentor/in) ist schon von seinem zeitlichen Umfang her beachtlich, hat bzw. hätte doch diese/r „insbesondere am Beginn des Unterrichtspraktikums ständig am Unterricht des Unterrichtspraktikanten teilzunehmen“ und diese Teilnahme erst im Verlauf des Unterrichtsjahres zu verringern (UPG § 25 Abs. 4). Die Praktikant/inn/en wiederum sollen durchschnittlich zwei Wochenstunden bei ihren Betreuungslehrer/inne/n hospitieren (UPG § 8). Dazu kommen, was ihren Umfang betrifft, nicht näher bestimmte Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichtes (UPG § 7 Abs. 3).

### Pflichtschullehrer/innen

### Lehrer/innen an höheren Schulen

### Ausbildung an der Schule

Eine Evaluationsstudie zeichnet ein differenziert zu bewertendes Bild der gelebten Praxis. Zwei Drittel der Befragten erlebten die Qualität des persönlichen Umgangs der Betreuungsperson mit ihnen als ausgesprochen positiv (Eder 1999: 10). Den meisten Praktikant/innen war es möglich, weitgehend eigenständig zu arbeiten (Eder 1999: 9). Bedenklich aber stimmt, dass 75% der Praktikant/inn/en berichten, dass sie von Beginn an ohne Anwesenheit der Praxislehrperson unterrichtet hätten (Eder 1999: 17) und Rückmeldungen bei der Hälfte der Befragten im Normalfall maximal 10 Minuten dauerten (Eder 1999: 13).

Eine wichtige Rolle kommt den Betreuungslehrer/inne/n bei der Beurteilung des Praktikumserfolgs zu. Diese nimmt zwar der/die Schulleiter/in als Dienstvorgesetzte/r vor, eine wesentliche Entscheidungsgrundlage bildet dafür jedoch die Beschreibung der Leistungen der Praktikant/inn/en durch die Betreuungslehrer/innen. Die Ergebnisse einer Umfrage bei den Landesschulbehörden deutet darauf hin, dass diese Beurteilungen wenig selektiv sind: Zwischen 65 und 100% der Praktikant/inn/en bekommen attestiert, „den zu erwartenden Arbeitserfolg durch besondere Leistungen erheblich überschritten“ zu haben, was der besten von drei möglichen Beurteilungsstufen entspricht (UPG § 24 Abs. 5). Negative Beurteilungen kommen nur sporadisch vor, ebenso leistungsbedingte Abbrüche des Praktikums.<sup>15</sup>

#### Begleitender Lehrgang

Die zweite Komponente der Ausbildung in der Induktionsphase ist ein Lehrgang, der nicht von den Universitäten, sondern von den Pädagogischen Hochschulen angeboten wird. Damit werden Brüche zwischen der ersten und der zweiten Phase begünstigt, die freilich durch die Möglichkeit, universitäres Personal in diesen Lehrgängen einzusetzen, gemildert werden können. Der Lehrgang umfasst 10 ECTS-Credits, sieht verpflichtend die Studienfächer Schulrecht, allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken sowie Erziehung und Schule vor und dient der „Einführung in die praktische Unterrichtstätigkeit und zur theoretischen und praktischen Begleitung der Unterrichtspraxis“ (§ 11 UPG). Als Lehrende kommen Lehrer/innen der betreffenden Schulart, Bedienstete von Schulbehörden und Universitätslehrer/innen mit fachdidaktischer und/oder schulpraktischer Erfahrung in Betracht. Zusätzliche Qualifikationen, die eine professionelle Begleitung der Unterrichtspraktikant/inn/en wahrscheinlich machen würden, werden nicht verlangt.

### 4.3 Empfehlungen zur Ausgestaltung der Induktionsphase

- Einrichtung einer zweijährigen Phase der systematischen beruflichen Induktion für Lehrer/innen *aller* Schulstufen und Schultypen
- Reduktion der Lehrverpflichtung in diesem Zeitraum auf maximal ein Drittel der Unterrichtszeit einer voll qualifizierten Lehrkraft im ersten Jahr (das entspricht ungefähr der derzeitigen Regelung für Unterrichtspraktikant/inn/en an höheren Schulen) und auf zwei Drittel im zweiten Jahr
- Verpflichtung der Schulen zu einer systematischen Personaleinsatzplanung für Junglehrer/innen, die an einer graduellen Erweiterung von Tätigkeitsspektrum, Verantwortung und Kompetenz orientiert ist
- Aufwertung der Funktion des Mentors/der Mentorin, insbesondere auch durch eine qualifizierte Ausbildung
- Einrichtung universitärer Begleitseminare, die von Universität, Schulverwaltung und Mentor/inn/en gemeinsam konzipiert werden
- Angebot von – mit den Begleitseminaren abgestimmten – regionalen Gesprächs- und Arbeitskreisen für Junglehrer/innen mit einer Teilnahmeverpflichtung während der Induktionsphase und einer Teilnahmeberechtigung in den folgenden Jahren

<sup>15</sup> Angaben von fünf Landesschulbehörden, überwiegend bezogen auf das Schuljahr 2006/07; teilweise wurden auch Daten aus anderen Schuljahren und Einschätzungen längerfristiger Trends bereitgestellt.

- Einrichtung von Feedbacksystemen, über welche die in der Erstausbildung tätigen Lehrerbildner/innen darüber informiert werden, wie sich Junglehrer/innen in der zweiten Phase bewähren.

## 5 Fortbildung und Lernen im Beruf (dritte Phase)

### 5.1 Bedeutung und Konturen wirkungsvoller Fortbildung

Die große Bedeutung der Fortbildung erklärt sich

- durch die relativen Zeitanteile, die auf die Erstausbildung (derzeit drei bis fünf Jahre) und das Lernen im Beruf (bis zu vier Jahrzehnte) entfallen,
- durch die Einsicht, dass die Ausformung beruflicher Expertise bei Lehrer/inne/n ein deutlich über die Erstausbildung und die Induktionsphase hinausreichender, mehrjähriger Prozess ist (Neuweg 1999), und
- durch die Entwicklungsdynamik im Bildungswesen, die den Lehrer/inne/n immer wieder neue Kompetenzen abverlangt (derzeit beispielsweise in den Bereichen Bildungsstandards oder Individualisierung des Unterrichts); über die Erstausbildung würden solche Kompetenzen erst mit großer Verzögerung an den Schulen wirksam werden, durch Fortbildung lassen sich dagegen sehr rasch sehr viele Lehrer/innen erreichen.

#### Bedeutung

Traditionell wird Fortbildung als Aufgabe der einzelnen Lehrperson gesehen, die für sich selbst entscheidet, in welchen Inhaltsbereichen und in welchem Umfang sie ihre Kompetenzen steigern möchte. Dieses Verständnis erfuhr eine erste Irritation, als Schulen im Zuge der Autonomisierung in Konkurrenz zueinander traten und damit zunehmend auch ganz bestimmte, zur Profilierung der Schule beitragende Qualifikationen erwünscht waren. In den letzten Jahren trat das Interesse an einer Systemsteuerung durch die Bildungsverwaltung hinzu. Eine Folge war z. B. die Formulierung nationaler Standards für Schülerleistungen, deren (eben anlaufende) Überprüfung und die Rückmeldung der Prüfergebnisse an Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler/innen. Dahinter steht die Hoffnung, dass sich aus dem Spannungsfeld von externen Zielvorgaben, Management auf Schulebene und Wettbewerb zwischen den Schulen (und auch zwischen den Anbietern von Fortbildung) eine für das Bildungswesen insgesamt funktionale „Handlungskoordination“ der Akteure/Akteurinnen erreichen lässt, die u. a. auch die Fortbildung steuert (Governance-Perspektive; vgl. Altrichter 2008).

#### Steuerung

Innerhalb der skizzierten Dynamik „vermitteln“ die Anbieter von Fortbildung zwischen den gesamtstaatlichen Regelungswünschen und denen der Leistungserbringer auf Ebene der Einzelschule, bringen aber auch ihre eigenen Steuerungsansprüche ein. Die Fortbildung spielt einerseits eine bedeutende Rolle für das Gelingen von Innovationen, andererseits ist sie gleichsam Seismograf für ungestillte Bedürfnisse im Praxissystem und kann – wenn die entsprechenden Informationsflüsse gesichert sind – wichtige Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten in der Erstausbildung und in der Induktionsphase bzw. für die Ausgestaltung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen insgesamt geben. Deshalb sollten die Institutionen, die die Grundausbildung und die Induktion von Lehrer/inne/n tragen, auch in der Fortbildung engagiert sein (Delannoy et al. 2004: 28). Dies schließt weitere Anbieter nicht aus; in vielen Ländern besteht die Tendenz, die Zahl und Diversität der Anbieter zu steigern und den Wettbewerb zwischen ihnen anzuregen (Altrichter et al. 2002: 25).

#### Orte der Fortbildung

Im Rahmen eines solchen Modells der Handlungskoordination haben die Schulleitungen eine Balance zwischen individueller Bedürfnisbefriedigung und institutioneller und gesellschaftlicher Bedarfsorientierung sicherzustellen. Konzepte der schulinternen Fortbildung oder der Schulentwicklung legen dabei den Fokus von vornherein auf den Nutzen für die

**Merkmale wirksamer Fortbildungen**

Schule. Schulübergreifende regionale Vernetzungen gehen darüber noch hinaus und nehmen die Weiterentwicklung des Bildungssystems als Ganzes in den Blick. Auch mit ihnen ist aber letztlich die – teilweise empirisch bestätigte – Erwartung verbunden, dass diese Maßnahmen auch zu einem Kompetenzzuwachs bei den beteiligten Lehrpersonen führen (Berkemeyer et al. 2008, Krainer 2008).

Das Lernen im Beruf vollzieht sich jedoch nicht nur im Rahmen formeller Fortbildungen, sondern auch durch (im Wesentlichen) informelles Lernen, z. B. durch kollegialen Austausch, das Einholen von Schülerrückmeldungen oder das Reflektieren der eigenen Unterrichtserfahrungen. Diesem Lernen kommt quantitativ betrachtet wesentlich größere Bedeutung zu als formellen Fortbildungen; auch was die Nachhaltigkeit des Lernens betrifft, hat – zumindest aus Lehrer/innen/sicht – das informelle Lernen Priorität (Mayr 2007).

Empirischen Studien zufolge (vgl. Lipowsky 2004, 2008) scheinen wirksame Lernarrangements die spezifischen Qualitäten formeller und informeller Zugänge zu verbinden. Sie zeichnen sich aus durch

- eine längere zeitliche Ausdehnung, während Kurzveranstaltungen in der Regel kaum nachhaltig wirksam sind,
- eine praxisnahe methodische Konzeption, in der Input-, Erprobungs- bzw. Trainings- und Reflexionsphasen einander abwechseln,
- eine fachdidaktische Orientierung<sup>16</sup> mit deutlicher Ausrichtung auf die Lernprozesse der Schüler/innen und enger inhaltlicher Schwerpunktsetzung, etwa auf eine bestimmte Unterrichtsstrategie,
- die gezielte Anbindung an die Vorerfahrungen der Teilnehmer/innen und Auseinandersetzung mit ihren subjektiven Theorien, z. B. durch die Analyse von Unterrichtsvideos,
- Feedback-Angebote und Gelegenheiten zu Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Lehrer/inne/n einer Schule, ggf. ergänzt durch darüber hinausgehende professionelle Lerngemeinschaften.

## 5.2 Zur Fortbildungssituation in Österreich

In Österreich sind seit 2007 die Pädagogischen Hochschulen hauptzuständig für die Fortbildung aller Lehrer/innen. Damit ist erstmals Kontinuität bezüglich der Aus- und Fortbildung zumindest für die Pflichtschullehrer/innen gegeben. Für die an der Universität ausgebildeten Lehrer/innen an höheren Schulen besteht jedoch weiterhin der im OECD-Länderbericht für Österreich kritisch kommentierte Systembruch (Dellanoy et al. 2004: 20). Auch die Universitäten betreiben zwar Lehrer/innen/fortbildung, allerdings in sehr beschränktem Umfang oder konzentriert auf überregionale Spezialangebote (z. B. im Bereich Informationstechnologie an der Universität Krems oder im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt).

**Fortbildungsverpflichtung**

Das Schulunterrichtsgesetz verpflichtet Lehrer/innen generell dazu, die „erforderliche(n) Fort- und Weiterbildungsangebote“ zu besuchen (§ 51 Abs. 2 SchUG), § 58 BDG die verbeamteten Lehrer/innen im Besonderen zur Aus- und Weiterbildung. Auch aus § 17 Abs. 1 SchUG lässt sich eine Fortbildungsverpflichtung ableiten, weil Lehrer/innen „den Lehrstoff ... dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln“ haben. Eine quantifizierte Verpflichtung zur Fortbildung besteht jedoch nur für Pflichtschullehrer/innen, für die im Rahmen ihrer Jahresarbeitsnorm (LDG § 43 Abs. 3) „die Teilnahme an verpflichtenden Fortbildungsver-

16 Dies gilt zumindest dann, wenn – wie in den meisten neueren Evaluationsstudien zur Lehrer/innen/fortbildung – die Verbesserung der Didaktik bzw. der Schülerleistungen als Erfolgskriterien verwendet werden; im Falle anderer Fortbildungsziele, etwa der Kompetenzverbesserung im Lösen von Konflikten in Schulklassen, wäre eine Fokussierung auf eben diese Ziele erforderlich (Havers/Toepell 2002).

anstaltungen“ im Ausmaß von 15 Stunden pro Jahr<sup>17</sup> vorgesehen ist. Inhaltlich ist diese oder eine allenfalls darüber hinausgehende Fortbildung nicht näher spezifiziert, dies müsste allenfalls durch die Schulleitung geschehen. Diese seit 2001 geltende Regelung konnte zwar vorher eher zurückhaltende Lehrkräfte zu Fortbildungsaktivitäten veranlassen, die Fortbildung wird jedoch weiterhin als individuelle, an persönlichen Interessen orientierte Angelegenheit gesehen (Seel et al. 2006: 103). Schulleiter/innen, so kritisiert der Rechnungshof (2007), missverstehen die Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen häufig als Entgegenkommen gegenüber den Lehrer/innen; weder die Schulleiter/innen noch die Schulaufsicht steuern die Fortbildung ihrer Lehrer/innen im Sinne einer gezielten Personalentwicklung.<sup>18</sup>

Wie der Rechnungshof (2007) außerdem anmahnt, fehlen statistische Daten zum Fortbildungsverhalten bei den Schulbehörden ebenso wie auf Ebene der Schulleiter/innen. Im Rahmen der Erhebungen zur Studie „LehrerIn 2000“ gaben die österreichischen Lehrer/innen die von ihnen jährlich für Fort- und Weiterbildung aufgewendete Zeit (institutionelle und nicht-institutionelle Fort- und Weiterbildung, also inkl. bspw. Fachlektüre oder Medienkonsum) mit 146 Stunden oder 8% der Jahresarbeitszeit (Volks- und Sonderschullehrer/innen) bis 205 Stunden oder 11% der Jahresarbeitszeit (AHS- und Berufsschullehrer/innen) an (Hofinger et al. 2000: 103-108). Vom Rechnungshof durchgeführte Interviews mit Schulleiter/innen ergaben, dass sich je ein Drittel der AHS- und BMHS-Lehrer/innen intensiv, mäßig bzw. gar nicht fortbildeten (Rechnungshof 2007). Ein Grund mag sein, dass Fortbildungsteilnahmen keinen unmittelbaren Einfluss auf das Gehalt haben, allenfalls können sie Karrieren (etwa bei der Bewerbung um Leitungsfunktionen) erleichtern.

Fortbildungsveranstaltungen für AHS- und BMHS-Lehrer/innen finden nur zu einem Viertel in der unterrichtsfreien Zeit während des Schuljahres und kaum in den Ferien statt (in Kontrast zu den Fortbildungen der Lehrer/innen an allgemeinbildenden Pflichtschulen, die weitaus überwiegend während dieser Zeit angesetzt sind). Die nicht nur vom Rechnungshof (2007) geäußerte Kritik an Fortbildungen während der Unterrichtszeit (mit Unterrichtsentfall bzw. Kosten für Vertretungsstunden im Gefolge) hat zusammen mit anderen Gründen (u. a. Streichung von Vergütungen für Mehrdienstleistungen und budgetären Problemen) dazu beigetragen, dass sich in den Programmen der Pädagogischen Hochschulen überwiegend kurze Fortbildungen finden.

Im Durchschnitt zeigen sich nur 45% der Lehrer/innen mit den von Schule und Behörden angebotenen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zufrieden, bei AHS- und BMHS-Lehrer/innen liegt der Wert sogar nur bei 33% (Hofinger et al. 2000: 130, 135). Die Gründe dafür wurden nicht erfragt, können jedoch in einer Diskrepanz zu jenen Merkmalen vermutet werden, die wirksame Fortbildung ausmachen (vgl. oben). Deutlich positiver werden dagegen von den Teilnehmer/innen Fortbildungen erlebt, die solche Charakteristika deutlich aufweisen, wie etwa die Universitätslehrgänge PFL (Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen) und ProFiL (Professionalität im Lehrberuf). Diese sind auf zwei bzw. vier Jahre hin angelegt und beinhalten mehrtägige geblockte Veranstaltungen, dazwischen liegende Peer-Gruppentreffen und individuelle Arbeitsphasen, in denen an der eigenen Schule thematisch einschlägige Projekte durchgeführt und in Aktionsforschungsberichten dokumentiert und reflektiert werden (Posch et al. in Druck).

Zur Fortbildung im weiteren Sinne können auch Maßnahmen des Unterstützungssystems IMST (*Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching*) gerechnet werden. Sie zielen darauf, den eigenen Unterricht weiter zu entwickeln und dabei auf Beratung durch sachkundige Personen und Anregungen aus dem Kreis von Kolleginnen und Kollegen zurückzugreifen. Solche Maßnahmen sind insbesondere die „Regionalen und Thematischen Netzwerke“, innerhalb derer Lehrer/innen in Kooperation mit den Schulverwaltungen an der

Daten zum  
Fortbildungsverhalten

Zufriedenheit

<sup>17</sup> Dies ist ein im internationalen Vergleich eher geringer Wert (vgl. Eurydice 2005: 215).

<sup>18</sup> Dies ist wesentlich auch dem Fehlen eines mittleren Managements und den dadurch zu großen Führungsspannen im Schulsystem geschuldet.



Qualitätssteigerung ihres Unterrichts arbeiten, und der „Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung“, der finanzielle, inhaltliche und organisatorische Unterstützung von innovativen Unterrichtsprojekten in Mathematik, den Naturwissenschaften und verwandten Fächern bietet (Krainer 2008).

**Mobilität** Der Länderbericht der OECD für Österreich weist an mehreren Stellen auf die geringe Mobilität der Lehrer/innen hin (Delannoy et al. 2004: 7, 12, 14, 16, 19). Sobald diese eine dauerhafte Anstellung erreicht haben, ist ein Schul- oder gar regionaler Wechsel die Ausnahme. Auch die externe Mobilität (Quereinstiege in den und Ausstiege aus dem Lehrer/innen/beruf) scheint, wenngleich verlässliche Daten hierfür fehlen, gering zu sein (eine Ausnahme bilden Berufsschullehrer/innen, soweit dort außerschulische Berufserfahrung verpflichtend ist). Gezielte Mobilitätsanreize fehlen (Delannoy et al. 2004: 16) oder werden geradezu konterkariert durch dienstrechtliche Nachteile (z. B. nicht-kompensierbare Gehaltseinbußen durch Aussetzung der Biennalsprünge während der Tätigkeit außerhalb des Systems).

### 5.3 Empfehlungen zur Fortbildungspolitik

- Verpflichtung der Schulleitungen zur gezielten Personalentwicklung durch das Erstellen von Fortbildungsplänen in Absprache mit den Mitarbeiter/inne/n, denen die Festlegung angestrebter Kompetenzen voran- und eine Bewertung des Lerntransfers, eine Rückmeldung an die Trägereinrichtung eingeschlossen, nachgeschaltet ist
- Unterstützung der Schulleitungen durch Fortbildungsbeauftragte an den Schulen (z. B. fachbezogene Bildungsmanager/innen)
- Aufbau eines Dokumentationswesens auf Person- und auf Systemsteuerungsebene: Einführung von „Bildungspässen“ für jede Lehrperson, in denen die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen sowie andere Aktivitäten vermerkt werden, die ebenfalls zur Fortbildung beitragen (z. B. die Mitwirkung an schulinternen und schulübergreifenden Projekten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, Schulbuchautorenschaften)
- Ermutigung von Lehrer/inne/n, formelle Bestätigungen dieser Art zusammen mit informellen Dokumentationen der eigenen beruflichen Arbeit und Entwicklung in Portfolios zu bündeln
- Verankerung der Ausbildung, der Betreuung der Induktionsphase *und* der Fortbildung an der Universität und damit an ein und derselben Institution im Interesse eines Professionalisierungskontinuums
- Ergänzung der universitären Lehrer/innen/bildungsangebote durch Angebote am freien Markt (freie Budgets für die Schulen, damit diese Berater/innen und Fortbildner/innen direkt bezahlen können)
- Zuweisung von Fortbildungsbudgets jeweils getrennt an die einzelne Lehrperson für individuelle Qualifizierungsmaßnahmen, an die Schulleitung für Maßnahmen auf Schulebene und die Unterstützung individueller Qualifizierungsmaßnahmen und an die Bildungsverwaltung für überregionale Fortbildungsanliegen
- organisatorische und finanzielle Sicherstellung, dass Lehrer/innen über die gesamte Spanne ihres Berufslebens hinweg Zugang zu Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte, zu Supervisions- und Coachingangeboten haben
- Förderung der Einbindung von Lehrpersonen in thematische und regionale Netzwerke
- Sicherung der Fortbildungsbeteiligung durch Anreizgestaltung, insbesondere auch die Etablierung von Karrieremodellen für den Lehrer/innen/beruf

- Schaffung von Möglichkeiten und Anreizen für Lehrer/innen, im Wege von Abordnungen oder Freistellungen temporär forschend an den Universitäten tätig zu werden, sowie für Universitätslehrer/innen, temporär im Schulsystem tätig zu werden
- Erhöhung der horizontalen sektoralen Mobilität durch flexible Modulsysteme, die es ermöglichen, sich für andere Schultypen oder weitere Fächer zu qualifizieren, rasche Beseitigung diesbezüglicher dienstrechtlicher Hürden.



# Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbst-reguliertem Lernen

Barbara Schober, Monika Finsterwald, Petra Wagner und Christiane Spiel

## 1 Problemanalyse

„The school is more likely to be a killer of interest than the developer“ – Dieses Resümee stammt aus dem letzten Jahrtausend (Travers 1978: 125), scheint jedoch keineswegs veraltet. In internationalen Studien wurde immer wieder gezeigt, dass das durchschnittliche Interesse von Schüler/innen an schulischen Lerninhalten mit zunehmender Jahrgangsstufe abnimmt (Jacobs et al. 2002; Gottfried et al. 2001). Jenseits des Interessenrückgangs diagnostizieren viele einschlägige Studien grundlegende motivationale Probleme und Defizite bei Schüler/innen (Pintrich/Schunk 2002). Ihr zum Teil trotzdem sehr hohes zeitliches Investment für die Schule ist durch Prüfungsangst und niedriges Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten mitbedingt (Spiel et al. 2002). Nicht wenige Schüler und insbesondere Schülerinnen unterschätzen ihr Leistungspotenzial (De Fraine et al. 2007; Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003) und ein erheblicher Anteil erachtet schon nach wenigen Schuljahren die eigenen Fähigkeiten als weitgehend stabil und nicht beeinflussbar (Dweck 2002; Ziegler et al. 2005). Entsprechend aktueller Theorien der Motivationspsychologie hat jedoch genau diese Sichtweise der eigenen Fähigkeiten fatale Konsequenzen für das Engagement in Lern- und Leistungskontexten sowie für die Bewältigung von Misserfolgen (Dweck/Molden 2005).

**Motivationale Situation von Schüler/innen**

Die Frage, wie die Motivation von Schüler/innen gefördert werden kann, ist daher nicht neu. Sie bekommt allerdings seit einigen Jahren zunehmend Brisanz im Kontext der Entwicklung hin zu einer „Wissensgesellschaft“. Die Gesellschaften Europas (und nicht nur diese) stehen vor zahlreichen wirtschaftlichen, sozialen und strukturellen Veränderungen, die in die Lebens- und Arbeitsbereiche jeder einzelnen Person hineinreichen. Rasche berufliche und technische Veränderungsprozesse im individuellen Umfeld erfordern permanente Anpassungsleistungen und führen zu immer neuen Qualifikationsanforderungen. Ein stetiges Dazulernen im Sinne der Erweiterung eigener Kompetenzen auf verschiedensten Ebenen ist hierbei unabdingbar. Einem solchen kontinuierlichen Lernen wird unter dem Schlagwort „Lebenslanges Lernen“ (LLL) international bereits seit einigen Jahren zentrale Bedeutung innerhalb der Bildungspolitik zugemessen. Die Förderung von LLL wurde zur europaweiten Strategie ausgerufen (Europäische Kommission 2000).

**Brisanz des Themas**

Im Bildungsbereich finden sich einige Ansätze und Versuche, diese LLL-Strategie zu realisieren. Die Wirksamkeit der Maßnahmen bleibt aber oft kurzfristig und peripher, da sie häufig punktuell gesetzt und nicht in den Alltag integriert werden. Zudem sind die meisten Maßnahmen im Weiterbildungsbereich angesiedelt (vgl. „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“, Cendon et al. 2007). Bedenkt man jedoch die oben beschriebene motivationale Situation vieler Schüler/innen sowie die Tatsache, dass die Schule einen zentralen Grundstein für Lernkompetenz und Bildungsmotivation legt, scheint es unabding-

**LLL als Aufgabe von Schule**

bar, die Institution Schule systematisch einzubeziehen (Prenzel 1994). Dementsprechend wird auch der Handlungsbedarf auf Seiten der Lehrkräfte immer deutlicher, denn sie sind die Hauptakteure in der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens, dessen Einfluss auf Bereiche wie Motivation und Selbstregulation von Schüler/innen außer Zweifel steht (Haahr et al. 2005). Dabei stellt insbesondere auch die Konkretisierung des Konzepts LLL in Form von Kompetenzen, die Individuen dafür benötigen, sowie deren systematische Förderung eine große Herausforderung dar.

Dementsprechend ist es Anliegen dieses Beitrags, ausgehend von der Konkretisierung des Begriffes „LLL“ die aktuelle Situation österreichischer Schüler/innen bezüglich ihrer Kompetenzen zum LLL aufzuzeigen. Im Zuge dessen werden die primären Anforderungen an die Schule bei der „Vorbereitung für die Wissensgesellschaft“ spezifiziert und mögliche Gründe für die derzeitige Situation diskutiert. Darauf aufbauend werden internationale Förderansätze und bereits gesetzte österreichische Initiativen zusammengefasst. Abschließend werden offene Forschungsfragen aufgeworfen und bildungs- und gesellschaftspolitische Desiderata im Rahmen einer politischen Analyse reflektiert.

## 2 Situationsanalyse

### 2.1 Lebenslanges Lernen – Konkretisierung des Begriffs

Der Begriff „lebenslanges“ oder „lebensbegleitendes“ Lernen ist bei Praktiker/innen nicht selten negativ konnotiert: Er ist unkonkret und wird bisweilen eher als Bedrohung (von der „Verurteilung sich lebenslang weiter zu bilden“ ist z. B. bei Wettstein 2006 die Rede) denn als attraktive Zukunftsvision wahrgenommen. Dieses Unbehagen resultiert zu einem nicht unerheblichen Teil daraus, dass nicht klar ist, was diese Forderung nach LLL für ein Individuum genau zu bedeuten hat.

#### LLL aus bildungspolitischer Sicht (EU)

LLL ist in seinem Ursprung ein gesellschaftspolitisches Anliegen. Es ist derzeit weder von wissenschaftlicher noch von bildungspolitischer Seite einheitlich und hinreichend konkret definiert. Das Konzept LLL hat im Moment eher den Status eines abstrakten Diskussions-themas und einer bildungspolitischen Richtlinie. Es geht v. a. um Einstellungen zum Lernen und Lehren, aber auch um Bildungssysteme und ihre Komponenten, wobei die Schwerpunkte sehr unterschiedlich gesetzt werden (Achtenhagen/Lempert 2000; Bund-Länder-Kommission 2004). Existierende Definitionen von LLL aus den bildungspolitischen Arbeitskreisen der Europäischen Union bleiben auf einer recht allgemeinen Ebene und definieren es als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001: 9).

Der Versuch, LLL mit Blick auf alle dafür relevanten Kompetenzbereiche zu konkretisieren, würde zu einer umfangreichen Zusammenstellung von Themen führen (Kompetenzen zur Nutzung von Informationstechnologien, Lesekompetenzen etc.). Auch in Publikationen auf EU-Ebene finden sich immer wieder Nennungen von „Schlüsselkompetenzen“ für LLL. Von der Europäischen Kommission (2006) werden beispielsweise folgende genannt: Muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Diese Auflistungen variieren im Detail je nach Publikation (vgl. European Communities 2007 oder die Initiativen im Rahmen von DeSeco – Definition and Selection of Competences, Lassnigg/Mayer 2001; Svecnik 2001)

und sind in ihrer Relevanz für die Schule als Förderort sehr abhängig von verschiedenen Kontextmerkmalen (z. B. Schulart oder Altersstufe). Eine Analyse der entsprechenden Herausforderungen für die Schule würde daher ein sehr umfangreiches und komplexes Unterfangen darstellen, das letztlich immer unvollständig bliebe.

Aus Sicht der Bildungspsychologie (Spiel et al. 2008a) lassen sich jedoch trotz der Breite des Gegenstands zwei zentrale Determinanten extrahieren, die unabhängig von Alter und Bildungskontext als Voraussetzung für LLL gesehen werden können (Achtenhagen/Lempert 2000; Artelt et al. 2003; Weinstein/Hume 1998):

- (1) persistierende Motivation und Wertschätzung für Bildung, Lernen und damit Weiterentwicklung – dieser Aspekt wird im Folgenden unter den Begriffen *Motivation/Bildungsmotivation* zusammengefasst; sowie
- (2) jene Kompetenzen, die notwendig sind, um diese Bildungsmotivation erfolgreich in konkrete Lernhandlungen umsetzen zu können – dieser Aspekt wird im Folgenden unter den Begriffen *Selbstregulation / selbstreguliertes Lernen* (SRL) zusammengefasst (Zimmerman 2000).

Zum Bereich der Motivation sowie ihrer Komponenten und deren Entwicklung liegt eine Vielzahl wissenschaftlicher Theorien und Befunde vor (für einen Überblick vgl. z. B. Wigfield/Wentzel 2007; Urhahne 2008), die hier nicht umfassend diskutiert werden können. Einigkeit besteht darin, dass motivationalen Prozessen – unabhängig von Fähigkeitsunterschieden – elementare Bedeutung für die Leistungsentwicklung zukommt und dass Lehrkräfte und Erziehende entsprechend den aktuellen Prozessmodellen der Motivationspsychologie massiven Einfluss auf die Motivation von Schüler/inne/n haben (Wigfield/Wentzel 2007). Interventionen im Schulkontext fokussieren in den letzten Jahren v. a. jene motivationalen Konstrukte, die die Einleitung und Aufrechterhaltung von Lernhandlungen steuern (Ziegler 1999) und die Entwicklung von Interessen entscheidend beeinflussen. Dazu zählen neben selbstbezogenen Überzeugungen (wie der Selbstwirksamkeit, den impliziten Persönlichkeitstheorien oder dem Fähigkeitsselbstkonzept) v. a. auch Zielorientierungen, Bezugsnormen und Attributionen (Meece et al. 2006).

Folgt man diesem Prozessverständnis von Motivation wird evident, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation in engem Zusammenhang damit steht (Schober et al. 2007): SRL ist als differenzierte Kompetenz zu verstehen, Lernprozesse eigenständig planen, durchführen und bewerten zu können. Dazu zählt nicht nur die Fähigkeit, sich selbst Lernziele setzen zu können und diese durch den Einsatz von verschiedenen Lernstrategien zu erreichen, sondern auch die Fähigkeit, seinen eigenen Lernprozess reflektieren und adaptieren zu können. Dementsprechend ist eine Vielzahl von Kompetenzen auf kognitiver, metakognitiver und motivationaler Ebene von Bedeutung (Wirth/Leutner 2008).

LLL aus  
bildungspsychologischer  
Sicht

Motivation als  
Determinante von LLL

SRL als Determinante  
von LLL

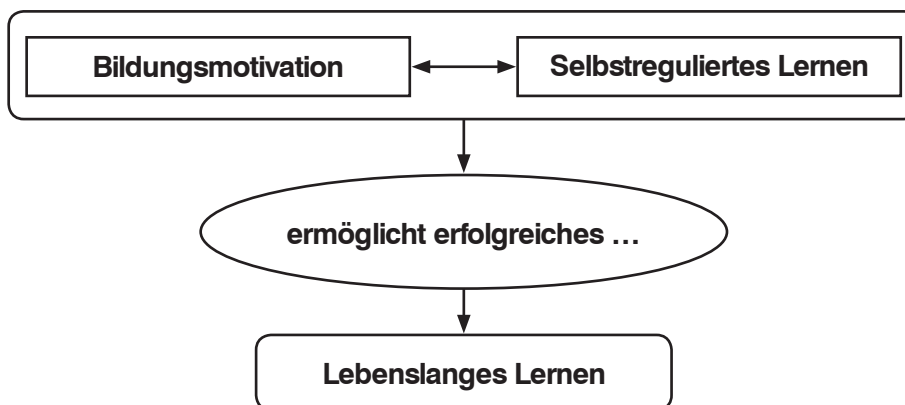


Abb. 1: Visualisierung des Zusammenhangs von lebenslangem Lernen, Bildungsmotivation und Selbstregulation

Konkretisiert man LLL im dargestellten Sinne (Abbildung 1) auf individueller Ebene, wird evident, warum es keine alleinige Frage der Weiterbildung sein kann (OECD, 2000), sondern eine genuine Aufgabe von Schule darstellt. Daraus ergibt sich für die Ist-Stand-Analyse die Frage: Inwiefern trägt derzeit Schule dazu bei, dass Lernen und Veränderung mit Erfolgen konnotiert wird, dass Lernen wichtig und interessant ist, dass man es ausführen KANN und die Lernergebnisse so bewertet, dass auch in Zukunft Lernen attraktiv bleibt? Zur Beantwortung dieser Frage wird im ersten Schritt die derzeitige Situation der österreichischen Schüler/innen hinsichtlich ihrer Bildungsmotivation und der Fähigkeit zum SRL dargestellt.

## 2.2 Ist-Stand-Analyse zu den LLL-Kompetenzen bei österreichischen Schüler/innen

Die Erhebung von Indikatoren der Motivation wie auch von SRL ist weitaus vielschichtiger und messinstrumentabhängiger als beispielsweise die Erfassung von Bildungsausgaben, Absolvent/innenzahlen, Leistungskennwerten oder anderen Bildungsindikatoren (OECD 2007) – es ist nicht damit getan, Statistiken zu sammeln. Vielmehr bilden primär individuelle Befragungen oder aufwändige Verhaltensbeobachtungen die Basis für Aussagen zu Motivation und SRL. Die Schwierigkeiten dabei liegen sowohl in der Heterogenität der theoretischen Zugänge bzw. Operationalisierungen als auch in der Altersabhängigkeit und Vielfalt der Erhebungsmethoden, die insbesondere im Falle von SRL durchaus umstritten sind (Brunstein/Spörer 2006). Dementsprechend ist die empirische Datenlage mit Blick auf große internationale Vergleichsstudien eher dürftig. Die zentrale Informationsquelle diesbezüglich stellen die gängigen OECD-Studien (wie z. B. TIMSS, PIRLS: Haahr et al. 2005) und insbesondere PISA dar (Artelt et al. 2003; Haider/Reiter 2004; OECD 2004; Reiter/Haider 2002; Schreiner 2007).

### OECD-Studien (PISA 2000–2006)

Je nach inhaltlichem Schwerpunkt, Erhebungszeitpunkt und untersuchter Altersstufe variieren die Ergebnisse aus OECD-Studien in ihren Aussagen – auch mit Blick auf den IST-Stand österreichischer Schüler/innen bezogen auf Indikatoren von Motivation und SRL. Die in PISA 2000 untersuchten Determinanten von SRL (Kontrollstrategien, Anstrengung und Durchhaltevermögen, Elaboration und Memorieren) sind bei österreichischen Schüler/innen zwar relativ hoch ausgeprägt, weisen aber mit der erzielten Leseleistung nur sehr geringe Korrelationen (0.12 bis 0.18) auf (Svecnik/Reiter 2002) – eine Ausnahme bildet das Memorieren, bei dem kein Zusammenhang gefunden wurde. Diese geringen Korrelationen stehen im Widerspruch zu dem in der Literatur genannten, nicht unbedeutenden Einfluss der Determinanten von SRL auf Leistungen (Artelt 2000). Eine Replikation dieser Befunde – auch unter Einbezug anderer Messinstrumente – sollte angestrebt werden, bevor diese Ergebnisse generalisiert werden.

Des Weiteren findet man basierend auf PISA 2003 (OECD 2007: 102), dass sich Schüler/innen in Österreich (ähnlich wie in Deutschland und der Schweiz) durch hohe Unterrichtsdisziplin, aber auch hohe Selbstwirksamkeit in Mathematik und wenig Mathematikangst auszeichnen. Die Befunde aus PISA 2006 – mit dem Fokus auf Naturwissenschaften – bescheinigen hingegen insgesamt eine relativ negative Situation (Schreiner 2007). Österreich liegt beim allgemeinen Interesse an Naturwissenschaften zwar im OECD-Durchschnitt, die Freude daran, etwas über Naturwissenschaften zu lernen sowie die instrumentelle und zukunftsorientierte Motivation fallen jedoch im internationalen Vergleich sehr schlecht aus (hierbei geht es darum, einzuschätzen, ob sich Anstrengung lohnt bzw. ob man in diesem Bereich eine mögliche berufliche Zukunft sieht). Überdies finden sich einige klare Geschlechtsunterschiede zu Ungunsten der Mädchen: Ihre Wertschätzung der Naturwissenschaften ist ebenso wie ihre instrumentelle Motivation noch niedriger als jene der Knaben (Abbildung 2).

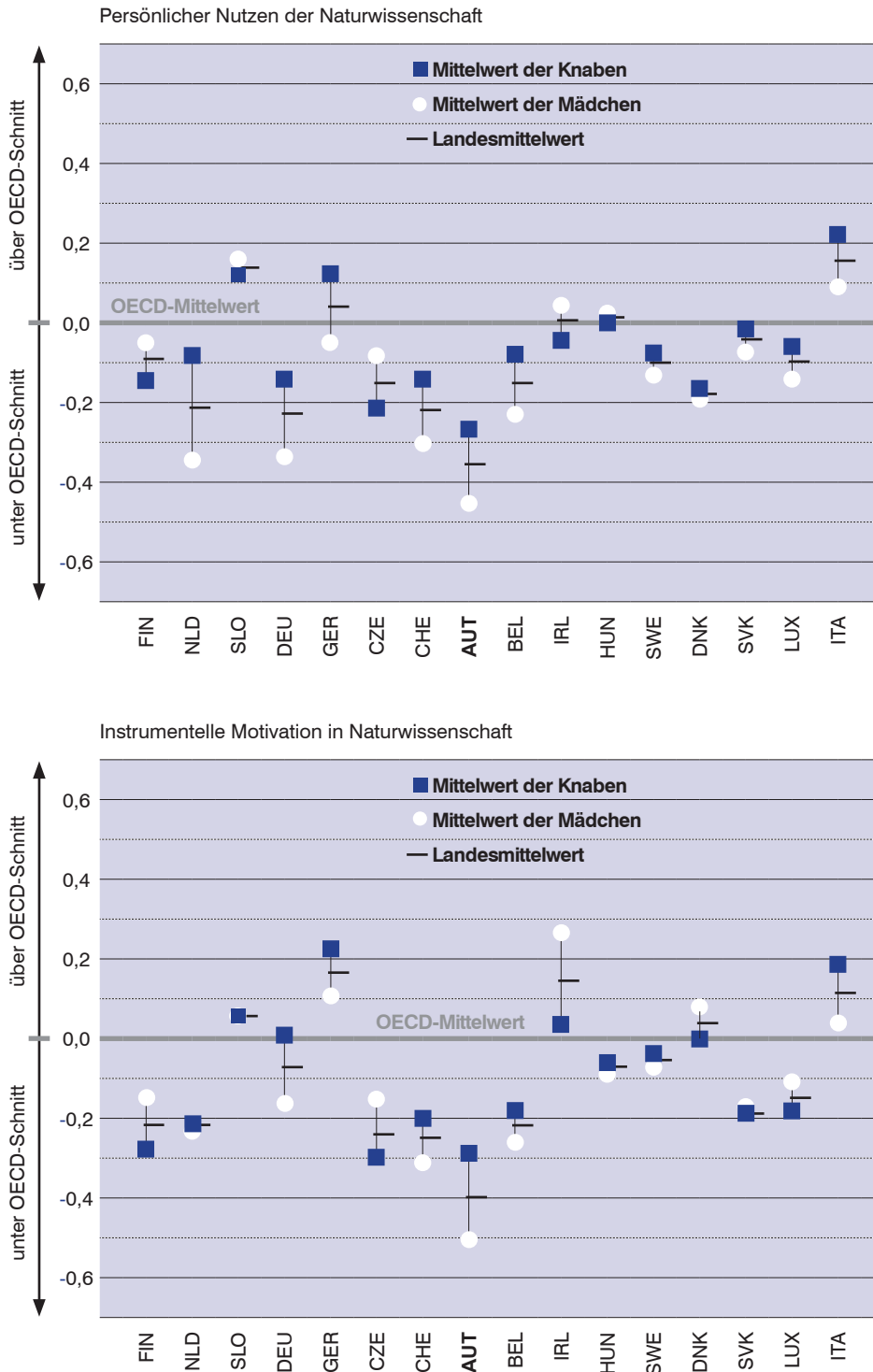


Abb. 2: Ergebnisse aus PISA 2006 zur Wertschätzung (Nutzen) der Naturwissenschaft und der instrumentellen Motivation aus Schreiner (2007: 30; 2007: 34)

Da große internationale Studien meist nur ausgewählte Aspekte an bestimmten spezifischen Zielgruppen untersuchen (können) und sich gerade im Hinblick auf die Ausprägung von Mittelwerten aufgrund kultureller Unterschiede bisweilen nur eingeschränkt interpretieren lassen (Schüttel et al. 2007), sind ergänzende differenziertere nationale Ist-Stand-Erhebungen wichtig. Wie eine Recherche sowohl in den wissenschaftlichen Datenbanken wie auch in

Nationale Studien zum Ist-Stand



den gängigen Internet-Suchmaschinen ergab, finden sich allerdings für Österreich nur sehr wenige aktuelle empirische Studien, die die Ausprägung der Kompetenzen zum LLL im Sinne von Motivation oder SRL bei Schüler/innen zum Gegenstand haben und aufgrund ihrer Anlage und Durchführung als relevant für die hier diskutierte Fragestellung bezeichnet werden können (Norcross et al. 2005). Zwei Studien, die sich auf ausreichend große Stichproben beziehen und methodisch den gängigen Standards entsprechen, sind jedoch nennenswert; sie werden im Folgenden vorgestellt.

### 2.2.1 Studie 1 – Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule - Befragung 2005

#### Befindlichkeitsstudie

Eder (2007) befragte 7625 Schüler/innen der 4. bis 12. Schulstufe aus 126 Schulen aller Schularten in Österreich. Er untersuchte u. a. Indikatoren der Motivation bzw. positiven Bewertung von Schule und schulischem Lernen im Sinne von „Befinden“ (z. B. Wohlbefinden und Zufriedenheit in der Schule, Schulangst, Selbstwertgefühl, Leistungselbstkonzept). Überdies wurde die psychische Belastung durch die Schule erfragt sowie die subjektive Bewältigung der schulischen Anforderungen. Schließlich wurde auch Lernmotivation im engeren Sinne erhoben, operationalisiert über intrinsische Motivation und Lernmüdigkeit. Mit Blick auf die Fragestellung dieses Kapitels lassen sich die zentralen Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen:

Das *Wohlbefinden in der Schule bzw. die Freude am Schulbesuch* ist in der Grundschule sehr hoch, nimmt aber mit Eintritt in die Sekundarstufe kontinuierlich ab (bei beiden Geschlechtern und in Hauptschulen (HS) und allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)). Ein Absinken mit der Sekundarstufe I findet sich auch bei der zunächst im Mittel recht hohen oder zumindest neutralen *Schulzufriedenheit* (sie steigt – vermutlich mitbedingt durch Selektionseffekte – nach der Sekundarstufe I wieder geringfügig an). *Schul- und Prüfungsangst* steigen in der Sekundarstufe an (in der HS weniger als in der AHS) und bleiben ab der 7. Schulstufe auf gleichem Niveau. Das *Leistungselbstkonzept* zeigt einen deutlichen Abfall über die Schulstufen hinweg. Während sich das *allgemeine Selbstwertgefühl* nach der Grundschule ebenfalls verringert und nach der Pflichtschulzeit wieder erhöht, sinkt das *Leistungselbstkonzept* bis zur 7. Schulstufe kontinuierlich ab und bleibt dann auf eher niedrigem Niveau. Dabei ist der Rückgang in der AHS besonders deutlich.

Bezogen auf die Einschätzung der *Bewältigbarkeit der schulischen Anforderungen* ergab sich, dass sich die meisten Schüler/innen durchaus in der Lage sehen, diesen gerecht zu werden. Allerdings findet sich auch hier ein negativer Gesamttrend. Die *Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen* sinkt deutlich im Laufe der Pflichtschulzeit. Abgesehen davon halten die meisten Schüler/innen die in der Schule gebotenen Inhalte für interessant, auch wenn 60% der Meinung sind, dass diese wenig nützlich sein werden und geringen Gegenwartsbezug aufweisen. Auch nimmt das Verständnis dessen, was im Unterricht passiert, nach der Volksschule ab und ab der 7. Schulstufe geben konsistent ca. 25% der Schüler/innen an, sich oft im Unterricht nicht auszukennen. Zudem nehmen im Laufe der Schulzeit *Lernmüdigkeit* und *Desinteresse* zu, wobei der Anstieg über die Zeit hinweg mehr als eine Standardabweichung beträgt und somit als beträchtlich zu bezeichnen ist.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse von Eder (2007), die einerseits domänenunabhängig und andererseits differenzierter als die PISA-Daten erhoben wurden, in vielen Bereichen zumindest eine mittelmäßige motivationale Gesamtsituation der österreichischen Schüler/innen. Dessen ungeachtet verschlechtert sich diese, je länger sie in der Schule sind. Allerdings macht die Studie in vielen Bereichen auch eine Verbesserung der Lage seit einer vergleichbaren Erhebung aus dem Jahr 1994 evident (Eder 1995). Die Schule wird von den Schüler/innen in Summe angenehmer empfunden als noch Mitte der 90er. Nach wie vor finden sich jedoch einige Geschlechtsunterschiede und Differenzen zwischen den Schulformen, die in ihrer Gesamtheit bei den Schüler/innen der AHS keineswegs eine klar bessere motivationale Situation erkennen lassen. Nennenswert ist in diesem Zusammenhang auch eine Studie von Eder (1999), die bei Schüler/innen der 9. bis 12. Schulstufe in Alternativschulen höhere Werte hinsicht-

lich der Schulzufriedenheit, des Wohlbefindens und des Selbstkonzepts sowie einen geringeren empfundenen Schulstress fand. Der Autor weist jedoch darauf hin, dass diese Ergebnisse insbesondere aufgrund der Stichprobengröße und der selektiven Beteiligung der Alternativschulen nicht repräsentativ sind.

## 2.2.2 Studie 2 – Lebenslanges Lernen als Ziel – Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?

Spiel und Schober (2002a) untersuchten 490 österreichische Schüler/innen (57% Mädchen, 43% Burschen) aus drei Schultypen (Volksschule, HS, AHS) und drei Schulstufen (4., 8. und 11. Schulstufe) sowie ihre Lehrkräfte. Erhoben wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten. Die Studie beschäftigt sich v. a. mit folgenden Fragen:

Wie ist die aktuelle motivationale Situation von *Schüler/innen* in Österreich? Was, wo, wie und warum lernen österreichische Schüler/innen gerne? Spielt die Schule bei den Dingen, die Schüler/innen gerne lernen, die ihnen wichtig sind, für die sie sich engagieren, eine große Rolle? Wofür lernen sie? Wie unterscheiden sich hier Altersstufen und Schultypen?

Wie sehen *Lehrkräfte* ihre derzeitigen Möglichkeiten der Förderung von Bildungsmotivation? Wie schätzen sie die motivationale Situation ihrer Schüler/innen ein? Gibt es Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrer/innen/gruppen?

Diese Studie führte ebenfalls zu dem Resümee, dass die Schule in Österreich derzeit offenbar nur in begrenztem Umfang zur Förderung jener Kompetenzen und Haltungen beiträgt, die LLL vorbereiten. Folgende Befunde scheinen dabei besonders bemerkenswert:

- Die *Schüler/innen* beginnen ihre Schulkarriere mit durchaus positiven motivationalen Ausgangsbedingungen. Dies impliziert zumindest Handlungsmöglichkeiten, da nicht von einer grundsätzlichen Demotiviertheit ausgegangen werden muss. Es zeigt sich jedoch, dass der Ausbau positiver Motivation im Laufe der Schulzeit nicht gelingt, insbesondere was jene Parameter betrifft, die Erfolgserwartung und Wertschätzung des Lernens beeinflussen.
- In Übereinstimmung mit der Literatur macht Lernen in der Schule und anderswo Spaß, wenn man einen persönlichen Sinn darin sieht, und wenn dabei Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit, Selbststeuerung und die Berücksichtigung eigener Interessen erlebt wird. Positiv ist hierbei, dass Schüler/innen grundsätzlich offenbar ‚Spaß am Lernen‘ haben – sie nennen eine Vielzahl von Dingen, die sie gerne lernen.
- Für Fördermaßnahmen ist das Alter der Schüler/innen ebenso zu berücksichtigen wie die Tatsache, dass sich Mädchen offenbar immer noch weniger zutrauen als Burschen und ihnen kooperatives Lernen besonders wichtig ist.

Das Gesamtbild, das sich aufgrund der Einschätzung der *Lehrenden* ergibt, ist sehr differenziert zu sehen. Insgesamt ergibt sich jedoch ein eher pessimistisches Bild:

- Lehrkräfte sehen die motivationale Situation der Schüler/innen meist nur mittelmäßig positiv und mit Blick auf die Ziele und die Steuerung des Lernens sogar eher ungünstig: Lehrkräfte gehen z. B. davon aus, dass Schüler/innen beim Lernen v. a. Noten und Lob und weniger den Erwerb von Wissen im Auge haben. Sie schätzen die Lernkompetenzen der Schüler/innen insbesondere im Bereich der Lernstrategien eher niedrig ein.
- Lehrer/innen erachten ihren Anteil am Zustandekommen von (Miss-)Erfolgen der Schüler/innen als eher gering; Konsequenz ist eine selbst zugeschriebene Handlungsunfähigkeit bezüglich der Möglichkeit, eine Veränderung der Lernmotivation zu erreichen.
- Viele Lehrkräfte denken nicht, dass ihre Schüler/innen gut mit Misserfolgen umgehen können.

LLL-Querschnittsstudie

Schüler/innen/ergebnisse

Lehrer/innen/ergebnisse

- Es gibt nur wenige systematische Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrer/innen/gruppen; jüngere Lehrkräfte und Volksschullehrer/innen beurteilen die Gesamtsituation tendenziell etwas besser.
- Lehrkräfte sehen derzeit nur wenige Möglichkeiten für die Schule, Kompetenzen für LLL zu vermitteln.

**LLL-Längsschnittstudie**

In einer aktuellen Studie sollen diese Ergebnisse nicht nur validiert, sondern auch noch weiter ausdifferenziert werden. Zu diesem Zweck wurden 1791 Schüler/innen aus Österreich von 2005 bis 2007 in einem längsschnittlichen Design dreimal zu ähnlichen Variablen wie 2002 befragt (Schober et al. 2007). Die ersten Ergebnisse (Lüftenegger et al. 2008) zeigten auch hier, dass die notwendigen Variablen für LLL bei österreichischen Schüler/innen nur moderat ausgeprägt sind. Es fanden sich keine signifikanten Unterschiede bei den untersuchten Schultypen AHS und HS. Über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren verringerte sich zudem das Interesse für den Unterricht und die Lernzielorientierung. Für die Selbstwirksamkeit und die Kompetenzen zum SRL zeigten sich konstante Werte.

**Resümee: Befunde heterogen, Handlungsbedarf jedoch evident**

Die Befundlage lässt sich damit insgesamt als heterogen bezeichnen, die Zahl an aussagekräftigen Studien ist gering. Der Ist-Stand österreichischer Schüler/innen bzgl. der Kompetenzen für erfolgreiches LLL ist – soweit es diese wenigen Studien zeigen – keinesfalls optimal, auch wenn nicht von einer durchwegs schlechten Situation gesprochen werden kann. Dabei macht nicht zuletzt der mehrfach diagnostizierte Abfall im Laufe der Schulzeit den Handlungsbedarf deutlich. Wenngleich bei der Verschlechterung motivationaler Kennwerte im Laufe der Schulzeit Faktoren wie Übergangsprobleme von der Volksschule in die Sekundarstufe (Eccles et al. 1993) ebenso eine Rolle spielen wie spezifische Entwicklungsprozesse im Jugendalter, können diese den Motivationsabfall keineswegs hinreichend erklären. Damit bleibt die Frage offen, was die Schule dazu beiträgt bzw. was sie dazu beitragen könnte, ihn zumindest deutlich abzuschwächen.

### 2.3 Ursachenanalyse – Die Rolle schulischer Wirkbedingungen für die Ausprägung der LLL-Kompetenzen bei österreichischen Schüler/innen

Die mittlerweile sehr zahlreichen Analysen zu den PISA-Erhebungen machen u. a. deutlich, dass es bei der Suche nach den Ursachen für Leistungs- und auch Motivationsunterschiede weniger per se um Verwaltungs- und Organisationsmerkmale von Schulsystemen geht als beispielsweise um Differenzen in der qualitativen Gestaltung von konkreten Lehr- und Lernprozessen (Stanat/Lüdtke 2007) – wiewohl es hier natürlich Korrelationen mit bestimmten Schulstrukturen gibt. Damit rücken Lehrkräfte und ihr konkretes Handeln im Unterricht ins Zentrum der Betrachtung, wenn es um die Analyse von Unterrichtserfolg oder die Entwicklung der im letzten Abschnitt diskutierten LLL-Kompetenzen bei Schüler/innen geht (Lipowsky 2006; Wayne/Youngs 2003). Obwohl dies vielfach betont wird, liegen bisher nur wenige empirische Befunde zu relevanten Kompetenzen von Lehrer/innen oder zum konkreten Unterrichtsgeschehen in Österreich vor.

**Empirische Befunde zum Unterrichtsgeschehen in Österreich**

Es lassen sich jedoch in österreichischen Studien, wie z. B. bei Eder (2007), Hinweise auf Indikatoren für Gestaltungsmerkmale zur Förderung bzw. Hemmung von Motivation oder SRL finden. Eder (2007) konnte zeigen, dass das Ausmaß an *Individualisierung* im Unterricht über die Schulstufen hinweg einen klaren Rückgang erfährt. Für die AHS fand er ein niedrigeres Niveau an Individualisierung im Unterricht als für die HS (ähnliche Befunde gibt es auch in Deutschland). Insgesamt ist sowohl Individualisierung auf wirklicher Maßnahmenebene als auch Partizipation im Sinne der Mitgestaltung des Unterrichts eher selten. Dies deckt sich mit Ergebnissen aus PISA 2006 zur Gestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts: Schüler/innen in Österreich erleben demnach häufig einen „fragend-entwickelnden“ Unterricht, in dem zwar diskutiert wird, sie bekommen aber vergleichsweise wenig Gelegen-

heit, ihre Ideen zu erklären. Auch wird im OECD-Vergleich nur wenig aktiv experimentiert oder die Möglichkeit geschaffen, selbst naturwissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen. Lehrkräfte führen eher Experimente vor. Überdies erkennen die Schüler/innen an den Themen ihres Unterrichts *nur wenig Alltagsbezug* und Relevanz für ihr Leben außerhalb der Schule (Schwantner/Grafendorfer 2007). Nicht verwunderlich ist daher auch der Befund, dass 35% der Schüler/innen aus den Schulstufen 4–8 angeben, sie würden – unabhängig vom Fach – vieles im Unterricht einfach *nur auswendig lernen*, ohne es zu verstehen (Eder 2007).

Bezogen auf den Umgang mit lern- und motivationsförderlichem Feedback lässt sich konstatieren, dass mit dem Beginn der Sekundarstufe offenbar ein Wechsel hin zu einer *sozialen Bezugsnorm* stattfindet und weniger die individuellen Fortschritte im Zentrum der Bewertung stehen (Eder 2007). Überdies sprechen internationale Befunde ebenso wie österreichbezogene (Spiel et al. 2008b) klar dafür, dass bei der *Vergabe von Noten und Leistungsrückmeldungen* nach wie vor zahlreiche – für Schüler/innen nicht transparente – Einflussfaktoren eine große Rolle spielen. Dies muss fraglos im Kontext von Befunden diskutiert werden, die zeigen, dass es Lehrkräften an „diagnostischer“ Kompetenz mangelt, die Fähigkeiten und Lernausgangssituation von Schüler/inne/n realistisch einzuschätzen (von der Groeben 2003).

Insgesamt ist die Informationslage dazu, wie Unterricht in Österreich konkret abläuft und über welche Kompetenzen Lehrkräfte verfügen, sehr dürftig. Auch die beschriebenen Befunde beziehen sich nur auf einzelne Aspekte, resultieren primär aus Befragungen (meist von Schüler/inne/n) und stützen sich kaum auf Ergebnisse aus multimethodalen Zugängen oder Videostudien. Dementsprechend sind Schlussfolgerungen hier nur mit Vorsicht zu ziehen. Differenziertere Studien – wie sie z. B. in Deutschland im Projekt COAKTIV (im Rahmen eines Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG) durchgeführt werden – wären für Österreich von großem Interesse. Geht man jedoch von den referierten Befunden zu den Bereichen Individualisierung und Eigenaktivität, Alltagsbezug und Notenvergabe aus und analysiert diese im Zusammenhang mit der Frage nach ihrer Relevanz für die geringer werdende Motivation und die keineswegs stetig ansteigende Selbstregulation im Laufe der Schulzeit, ergeben sich doch einige Erklärungsansätze für die berichtete suboptimale Motivationslage bzw. -entwicklung:

Auch wenn es zur Notwendigkeit bzw. den Auswirkungen von *Individualisierung, Eigenaktivität und Mitbestimmung* im Unterricht durchaus heterogene Ergebnisse gibt (Schreiner 2007), steht es in der wissenschaftlichen Literatur außer Frage, dass langfristige Interessen für ein Thema sich nur entwickeln, wenn die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit, Selbstbestimmung und sozialer Einbettung berücksichtigt werden (Deci/Ryan 1993). Kompetenzerleben ist dabei eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden und betrifft das Bedürfnis, sich als handlungsfähig zu erleben, den Anforderungen gewachsen zu sein und diese aus eigener Kraft bewältigen zu können. Selbstbestimmung umfasst das Bedürfnis, sich selbst als Ziele setzend und Vorgehensweisen eigenen Tuns bestimmend wahrzunehmen (DeCharms 1968), was nicht mit völligem Unbeeinflusstsein verwechselt werden darf. Vielmehr geht es um situationsangemessene Autonomie, die auf das jeweilige Kompetenzniveau abgestimmt ist. Eng damit verbunden ist auch die *erkennbare Relevanz eines Themas für das eigene Leben* bzw. der Alltagsbezug (zusammenfassend Schober 2002). Überdies bestätigte Eder (2007), dass für positives Gesamtfinden ein Klassenklima erforderlich ist, das durch niedrigen Sozial- und Leistungsdruck sowie durch hohe Schülerzentriertheit gekennzeichnet ist.

Über die Folgen der gewählten *Bezugsnorm als Maßstab für Erfolg oder Misserfolg* besteht theoretisch wie empirisch weitgehender Konsens dahingehend, dass Schüler/innen von Lehrkräften mit individueller Bezugsnorm weniger misserfolgs- und prüfungängstlich sind, sich realistischere Ziele setzen und funktionalere Attributionsmuster sowie ein höheres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zeigen (Jerusalem 1984; Rheinberg 1998). Als motivational am günstigsten gilt eine Kombination aus individueller und sachlicher Bezugsnorm – das Kriterium dabei ist, ob vorgegebene sachbezogene Standards erreicht wurden, unabhängig von der

Motivationspsychologische Analyse und Bewertung der österreichischen Befunde

### Relevanz der Professionalisierung von Lehrkräften

Leistung anderer (Rheinberg 1998). Die Bezugsnorm legt den Maßstab für das *Leistungsfeedback*, dessen individuelle, wertschätzende, realistische und verbesserungsorientierte Gestaltung als Voraussetzung für Motivation und Leistungsentwicklung in der wissenschaftlichen Literatur ebenso außer Frage steht (Ames 1992; Ziegler/Schober 2001).

Zusammenfassend legt die Analyse dieser Parameter nahe, dass schulischer Unterricht (auch) in Österreich derzeit keineswegs konsequent entsprechend bildungs- und motivationspsychologischen Maximen gestaltet ist. Die Ursachen hierfür sind vielschichtig und können an dieser Stelle nicht umfassend diskutiert werden. Fraglos ist jedoch auf den Bereich der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zu verweisen (siehe dazu auch das entsprechende Kapitel in diesem Bericht). Zumindest soweit es die aktuell tätigen Lehrkräfte – insbesondere in AHS – betrifft, ist festzustellen, dass die Förderung von Motivation oder SRL nicht obligatorischer Inhalt ihrer Ausbildung ist. Auch in der Weiterbildung sind diese Inhalte allenfalls eine Option unter vielen. Dabei stellt die Stärkung entsprechender Kompetenzen der Lehrkräfte sicher einen Hauptansatzpunkt dar; zeigen Studien doch immer wieder, dass höhere Wirksamkeitsüberzeugungen bei diesen zu höheren Zielen führen, zu mehr Offenheit für neue Ideen, zu mehr Ausdauer mit schwächeren Schüler/innen sowie zur verbesserten Nutzung von Feedback für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts (Lipowsky 2006). Hinzu kommen aber auch schulstrukturelle Faktoren wie z. B. die Art der Umsetzung von Schulautonomie, die es zumindest derzeit nicht erlaubt, dass Schulen, die sich bestimmter Themen besonders annehmen, sich auch das entsprechende Personal aussuchen.

Insgesamt muss aus Sicht der TIMSS- und PISA-Analysen (Baumert/Stanat 2006) darauf hingewiesen werden, dass in zwei immer wieder als elementar erklärungsrelevant für Leistungs- und Motivationsunterschiede diskutierten Bereichen zumindest Reflexionsbedarf besteht: 1) Gelebte Wertschätzung für Bildung und damit verbunden auch Investitions- und Anstrengungsbereitschaft und 2) Sicherung der Qualität der konkreten Instruktionsprozesse. Optimierungen und Veränderungen mit Blick auf LLL sind demnach zwingend mit Wertschätzung und stützender Arbeit mit Lehrkräften verbunden (Lipowsky 2006). Fraglos sind beide Aspekte in der österreichischen Bildungslandschaft nichts Neues und schlagen sich in verschiedensten Initiativen und Förderprojekten zum Thema LLL in der Schule nieder. Diese sollten jedoch optimiert und intensiviert werden.

## 2.4 Analyse aktueller Ansätze zur Förderung von LLL-Kompetenzen bei Schüler/innen

### Internationale Ansätze

Im Folgenden werden einige internationale Ansätze zur Förderung von Motivation und SRL im Kontext Schule dargestellt (Schüler/innen, Lehrer/innen, Organisation „Schule“). Der Fokus liegt hierbei auf weitreichenden, umfassenden Modellversuchen/Programmen, bei denen (1) gesamte Schulen bzw. Lehrkräfte-Teams in Schulen angesprochen wurden sowie (2) Evaluationen nach gängigen wissenschaftlichen Standards (DeGEval 2002) durchgeführt und wissenschaftlich publiziert wurden. Aus Platzgründen können dabei lediglich exemplarisch einige ausgewählte Programme angesprochen werden. Sie geben aber zumindest einen Einblick in die Maßnahmen, die in anderen Ländern zur Förderung von Motivation und SRL durchgeführt werden. Danach folgt ein Überblick über Initiativen und Programme zur Förderung von LLL im Kontext Schule in Österreich. Entsprechende strukturelle Maßnahmen im Bildungsbereich werden ebenfalls berücksichtigt.

### 2.4.1 Internationale Projekte zur Förderung von LLL-Kompetenzen bei Schüler/innen

#### Beispiele aus Deutschland

In Deutschland unterstützte die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)“ einige Modellversuche im schulischen Bereich. Insbesondere der Modellversuch „Lebenslanges Lernen“ (2000–2005) ist hier anzuführen (Krug/Appel 2006). Im Zentrum standen die Stärkung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden sowie Kooperation im Sinne von Verzahnung der Bildungsbereiche, Verknüpfung

mit anderen Lebensbereichen sowie Vernetzung von Angebot und Nachfrage. Im Rahmen dieses Programms wurden in Summe 25 sowohl berufs- als auch schulorientierte Projekte gefördert (Budget: 1,25 Mio. Euro pro Jahr). Neben diesem Modellversuch sind weitere groß angelegte Programme der BLK zu nennen, die ebenfalls sehr eng mit der Förderung von LLL in der Schule in Verbindung stehen, da sie das Interesse und SRL von Schüler/inne/n fokussieren: QuiSS, SINUS, SINUS-Transfer, SINUS-Transfer-Grundschule, SKOLA sowie Programm 21 bzw. Transfer-21.

Auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) erachtet Qualitätsentwicklung von Schule im Sinne der Förderung von LLL als eine wichtige Aufgabe. Sie rief dazu das Schwerpunktprogramm BIQUA (Bildungsqualität von Schule) ins Leben (2000–2006). Innerhalb dieses Programms wurden 18 Projekte gefördert, die durch (1) Förderung der Kompetenzen von Lehrer/inne/n, (2) Förderung der Kompetenzen von Schüler/inne/n, (3) Förderungen auf Unterrichtsebene sowie (4) Berücksichtigung schulischer und außerschulischer Kontextfaktoren eine Qualitätsverbesserung von Schule anstrebten (Prenzel/Allolio-Näcke 2006). Sieben dieser Projekte standen dabei in enger Verbindung mit der Förderung der beiden Kernkompetenzen Motivation und SRL. Auch am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel widmet sich ein Arbeitsbereich explizit dem schulischen und außerschulischen Lernen über die Lebensspanne hinweg. Das IPN betreut(e) die SINUS-Projekte sowie die Projekte BiK, CHiK und piko. Hauptziele sind neben der Vermittlung von Fachkompetenzen, das Interesse der Schüler/innen an den Naturwissenschaften zu fördern sowie ihr SRL. Lehrer/innen werden als Schlüssel zur Qualitätsverbesserung von Schulen gesehen und in der Entwicklung von innovativen Unterrichtskonzepten unterstützt. Sie arbeiten in regionalen Arbeitsgruppen zusammen und werden vom IPN begleitet.

Großangelegte Programme zur Förderung von LLL-Kompetenzen bei Schüler/inne/n sind aber auch in den USA zu finden. Ausgehend von der American Psychological Association (APA) wurden seit Ende der 80-iger Jahre Maßnahmen und Interventionen zur Förderung von Lernen und Bildung entwickelt und in Schulen implementiert. Ein Hauptprojekt fokussiert beispielsweise die Entwicklung von lernerzentrierten Prinzipien und Unterrichtsmethoden zur Förderung von Motivation, Lernen und Leistungen (McCombs 2003), die als Leitlinien für Schulreformen dienen und in das reguläre Schulsystem integrierbar sind. Basierend auf einem umfangreichen Assessment zur Feststellung, inwieweit lernerzentrierte Prinzipien bereits im Unterricht realisiert sind, werden Lehrer/innen/gruppen bzw. Schulen beraten, wie sie ihren Unterricht optimieren können. Erwähnenswert sind auch Maßnahmen, die von der Forschergruppe um Maehr und Midgley (1996) entwickelt wurden. Ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Zieltheorien starteten sie ein groß angelegtes Projekt („Transforming School Cultures“) mit dem Ziel, Schule so umzugestalten, dass es den Schüler/inne/n langfristig möglich ist, eine motivational günstige Lernzielorientierung zu entwickeln. Im Vordergrund soll die Freude am Lernen und am Wissenserwerb stehen und nicht die Konkurrenz um die besten Noten. Als Basis diente hierbei das von Ames (1992) entwickelte Konzept TARGET. Es umfasst sechs zentrale Dimensionen, die wichtig für Motivationsförderung sind (*Task, Distribution of Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time*); konkrete Förderempfehlungen sind ebenfalls inkludiert. Weitere in den USA erprobte und nachhaltig wirksame Interventionen zur Motivationsförderung finden sich z. B. bei Wigfield und Wentzel (2007).

Jenseits expliziter Interventionen werden in einigen Ländern auch viele Ansätze der Förderung von Motivation und SRL im Rahmen von Schulentwicklungsinitiativen und in reformpädagogisch orientierten Schulen umgesetzt. Dies gilt z. B. für die „Laborschule Bielefeld“ oder die sog. „Jenaplanschulen“, die insbesondere in den Niederlanden etabliert sind. Sie arbeiten jahrgangübergreifend, fächerübergreifend und stellen selbstständiges Lernen in den Mittelpunkt.

Kennzeichnend für viele der beschriebenen internationalen Initiativen ist die enge Kooperation zwischen wissenschaftlicher Forschung (d. h. universitären Organisationen und renommierten Wissenschaftler/inne/n) und bildungspolitischen Entscheidungsträger/inne/n.

#### Beispiele aus den USA

## 2.4.2 Explizite Projekte in Österreich seitens der (europäischen) Bildungspolitik

### Nationale Ansätze

Da die Recherche nach Publikationen über aktuelle schulische österreichische Initiativen und Programme zur Förderung von LLL in den gängigen wissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen Datenbanken (Psyndex, PsycInfo, ERIC) weitgehend erfolglos blieb, wurde im Internet auf bildungspolitisch relevanten Seiten (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – BMUKK; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens – BIFIE, Pädagogische Hochschulen – PH, Universitäten, Landeslehrerinnenräte) nach expliziten Initiativen und Projekten im Rahmen der Förderung von LLL in der Schule gesucht. Diese Projekte, Maßnahmen und Initiativen werden kurz erläutert, wiewohl hier nur auf jene mit gewisser Größenordnung und damit auch möglicher Nachhaltigkeit eingegangen wird.

### EU-Initiativen

Eines der zentralen EU-Projekte in diesem Kontext stellt das „*Neue Bildungsprogramm für Lebenslanges Lernen 2007–2013*“ dar, das „den Austausch, die Zusammenarbeit und die Mobilität zwischen den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Gemeinschaft fördern“ soll (BMUKK 2008f). Als Gesamtbudget standen der zuständigen Nationalagentur Lebenslanges Lernen in Österreich dafür im Jahr 2007 ca. 16 Millionen Euro zur Verfügung. Dieses EU-weite Bildungsprogramm umfasst vier Unterprogramme, wobei sich eines explizit dem Schulsektor widmet – das Comenius-Programm. In Rahmen dessen werden v. a. Schulpartnerschaften, Assistenzzeiten von Lehrer/innen/n und Lehrer/innen/fortbildungen (v. a. Sprachförderung, Schulmanagement) gefördert. Integriert ist seit September 2007 auch das Programm „eTwinning“, das der Vernetzung von Schulen in Europa durch den Einsatz neuer Medien dient (z. B. Internetplattform, Partnersuchbörse, Unterrichtsmaterialien, Reisen zu europäischen Kontaktseminaren, Netzwerktreffen zum fachlichen Austausch). Bei der Durchsicht der in Comenius integrierten Fördermaßnahmen wird deutlich, dass keine dieser Maßnahmen die aus bildungspsychologischer Sicht relevanten Kernbereiche für LLL (Motivation und SRL) explizit fördert, sondern v. a. der Austausch und der Aufbau von internationalen Partnerschaften im Vordergrund stehen (siehe auch das Konsultationspapier des BMUKK 2008h). Dass durch Schulpartnerschaften die Motivation und das SRL von Schüler/innen/n gesteigert werden kann, ist zwar möglich, wird aber nicht durch explizite Unterstützungsmaßnahmen forciert. Auch fehlen Evaluationen zur Wirksamkeit dieser Maßnahmen, die gängigen Evaluationsstandards entsprechen.

Des Weiteren beteiligt sich Österreich an einem EU-Projekt, das darauf abzielt, ein Rahmenkonzept von Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und Umsetzungsstrategien zu analysieren (Projekt „*Key Competences' im Rahmen des Lissabon-Prozesses*“; beauftragt: BIFIE; Laufzeit: 2000–2010). Die Beteiligung an diesem Projekt wird als sehr positiv erachtet, insbesondere vor dem Hintergrund, dass dadurch die Möglichkeit besteht, verstärkt einzubringen, dass der Förderung von Motivation und SRL im Kontext von LLL mehr Gewicht zu verleihen ist.

Das BIFIE ist auch in einer Task-Force-Gruppe aktiv, die die Entwicklung eines *Indikators für „Learning-to-Learn“* zur europaweiten Erfassung der Lernkompetenz Jugendlicher (Laufzeit: 2005–2010) fokussiert. Das Instrumentarium wird mit 14-jährigen Schüler/innen/n in einer Pilotstudie erprobt, an der acht europäische Länder teilnehmen. Das Testinstrument umfasst u. a. eine „affektive Subskala“, mit der z. B. Lernmotivation, Lernstrategien, akademisches Selbstkonzept, Lernumfeld und wahrgenommene Unterstützung erfasst werden. Die Erfassung des aus bildungspsychologischer Sicht relevanten Bereichs Motivation/Motivationsförderung wird als wichtige Grundlage für die Entwicklung von Förderempfehlungen für Schulen erachtet.

### Kooperationen zwischen Universität und Politik (TALK)

Betrachtet man Initiativen, die sich wirklich unmittelbar mit der Förderung von LLL im Unterricht beschäftigen, ist das Projekt *TALK* (Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Lebenslangem Lernen) von besonderer Relevanz und in seiner Anlage weitgehend einzigartig. Der Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien wurde vom Bildungsministerium im Jahr 2002 beauftragt, ein Rahmenkonzept zur Förderung von LLL im Schulkontext zu erstellen – eine dort

vorgeschlagene Maßnahme war das Projekt TALK (Spiel/Schober 2002b). Der daraufhin vom BMUKK in Auftrag gegebene dreisemestrige Fakultätslehrgang (Schober et al. 2007) wird an der Universität Wien durchgeführt und evaluiert (Projektdauer: 2005–2009). TALK verfolgt ein nachhaltiges Konzept. Es setzt an der Stärkung von Lehrer/innen/kompetenzen an, um LLL-Kompetenzen von Schüler/inne/n zu fördern. Konzipiert ist der Lehrgang für Lehrkräfte aus HS und AHS. Er wurde mit Lehrkräften aus 15 Schulen erstmalig durchgeführt. In den Trainingsworkshops wurden die für LLL zentralen Bereiche Motivation und SRL und deren Förderung im Unterricht sowie flankierende Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen und kognitiver Fähigkeiten diskutiert. Im Laufe der ersten beiden Semester wurden die Lehrkräfte angeregt und unterstützt, ihren Unterricht zu optimieren. Sie sollten dabei für sich Möglichkeiten erkennen und entwickeln, wie die Grundlagen für erfolgreiches LLL bei den Schüler/inne/n gelegt werden können. Im dritten Semester lag der Fokus auf der Sicherung der Nachhaltigkeit. Dazu initiierten die Lehrkräfte Projekte und Veränderungsprozesse in ihrer Schule. Voraussetzung für TALK war deshalb, dass die Lehrkräfte in Schulteams am Training teilnahmen. Damit war die Möglichkeit zum konstanten Austausch über Unterrichtspraxis und -weiterentwicklung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung eines Projekts an der Schule gegeben. TALK ist somit als ein Programm zu sehen, das der Individualförderung (Lehrer/inne/n), der Schulentwicklung (Schule) und der Förderung von Schüler/inne/n dient. Um Aussagen über die tatsächliche Wirksamkeit treffen zu können, wurde eine aufwändige Evaluation durchgeführt (Trainings-Kontrollgruppendesign; formative und summative Evaluation; qualitative und quantitative Datenerhebungen). Endgültige Ergebnisse liegen noch nicht vor; die bisherigen Resultate (vgl. Schober et al. 2008) sprechen jedoch für die Effektivität des Programms sowohl bei den Lehrer/inne/n (z. B. Anstieg der Selbstwirksamkeit, vermehrte Kooperation, Anstieg von gezielten Maßnahmen zur Förderung von SRL im Unterricht) als auch den Schüler/inne/n (z. B. Abschwächung des Negativtrends hinsichtlich des Interessenrückgangs im Verlauf eines Schuljahrs).

Neben den expliziten Projekten zu LLL im Kontext Schule finden sich auf den einschlägigen Internetseiten bzw. in den Informationsmaterialien der bildungspolitischen Institutionen zum Thema LLL auch einige aktuelle Einzelprojekte und Initiativen, die aus bildungspsychologischer Sicht zumindest indirekt als Fördermaßnahmen für LLL gezählt werden können und auch in ihrem Umfang groß genug sind, um erwähnt zu werden. Dazu zählen z. B. einige Projekte zur Schulentwicklung und Bildungsforschung (u. a. des BIFIE – „Schule bewusst“, „Evaluation des Leseportfolios“ sowie verschiedener Ministerien in Kooperation mit anderen Institutionen – „Forschung macht Schule“, „LeseFit“, „IMST“). Auch auf Ebene der Bundesländer finden sich vereinzelte Initiativen. Eine Anfrage bei den jeweiligen Landesschulinspektor/inn/en ergab, dass die Projekte in ihrer Art und Anzahl sehr heterogen sind, was auch auf ein sehr divergentes Verständnis der Förderung von LLL zurückzuführen ist (Folgende Projekte wurden u. a. genannt: Beteiligung am EU-Programm, Informatikschwerpunkt, ENIS-Schulen, Helfersysteme, offenes Lernen, Fach Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz, FAUST-LOS, COOL, bewegtes Lernen, Übungsfirnen, Lebenskompetenzen, MUT - Mädchen und Technik, Werteerziehung, Lesefest, Bücherkoffer, Slow food statt fast food).

### 2.4.3 Allgemeine Reformansätze und strukturelle Maßnahmen auf bildungspolitischer Ebene in Österreich

Abgesehen von expliziten Programmen finden sich auch in Österreich einige strukturelle Reformansätze und Veränderungen, die durchaus im Kontext der Förderung von LLL in der Schule zu sehen sind. Ausgehend von den Empfehlungen der Zukunftskommission werden Bildungsstandards, die Neue Mittelschule sowie Veränderungen in der Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung erläutert.

In den Jahren 2003 bis 2005 wurde vom bm:bwk eine Expert/inn/enkommission einberufen mit dem Ziel der Reformierung des Schulsystems. Die so genannte *Zukunftskommission* wurde beauftragt, eine strategische Planung sowie die Erstellung von konkreten Umsetzungs- und Maßnahmenplänen für eine systematische Verbesserung von Schule und Unterricht

Zukunftskommission



auszuarbeiten. Das Produkt war ein Strategiepapier, das fünf Handlungsbereiche ansprach (Haider et al. 2005):

1. Schule und Unterricht systematisch verbessern (z. B. durch Lernzielkataloge und lernzielbezogene Rückmeldungen, Evaluation des Unterrichts)
2. Ergebnisorientierung und Qualitätssicherung (z. B. durch Bildungsstandards, Bildungsindikatoren)
3. Innere Schulorganisation und Autonomie (z. B. erhöhte Handlungsspielräume bei der Gestaltung der Unterrichtszeit, Autonomie bei Personalauswahl)
4. Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs (z. B. Bachelor- und Masterstudiengänge, Qualitätssicherung von Ausbildungseinrichtungen, leistungsbezogene Aufstiegsmöglichkeiten)
5. Forschungs- und Unterstützungsleistung (z. B. durch qualitativ hochwertige Fortbildungen und Unterstützung in der Umsetzung, systematische Bildungsforschung durch Finanzierung von Sonderforschungsprogrammen).

Alle formulierten Handlungsbereiche können im Kontext der Förderung von LLL in der Schule gesehen werden, tragen sie doch bei konsequenter Umsetzung unmittelbar dazu bei, dass schulisches Lernen motivationsförderlicher und mehr auf Selbständigkeit ausgerichtet wird. Derzeit sind allerdings lediglich erste Schritte in der Umsetzung des Maßnahmenkatalogs der Zukunftskommission erkennbar (z. B. Entwicklung von Bildungsstandards, Veränderung der Lehrer/innen/ausbildung, Beginn einer Neuorganisation des allgemeinen Bildungssystems in Form von Modellversuchen zur Neuen Mittelschule). Deren Wirkung und Wirksamkeit wird sich noch zeigen bzw. sollte überprüft werden. Eine konsequente und systematischere Realisierung sollte aber im Sinne der Förderung von LLL forciert werden, insbesondere sollte verstärkt an der Professionalisierung des Lehrberufs gearbeitet werden. Wichtig ist hierbei fraglos, die Handlungskompetenzen von Lehrer/inne/n zu stärken (was auch zu einer Förderung der Selbstwirksamkeit als protektiver Faktor gegen Burnout beitragen würde).

#### Bildungsstandards

Realisiert werden in Österreich – wie erwähnt – *Bildungsstandards* für die Nahtstellen der Bildungslaufbahn, d.h. für die 4. Klasse Volksschule in Mathematik und Deutsch sowie für die 4. Klasse von AHS, HS und Volksschuloberschule in Mathematik, Deutsch und Englisch (Projektbeginn: 2002; beauftragt: BIFIE). Für die Implementierung, Begleitung und Fortbildung wurden das BIFIE und die Pädagogischen Hochschulen beauftragt. Die gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards wurde im Juli 2008 durch den Nationalrat beschlossen, die Verordnung gilt seit Jänner 2009. Im Sinne der Förderung von LLL an den Schulen werden die Bildungsstandards als ein wichtiger Schritt für zielorientiertes Arbeiten und Transparenz gesehen (wichtig für Motivationsförderung). Eine Gefahr besteht jedoch darin, dass an den Schulen eine Fokussierung auf das Abschneiden bei den dazu geplanten Tests stattfindet.

#### Neue Mittelschule

Im Herbst 2008 startete (auch im Sinne der grundlegenden Empfehlungen der Zukunftskommission) auf Initiative des BMUKK der Modellversuch „*Neue Mittelschule*“ (Abschluss der letzten Pilotphase: 2015). In dieser Schulform sollen langfristig Schüler/innen im Alter von 10 bis 14 Jahren nicht mehr getrennt in AHS und HS unterrichtet werden. Die Neue Mittelschule zielt auf Individualisierung und Differenzierung. Die Unterschiedlichkeit von Schüler/inne/n soll beispielsweise dadurch berücksichtigt werden, dass schulische Aufgaben an die individuellen Leistungsniveaus angepasst, die vielfältigen Begabungen und Interessen der Schüler/innen mehr ins Zentrum gerückt, Themen fächerübergreifend, projektorientiert und in offenen Lernformen selbstständig erarbeitet werden und „peer-assisted learning“ zur Festigung des Lernstoffs eingesetzt wird. Der Unterricht findet in flexiblen Kleingruppen statt; auf eine äußere Differenzierung (Leistungsgruppen) wird verzichtet. Welche Schwerpunkte die einzelnen Modellschulen betonen, ist offen. Als Minimalvoraussetzung gilt der Verzicht auf eine äußere Leistungsdifferenzierung, das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-Lehrer/inne/n, das Gewicht auf Kompetenzentwicklung bei den Schüler/inne/n, eine Verbindung von effizientem Fachlernen und Förderung im künstlerisch-musischen Be-

reich, die Orientierung des Unterrichts an den Bildungsstandards sowie die Öffnung der Schule nach außen. Wissenschaftlich begleitet wird der Modellversuch durch das BIFIE. Um die Lehrer/innen zu unterstützen, werden sie bei der Entwicklung und Umsetzung von neuen Unterrichtsformen von erfahrenen Expert/inn/en und Praktiker/inne/n begleitet. Spezifische Fort- und Weiterbildungen werden schulintern und über die Pädagogischen Hochschulen angeboten.

In Summe ist das Konzept der Neuen Mittelschule aus Sicht der Förderung von LLL im Schulkontext grundsätzlich zu befürworten, da die empfohlenen Maßnahmen einer Förderung von Motivation und SRL zuträglich sind. Aufgrund der wenigen und sehr allgemeinen verpflichtenden Vorgaben bleibt es aber offen, was an den einzelnen Modellschulen konkret umgesetzt wird – DIE neue Mittelschule gibt es derzeit nicht. Auch bleibt es abzuwarten, inwieweit die Lehrer/innen ausreichend Unterstützung in der Umsetzung dieser Herausforderung erfahren. Bedenklich stimmt weiters, dass sich an diesem Modellversuch fast ausschließlich HS beteiligen und somit eine Vernetzung der Schulformen kaum stattfindet.

Neben strukturellen Reformen im Schulsystem wurden und werden Veränderungen in der *Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung* vorgenommen. Seit Herbst 2007 sind für die Lehrer/innen/bildung vornehmlich die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen zuständig. Eine Ausnahme ist nach wie vor die Ausbildung von AHS-Lehrer/inne/n, die an den Universitäten angesiedelt ist. Die Reformierung der Lehrer/innen/bildung ist aber noch nicht abgeschlossen, und zwar sowohl seitens der PH als auch der Universitäten. So gibt es beispielsweise nach wie vor Bestrebungen, die Lehrer/innen/ausbildung aller Schularten an den Universitäten anzusiedeln – auch vor dem Hintergrund, dass in fast allen EU-Ländern Lehrkräfte an Universitäten ausgebildet werden.

#### Lehrer/innen/bildung

Mit Blick auf Kompetenzen im Sinne der Förderung von LLL bleibt festzuhalten, dass aufgrund der zu absolvierenden Semesterwochenstunden in Psychologie oder Pädagogik die Lehrer/innen/ausbildung an den Universitäten nach wie vor ein wissenschaftlich fundiertes Grundlagenwissen im jeweiligen Unterrichtsfach fokussiert. Auf die Notwendigkeit einer weiterführenden pädagogischen Ausbildung wird zwar hingewiesen, sie findet aber kaum Niederschlag in den Studienfächern. Auch bei der Lehrer/innen/ausbildung von Hauptschullehrer/inne/n an den PH ist der Anteil lern- bzw. motivationspsychologisch relevanter Inhalte gering, einzig bei den Volksschullehrer/inne/n werden diese Themen etwas stärker gewichtet. Bei der Durchsicht der Fort- und Weiterbildungsprogramme auf den jeweiligen Homepages der PH behandeln im Durchschnitt im SS 2008 nur ca. 10% der Seminare Themenbereiche, die mit Lernen im weiteren Sinne in Verbindung stehen (Suchbegriffe: Lernen, offene Lehr- und Lernformen). Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Seminaren, die die Förderung von Lernkompetenzen betreffen. Motivationsförderung wird vereinzelt und LLL explizit kaum angesprochen. Da die PH aber noch im Aufbau sind, ist zu hoffen, dass LLL bzw. Veranstaltungen zur Förderung von Motivation und SRL vermehrt in das Angebot einfließen.

#### 2.4.4 Resümee zur aktuellen Förderung von LLL bei Schüler/inne/n

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass es in Österreich durchaus eine Vielzahl an Initiativen im Kontext der Förderung von LLL in der Schule gibt. Diese bleiben aber über weite Strecken hinweg unsystematisch und in ihren Zielgrößen sehr heterogen. Viele sind nicht auf ihre Wirksamkeit hin überprüft bzw. entsprechen die Evaluierungen nicht gängigen Standards. Überdies bleiben die meisten Aktivitäten weitgehend unverbunden bzw. handelt es sich um noch abstrakte, wenig handlungsrelevante Vorschläge. Eine klarere Fokussierung von Kernkompetenzen, die dann im Sinne einer strukturierten Gesamtlogik auch wirklich umsetzbar sind, ist nicht sichtbar. Dies ist jedoch unabdingbar. Denn Bildungsmotivation und Selbststeuerung sind keine Wissensinhalte, die man abhaken kann, um dann wieder zur Tagesordnung überzugehen. Die Förderung von LLL erfordert vielmehr ein konsequentes und stringentes Vorgehen auf allen Ebenen und in allen Phasen einer individuellen Bildungskarriere. Ein umfassender und nachhaltiger Erfolg kann nur dann erzielt werden, wenn die

Determinanten von LLL konsistent für alle Bildungsmaßnahmen „übersetzt“ und systematisch aufeinander abgestimmt werden, d. h. wenn LLL zum realisierten handlungsleitenden bildungspolitischen Programm wird.

### 3 Forschungsfragen

Basierend auf den bisherigen Ausführungen zum Ist-Stand sowie den derzeitigen Förderansätzen von LLL in der Schule werden für Österreich einige Forschungsdesiderata besonders evident. Diese betreffen sowohl Forschungen zum Ist-Stand als auch zu den Bereichen Intervention und Evaluation:

#### 3.1 Forschungen zum Ist-Stand

##### Repräsentative Ist-Stand-Analysen

Wie in Abschnitt 2.2 deutlich wurde, sind die Erkenntnisse über die aktuellen Kompetenzen von österreichischen Schüler/innen ebenso wie jene über Vermittlungskompetenzen und reale Vermittlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen heterogen und sehr lückenhaft. Um Förderansätze mit gezielter Schwerpunktsetzung entwickeln zu können, sind jedoch *repräsentative Ist-Stand-Analysen* bei beiden Zielgruppen von großer Bedeutung.

##### Studien zur Situation von Schüler/innen

Mit Blick auf die *Schüler/innen* sollten systematische Erhebungen von LLL-Kompetenzen (v. a. in den Bereichen Motivation und SRL) unter längsschnittlicher Perspektive erfolgen. Konkret würde dies etwa die Realisierung von umfassenden nationalen PANEL-Studien bedeuten, wie sie z. B. auch in Deutschland derzeit etabliert werden. Hierbei würde sich eine Vernetzung und Abstimmung bestehender Forschungsprojekte und -initiativen (bspw. im Kontext von PISA oder den Erhebungen zu den Bildungsstandards) anbieten. Inhaltlich sollten dabei nicht nur deskriptive Erkenntnisse zum Status quo gewonnen werden, sondern auch differenzierte Ergebnisse zur Wirkung der Schule bzw. des derzeitigen Unterrichts auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Kompetenzen zum LLL. Dadurch würde auch eine weiterführende Klärung der Relation zwischen LLL-Kompetenzen und Leistungen möglich. Diese wurde z. B. in PISA immer wieder gezeigt, in ihrer konkreten Ausprägung ergeben sich jedoch einige länderspezifische Fragen und Spezifika, wie beispielsweise die Klärung unterschiedlicher Korrelationsgrößen zwischen Testleistungen und Determinanten von SRL (Haahr 2005; Svecnik/Reiter 2002).

##### Studien zum Unterricht und der Situation von Lehrer/innen

Derzeit ist allerdings nicht nur zu wenig Wissen über die Situation der Schüler/innen verfügbar, auch auf Seiten der *Lehrkräfte* und ihres konkreten *Unterrichtens* gibt es Forschungsbedarf. Hierbei sind selbstbezogene Parameter (z. B. Selbstwirksamkeit, Motivation für den Beruf, eigene Kompetenzen zum LLL) ebenso wie die Kenntnisse der Lehrkräfte über motivationale Zusammenhänge und konkrete Fördermöglichkeiten im Unterricht von Relevanz. Auch die Frage, wie der Unterricht konkret gestaltet ist, ist derzeit keineswegs geklärt: Wie viel Prozent des Unterrichts läuft z. B. in Österreich frontal ab? Wie viel Gruppenarbeit gibt es? Wie ist diese eingebettet? Welche Arten von Feedback geben Lehrkräfte und auf welcher Basis vergeben sie Noten? Insbesondere dieser letzte Aspekt ist von großem Interesse, da differenzierte Analysen hinsichtlich der Relation von Noten (dem zentralen Feedbackinstrument) und inhaltlichen Kompetenzen (gemessen über ein Außenkriterium wie z. B. PISA oder den Eignungstest für das Medizinstudium) hier einigen Klärungsbedarf aufgezeigt haben (Spiel et al. 2008b). Überdies sprechen internationale Daten dafür, dass für die Erklärung motivationaler Unterschiede die Analyse des konkreten Unterrichts mehr Erkenntnisse bringt als jene der Schulform (Haahr et al. 2005).

### 3.2 Interventions- und Evaluationsforschung

Um dem oben angesprochenen Problem der Heterogenität, Vielfalt und unklaren Wirksamkeit von Förderansätzen zum LLL in der Schule entgegen zu treten, braucht es Initiativen systematischer *Interventionsentwicklungs- und Evaluationsforschung*. Es besteht ein klarer Bedarf an nachweislich wirksamen Interventionsprogrammen zur Förderung von LLL, die eindeutig LLL-relevante Kompetenzen fördern, theoretisch fundiert und in den Unterricht integrierbar sind. Viele Initiativen sind nicht wissenschaftlich begleitet und werden nicht gängigen Standards entsprechend evaluiert. Insbesondere das letzte Kriterium der Realisierung von Evaluation lässt sich für die Schule in Österreich als wichtiges Anliegen formulieren. Dazu zählt auch, dass bereits bestehende Programme (auch alternative Schulprojekte) systematisch auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden sollten.

Defizit an nachweisbar wirksamen Maßnahmen

Im Fokus der anstehenden Forschungsaktivitäten bzgl. der Interventionsentwicklung sollten dabei nicht isolierte Trainingsmaßnahmen für einzelne Lehrkräfte stehen, sondern zur Sicherung der Nachhaltigkeit muss das Augenmerk auf die Entwicklung von systematischen Programmen der kombinierten Unterrichts- und Schulentwicklung gelegt werden (vgl. die „Gewaltpräventionsstrategie“, siehe den Beitrag von Strohmeier/Spiel in diesem Bericht). Daran gekoppelt gilt es, Konzepte für die Implementierung dieser Interventionen in *die Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung* zu entwickeln.

## 4 Bildungspolitische Analyse

Die abschließende Frage danach, welche unmittelbaren bildungspolitischen Konsequenzen sich aus den dargestellten Anforderungen an die Schule im Sinne einer Verbesserung von Lernmotivation bzw. Bildungsbereitschaft und SRL als Komponenten von LLL ergeben, lässt sich zusammenfassend in fünf Punkten darstellen:

### 4.1 Ressourcen schaffen

Österreich ist zweifelsohne ein Land mit hohen Bildungsausgaben, diese liegen jedoch gemessen am Bruttoinlandsprodukt unter dem OECD-Durchschnitt (OECD 2007). Es zeigt sich eine klare Notwendigkeit, mehr finanzielle Ressourcen für eine systematische Bildungsforschung zur Verfügung zu stellen, um die in Abschnitt 3 formulierten Desiderata zumindest teilweise erfüllen zu können. Anders formuliert geht es darum, den Wert von Bildung in der Gesellschaft auch in Form von Investitionen und entsprechender Ausstattung mit „aktiver Manpower“ zu realisieren. Dies wird auch durch Analysen zu PISA und TIMSS untermauert, die belegen, dass wichtige Erklärungsfaktoren für Leistungsunterschiede in internationalen Schulleistungsvergleichen länderspezifische Differenzen in der realisierten Wertschätzung von Bildung in Form von gezielter Investitions- und Anstrengungsbereitschaft von Seiten der Bildungspolitik sowie den verschiedenen gesellschaftlichen Stakeholdern sind (Baumert/Stannat 2006). Mit Blick auf die Erfahrungen in anderen Ländern wäre hier u. a. an die Einrichtung spezieller Forscher/innen/gruppen an Universitäten oder Schwerpunktprogramme zu denken, wie sie z. B. in Deutschland durch die DFG etabliert wurden. Diese könnten auch eine verbesserte Nutzung wissenschaftlichen Know-hows in der bildungspolitischen Praxis ermöglichen.

Finanzierung von systematischer Bildungsforschung

**LLL als Leitlinie für alle Bildungseinrichtungen****4.2 LLL als Thema der gesamten Bildungskarriere verankern**

LLL ist bisher in erster Linie ein Thema der Weiter- bzw. Erwachsenenbildung (z. B. Cendon et al. 2007). In Anbetracht der dargestellten zentralen Bedeutung von Schule für den Aufbau von Basiskompetenzen für LLL ist es jedoch dringend zu empfehlen, LLL und dessen Förderung zum Gegenstand der gesamten „Bildungskarriere“ zu machen (Spiel et al. 2008a). Die Förderung von Lernmotivation und SRL muss je nach Alter und Bildungskontext zur konsistenten Leitlinie für Bildungsmaßnahmen vom Kindergarten bis zur Seniorenbildung werden. Dies ist in aktuellen Rahmenpapieren des Bildungsministeriums zwar schon formuliert (BMUKK 2008h), eine Konkretisierung, die das Thema beispielsweise zum obligatorischen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufsgruppen macht, steht jedoch noch aus.

**4.3 Bestehende Initiativen konkretisieren und konsequent umsetzen****LLL als konkretes bildungspolitisches Programm**

Es wurde deutlich, dass es in Österreich eine Vielzahl von Projekten zum Thema LLL im Kontext Schule gibt. Was fehlt, um diese wirksam, systematisch und nachhaltig werden zu lassen, ist ein einheitliches Verständnis davon, welche konkreten Ziele Projekte zur Förderung von LLL haben müssen, um als solche zu gelten. Es bedarf also einer *klaren Definition* dessen, was Förderung von LLL in den verschiedenen Bildungskontexten konkret bedeutet und inwiefern diese Ziele durch eine Fördermaßnahme auch wirklich realisiert werden (wie es z. B. bei einer Förderung durch einen Auslandsaufenthalt ohne weitere Spezifizierung nicht der Fall ist). Diese Projekte brauchen somit Standards und sollten *aufeinander abgestimmt und vernetzt* werden. Dafür ist es nötig, *administrative Strukturen* zu schaffen, die die Fortentwicklung dieses Themas und seine Umsetzung zur Aufgabe haben. Dabei sollte es sich jedoch nicht um ein beratendes „Neben- oder Zusatzgremium“ handeln, die Sicherung der Förderung von LLL muss vielmehr zu einem handlungsleitenden Aufgabenbereich von Entscheidungsträger/inne/n werden (vgl. z. B. die entsprechenden Aktivitäten der Bund-Länder-Kommission in Deutschland).

Schließlich wurde evident, dass auf strategischer Ebene bereits einige Arbeiten und Empfehlungen in Österreich vorliegen. Hierbei ist dringend anzuraten, diese zu konkretisieren (vgl. Cendon et al. 2007 oder das derzeit entstehende Konsultationspapier zum Lebenslanges Lernen in Österreich des BMUKK) bzw. konsequent umzusetzen (vgl. z. B. die 10 Thesen zur Förderung von LLL in der Schule nach Spiel und Schober 2002a oder die Ergebnisse der Zukunftskommission, Haider et al. 2005).

**4.4 Professionalisierung von Schule vorantreiben****Evidence based education als Basis von Schule**

Wenn die Förderung von LLL zum ernsthaften Ziel von Schule werden soll, müssen Motivation und SRL als wichtige Lernziele verankert werden und zum durchgängigen Gestaltungsprinzip von Unterricht werden. Es kann dabei nicht um einzelne Projektstage zum LLL gehen, sondern die vielschichtigen Prozesse der Unterstützung bzw. Untergrabung von Selbstwert, Kontrollüberzeugung, Interessenentwicklung und effektiver Selbstbestimmung müssen reflektiert und ihre Förderung muss handlungsleitend für die tägliche pädagogische Arbeit werden. Damit verbunden ist eine Evaluation und entsprechende Adaptation der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung, in der beispielweise motivationspsychologische Kompetenzen derzeit kaum Bedeutung haben. Kompetenzen zur Förderung von Motivation und SRL müssen folgerichtig als obligatorische Themen in den Pädagogischen Hochschulen Einzug halten.

In Anbetracht der Komplexität des Themas und der großen Herausforderung, Motivation und SRL systematisch zu fördern, ist es umso nötiger, die Realisierung einer „Evidence-based Education“ zu forcieren. Das bedeutet nicht nur die enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, dazu zählt v. a. auch die

Etablierung einer Evaluationskultur sowohl hinsichtlich spezifischer Fördermaßnahmen im Kontext von LLL als auch im Bildungssystem generell. Denn die permanente Frage danach, ob in der Schule die jeweils verfolgten Ziele auch erreicht werden, ist für die Verbesserung der Förderung von LLL und seiner Determinanten unabdingbar, in Österreich wird sie derzeit kaum gestellt. Grundvoraussetzung für den Erfolg derartiger Professionalisierungsmaßnahmen ist es jedoch, Veränderungen für Schulen mit Anreizen zu verbinden und Unterstützungsmöglichkeiten zu schaffen.

#### 4.5 LLL als gesellschaftspolitisches Thema positiv etablieren

LLL wird immer wieder unterschiedlich definiert. Übereinstimmend lässt sich jedoch erkennen, dass es nicht nur um eine arbeits- und berufsbezogene Perspektive geht. Es wäre auch ein Missverständnis, die Herausforderungen nur darin zu sehen, möglichst alle Personen dazu zu befähigen, sich etwa im Falle von Arbeitslosigkeit an Weiterbildungs- und Veränderungsangeboten zu beteiligen. Gesellschaftspolitisch gesehen geht es bei LLL vielmehr grundlegend um Offenheit, positive Bewertung von Weiterentwicklung und Veränderung auf allen Ebenen (berufsbezogen ebenso wie sozial und bürgergesellschaftlich). Das Bild von LLL in der Gesellschaft droht aber derzeit in eine eher negative Richtung zu kippen („lebenslang“ lernen als Strafe), wodurch eine wenig zielführende Begriffsdiskussion entstanden ist (etwa durch die Forderung, den Terminus „lebenslang“ durch „lebensbegleitend“ zu ersetzen etc.). Daher muss es eine zentrale bildungspolitische Aufgabe sein, Lernen, Schule und Bildung ebenso wie Weiterentwicklung positiv zu konnotieren und deren Wertschätzung sichtbar zu machen. Das bedeutet auch, die häufige Negativdarstellung von Lehrkräften und Schulen zu ändern, und zwar zu Gunsten einer Stärkung ihrer Kompetenzen und Ressourcen. Dazu zählen z. B. Kampagnen, die Positivbeispiele verstärkt in die Öffentlichkeit bringen, wie es z. B. im deutschen Projekt „Treibhäuser der Zukunft“ (Kahl 2005) sehr anschaulich gelingt.

**Gelebte Wertschätzung  
von Bildung**

A



# Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem

Mario Steiner

## 1 Ausgangssituation

### 1.1 Begriffsbestimmung

Frühe Bildungsabbrecher/innen (Early School Leavers) sind nach EU-Definition Jugendliche im Alter zwischen 18 und 24 Jahren, die sich aktuell nicht mehr in Ausbildung befinden und keinen Abschluss höher als ISCED-Level 3c aufweisen können, also Jugendliche ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II. Umgelegt auf österreichische Verhältnisse werden Jugendliche erst dann nicht mehr zu den frühen Abbrecher/innen gezählt, wenn sie vor Beendigung ihrer Bildungskarriere zumindest einen Lehrabschluss oder den Abschluss einer mehrjährigen Fachschule erreichen konnten, während Hauptschulabschlüsse, der Abschluss einer Polytechnischen Schule oder aber auch einer einjährigen berufsbildenden mittleren Schule (z. B. einjährige Haushaltungsschulen) nicht ausreichen.

Da es sich hierbei um eine relativ breite Definition von frühen Bildungsabbrecher/innen handelt, wird dadurch auch eine heterogene Gruppe von Jugendlichen erfasst, die sich hinsichtlich des erreichten Qualifikationsniveaus deutlich unterscheidet. So reicht die Bandbreite von Jugendlichen, die keinen positiven Hauptschulabschluss erlangen konnten, bis hin zu jenen, die kurz vor der Matura ihre Ausbildung abgebrochen haben, und umfasst sowohl Jugendliche, die von sich aus ihre Bildungskarriere beendet haben wie auch jene, die den Anforderungen nicht gerecht werden konnten und daher abbrechen mussten.

Im Vordergrund dieser Definition steht die Orientierung am formalen Bildungsabschluss. Dies ist jedoch nicht zwangsläufig notwendig bzw. auch nicht die treffsicherste Form, wenn es darum geht, ein niedriges Qualifikationsniveau auszudrücken. Denkbar wäre auch eine kompetenzorientierte Definition, wofür internationale Erhebungen wie PISA eine Grundlage bieten. Als Problemgruppe im Rahmen von PISA gelten z. B. jene Jugendlichen, die im Alter von 15 Jahren nicht sinnerfassend lesen können. Obwohl auch das Bildungsverständnis von PISA zuweilen als zu eng kritisiert wird, sind kompetenzbasierte Definitionen den abschlussorientierten insofern überlegen, als Abschlüsse bzw. deren Fehlen nur noch indirekt Auskunft über die Gesamtheit der damit verbundenen Fähigkeiten geben.

Zuweilen wird statt des Begriffs frühe Abbrecher/innen auch der Begriff Dropouts verwendet, wobei dies irreführend sein kann, da damit ein z. T. unterschiedlicher Sachverhalt angesprochen wird. Dropouts sind Jugendliche, die eine Ausbildung noch vor deren Abschluss abbrechen, Dropout-Quoten sind demnach Verlustraten einzelner Bildungseinrichtungen. Dem Abbruch der einen kann jedoch die Aufnahme in einer anderen Ausbildung folgen, wodurch zwar ein Dropout, jedoch kein früher Bildungsabbruch vorliegt.

Schließlich ist aber auch der EU-weite Begriff des ‚Early School Leavings‘ kritisch zu hinterfragen, da damit implizit Vorannahmen über die Ursachen- und Wirkungsbeziehungen transportiert werden: „Zu problematisieren ist die Bezeichnung *Schulabbrecher/innen* jedoch

Der Begriff „Früher Bildungsabbruch“ ...

... drückt ein niedriges Qualifikationsniveau aus



insofern, als sie sich am Handeln der Jugendlichen orientiert, während die Schule die passive Rolle der Verlassenen übernimmt“ (Riepl 2004: 6). Mangels Alternativen wird in weiterer Folge die traditionelle Begrifflichkeit weiterverwendet, wobei in den Ausführungen jedoch darauf zu achten ist, sowohl den systemischen als auch den individuellen Anteil, sowohl Schulversagen als auch Bildungsabbruch zu thematisieren.

## 1.2 Relevanz des Themas

**Früher Abbruch kann zu sozialer Ausgrenzung führen**

**B**

Die Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft, die Globalisierung der Wirtschaft sowie die anhaltende Bildungsexpansion unterstreichen die Relevanz und Problematik des frühen Bildungsabbruchs. In Zeiten einer zunehmenden Auslagerung wenig wissensintensiver Arbeitsplätze, steigender Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer/innen und einer steigenden Qualifikationsstruktur des Arbeitskräftepotenzials sinken nicht nur die Beschäftigungschancen, sondern steigt auch das Arbeitslosigkeitsrisiko früher Abbrecher/innen deutlich. Diese mit dem frühen Bildungsabbruch verbundenen Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt können aufgrund der Bedeutung von Beschäftigung für die materielle Absicherung und die soziale Identitätsbildung in weiterer Folge zu einer Unterminierung gesellschaftlicher Partizipationschancen und zu sozialer Ausgrenzung führen. Internationale Vergleiche zeigen dabei, dass die Gefahr der Ausgrenzung meist in jenen Ländern besonders groß ist, wo – wie in Österreich – verhältnismäßig wenige Personen betroffen sind (OECD 2005: 74). Soziale Ausgrenzung schließlich trägt das Potenzial in sich, den sozialen Zusammenhalt zu gefährden, wie dies auf europäischer Ebene auch durch die Einreihung des Strukturindikators zu den ‚Early School Leavers‘ unter der Überschrift ‚sozialer Zusammenhalt‘ zum Ausdruck gebracht wird.

Die Relevanz des Themas liegt also nicht nur auf individueller Ebene, sondern zeigt sich auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Dabei trägt die demografische Entwicklung zu einer Dynamisierung der Problematik des frühen Bildungsabbruchs bei. Bis zum Jahr 2020 wird die Kohortenstärke der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen in Österreich gegenüber dem Jahr 2007 um 13% oder knapp 65.000 Personen (Statistik Austria 2007d: 364 f) sinken. Dies bedeutet zugleich aber auch, dass sich die Ersteintritte junger Menschen in das Beschäftigungssystem bzw. in die Lehre innerhalb dieser Zeit ebenso stark reduzieren werden. Der bereits heute diskutierte Fachkräftemangel wird sich noch weiter zuspitzen, damit stellt sich die Frage nach der Verhinderung vermeidbarer Verluste – in Form früher Abbrecher/innen – noch dringender.

**Die europäische Politik will frühe Bildungsabbrüche reduzieren**

Demzufolge zielen auch diverse politische Interventionsstrategien auf europäischer wie nationaler Ebene auf die ‚Early School Leavers‘ ab, obwohl es sich um einen erst relativ jungen Politik- und Forschungsbereich handelt. Das auf EU-Ebene erklärte Ziel ist es, die Zahl früher Abbrecher/innen bis 2010 um zwei Millionen zu reduzieren (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006: 5).

## 1.3 Politischer Kontext

**Bis 2010 sollen weniger als 10% früh abbrechen, ...**

Durch die im März 2000 vom Europäischen Rat verabschiedete Lissabon-Strategie, die darauf abzielt, die EU bis 2010 zum weltweit wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum zu entwickeln, wurde das Thema des frühen Bildungsabbruchs zu einem gesamteuropäischen Politik- und Interventionsfeld erklärt. Um den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft zu sichern, ist es das Ziel der EU, bis 2010 im gesamteuropäischen Schnitt eine Quote früher Abbrecher/innen von unter 10% zu erreichen. Dies entspricht vom Jahr 2000 aus betrachtet einer Halbierung. Zur Halbzeit (2005) ist die Lissabon-Strategie deutlich überarbeitet worden, die Zielsetzung hinsichtlich der frühen Abbrecher/innen wurde jedoch beibehalten und findet sich in allen einschlägigen EU-Strategiepapieren wieder. Von den gemeinsamen Zielen der ‚Nationalen Aktionspläne für soziale Eingliederung‘ (Rat der EU 2004: 7) über den ‚Europäischen Pakt für die Jugend‘ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 8) bis hin zu den aktuellen

„Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen“ (Kommission der Europ. Gemeinschaften 2007: 32) ist der Satz zu lesen, dass die Zahl der frühen Bildungsabgänger/innen erheblich reduziert werden muss.

Diese Aufforderung zur Reduzierung des Anteils früher Bildungsabbrecher/innen richtet sich an alle EU-Mitgliedsstaaten, also auch an jene wie Österreich, die bereits eine relativ niedrige Quote aufzuweisen haben. Das vereinbarte Ziel im Rahmen einer geteilten und offen koordinierten Strategie bestand ursprünglich darin, in den einzelnen Mitgliedsstaaten bis 2010 die jeweiligen Quoten aus dem Jahr 2000 zu halbieren, sodass die Union in Summe die Benchmark von 10% unterschreitet. In weiterer Folge findet sich in den entsprechenden EU-Dokumenten jedoch nur mehr der Hinweis, dass auf Ebene der EU die Benchmark von 10% unterschritten werden soll, während nationalstaatliche Ziele der Quotenhalbierung nicht mehr erwähnt werden. Dementsprechend wird in Österreich von offizieller Seite das Ziel darin gesehen, national 10% nicht zu überschreiten (BMUKK/BMWF 2007: 32). Der EU-Rechnungshof ist jedoch hinsichtlich des Handlungsauftrags an die Mitgliedsstaaten anderer Ansicht:

Im Rahmen der Lissabon-Agenda des Jahres 2000 kam der Europäische Rat [...] überein, den Prozentsatz der Jugendlichen, welche die Schule vorzeitig verlassen, von durchschnittlich 19,3% zu senken. Zu diesem Zweck stellte er eine Zielvorgabe auf, wonach bis 2010 alle Mitgliedsstaaten die Schulabbrecherquote entsprechend der Zahl aus dem Jahr 2000 mindestens halbieren sollten, sodass ein EU-Durchschnitt von höchstens 10% erreicht wird. (EU-Rechnungshof 2006: 4)

Dieser Forderung nach einer Halbierung der Quote schließen sich in Österreich auch die Sozialpartner an (Sozialpartner 2007a: 11). Damit wäre der Österreich auferlegte Handlungsdruck enorm, da die Benchmark für Österreich bis 2010 bei 5,1% ‚Early School Leavers‘ zu liegen käme und bisher entgegen anderslautenden Feststellungen (BMUKK/BMWF 2007: 32) nicht erreicht wurde. Wie noch zu zeigen sein wird, ist mittlerweile jedoch auch die 10%-Benchmark überschritten worden, weshalb ebenso Handlungsbedarf besteht, dieses Ziel (wieder) zu erreichen.

Die vereinbarte Zielsetzung sollte sich in entsprechenden nationalen Strategien und Programmen niederschlagen. In diesem Zusammenhang sind eine Reihe von Planungsdokumenten zu nennen, die Maßnahmen beinhalten, deren Ziel es ist bzw. war, dem frühen Bildungsabbruch entgegenzuwirken. Zu nennen sind hier das ‚Österreichische Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung‘ (2005), der ‚Nationale Aktionsplan für soziale Eingliederung‘ (2001), der ‚Nationale Aktionsplan für Beschäftigung‘ (1998) sowie die verschiedenen operationellen Programme Österreichs im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF), die alle in einem europäischen Kontext entstanden bzw. auf gemeinschaftliche Initiativen hin gerichtet sind. In deren Rahmen wurden Programme wie das Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG), das ‚Auffangnetz für Jugendliche‘ und ‚Jobs4Youth‘ definiert bzw. aufgenommen, womit Jugendlichen, die z. B. keine Lehrstelle finden, alternative Ausbildungsmöglichkeiten geboten werden. Als bislang letzte Initiative kann die im österreichischen Regierungsprogramm 2007 formulierte Ausbildungsgarantie bis zum 18. Lebensjahr gelten, deren Ziel die „Senkung des Anteils der Jugendlichen ohne Berufsausbildung oder Schulabschluss und Sicherung der Jugendbeschäftigung durch die Möglichkeit zum Besuch einer weiterführenden Schule, eines Ausbildungsprogramms oder den Erhalt eines Lehrplatzes“ (BKA 2007:88) darstellt. Diese Ausbildungsgarantie wird nun auch in der aktuellen Legislaturperiode weiter umgesetzt. Für die im Regierungsprogramm noch fehlenden operationellen Ziele, bis zu welchem Zeitpunkt welche Anzahl von Ausbildungsplätzen zu welchen Kosten zur Verfügung gestellt werden sollen, haben die Sozialpartner einen konkreten und durchaus ambitionierten Vorschlag ausgearbeitet (Sozialpartner 2007b: 7), der eine Steigerung der vorhandenen Plätze im Auffangnetz für Jugendliche um mehr als 50% bedeutet sowie qualitative Verbesserungen beinhaltet.

Trotz all dieser Maßnahmen empfiehlt die Europäische Kommission Österreich seine Anstrengungen zu verstärken: „Mit höchster Priorität muss Österreich in seinem nationalen Reformprogramm gewährleisten, dass [...] Fertigkeiten und Beschäftigungsfähigkeit benachteiligter Jugendlicher verbessert werden. Vor diesem Hintergrund wird Österreich empfo-

... daher sind auch in Österreich Anstrengungen notwendig.

Die bisher gesetzten Maßnahmen reichen noch nicht aus

B

len [...] die Bildung benachteiligter Jugendlicher zu verbessern“ (Kommission der Europ. Gemeinschaften 2008a: 14). Diese Empfehlung der Kommission muss – unter Vorgriff auf die anschließenden Ausführungen – unter den Rahmenbedingungen verstanden werden, dass Österreich derzeit einen beinahe gleich hohen Anteil früher Bildungsabbrecher/innen aufweist, wie dies bereits im Jahr 2000 der Fall war.

## 2 Ausmaß und Betroffenheit von frühem Bildungsabbruch

### 2.1 Ausmaß

**10.000 jugendliche Bildungsabbrecher/innen pro Jahr ...**

Das Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs ist in Österreich mit 10,9% im Jahr 2007 verglichen mit den meisten anderen europäischen Staaten relativ gering. Während die EU-15 Staaten im Schnitt eine Quote von 16,4% aufweisen, liegt Österreich vergleichbar mit Ungarn und Irland auf dem sechsten Rangplatz. Insgesamt streuen die Abbruchquoten deutlich und reichen von 37,6% in Malta bis 4,3% in Slowenien. 10,9% Abbruchquote bedeutet aber auch, dass in Österreich knapp 10.000 Jugendliche jährlich ohne ausreichende Minimalqualifikation das Bildungssystem verlassen. Am Beispiel von Polen mit einer Quote von nur 5% wird ersichtlich, dass auch deutlich niedrigere frühe Abbruchquoten möglich sind, als dies hierzulande der Fall ist.

**...und es werden immer mehr**

Polen erweist sich jedoch nicht nur beim Niveau, sondern auch hinsichtlich der zeitlichen Entwicklung als Vorbild für Österreich. Während in Österreich beim Anteil früher Abbrecher/innen nach einer Phase der leichten Entspannung seit 2004 kontinuierliche Zuwächse (+2,2%) festzustellen sind, weist Polen eine beinahe kontinuierliche Reduzierung des Anteils von 7,9% im Jahr 2001 auf 5,0% im Jahr 2007 auf. Bezieht man diese Entwicklungen auf die ursprünglichen (mittlerweile aber nicht mehr geteilten) Zielwerte für das Jahr 2010 (Halbierung der Quote in jedem Mitgliedsland), würde dies bedeuten, dass Polen bisher 73,4% der Zielsetzung erreicht hat, während sich Österreich bei -13,7% bewegt. Im Schnitt der EU-15-Staaten liegt das Ausmaß der Zielerreichung bei 31,8%. Dieser Befund für Polen stellt ein klares Gegenargument jenen Stimmen gegenüber dar, die eine quasi natürliche Quote früher Bildungsabbrecher/innen postulieren, die man nicht oder nur mit unverhältnismäßig hohen Anstrengungen unterschreiten könne. Der Befund, dass in Österreich mittlerweile aber auch die 10%-Benchmark überschritten wird, ist jedoch auch ein klares Gegenargument den Strömungen gegenüber, die keinen gesteigerten Handlungsbedarf hierzulande sehen.

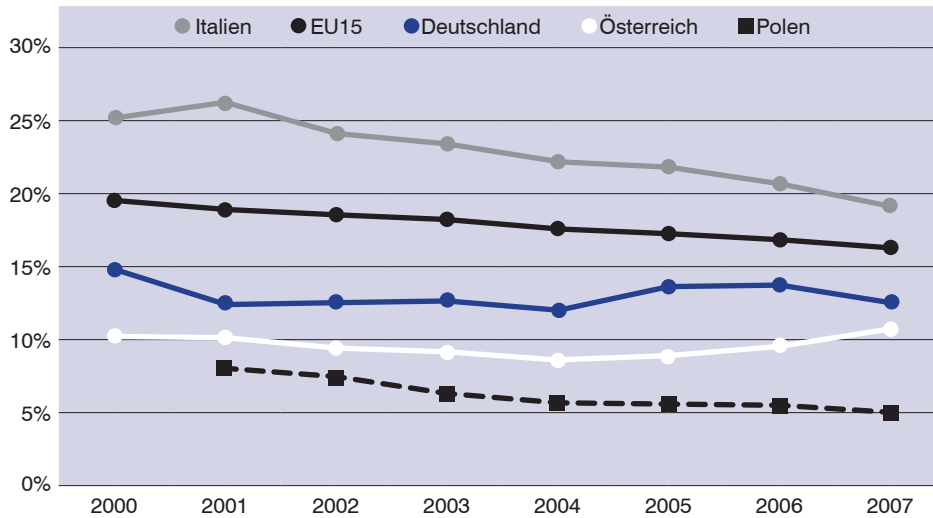


Abb. 1: Anteil der ‚Early School Leavers‘

Frühe Bildungsabbrecher/innen: Österreich im europäischen Vergleich 2000-2007

Quelle: EUROSTAT, Grafik: IHS-Steiner

Im Anschluss an die Darstellung des Ausmaßes soll dessen Berechnungsgrundlage diskutiert werden. Basis der Berechnungen stellt die Arbeitskräfteerhebung (im Rahmen des Mikrozensus der Statistik Austria) dar. Dabei wird europaweit eine sehr diskussionswürdige Operationalisierung des Definitionsbestandteils ‚nicht in Ausbildung‘ vorgenommen. Derzufolge befinden sich Jugendliche auch dann in Ausbildung und werden den frühen Abbrecher/innen nicht hinzugerechnet, wenn sie in den letzten vier Wochen an einer informellen Weiterbildung oder aber auch an einer Lernaktivität für den Freizeitbereich teilgenommen haben. Da diese beiden Formen von Lernaktivitäten kaum dazu führen, das eigentlich entscheidende Kriterium im Rahmen der Definition von frühen Bildungsabbrecher/innen – einen Abschluss auf der Sekundarstufe II – zu erreichen, sollte diese Berechnungspraxis überdacht werden.

Legt man für eine Berechnung des Anteils früher Bildungsabbrecher/innen die (nicht vorhandene) Beteiligung an formaler Ausbildung zugrunde, dann ergibt sich für Österreich ein Anteil von 11,8% unter den 18- bis 24-Jährigen im Jahr 2007 anstelle der 10,9%, die von EUROSTAT ausgewiesen werden. Diese strengere Definition von ‚in Ausbildung‘ wird in weiterer Folge auch den eigenen Berechnungen der Betroffenheit zugrunde gelegt.

Bemerkenswert an der Datenlage in Österreich ist auch, dass der Anteil früher Bildungsabbrecher/innen (zumindest derzeit noch) nur über den Mikrozensus und nicht über eine Bildungsstatistik berechnet werden kann. Da die (alte) Bildungsstatistik nur eine Bestands- und keine Verlaufsstatistik war, war es u. a. unmöglich, bei Abgängen zwischen Abbrecher/innen und Wechsler/innen zu unterscheiden. Zudem wurden – abgesehen von Matura und Hochschule – keine Abschlüsse erfasst. Daher bestehen in Österreich keine validen Informationen darüber, welcher Anteil der Jugendlichen das Bildungssystem ohne Hauptschulabschluss verlässt oder aus welchen Schulformen sich die frühen Abbrecher/innen rekrutieren. Ob die neue Bildungsdokumentation diese Datenlücken schließen wird können, bleibt offen und abzuwarten. Die prinzipielle Möglichkeit ist anhand der erhobenen Variablen (z. B. positiver Hauptschulabschluss) gegeben. Weiterhin keinerlei Variablen enthält die Bildungsdokumentation jedoch hinsichtlich der sozialen Herkunft. Daher wird es auch in Zukunft nicht bzw. nur sehr eingeschränkt möglich sein, auf Basis der Bildungsstatistik Berechnungen zur sozialen Selektivität des Bildungssystems vorzunehmen. Eine weitere Lücke bildet die datenmäßige Erfassung der Schnittstelle zum Beschäftigungssystem. In Deutschland, das prinzipiell unter denselben Datenschwierigkeiten leidet, wird dem zumindest mit einzelnen Paneluntersuchungen (z. B. BiBB-Übergangsstudie) begegnet.

**Realistischere  
Berechnungsweisen  
ergeben noch höhere  
Zahlen**

B

**Ginge es nach den Kompetenzen, dann wären es sogar 21%**

Ein alternativer Indikator, um ein niedriges Qualifikationsniveau darzustellen, orientiert sich – wie oben bereits festgestellt – nicht an formalen Abschlüssen, sondern an den erreichten Kompetenzen. So ist es ebenfalls ein Ziel im Rahmen des Lissabon-Prozesses, den Anteil der 15-Jährigen, die keine ausreichenden Lesekompetenzen aufweisen, bis 2010 um 20% zu reduzieren. Der Anteil der 15-Jährigen in Österreich, die nicht sinnerfassend lesen können, d.h. im Rahmen von PISA den Kompetenzlevel 2 nicht erreichen, liegt 2006 bei 21,5% und lag 2003 bei 20% (Breit 2007a: 45). Damit bewegt sich Österreich im europäischen Mittelfeld und bleibt Handlungsbedarf bestehen, soll der Zielwert für 2010 erreicht werden.

## 2.2 Betroffenheit

Aus internationalen Vergleichsstudien (OECD 2005, Kritikós/Ching 2005; Wößmann/Schutz 2006) ist bekannt, dass das Risiko des frühen Bildungsabbruchs sozial stark ungleich verteilt ist. Gleiches trifft entsprechend eigener Berechnungen auch auf Österreich zu. Dabei zeigt sich, dass die Unterschiede nach Geschlecht hierzulande noch relativ gering sind, aber bereits deutlich steigen, wenn zwischen Stadt und Land differenziert wird. Noch viel höhere Ungleichheiten zeigen sich jedoch in Abhängigkeit vom Arbeitsmarktstatus und der Bildung der Eltern sowie hinsichtlich der Herkunft der Jugendlichen.

**Junge Männer sind etwas stärker betroffen ...**

In Österreich sind männliche Jugendliche mit 11,6% etwas stärker von frühem Bildungsabbruch betroffen als junge Frauen mit 10,2%, wobei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Österreich noch vergleichsweise gering sind. In den EU-15-Staaten betragen die Unterschiede nach Geschlecht lt. EUROSTAT 4,8 Prozentpunkte zu Ungunsten männlicher Jugendlicher. Noch deutlich stärker sind junge Männer in Spanien, Zypern und Portugal betroffen, wo die Unterschiede über 10 Prozentpunkte betragen. Die stärkere Neigung junger Männer zum frühen Bildungsabbruch dürfte auch im Zusammenhang mit den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Beschäftigungschancen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau stehen. So wird in der Transition-Studie (OECD 2005: 46) darauf hingewiesen, dass die Beschäftigungsquoten früher Bildungsabbrecher in 12 untersuchten Staaten mehr als 20 Prozentpunkte höher liegen als jene der Abbrecherinnen. Mit höherer Bildung gleichen sich diese Unterschiede nach Geschlecht an.

**... Jugendliche in der Stadt noch deutlich mehr.**

Betrachtet man den Anteil des frühen Bildungsabbruchs in Österreich differenziert nach Stadt und Land, dann wird ersichtlich, dass das Risiko des ‚Early-School-Leavings‘ in der Stadt doppelt so hoch ist wie am Land: 6,6% der Jugendlichen, die am Land aufwachsen, beenden ihre Bildungslaufbahn vorzeitig, aber 12,2% der Stadtjugendlichen – ein interessantes Ergebnis, denn am Beginn der Chancengleichheitsdebatte im Bildungssystem wurde die Herkunft vom Land immer als benachteiligender Faktor identifiziert. Zwar ist die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung in der Stadt immer noch höher als am Land, hinsichtlich des frühen Bildungsabbruchs jedoch haben sich die traditionellen Ungleichheitsrelationen mittlerweile in ihr Gegenteil verändert.

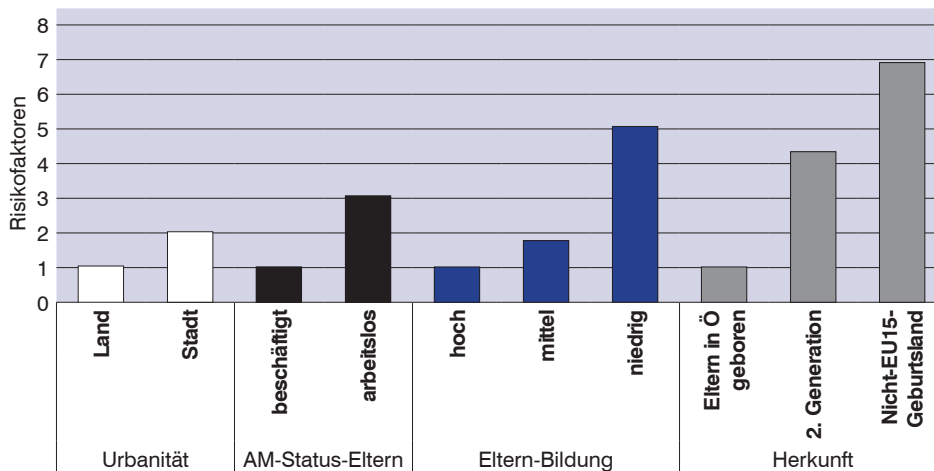
		2005	2007
Urbanität	Land	6,1%	6,0%
	Stadt	11,4%	12,2%
AM-Status-Eltern	beschäftigt	6,6%	6,8%
	arbeitslos	24,0%	20,8%
Eltern-Bildung	hoch	3,3%	3,7%
	mittel	6,4%	6,5%
	niedrig	17,3%	18,8%
Herkunft	Österreich	4,9%	4,3%
	2. Generation	18,6%	18,8%
	Nicht-EU15-Geburtsland	25,8%	29,8%

Tab. 1: Early-School-Leaving-Quoten nach sozialen Merkmalen, 2005–2007

Quelle: Statistik Austria, Berechnungen: IHS-Steiner

Die Quoten frühen Bildungsabbruchs variieren darüber hinaus sehr stark in Abhängigkeit vom Arbeitsmarktstatus und der Bildung der Eltern.<sup>1</sup> Sind die Eltern beschäftigt, dann liegt die Early-School-Leaving-Quote ihrer Kinder bei 6,8%, sind sie arbeitslos, bei 20,8%. Das Risiko des frühen Bildungsabbruchs von Kindern arbeitsloser Eltern liegt also dreimal so hoch wie jenes von Jugendlichen, deren Eltern beschäftigt sind. Diese Ungleichheiten setzen sich fort, betrachtet man den Bildungsstatus der Eltern. So liegt der Anteil der frühen Bildungsabbrecher/innen unter Kindern mit hoch gebildeten Eltern – d. h. die Eltern verfügen zumindest über Matura – bei nur 3,7%, erhöht sich auf 6,5%, wenn die Eltern über eine Berufsausbildung verfügen (mittleres Bildungsniveau) und erreicht 18,8%, wenn die Eltern ihrerseits frühe Abbrecher/innen sind (niedriges Bildungsniveau). Demnach ist das Risiko des ‚Early School Leavings‘ von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern gegenüber bildungsnahen Elternhäusern fünfmal so hoch. Bis zu einem gewissen Grad kann also der Schluss gezogen werden, dass sich der frühe Abbruch ‚vererbt‘, wobei jedoch nicht unerwähnt bleiben soll, dass 81,2% der Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen konnten. Die für Österreich errechneten Ungleichheitsrelationen relativieren sich auch etwas im internationalen Vergleich. So gelten in Griechenland, Italien und Portugal mehr als 80% der Eltern von ‚Early School Leavers‘ ebenfalls als frühe Abbrecher/innen (OECD 2005: 32), währenddessen dieser Wert für Österreich 2007 ‚nur‘ bei 42,8%<sup>2</sup> liegt.

**Arbeitslosigkeit und Bildungsferne der Eltern erhöht das Risiko**



**Abb. 2: Soziale Unterschiede beim Risiko des frühen Bildungsabbruchs<sup>3</sup>**

Verteilung des Early-School-Leaving-Risikos nach sozialen Merkmalen in Österreich 2007

Quelle: Statistik Austria, Berechnungen: IHS-Steiner

- Die Variablen zu den Eltern werden im Mikrozensus nicht direkt erhoben, sondern wurden durch ein eigens entwickeltes Verknüpfungsverfahren der Kinder mit ihren Eltern rekonstruiert. Da es sich beim Mikrozensus um eine Haushaltsstichprobe handelt, beziehen sich die Aussagen nur auf Jugendliche, die noch gemeinsam mit ihren Eltern in einem Haushalt wohnen.
- Betrachtet wird hier alleine die Gruppe der vorzeitigen Bildungsabbrecher/innen, womit eine zur Berechnung von Quoten unterschiedliche Berechnungsgrundlage vorliegt.
- Das relative Risiko in Abhängigkeit unterschiedlicher Variablenausprägungen wird in dieser Grafik in Relation zu einer je unterschiedlichen Referenzgruppe innerhalb derselben Variable dargestellt, deren Early-School-Leaving-Risiko auf 1 standardisiert wurde. Zwischen den einzelnen betrachteten Variablen wiederum besteht eine gewisse Interaktion und Abhängigkeit. Auf Basis einer logistischen Regression (Steiner/Steiner 2006) konnte jedoch nachgewiesen werden, dass alle hier diskutierten Variablen für sich genommen das frühzeitige Bildungsabbruchrisiko signifikant beeinflussen, wenn auch der Beitrag der einzelnen Variablenausprägungen (d. h. das darauf zurückzuführende Risiko) etwas moderater ausfällt.

**Am stärksten betroffen:  
Migrant/inn/en****B**

Schließlich stellt sich noch die Frage, wie sich das Risiko des frühen Bildungsabbruchs hinsichtlich der Herkunft gestaltet. Die Datenbasis des Mikrozensus erlaubt es, zwischen Jugendlichen, deren Eltern in Österreich geboren sind, und Migrant/inn/en in erster und zweiter Generation zu differenzieren. Grundlage für diese Differenzierung sind die Angaben zum Geburtsland und nicht die nur suboptimale Variable zur Staatsbürger/innen/schaft. Bei Österreicher/inne/n ohne Migrationshintergrund handelt es sich demnach um Jugendliche, die ebenso wie ihre Eltern in Österreich geboren sind. Bei Österreicher/inne/n mit Migrationshintergrund (der zweiten Generation) sind die Jugendlichen in Österreich, ihre Eltern jedoch im Ausland geboren. Zur Bestimmung der Migrant/inn/en in erster Generation wurden Geburtsländer außerhalb der EU-15 Staaten zugrunde gelegt.<sup>4</sup> Hinsichtlich der Herkunft zeigen sich nun die größten Ungleichheitsrelationen. Während die Quote der frühen Bildungsabbrecher/innen unter den Österreicher/inne/n ohne Migrationshintergrund mit 4,3% vergleichsweise niedrig liegt, erhöht sie sich bei Österreicher/inne/n mit Migrationshintergrund (der zweiten Generation) bereits auf 18,8% und erreicht bei Migrant/inn/en in erster Generation den ‚Spitzenwert‘ von 29,8%.<sup>5</sup> Dies bedeutet, dass das Early-School-Leaving-Risiko von Migrant/inn/en erster Generation gegenüber den Österreicher/inne/n ohne Migrationshintergrund siebenmal höher ist und in der zweiten Generation immer noch das Viereinhalbfache beträgt. Ergänzend bleibt festzustellen, dass sich unter Migrant/inn/en und deren Nachkommen die Ungleichheiten nach Geschlecht beim frühen Abbruchrisiko in ihr Gegenteil drehen. Während im Schnitt Männer stärker vom frühen Abbruch betroffen sind, sind es unter Migrant/inn/en die Frauen (OECD 2005: 34).

Betrachtet man die zeitliche Entwicklung der Anteile früher Abbrecher/innen in Abhängigkeit von den diskutierten sozialen Merkmalen in Tabelle 1, dann lassen sich einige Indizien dafür erkennen, dass sich abgesehen vom Arbeitsmarktstatus der Eltern die Ungleichheitsrelationen zwischen 2005 und 2007 verschärft haben. Dies legt den Schluss nahe, dass der in den letzten Jahren zu verzeichnende Anstieg der Quote der ‚Early-School-Leavers‘ in Österreich zu Lasten sozial benachteiligter Gruppen stattgefunden hat. Schließlich kann in den hohen Ungleichheiten an sich und der sich noch weiter verschärfenden Tendenz ein empirischer Beleg für die von der EU-Kommission an Österreich ausgesprochene Empfehlung erblickt werden, man möge sich im NRP (Nationalen Reformprogramm) mit höchster Priorität den benachteiligten Jugendlichen widmen (Kommission der Europ. Gemeinschaften 2007: 35).

### 3 Auswirkungen des frühen Bildungsabbruchs

Der Erwerbstätigkeit kommt in der Gegenwartsgesellschaft eine enorme Bedeutung zu. Sie wirkt in vielen Fällen nicht nur identitätsbildend, sondern entscheidet auch wesentlich über gesellschaftliche Partizipationschancen. Arbeitslosigkeit ist demgegenüber mit psychischen, sozialen, gesundheitlichen und finanziellen Folgeproblemen sowie mit sozialer Ausgrenzung verbunden. Aus diesem Grund ist es notwendig die Frage zu stellen, inwieweit sich der frühe Bildungsabbruch auf die Beschäftigungschancen der Jugendlichen auswirkt.

Betrachtet man den Arbeitsmarktstatus der Jugendlichen in Österreich differenziert zwischen frühen Abbrecher/inne/n und jenen mit Abschluss auf der Sekundarstufe II (bzw. jenen, die noch in Ausbildung stehen), dann fällt auf, dass die ‚Early School Leavers‘ (ESL) überdurchschnittliche Anteile an den Kategorien „arbeitslos“, „in Pension bzw. arbeitsunfähig“, „ausschließlich haushaltsführend“, „in Elternkarenz“ sowie „Sonstiges“ und im Gegenzug unterdurchschnittliche Anteile an den Kategorien „erwerbstätig“ und (definitionsgemäß bei „Schüler(in)/Student(in)“ stellen.

<sup>4</sup> Jugendliche mit einem EU-15-Geburtsland, das nicht Österreich ist, werden nicht extra ausgewiesen, da sie hinsichtlich des vorzeitigen Bildungsabbruchs keine Problemgruppe darstellen.

<sup>5</sup> Es ist zu vermuten, dass sich in dieser Quote durchaus auch Jugendliche befinden, die wohl über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II aus ihrem Heimatland verfügen, dieser jedoch in Österreich nicht anerkannt wird.

	„Qualifizierte“ (inkl. in Ausbildung/Lehre)	ESL
Erwerbstätig	47,1%	50,3%
Arbeitslos	3,0%	28,8%
Pension /Arbeitsunfähigkeit	0,1%	3,7%
Ausschließlich haushaltsführend	0,5%	5,5%
Schüler(in)/Student(in)	45,3%	0,0%
Präsenz-/Zivildienst	2,2%	2,3%
In Elternkarenz	1,3%	6,5%
Sonstiges	0,4%	3,0%
Summe	100%	100%

Tab. 2: Arbeitsmarktstatus früher Bildungsabbrecher/innen 2007 im Vergleich

Quelle: Statistik Austria, Berechnungen: IHS-Steiner

Aus Tabelle 2 wird deutlich, dass sich frühe Bildungsabbrecher/innen 2007 mit einem Anteil von 21 % wesentlich häufiger ‚Out of Labour Force‘ (haushaltsführend, in Pension, Präsenz-/Zivildienst, Karenz, Sonstiges) befinden als ‚qualifizierte‘ Jugendliche, die einen Anteil von 4,5% aufweisen. Innerhalb der frühen Abbrecher/innen wiederum sind es mit 30% vor allem die Frauen, die sich außerhalb des Arbeitskräftepotenzials befinden. Hinsichtlich dieses Indikators sind Frauen also deutlich benachteiligt, wobei die OECD in einem internationalen Vergleich darauf hinweist, dass der ausgewiesene Anteil bei den Frauen in Österreich noch relativ niedrig ist (OECD 2005: 39).

Was nun die Beschäftigungs- und Arbeitslosenquoten betrifft, setzen sich die Ungleichverhältnisse zu Ungunsten der frühen Abbrecher/innen fort. Während 2007 in Österreich die Beschäftigungsquote der tertiärgebildeten Jugendlichen im Alter von 15–24 Jahren bei 73% und jener mit Berufsabschluss oder Matura bei 70% lag, erreichte jene der ‚Early-School Leavers‘ nur 40,9%. Die Chance auf Beschäftigung ist bei den frühen Abbrecher/innen nur etwas mehr als halb so hoch wie die höher gebildeter Jugendlicher. Genau umgekehrt verhält es sich mit dem Arbeitslosigkeitsrisiko, das für frühe Bildungsabbrecher/innen doppelt so hoch ist wie für ‚qualifizierte‘ Jugendliche. Demnach beträgt die Arbeitslosenquote 12,4% auf den ISCED-Stufen 0–2, aber nur mehr 6,2%, wenn ein Berufsausbildungsabschluss oder eine Matura erreicht wurde.

Bildungsgrad	Arbeitslosenquoten	Beschäftigungsquoten
ISCED 0-2	12,4%	40,9%
ISCED 3-4	6,2%	70,0%
ISCED 5-6	k.A.	73,0%
Summe	8,7%	55,5%

Tab. 3: Beschäftigungs- und Arbeitslosenquoten der frühen Abbrecher/innen 2007 im Vergleich

Quelle: EUROSTAT

Im internationalen Vergleich sind die Beschäftigungsquoten der frühen Abbrecher/innen in Österreich hoch. Der Wert von 40,9% bedeutet den fünften Rangplatz innerhalb der EU. Gleichzeitig liegen die Unterschiede in den Beschäftigungsquoten zwischen den ‚Early School Leavers‘ und den ‚qualifizierten‘ Jugendlichen mit einer Differenz von 30 Prozentpunkten über dem Schnitt der EU-15-Staaten, die einen Anstieg von nur knapp 22 Prozentpunkten aufweisen. Dieser Befund kann als relative Benachteiligung der frühen Abbrecher/innen in Österreich interpretiert werden. In einer OECD-Studie wird in diesem Zusammenhang herausgearbeitet, dass Länder mit hohen Quoten frühen Bildungsabbruchs meist relativ geringe Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten in Abhängigkeit vom Bildungsniveau aufweisen und umgekehrt (OECD 2005: 44). Relativ gute Beschäftigungschancen für ‚Early School

Frühe Abbrecher/innen stehen häufiger dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung

Ihre Beschäftigungsquoten sind geringer ...



Leavers' werden in diesem Zusammenhang als Pull-Faktor für den frühen Abbruch und relativ schlechte Beschäftigungsaussichten als Motivationsfaktor für den Verbleib im Bildungssystem interpretiert. So weisen z. B. Polen und die Slowakei sehr niedrige Beschäftigungsquoten von frühen Bildungsabbrecher/innen ( $\leq 30\%$ ) auf; die ESL-Quoten dieser beiden Länder zählen zugleich zu den niedrigsten in Europa.

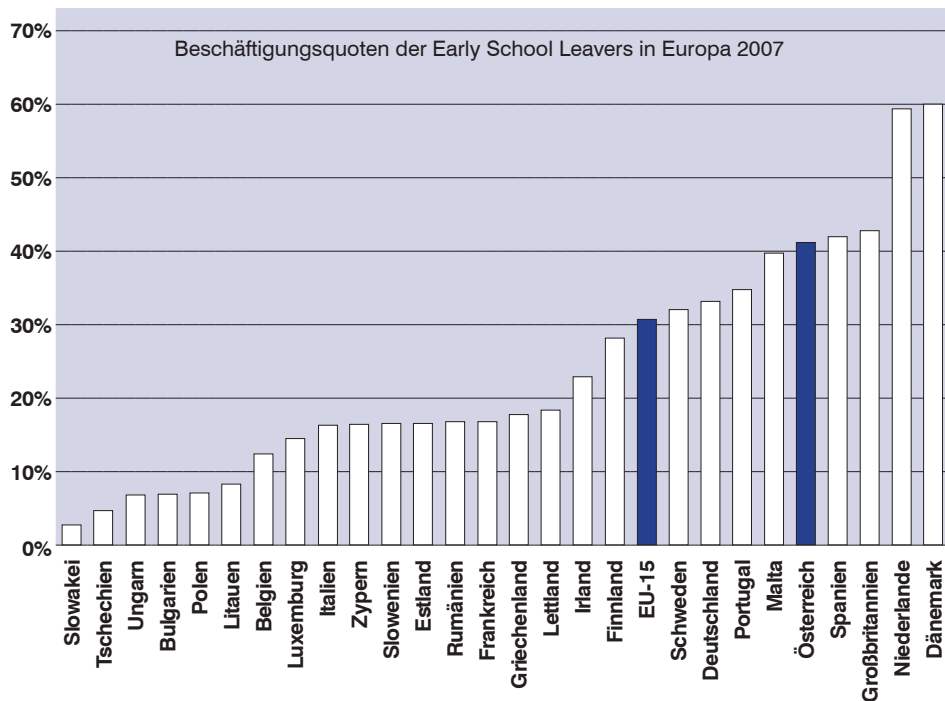
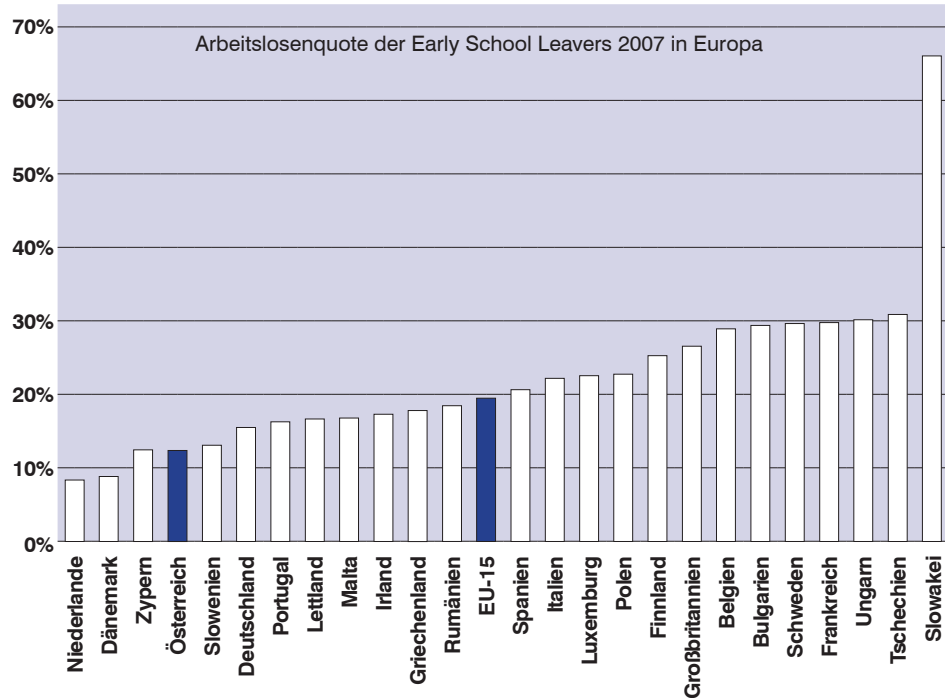


Abb. 3: Arbeitslosen- und Beschäftigungsquoten der frühen Abbrecher/innen im EU-Vergleich

Quelle: EUROSTAT, Grafik: IHS-Steiner

Im internationalen Vergleich gestaltet sich in Österreich die Situation auch hinsichtlich der Arbeitslosigkeit vorteilhaft. Mit 12,4% Arbeitslosenquote unter den frühen Abbrecher/innen belegt Österreich im EU-Vergleich den vierten Rangplatz. Weniger vorteilhaft ist die Position, wenn das relative Arbeitslosigkeitsrisiko der ‚Early School Leavers‘ gegenüber den ‚qualifizierten‘ Jugendlichen berechnet wird. Mit einem zweifach erhöhten Risiko der frühen Abbrecher/innen liegt Österreich nur mehr auf dem 16. Rangplatz in der EU. Die Spanne reicht hier von Griechenland und Rumänien, die sogar bessere Beschäftigungschancen für frühe Abbrecher/innen aufweisen als für Jugendliche mit Abschluss, bis hin zum mehr als vierfachen Arbeitslosigkeitsrisiko in der Slowakei.

Abschließend soll nun noch die Frage beantwortet werden, auf welchem Niveau sich die berufliche Tätigkeit nach dem Bildungsabbruch befindet, wenn überhaupt eine Beschäftigung gefunden wurde. Der Anteil der frühen Bildungsabbrecher/innen, die beruflich aktuell über Hilfsarbeit nicht hinauskommen, liegt in Österreich im Jahr 2007 bei 73,6% und demnach viermal so hoch wie bei den ‚qualifizierten‘ (oder sich im Rahmen einer Lehre gerade qualifizierenden) Jugendlichen, die nur in 18,4% der Fälle eine Hilfstätigkeit verrichten. Hinsichtlich einer qualifizierten Tätigkeit verhalten sich die Verhältnisse folgerichtig genau umgekehrt. Der Anteil an ‚Early School Leavers‘, die eine qualifizierte Tätigkeit ausüben (21,8%), ist im internationalen Vergleich sehr gering (OECD 2005: 53) und der Effekt eines Abschlusses auf die Erreichung einer qualifizierten Beschäftigung war 2002 im Vergleich zwischen 23 OECD-Ländern in Österreich noch am höchsten und v. a. bei jungen Männern stark ausgeprägt.

... ihr Arbeitslosigkeitsrisiko dafür umso höher

Haben sie einen Job, dann ist es meist nur Hilfsarbeit

B

	‚Qualifizierte‘ (inkl. Lehrlinge)	ESL
Hilfstätigkeit	18,4%	73,6%
Qualifizierte Tätigkeit	77,8%	21,8%
sonstige (Mithelfer/innen)	3,8%	4,5%
Summe	100%	100%

Tab. 4: Beschäftigungsniveau früher Bildungsabbrecher/innen 2007 im Vergleich

Quelle: Statistik Austria, Berechnungen: IHS-Steiner

Fasst man die Beschäftigungschancen und -risiken der frühen Abbrecher/innen im Vergleich zu ihren Kolleg/inn/en mit Abschluss zusammen, dann zeigen sich erhöhte Anteile ‚Out-of-Labour-Force‘, geringere Beschäftigungsquoten, erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko und limitierter Zugang zu qualifizierter Beschäftigung. Vergleicht man die österreichischen Quoten mit internationalen, dann kann die Ausgangslage in Summe als gut, müssen die relativen Risiken und Chancen jedoch als deutlich schlechter eingestuft werden:

Frühe Abbrecher/innen sind von Ausgrenzung bedroht

It should be noted that, almost paradoxically, the situation appears often more critical when the YALLE (Young Adults with Low Levels of Education, Anm.) group is limited: in some countries, many seem to be in a situation where there is a certain balance between their own qualifications – even if low – and available employment, while in other countries those with fewer available options are all the more marginalised and stigmatised. (OECD 2005: 74)

## 4 Ursachen von ‚Early School Leaving‘

### 4.1 Systemelemente und ihr Beitrag zum frühen Bildungsabbruch

Bei den Ursachen von frühem Bildungsabbruch wird oft vorschnell der familiäre Hintergrund als Erklärung herangezogen und andere Faktoren, wie z. B. schulbezogene Einflussgrößen, werden außer Acht gelassen. Zudem führt das vergleichsweise geringe Problemausmaß in Österreich dazu, dass die Probleme als individuelle Probleme eingestuft werden (Riepl 2004, Götz/Schlögl 2006). Um dem vorzubauen, werden an dieser Stelle Elemente der Bildungssysteme im internationalen Vergleich daraufhin beleuchtet, in welchem Zusammenhang sie mit ‚Early School Leaving‘ stehen.

Schon seit vielen Jahren ein Politikum und Streitpunkt innerhalb der österreichischen Bildungsdiskussion ist die Frage der Einführung von Gesamtschulen auf der Sekundarstufe I und damit auch die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Aufspaltung der Kohorte in verschiedenen anspruchsvollen Schulformen erfolgen soll. Die diesbezüglichen Unterschiede zwischen den europäischen Bildungssystemen sind groß und reichen von früh im Alter von 10 Jahren differenzierenden Systemen (z. B. Österreich, Deutschland) bis hin zu Gesamtschulsystemen bis ins Alter von 16 Jahren (z. B. Finnland, Polen). Eine Korrelation der Systemausprägung mit dem Anteil früher Abbrecher/innen ergibt jedoch keine signifikanten Ergebnisse. So ist z. B. die Rate der ‚Early School Leavers‘ sowohl in Tschechien als auch in Finnland sehr gering, die Differenzierung erfolgt in Tschechien jedoch bereits mit 11, in Finnland erst mit 16 Jahren. Durch internationale Vergleiche der Schülerleistungen wie PISA wurde aber deutlich „dass die sozialen Disparitäten tendenziell in solchen Bildungssystemen stärker ausgeprägt sind, in denen die Selektion in einem frühen Alter stattfindet“ (OECD 2004: 300). Gleichzeitig besteht jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Durchschnittsergebnis eines Landes und dem Alter, in dem die Differenzierung einsetzt. Die These, früh differenzierende Systeme wie das österreichische könnten den Bedürfnissen der einzelnen Schülergruppen besser gerecht werden und dadurch deren Leistungsniveau bestmöglich fördern, erfährt durch diese Ergebnisse keine Unterstützung. Diese Befunde führen dazu, frühe Selektion als ‚wasteful and inequitable‘ (Kommission der Europ. Gemeinschaften 2006: 19) zu bezeichnen, während über ihren Zusammenhang mit dem Gesamtleistungsniveau ausgesagt wird „there is hardly any evidence that it would improve efficiency“ (Wößmann/Schütz 2006: 20). Wenn auch der Zeitpunkt der Differenzierung innerhalb der Schulsysteme keinen Einfluss auf die Größe des Anteils früher Bildungsabbrecher/innen hat, kann in Kombination mit dem Ergebnis der sozialen Selektivität früher Differenzierung die These abgeleitet werden, dass diese zu einer sozial ungleicheren Zusammensetzung der ‚Early School Leavers‘ beiträgt. Diese These sollte einer international vergleichenden empirischen Überprüfung unterzogen werden.

Im Zusammenhang mit der Selektivität des Bildungssystems steht auch die Frage, ob und inwieweit das Wiederholen von Schulklassen zu einem frühen Bildungsabbruch beiträgt. Auch hierbei sind die Unterschiede zwischen den europäischen Bildungssystemen hoch und reichen vom Wiederholen von Klassen (z. B. in Deutschland und Österreich), bis hin zu automatischem Aufsteigen und spezieller Unterstützung bei den Teilleistungsschwächen (z. B. in Dänemark und Großbritannien). Eine statistische Untersuchung der Auswirkungen von Klassenwiederholungen auf Early-School-Leaving-Raten (ESL-Quote) kann mangels Daten nicht vorgenommen werden. Im Rahmen des PISA- Leistungsvergleichs wurden jedoch Indizien dafür gefunden, dass in Ländern mit einem hohen Anteil an Klassenwiederholungen die Durchschnittskompetenzwerte niedriger ausfallen (OECD 2004: 300f). US-amerikanischen Untersuchungen zufolge ist das Selbstvertrauen und die Motivation von Repetent/inn/en geringer und steigt auch deren Bereitschaft, vorzeitig eine Ausbildung abzubrechen. Da das Wiederholen von Schulklassen in den USA zudem jährliche Kosten von ca. 15 Milliarden Dollar verursacht, wird der Schluss gezogen, dass die direkte Unterstützung leistungsschwächerer Schüler/innen effizienter wäre (Kritikos/Ching 2005: 56). Die Evidenzen in Öster-

## B

Die frühe Differenzierung fördert die soziale Ungleichheit

Auch das Wiederholen von Klassen spielt eine Rolle

reich über den Zusammenhang zwischen Klassenwiederholungen und Schulabbruch sind gering. Im Rahmen einer Studie zum Schulschwänzen von Kittl et al. (2006) konnte jedoch nachgewiesen werden, dass Repetent/inn/en häufiger fehlen. Da gleichzeitig aufgezeigt werden konnte, dass Schulabsentismus über eine ‚Spirale nach unten‘ letztlich bis zum Schulabbruch führt, kann daraus die These abgeleitet werden, dass das Wiederholen von Schulklassen indirekt auch den frühen Abbruch fördert.

Die Länge der Schulpflicht – respektive das Alter, zu dem sie erreicht wird – ist in Österreich mit 15 Jahren relativ gering und steigt im europäischen Vergleich bis auf 18 Jahre (z. B. in Belgien und Polen). Wird nun die Länge der Schulpflicht in den einzelnen Ländern im Zusammenhang mit den jeweiligen ESL-Quoten statistisch untersucht, dann ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang, der allerdings nicht sehr hoch liegt ( $r = 0,156$ ). Aus diesem Grund kann die Verlängerung der Schulpflicht nicht als alleinige Maßnahme große Wirkung zeigen, wenn es das Ziel ist, den Anteil früher Bildungsabbrecher/innen zu reduzieren (Kritikos/Ching 2005: 40). Im österreichischen Kontext mit einer vergleichsweise niedrigen Dauer der Schulpflicht erscheint dies jedoch neben anderen als überlegenswerte Option.

Im Rahmen der österreichischen Bildungspolitik war auch die Reduktion der Anzahl von Schüler/inne/n pro Klasse in letzter Zeit in Diskussion und wird mittlerweile umgesetzt. Inwieweit sind daraus Effekte auf die Reduzierung der ESL-Quote zu erwarten? Global betrachtet zeigt sich beim Vergleich der durchschnittlichen Klassengröße mit dem Anteil früher Abbrecher/innen kein Zusammenhang. So sind z. B. die Klassengrößen in Island die kleinsten in Europa, die ESL-Quote zählt jedoch zu den höchsten. Umgekehrt weist Polen eine der niedrigsten ESL-Quoten bei einer gleichzeitig relativ hohen Klassengröße auf. Amerikanische Untersuchungen zeigen jedoch, dass von kleinen Klassengrößen leistungsschwache und benachteiligte Schüler/innen besonders profitieren (Kritikos/Ching 2005: 40). Aus diesem Grund kann von der geplanten Verringerung der Klassengröße in Österreich ein positiver Effekt auf den Anteil früher Bildungsabbrecher/innen erwartet werden, da im Rahmen der Analyse der Betroffenheit von ‚Early School Leaving‘ nachgewiesen werden konnte, dass benachteiligte Jugendliche einem viel stärkeren ESL-Risiko ausgesetzt sind.

Schließlich wird im internationalen Vergleich deutlich, dass der Anteil früher Bildungsabbrecher/innen in jenen Ländern vergleichsweise gering ist, die – wie Österreich – über ein gut ausgebautes Berufsbildungssystem verfügen (Kommission der Europ. Gemeinschaften 2006a: 16). Vor allem dem dualen System kommt hier eine entscheidende Integrationsfunktion zu, da es (wie noch zu zeigen sein wird) manche Motivlagen absorbieren kann, die zum Abbruch führen können, wie den Wunsch zu arbeiten bzw. Geld zu verdienen.

## 4.2 Beitrag schulischer und individueller Problemlagen zum frühen Bildungsabbruch

Die forschungsbasierten Erkenntnisse in Österreich über den Zusammenhang schulischer Prozesse mit dem frühen Bildungsabbruch sowie über Bedürfnis- und Problemlagen benachteiligter Jugendlicher, die zu einem Abbruch führen, sind gering und es liegen nur wenige Studien zu dieser Thematik vor (Bergmann et al. 2001; Dornmayr et al. 2006; Kittl et al. 2006; Steiner/Wagner 2007). Aus diesem Befund kann für Österreich ein Forschungsbedarf zu diesen Themenstellungen abgeleitet werden, denn eine Interventionsstrategie wird auf wissenschaftlich untermauerten Ergebnissen aufbauen müssen, wenn sie effektiv und effizient sein soll.

Nach Gründen für den frühen Abbruch (bzw. das Schulschwänzen) befragt, geben Jugendliche in verschiedenen Studien immer wieder Ursachen an, die um die Dimensionen Motivation, Schulleistungen, Arbeit, Peers, Lehrer/innen und Orientierungslosigkeit kreisen:

Mehr als 50% der befragten Schüler/innen gaben als Grund fürs Schulschwänzen an, dass sie den Unterricht als langweilig empfinden (Kittl et al. 2006). Immerhin 31% stimmen dem auch als Ursache für den tatsächlichen Schulabbruch zu und 44% geben darüber hinaus an,

B

Die Verringerung von Klassengrößen kann sich positiv auswirken

Demotivation ist eine Ursache für frühen Abbruch

dass sie einfach nicht mehr zur Schule gehen wollten (Dornmayr et al. 2006). 60% schließlich stimmen der Aussage zu, dass sie genug vom Lernen hatten (Bergmann et al. 2001). Ein Faktum ist also, dass die Motivation dieser Schüler/innen, ihre Ausbildung fortzusetzen, vordergründig als gering anzusehen ist. Werden frühe Abbrecher/innen jedoch nach ihren Weiterbildungswünschen befragt, dann geben mehr als 40% an, dass sie entweder die Lehrabschlussprüfung oder Matura nachholen wollen (Dornmayr et al. 2006). Dieser Befund liefert jedoch nur wenig Anhaltspunkte für die Ursachen des Motivationsmangels, einzig die im Unterricht empfundene Langeweile ist ein erster Anhaltspunkt für schulinterne Ursachen. So weisen Christe/Fülbier (2001) darauf hin, dass Langeweile auch Ausdruck einer als demotivierend empfundenen Unterrichtsgestaltung bzw. nicht erkannten Relevanz der Lerninhalte sein kann.

Häufig werden von Jugendlichen als Abbruchgründe auch mangelnde Leistungen angeführt. In der Studie von Bergman et al. nennen mehr als 30% der Befragten als Ursache für das Ende ihrer Ausbildung, dass die Schulleistungen einfach nicht ausreichend waren. 27% der ‚Early School Leavers‘ geben bei Dornmayr et al. an, dass die Ausbildung für sie zu anstrengend bzw. 20%, dass sie zu schwierig war. Tatsächliche oder aber zumindest antizipierte Leistungsdefizite sind demnach eine Ursache für vorzeitigen Schulabbruch. Leistungsdefizite dürfen jedoch nicht alleine nur als individuelles, sondern können durchaus auch als sozial konstruiertes Problem verstanden werden. So führen Misserfolgserfahrungen (wie z. B. das ‚Sitzenbleiben‘) gerade in selektiven Schulsystemen zu einer Unterminierung des Leistungselbstkonzepts, wodurch eine Spirale in Gang gesetzt werden kann, die zuweilen einen Ausbildungsabbruch auch ohne objektive Leistungsdefizite begünstigt.

Weniger einen Push- als einen Pull-Faktor stellt die Arbeitswelt bzw. die Motivation dar, Geld verdienen zu wollen. In einer Studie sind es 57% (Bergmann et al. 2001), in einer anderen 46% der frühen Abbrecher/innen, die angeben, möglichst früh eigenes Geld verdienen zu wollen. Zudem stimmen 40% der Aussage zu, lieber arbeiten als zur Schule gehen zu wollen (Dornmayr et al. 2006). Diese finanzielle- bzw. frühe Beschäftigungsmotivation könnte in der sozioökonomischen Situation der Herkunftsfamilie begründet sein, jedoch (in einem gewissen Umfang) auch im dualen System befriedigt werden, womit kein ‚Early School Leaving‘ vorliegen würde. Dem steht gegenüber, dass ein Fünftel der Abbrecher/innen angibt, keine passende Lehrstelle gefunden zu haben, wofür auch die aktuelle Lehrstellenlücke von 2.143 im Jahresschnitt 2007 (lt. BMWA-BALI) spricht.

**Die Mitschüler/innen spielen ebenso eine Rolle ...**

Die Peer-Gruppe bzw. die Mitschüler/innen begünstigen den frühen Bildungsabbruch in zweifacher Hinsicht. Einerseits geben 46% der Schulschwänzer/innen als Ursache dafür an, dass sie mit Freunden verabredet waren bzw. liegt für ein Drittel der Befragten der Grund in einer Orientierung an den Freunden, die auch dem Unterricht fernbleiben (Kittl et al. 2006). Für ein Viertel der Befragten war der Schulabbruch der Freund/e/innen ein wesentlicher Grund dafür selbst abzubrechen (Bergmann et al. 2001). Andererseits ist zuweilen auch das Gegenteil von Freundschaft – also Mobbing – die Ursache für frühen Abbruch. Zwar stimmen diesem Motiv nur wenige zu, bei diesen jedoch dürfte dies der ausschlaggebende Grund für den Abbruch gewesen sein. Entsprechende schulpsychologische bzw. schulsozialarbeiterische Angebote wären angebracht, um dem entgegenzuwirken.

**... wie Probleme mit den Lehrer/inne/n**

Als eine durch mehrere empirische Untersuchungen belegte Ursache für das Schulschwänzen sowie den Ausbildungsabbruch kann auch das Lehrer/innen/verhalten bzw. das nicht ausreichend gute Verhältnis zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n angeführt werden. 30% der Befragten gaben als Ursache für das Schulschwänzen an, dass sie mit den Lehrer/inne/n nicht zurechtkommen. Dies drückt sich in einer belastenden Interaktionsbeziehung zwischen den Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n aus. „SchulschwänzerInnen geben an, dass manche LehrerInnen immer wieder an ihnen herumrörgeln [...], dass sie selten vom Lehrpersonal fair behandelt werden [...] und mehr als andere in der Klasse getadelt oder bestraft werden“ (Kittl et al. 2006: 83). Als Motivlage für den tatsächlichen Abbruch wurde diese Dimension zuletzt durch Knapp et al. im Jahr 1989 erfragt. Sie weisen 51% aus, die als Grund für den Abbruch Probleme mit den Lehrer/inne/n nennen. Demzufolge sind auch in den schulinter-

nen Prozessen Ursachen für den frühen Abbruch zu finden, die es im Rahmen entsprechender Interventionsstrategien zu berücksichtigen gilt.

Schließlich bleibt als Ursache für das ‚Early School Leaving‘ noch die Orientierungslosigkeit der Jugendlichen zu nennen. 38% der Abbrecher/innen gaben als Grund dafür an, keine klare Vorstellung über mögliche Ausbildungen gehabt zu haben. Die Ursache dafür kann in mangelnder Bildungs- und Berufsberatung gesehen werden: „Laut eigener Einschätzung haben rund 70% der 20- bis 24-Jährigen ohne Sekundarabschluss II keine Bildungsberatung in der Schule erfahren“ (Dornmayr et al. 2006: 7). Demnach brechen Schüler/innen auch deswegen früh ihre Ausbildung ab, weil sie aufgrund fehlender oder mangelhafter Informationen keine oder die für sie falschen Ausbildungsmöglichkeiten beginnen bzw. wählen und in weiterer Folge abbrechen. Auf den Bereich der Berufsorientierung bezieht sich auch eine Empfehlung der OECD an Österreich, diese als eigenes Fach vorzusehen, das von entsprechend geschulten Expert/inn/en unterrichtet wird, anstelle es in den normalen Unterricht zu integrieren.

**Orientierungsmangel**

**B**

## 5 Interventionsstrategien und Maßnahmen gegen frühen Bildungsabbruch

### 5.1 Situation in Österreich

Nachdem die politischen Rahmenbedingungen eingangs beschrieben wurden, erfolgt hier nun eine Konzentration auf Maßnahmen, wobei der Anspruch nicht sein kann, einen repräsentativen Überblick zu geben (dazu vgl. Steiner/Wagner 2007). Vielmehr geht es darum, die aktuelle Situation einzuschätzen.

In Österreich sind viele Akteure/Akteurinnen darin engagiert, Programme und Maßnahmen für frühe Bildungsabbrecher/innen umzusetzen. Zu nennen sind hierbei das Arbeitsmarktservice (AMS), das Bundessozialamt (BSB), verschiedene Ministerien wie das Unterrichts- (BMUKK) und Sozialministerium (BMSK), aber auch regionale Behörden und die Sozialpartner.

Hinsichtlich der Maßnahmen sind ob ihrer Dimensionierung jedenfalls die JASG-Lehrgänge, das Programm ‚Jobs4Youth‘, die Lehrgänge zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, das Programm ‚Der Jugend eine Chance‘ sowie aufgrund seines innovativen Charakters ‚Clearing‘ zu erwähnen. Die JASG-Lehrgänge bilden einen Großteil des sogenannten Auffangnetzes für Jugendliche, das allen erfolglos Lehrstellensuchenden eine Alternative bietet und die Rückkehr in das System ermöglichen soll. Zielsetzung ist es im Rahmen dieser Lehrgänge die Lerninhalte des ersten Lehrjahres in verschiedenen Lehrberufen zu vermitteln und die Jugendlichen im Anschluss in reguläre Lehrverhältnisse zu vermitteln. ‚Jobs4Youth‘ kann mehr als Maßnahme aktiver Arbeitsmarktpolitik verstanden werden und bietet den Jugendlichen u. a. kürzere fachlich orientierte Qualifizierungen. Lehrgänge zum Nachholen des Hauptschulabschlusses werden u. a. vom AMS und dem BMUKK angeboten. Das Ziel dabei ist es, die Jugendlichen auf eine Externistenprüfung zum positiven Abschluss der 8. Schulstufe vorzubereiten. Das konzeptionelle Spektrum im Rahmen dieser Lehrgänge ist breit und reicht von traditionellem Unterricht in den klassischen Schulfächern bis hin zu alternativdidaktischen Ansätzen mit sozialpädagogischer Unterstützung. So breit wie das Angebot sind schließlich auch die Erfolgsquoten (Steiner et al. 2006). ‚Der Jugend eine Chance‘ ist ein Vermittlungs- und Bewerbungscoaching-Projekt, das in Kooperation zwischen dem AMS und der Wirtschaftskammer Österreich durchgeführt wird. Das Ziel dabei ist es, durch eine Bearbeitung von ‚Persönlichkeitsdefiziten‘ die Jugendlichen bei der Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu unterstützen. Clearing schließlich zielt auf behinderte bzw. benachteiligte Jugendliche mit dem Ziel, den Übergang im Anschluss an die Sekundarstufe I aufbauend auf

**In Österreich werden viele Maßnahmen umgesetzt, ...**

... diese zielen aber mehr auf die Defizite als auf die Potenziale.

individuellen Eignungs- und Neigungsprofilen sowie daraus abgeleiteten Integrationsplänen zu begleiten. Das Innovative an diesem Ansatz ist seine Ressourcenorientierung sowie Individualisierung im Rahmen von ‚Case Management‘.

Betrachtet man die Interventionen in Summe, wird erstens deutlich, dass ein starker Schwerpunkt auf die (Re-)Integration und hier v. a. wiederum in Beschäftigung gelegt wird, während sich abgesehen von den Bildungsinterventionen im aktuellen operationellen Programm im Rahmen des ESF (BMWA 2007) kaum Maßnahmen zur Prävention von frühem Bildungsabbruch finden. Dies deutet zweitens auf eine in Österreich fehlende Gesamtstrategie im Zusammenhang mit frühem Abbruch hin. Eine Gesamtstrategie zu verfolgen würde bedeuten, aufbauend auf einer Ursachen- und Problemanalyse Wirkungsziele festzulegen, ein koordiniertes und umfassendes Maßnahmenpektrum darauf abzustimmen bzw. umzusetzen sowie dieses einer laufenden Evaluierung zu unterziehen.

Ein drittes Charakteristikum der Interventionen in Österreich wird erst im internationalen Vergleich deutlich. Dabei können neben anderen zwei idealtypische Erklärungsmuster für sowie Interventionsstrategien gegen ‚Early School Leaving‘ und Jugendarbeitslosigkeit – eine universalistische und eine beschäftigungszentrierte – voneinander unterschieden werden. Auf Seite des beschäftigungszentrierten Ansatzes stehen individualisierte Zuschreibungen von Benachteiligungen im Sinne von (Sozialisations-)Defiziten, die kompensatorische Maßnahmen nach sich ziehen und – wie in Österreich – vornehmlich auf die Integration in den Arbeitsmarkt zielen. Auf der anderen Seite werden z. B. in Dänemark und in Finnland nicht so sehr die individuellen Defizite, sondern noch nicht ausgenützte Potenziale der Jugendlichen gesehen. Im Rahmen des universalistischen Ansatzes stellt fehlende Orientierung das primäre Erklärungsmuster für Probleme im Jugendbereich dar. Daher setzen Maßnahmen bei der Erweiterung von Zugängen in die Systeme sowie an der Persönlichkeitsentwicklung an und stellen die Reintegration in das Bildungssystem das primäre Ziel dar (Walther/Pohl 2006: 2 f).

Die stark beschäftigungszentrierte Ausrichtung der österreichischen Interventionen gegen frühen Bildungsabbruch bzw. für benachteiligte Jugendliche kann dabei durchaus kritisch gesehen werden. So bezieht sich ein Großteil der Maßnahmen hierzulande auf die Integration in das duale System. Damit werden bestehende Strukturen konserviert und innovative Zugänge weniger gefördert, was v. a. in Zeiten wirtschaftlicher Rezession zum Problem werden kann, wenn z. B. die Zahl der angebotenen Lehrstellen sinkt. In diesem Zusammenhang wird in der DISYOUTH-Studie die Frage aufgeworfen, „for how long a structural conservative approach will succeed and whether policies that concentrate on preserving existing structures do not increasingly undermine the scope for change once they become necessary“ (Walther/Pohl 2005: 144 f).

## 5.2 Internationale Maßnahmenansätze

Aus dem breiten Repertoire von Good-Practice-Beispielen werden hier selektiv jene dargestellt, die für Österreich Weiterentwicklungsoptionen aufzeigen. Es sind dies das ‚Total Counselling Network‘ aus Slowenien als Beispiel für eine Vernetzung verschiedener Akteure/Akteurinnen, das britische Programm ‚Getting Connected‘ als Beispiel für eine Maßnahme zur Förderung von Soft Skills und damit einer weiteren Bildungsbeteiligung sowie das ‚Kommunale System beruflicher Orientierung‘ aus Dänemark als Beispiel für die Professionalisierung der Berufsberatung (vgl. dazu Walther/Pohl 2006; Steiner/Wagner 2007).

Internationale Beispiele zeigen Alternativen auf

Eine Besonderheit des ‚Total Counselling Networks‘ in Slowenien – einer Beratungsinitiative für Jugendliche außerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems – liegt in der Vernetzung und interdisziplinären Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche und Institutionen auf regionaler Ebene. In diesem Programm arbeiten v. a. Schulen, soziale Dienste, die Arbeitsmarktverwaltung, Beratungsstellen, Sportvereine, Jugendorganisationen und Gesundheitsdienste unter der Federführung von Kompetenzzentren für die Berufsorientierung mit dem

Ziel zusammen, den Jugendlichen eine umfassende Bildungs- und Berufsorientierung ebenso zu ermöglichen wie eine individuelle Beratung in allen lebenspraktischen Fragen. Die Berater/innen gehen auf die Jugendlichen zu und erarbeiten gemeinsam mit ihnen den individuellen Unterstützungsbedarf, indem vorhandene Ressourcen und Barrieren analysiert und im Konsens realistische Ziele sowie Schritte zu deren Realisierung vereinbart werden. Zur Zielerreichung bzw. Problembearbeitung können wieder die Akteure/Akteurinnen des Netzwerks genützt werden.

Das britische Programm ‚Getting Connected‘ ist eine inhaltlich neue Form der Ausbildung, die für ‚Early School Leavers‘ eine außergewöhnliche Route zurück zum Lernen bereitstellen soll sowie an den Bedürfnissen und Interessen junger Erwachsener ansetzt. Das Ziel der Unterstützung besteht darin, die Herangehensweise der Teilnehmer/innen an das Lernen über die Förderung von Soft Skills weiterzuentwickeln. Dazu wurde ein Curriculum entwickelt, das in neun Module untergliedert ist, die von Selbsterfahrung, Umgang mit Gefühlen, Gestaltung von Beziehungen über Vertreten von Ansichten, Unterstützung geben und erhalten bis hin zur Risikenabwägung, Selbstmanagement, Informationsnutzung sowie der Kenntnisnahme von Rechten und Pflichten reichen. Diese Angebote können informell in der offenen Jugendarbeit angeboten werden, ihre Absolvierung kann aber auch zu einem anerkannten Abschluss führen. Viele Teilnehmer/innen an diesem Programm sind in weiterer Folge in das formale Bildungssystem zurückgekehrt.

Kern des ‚kommunalen Systems beruflicher Orientierung‘ in Dänemark war eine Vereinheitlichung und Standardisierung der Berater/innen/qualifizierung auf höherem Niveau. Berater/innen benötigen eine zumindest zweijährige Hochschulausbildung und zwei Jahre Berufspraxis, bevor sie eine eigene 6-monatige Berater/innen/ausbildung durchlaufen können. Diese Ausbildung umfasst Beratungsmethoden und -theorien, Kenntnisse von Arbeitsmarktmechanismen, des Bildungssystems, der Lebenssituation unterschiedlicher Zielgruppen, Lerntheorien und Entwicklungspsychologie. Die festgelegten Standards der Berufsorientierung beinhalten Vertraulichkeit, nachgehende Begleitung sowie Zentrierung an den Interessen und persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen.

Kernstücke der hier vorgestellten Good-Practice-Beispiele für Beratungs- und Eingliederungsmaßnahmen sind die Orientierung an den Stärken der Jugendlichen, der individuelle Ansatz, die holistische Herangehensweise, das Ziel des Empowerment, die konsensuale Entwicklung von Aktionsplänen und die Verankerung auf regionaler Ebene. Damit wird ein Gegenbild zu den für den beschäftigungszentrierten Ansatz in Österreich typischen Maßnahmen gezeichnet, die auf die Kompensation individueller Defizite abzielen und auch eine Entwicklungsoption für die Strategien zur Reduzierung des frühen Bildungsabbruchs hierzulande aufzeigt.

## 6 Strategieempfehlungen und Entwicklungsoptionen

Dass es notwendig ist, Maßnahmen gegen den frühen Bildungsabbruch zu setzen, ist angesichts der vielfältigen mit einer solchen Zäsur verbundenen Konsequenzen wohl unbestritten. Letztlich handelt es sich dabei auch um eine demokratiepolitische Aufgabe, wenn man sich die selektive soziale Zusammensetzung dieser Gruppe vor Augen führt. Unbestritten ist auch, dass in Österreich bereits viele Maßnahmen gesetzt werden, obwohl es zur Erreichung des Lissabon-Ziels notwendig ist, die Anstrengungen zu intensivieren. Neben einer Intensivierung der Anstrengungen sollten auch alternative Ansätze gefördert werden: Hin zu mehr Individualisierung, Ressourcenorientierung, Potenzialförderung, ‚Empowerment‘ und ‚Case-Management‘.

Die abschließende Aufgabe besteht darin, in Kenntnis der nun festgestellten Ursachen für frühen Bildungsabbruch und im Kontrast zu den bisher gesetzten Maßnahmen erste

**Im Fokus: Coaching und die Stärken der Jugendlichen**

**Anstrengungen gegen frühen Abbruch sind demokratiepolitisch notwendig**



Vorschläge auszuarbeiten, um die Situation in Österreich weiter zu verbessern. Die Argumentation wird sich dabei auf vier Punkte zuspitzen: Prävention, Reformen des Erstausbildungssystems, Berufsorientierung sowie Entwicklung einer strategiegeliteten Koordination der Akteure/Akteurinnen.

**Gefordert: Verstärkung der Prävention**

Grundsätzlich kann die Aussage getroffen werden, dass Interventionen umso effektiver und effizienter sind, je früher im Bildungssystem sie ansetzen. So konnte in US-amerikanischen Untersuchungen nachgewiesen werden, dass jeder in die Vorschulbildung investierte Dollar Folgeausgaben in siebenfacher Höhe verhindert. Die Effizienz steigt aber nochmals, wenn diese frühen Interventionen auf benachteiligte Jugendliche hin fokussiert werden (Kommission der Europ. Gemeinschaften 2006). In Weiterführung des Gedankens der Frühzeitigkeit bedeutet dies auch, dass sich präventive Maßnahmen stärker bezahlt machen als kurative. Da zugleich für Österreich festgestellt werden konnte, dass die Prävention von frühem Abbruch im aktuellen Maßnahmenspektrum deutlich unterrepräsentiert ist, kann aus diesen Feststellungen heraus eine erste Empfehlung abgeleitet werden: Die Prävention sollte deutlich verstärkt werden.

**Gefordert: Reform des Bildungssystems**

Als wesentliche Erklärungselemente für frühen Bildungsabbruch in Österreich wurden die Selektivität des Bildungssystems, das dadurch untergrabene Leistungsselbstkonzept sowie die geringe Motivation der Schüler/innen herausgearbeitet. Dem sollte mit Reformen des Erstausbildungssystems begegnet werden. Ein Ansatz besteht darin, die Selektivität des österreichischen Bildungssystems ganz allgemein zu reduzieren sowie seine Orientierung an den Stärken der Schüler/innen zu forcieren, anstatt auf ihre Schwächen zu fokussieren. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Selektivität die soziale Ungleichheit erhöht und derart auch zum sozial sehr ungleich verteilten Risiko des frühen Abbruchs beiträgt. Die Reduktion der Selektivität wiederum hat leistungsheterogenere Schulklassen zur Folge, wofür es einer entsprechenden Didaktik seitens der Lehrer/innen bedarf. Die Didaktik ist jedoch auch dann angesprochen, wenn es um die Organisation des Unterrichts an sich und dessen Reform geht. So konnte herausgearbeitet werden, dass die Motivation der Schüler/innen auch unter als lebensfern empfundenen Curricula sowie einer dementsprechenden Unterrichtsgestaltung leidet. Das Entwicklungspotenzial zeigt in eine mehr lebenspraktische und projektorientierte Ausrichtung der Ausbildungen anstelle des derzeitigen Fächerkanons im 50-Minuten-Takt. Adressat und Träger dieser Veränderungsoptionen sind letztlich die Lehrer/innen, die jedoch zusätzlicher Unterstützung für die Bewältigung dieser Herausforderungen und alltäglichen Problemlagen in Schulen bedürfen. Angesprochen sind hierbei ein Ausbau der Schulpsychologie auf eine deutlich günstigere Relation, als dies momentan der Fall ist, bzw. eine Institutionalisierung von Schulsozialarbeit, die auch bei Dornmayr et al. und Kittl et al. als Empfehlung herausgearbeitet wird.

**Gefordert: Mehr Orientierungsangebote!**

Mangelnde Orientierung und Demotivation sind weitere Ursachen frühen Bildungsabbruchs, die im Rahmen einer Interventionsstrategie verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen. Zusätzliche Angebote in diesem Bereich sollten sich jedoch nicht darin erschöpfen, einfach nur ein Mehr an Informationen zur Verfügung zu stellen, sondern sich an internationalen Beispielen orientieren, die aufzeigen, in welche Richtung die Anstrengungen gehen sollten. So bedarf es holistischer Ansätze, die die Jugendlichen als Personen in den Blick nehmen, Ansätze, die daraufhin ausgerichtet sind, die Potenziale der Jugendlichen als Grundlage für Beratung zu nehmen sowie individuelle Aktionspläne als Methode einzusetzen und schließlich Ansätze, die von professionell geschulten Berater/inne/n umgesetzt werden. Im Regierungsprogramm 2007 ist nachzulesen, dass die Berufsinformation und Bildungsberatung ausgebaut werden soll. Für die Umsetzung dieser Absicht sollten jedoch Anleihen an nationalen (Passer 2006) wie internationalen Good-Practice-Beispielen genommen werden.

Schließlich bedarf es für all die Anstrengungen zur Reduzierung des Anteils früher Bildungsabbrecher/innen eines strategischen Überbaus, um auch die bestmögliche Effektivität erreichen zu können. In Österreich ist derzeit keine klare politische Zielvorgabe festzustellen, worunter auch die Koordination der Programme und Zusammenarbeit der Akteure/Akteurinnen leidet. Dies dürfte kein singuläres Problem sein:

In vier der sechs geprüften Mitgliedsstaaten [...] waren die aus dem ESF geförderten Aktivitäten nicht in einen Strategieplan eingebunden. [...] Abgesehen von den Strategiemängeln hatte in vier der sechs Mitgliedsstaaten keine Behörde einen klaren Überblick über die Lage des vorzeitigen Schulabgangs [...]. In den meisten Fällen blieb somit die Gelegenheit ungenutzt, die „Risiko“population genau zu bestimmen und damit die Ausgestaltung, Planung und Umsetzung der Aktivitäten zu verbessern, was eine größere Effizienz und Wirksamkeit der Mittelverwendung bedeutet hätte. (EU-Rechnungshof 2006: 17–24)

Zur Erstellung einer Strategie ist es notwendig, zunächst einmal die Forschungslücken zu diesem Thema in Österreich zu schließen. Es sind dies sowohl Lücken quantitativer (Welcher Anteil der Kohorte erreicht keinen positiven Hauptschulabschluss?) wie qualitativer Natur (Welche Bedürfnisse und Problemlagen weisen abbruchgefährdete Jugendliche auf und welche schulinternen Prozesse fördern den Abbruch?). Daraufhin sind Maßnahmen festzulegen, in deren Zentrum das Problem bzw. die betroffenen Individuen und nicht die institutionellen Zuständigkeiten stehen. Unterstützt werden sollte dieser Strategieansatz durch Kooperationsplattformen für Akteure/Akteurinnen, die von einem Kompetenzzentrum für frühen Bildungsabbruch zur Verfügung gestellt werden.

Letztlich werden in politischen Diskussionen häufig die Kosten für Interventionsstrategien und Maßnahmen ins Treffen geführt. Dem Finanzierungsargument sind jedoch die (indirekten) Kosten des frühen Bildungsabbruchs gegenüberzustellen. US-amerikanischen Berechnungen zufolge belaufen sich die volkswirtschaftlichen Kosten (geringere Steuereinnahmen, Gesundheitsausgaben, Sozialunterstützungskosten etc.) des ‚Early School Leavings‘ in den USA auf 450.000 \$ pro betroffener Person (Kommission der Europ. Gemeinschaften 2006a: 13). Obwohl es unzulässig ist, Berechnungen aus den USA unreflektiert auf Europa zu übertragen, kann daraus dennoch die Hypothese abgeleitet werden, dass den Investitionen auch hohe Erträge – im Sinne vermiedener Folgekosten – gegenüberstehen.

**Gefordert:  
Ein Gesamtkonzept  
gegen frühen  
Bildungsabbruch**

**B**



# Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit

## Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen

Barbara Herzog-Punzenberger und Anne Unterwurzacher

### Einleitung

Im Jahr 2006 verfügte im bundesweiten Durchschnitt in Österreich jede fünfte Pflichtschülerin bzw. jeder fünfte Pflichtschüler über mindestens eine weitere Alltagssprache außer der deutschen Unterrichtssprache. Aufgrund der demografischen Entwicklung, die eine steigende Tendenz dieser Anteile voraussagt, spielt in der Diskussion über Entwicklungsmöglichkeiten von Schulsystemen Einwanderung, das Verständnis von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen eine immer wichtigere Rolle.

Das Thema des vorliegenden Kapitels „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ (MIM) wird in vier Teilen abgehandelt.<sup>1</sup> Der erste Teil ist dem Problemaufriss gewidmet. Darin werden die Einwanderungsgeschichte Österreichs, ein statistischer Überblick, verwendete Begrifflichkeiten sowie die bildungspolitische und wissenschaftliche Relevanz erläutert. Im zweiten Teil werden in einer Situationsanalyse zuerst die Bildungsbeteiligung von Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft verglichen und anschließend Erklärungsansätze der festgestellten Unterschiede diskutiert. Der dritte Teil behandelt Forschungslücken. Im vierten Teil werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen, aktuelle Maßnahmen sowie Entwicklungsmöglichkeiten angesprochen.

## 1 Problemaufriss

### 1.1 Einwanderungsgeschichte Österreichs

Seit der industriellen Revolution und der Verstädterung sind die Länder Europas von Wanderungsbewegungen geprägt. Besonders im 19. und 20. Jahrhundert kam es innerhalb der österreichisch-ungarischen Monarchie, aber auch nach Übersee zu großen Binnen-, Ein- und Auswanderungswellen. So etwa wanderten zwischen 1870 und 1910 mehr als 3,5 Millionen Einwohner/innen Österreich-Ungarns nach Übersee aus. Während des Nationalsozialismus kam es zu einem Massensexodus österreichischer Juden und Jüdinnen und anderer religiös oder politisch verfolgter Personen. Zwischen 1945 und 1950 wurden wiederum rund eine

<sup>1</sup> Wir schließen uns der Feststellung von Bleich (2008: 532) an, dass in der wissenschaftlichen Diskussion zurzeit noch kein befriedigendes Integrationskonzept existiert und verwenden diesen Begriff daher nicht. Dies gilt insbesondere für den Schulbereich.

halbe Million sich zumeist als Volksdeutsche verstehende Flüchtlinge aus der östlichen Hälfte Europas in Österreich eingebürgert (vgl. Fassmann/Münz 1995: 13–34).

Das ständig steigende Wirtschaftswachstum und die Abwanderung österreichischer Arbeitskräfte in benachbarte Länder mit höherem Lohnniveau führte Ende der 1950er Jahre zu einer Arbeitskräfteknappheit. Die Gewerkschaften und die Wirtschaftskammer, die bezüglich der Zulassung ausländischer Arbeitskräfte auf den österreichischen Arbeitsmarkt gegensätzliche Interessen vertraten, konnten sich 1961 nach langen Verhandlungen auf das sogenannte Raab-Olah-Abkommen einigen, das die Zulassung eines jährlich zu bestimmenden Kontingents an zeitlich befristeten ausländischen Arbeitskräften vorsah. In der Folge schloss die Republik Österreich Anwerbeabkommen mit Spanien, der Türkei und der SFR Jugoslawien. Das ursprünglich vorgesehene Rotationsprinzip erwies sich sowohl für Arbeitnehmer/innen als auch für die Arbeitgeber/innen als wenig zweckmäßig. Um die Anfang der 1970er Jahre weiter steigende Nachfrage möglichst unbürokratisch und zeitsparend zu decken, kam es zu einer Verfestigung der Arbeitsverhältnisse und zum Nachzug von Familienmitgliedern, Verwandten und Bekannten. Seither ist es abhängig von der Wirtschaftslage immer wieder zu Einwanderung, Rückwanderung und Pendelmigration sowie zu Familiengründung und -nachzug gekommen. Seit dieser in den 1960er Jahren in Gang gesetzten Zuwanderung ist Österreich, vor allem für die Anwerbeländer, zu einem Einwanderungsland geworden (vgl. Wimmer 1986: 5–32 sowie Fassmann/Stacher 2003).

## 1.2 Statistischer Überblick

Im Jahr 2007 besaßen 1.352.614 Einwohner/innen Österreichs, das sind rund 16% der österreichischen Bevölkerung, einen Migrationshintergrund. Das Merkmal des Migrationshintergrunds hat aufgrund der wachsenden Zahl an eingebürgerten Zuwanderern/Zuwanderinnen in den vergangenen Jahren das Merkmal der ausländischen Staatsbürgerschaft abgelöst. In der amtlichen Statistik in Österreich werden jene Personen als Personen mit Migrationshintergrund definiert, die entweder eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen oder im Ausland geboren wurden oder beides.<sup>2</sup> Die mit über 426.000 Personen größte Gruppe – und damit ein Drittel der Personen mit Migrationshintergrund – stammt aus Ex-Jugoslawien, darunter die meisten aus Serbien und Montenegro, darauf folgen die Gruppen aus Bosnien und Herzegowina sowie Kroatien. Zahlreicher als die 177.000 Personen umfassende Gruppe mit türkischem Migrationshintergrund ist zur Zeit jene mit deutschem Migrationshintergrund (190.000 Personen). Als weitere Herkunftsländer folgen in beträchtlichem Abstand Polen, Rumänien, die Tschechische Republik und Ungarn sowie rund 150 andere Länder rund um den Globus.

Die in der nun folgenden Tabelle 1 dargestellten Zahlen basieren auf dem Melderegister. Die Personen mit Migrationshintergrund sind einerseits nach ihrer Staatsbürgerschaft unterteilt (österreichisch/nicht-österreichisch) und andererseits nach ihrem Geburtsort. Die außerhalb Österreichs geborenen Personen werden als erste Generation<sup>3</sup> bezeichnet, die in Österreich geborenen Personen mit zugewanderten Eltern als zweite Generation. Schließlich wird auch noch die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zahlenmäßig ausgewiesen. Nicht identifizierbar und daher ungezählt bleibt die zweite Generation mit österreichischer Staatsbürgerschaft, daher ist sie in der Tabelle mit Fragezeichen versehen. Diese Gruppe ist in Relation zur Gesamtbevölkerung vernachlässigbar klein, allerdings in Hinblick auf das Schulwesen

2 Im ersten Bildungsbericht der Bundesrepublik Deutschland (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 140) wird der Begriff „Migrationshintergrund“ weiter definiert. Es werden unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft auch in Deutschland geborene Nachkommen von Einwanderern/Einwanderinnen sowie deren Kinder, d. h. also Enkelkinder von Einwanderern/Einwanderinnen, zu den Personen mit Migrationshintergrund gezählt.

3 Die Angaben bezüglich der Eltern sind in Hinblick auf Schüler/innen zu verstehen, d. h. von Personen, die als Minderjährige zusammen mit ihren Eltern eingewandert sind. Die angegebenen Zahlen beziehen sich allerdings auf die altersmäßig nicht eingeschränkte Gesamtgruppe.

von Interesse, da sie besonders in der zweiten Generation einen bei weitem größeren Anteil ausmacht als jene mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft. Die eingebürgerte zweite Generation unterscheidet sich in den bildungsbezogenen durchschnittlichen Prozentzahlen, etwa bei der Bildungsbeteiligung (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007), deutlich von der nicht eingebürgerten zweiten Generation.

Bezeichnung des Migrationsstatus	Persönliche Merkmale	Merkmale der Eltern <sup>4</sup>		Österreich	
		Zuwanderung	Zuwanderung	absolut	prozentuell
<b>Personen mit Migrationshintergrund</b>					
<b>mit nicht österr. Staatsbürgerschaft</b>	<b>Zuwanderung</b>	<b>Zuwanderung</b>	<b>Staatsbürgerschaft</b>		
1. Generation	ja	ja	(zumeist) nicht österreichisch	709.681	9%
2. Generation	nein	ja	(zumeist) nicht österreichisch	116.332	1%
<b>mit österr. Staatsbürgerschaft</b>					
1. Generation	ja	ja	(zumeist) österreichisch	526.601	6%
2. Generation <sup>5</sup>	nein	ja	(zumeist) österreichisch	?	?
<b>Personen ohne Migrationshintergrund</b>				<b>6.946.309 (-?)</b>	<b>84%</b>
<b>Bevölkerung insgesamt</b>				<b>8.298.923</b>	<b>100%</b>

Tab. 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 1. 1. 2007

Quelle: Bevölkerungsregister POPREG der Statistik Austria, vgl. Lehart/Marik-Lebeck (2007: 170)

### 1.3 Begrifflichkeiten, Daten- und Forschungslage

Wie bereits deutlich wurde, sind Datenlage und uneinheitliche Begrifflichkeit ein wesentliches Problem in diesem Themenfeld. In schulbezogenen Publikationen wird der Begriff der „ersten Generation“ für jene Schüler/innen verwendet, die selbst im Ausland geboren wurden, unabhängig davon, in welchem Alter sie nach Österreich zugezogen bzw. in das hiesige Schulsystem eingestiegen sind. Der Begriff der „zweiten Generation“ umfasst jene, die selbst im Inland, deren Eltern aber im Ausland geboren wurden. In den PISA-Publikationen der OECD wird zusätzlich die Einschränkung getroffen, dass Schüler/innen nur dann zur Gruppe mit Migrationshintergrund gezählt werden, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden. In Österreich existiert abgesehen von den internationalen Schulleistungsstudien PISA und PIRLS keine amtliche Datenquelle, die die Anwendung dieser Definitionen erlauben würde. Die Schulstatistik unterschied üblicherweise nur nach Staatsbürgerschaft. Dieses Kriterium ist nicht sehr brauchbar, wenn es um Schüler/innen mit Migrationshintergrund geht. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, besaßen 2006 bereits 60% der 15-jährigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund die österreichische Staatsbürgerschaft (Breit 2009: 138). In der Gruppe der in Österreich geborenen Schüler/innen mit Migrationshintergrund (= zweite Generation) wiesen nur mehr 17% eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft auf (Breit 2009).

4 Die Merkmale können für jeden der Elternteile unterschiedlich sein, d. h. eine zugewanderte Mutter kann mit einem nicht zugewanderten Vater einen gemischten Migrationshintergrund für das Kind ergeben, selbiges gilt für die Staatsbürgerschaft.

5 Die Anzahl der in Österreich geborenen Kinder von Einwanderern/Einwanderinnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft ist nicht bekannt.

15-/16-jährige Schüler/innen 2006	österr. Staatsbürgerschaft	nicht österr. Staatsbürgerschaft	österr. + nicht österr. Staatsbürgerschaft
Erste Generation	44%	56%	100%
Zweite Generation	83%	17%	100%
Beide Generationen	60%	40%	100%

Tab. 2: 15-/16-jährige Schüler/innen mit Migrationshintergrund nach in- und ausländischer Staatsbürgerschaft

Quelle: PISA 2006-Stichprobe (Breit 2009: 138)

Seit 1993 werden in den Informationsblättern des zuständigen Ministeriums<sup>6</sup> auch die Zahlen und Anteile der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach Bundesländern und Schularten publiziert. Allerdings werden damit jene Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht erfasst, die zu Hause vorwiegend Deutsch sprechen. Wie aus Tabelle 3 ersichtlich, waren dies in der PIRLS-2006-Stichprobe, also bei den 10-Jährigen, ca. 12% (Herzog-Punzenberger/Gapp/Unterwurzacher 2009) und in der PISA-Stichprobe, in der Gruppe der 15-Jährigen, 20% (Breit 2009: 138).<sup>7</sup> Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die zu Hause Deutsch sprechen, aus Deutschland, Südtirol etc. stammt, dass es sich also bei Deutsch ohnehin um ihre *Erstsprache* handelt. Weiters darf angenommen werden, dass zahlreiche Schüler/innen aus unterschiedlichen Gründen Deutsch als ihre Familiensprache angeben, auch wenn das nicht immer (ganz) der Realität entspricht. Schließlich zeichnet sich das Alltagsleben von zweisprachigen Menschen gerade auch dadurch aus, dass sie die Sprache je nach Gesprächspartner/in wechseln (etwa Deutsch mit den Geschwistern und die Herkunftssprache mit den Eltern verwenden).

Schüler/innen mit Migrationshintergrund 2006	sprechen zuhause nur Deutsch	sprechen zuhause (auch) andere Sprachen	zusammen
10-jährige Schüler/innen (PIRLS)	12%	88%	100%
15-/16-jährige Schüler/innen (PISA)	21%	79%	100%

Tab. 3: Schüler/innen mit Migrationshintergrund nach Sprachgebrauch zu Hause

Quelle: PIRLS 2006-Stichprobe (Herzog-Punzenberger/Gapp/Unterwurzacher 2009: 58);

PISA-2006-Stichprobe (Breit 2009: 138)

Abgesehen von der schwierigen Datenlage (vgl. Herzog-Punzenberger 2007: 233–238) ist die einschlägige Forschung, die die aktuelle Situation sowie mittel- bis langfristige Entwicklungen analytisch aufbereiten könnte, bisher weder universitär noch außeruniversitär langfristig verankert und ausreichend abgesichert.<sup>8</sup> Auch innerhalb der Bildungsforschung spielt der Bereich „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ bislang eine eher marginale Rolle (vgl. Kapitel „Bildungsforschung in Österreich“ im vorliegenden Bericht). Die fehlende Grundlagenforschung insbesondere zu Mehrsprachigkeit, ergibt wiederum Probleme für die angewandte Forschung, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen stattfinden sollte.

6 Bis 2007 hießen diese „Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen“, ab 2008 „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule“ im Rahmen der neu eingerichteten Abteilung „Migration, Interkulturalität, Sprachenpolitik“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

7 Diese unterschiedlichen Anteile können auch als Hinweise dafür interpretiert werden, dass das Kriterium der Erstsprache, wenn es an der Häufigkeit festgemacht wird, kein unveränderbares Definitionskriterium darstellt. Vielmehr verändern sich die Sprachgewohnheiten mit dem Alter und daher im Laufe der Schulbiografie eines Individuums.

8 So etwa wurde der erste österreichische Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien erst im Studienjahr 2008/09 eingerichtet.

## 1.4 Bildungspolitische und wissenschaftliche Relevanz

Auf internationaler Ebene sind in den vergangenen Jahren die Bemühungen verstärkt worden, zu erklären, warum Schüler/innen je nach Herkunftsländern unterschiedlichen Erfolg zeigen und wie dies mit dem unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergrund zusammenhängt. Die Europäische Kommission hat mit dem Grünbuch „Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme“ (EDUC 181 SOC 417 MIGR 55) im Sommer 2008 ein Dokument vorgelegt, in dem die Dringlichkeit des Problems der Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und schwachem sozio-ökonomischen Hintergrund dargestellt wird. Es wird aber auch klar gemacht, dass es nicht um eine defizitorientierte Sichtweise geht, sondern um eine Umstellung des gesamten Bildungssystems: „Die Klassen und Schulen müssen sich auf eine wachsende sprachliche, kulturelle und leistungsmäßige Vielfalt einstellen. Neue, angepasste Unterrichtskompetenzen werden notwendig sein und es müssen neue Wege gefunden werden, um Brücken zu Migrantenfamilien und -gemeinschaften zu schlagen“ (Rat der Europäischen Union 2008: 8). Wie in der nachfolgenden Situationsanalyse gezeigt wird, stellt sich in Österreich die bildungspolitische Frage in gleicher Weise: Wie kann dafür gesorgt werden, dass alle Schüler/innen ihre Fähigkeiten und Talente bestmöglich entwickeln können und alle Beteiligten die Vielfalt als Herausforderung und Bereicherung verstehen und damit umgehen lernen?

Grünbuch EU

Als mögliche Analysekatoren für die bildungspolitische Diskussion können Effektivität, Effizienz und Chancengerechtigkeit herangezogen werden (vgl. Nationaler Bildungsbericht Schweiz 2006, SKBF 2007). Allerdings kann in Österreich, ähnlich wie in der Schweiz, das Verhältnis zwischen Input (eingesetzte Mittel) und Output bzw. Outcome (z. B. abgeschlossene Bildungsgänge) kaum analysiert werden (siehe die Situationsanalyse im Beitrag Bock/Schappelwein in diesem Band). Gerade im Bereich MIM wäre von großem Interesse, in welcher Weise die zusätzlichen Mittel, die den Schulen für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zugewiesen wurden bzw. für jene mit außerordentlichem Status<sup>9</sup> zugewiesen werden, eingesetzt wurden und werden. Daran schließt sich die Frage, wie sich der Mitteleinsatz kurz-, mittel- und langfristig auf diese Schüler/innen auswirkt. Im Hinblick auf den Output wären zuallererst folgende Fragen zu klären: Wie hoch ist der Anteil der Schüler/innen einer bestimmten Herkunftsgruppe und eines Geburtsjahrgangs in den verschiedenen Schularten? Wie hoch ist das Ausmaß ihrer Bildungsbeteiligung, etwa gemessen in Jahren im Schulsystem und unter Berücksichtigung der Repetentenquoten? Wie stellt sich die Verteilung der erreichten Abschlüsse auch unter Berücksichtigung der Geschlechterunterschiede dar?

Effektivität, Effizienz, Equity

Neben diesen quantitativen Aspekten stellen sich natürlich Fragen nach der Qualität, also nach den erlernten Fähigkeiten sowohl in kognitiver als auch sozialer Hinsicht. Die Frage nach der Qualität der Lernprozesse stellt sich besonders für mehrsprachige Schüler/innen bzw. solche, deren Eltern wenig Vertrautheit mit formalisierter Bildung bzw. dem hiesigen Schulsystem haben. Nicht zuletzt ergeben sich durch das „Quereinsteigen“ spezifische Herausforderungen an das Schulsystem. Die Frage, wie es jenen Schüler/innen ergeht, die ihre Schullaufbahn in einem anderen Schulsystem begonnen haben und hier den Anschluss finden müssen, blieb bisher gänzlich unbeantwortet.

In unmittelbar gemessener Form liegen bisher vor allem schulische Leistungstest (PISA und PIRLS) vor. Die Ergebnisse dieser internationalen Schulleistungsstudien, insbesondere die deutlichen Leistungsdifferenzen zwischen den verschiedenen Kategorien von Schüler/innen, zeigen die Notwendigkeit auf, sich mit dem Themenbereich MIM schul- und unterrichtsorganisatorisch intensiver auseinanderzusetzen. Im vorliegenden Beitrag können aufgrund

<sup>9</sup> Schüler/innen, die aufgrund ihrer mangelnden Deutschkompetenz dem Unterricht nicht folgen können, werden in ihrem ersten und maximal in ihrem zweiten Schuljahr in Österreich als „außerordentliche Schüler/innen“ definiert, was zur Folge hat, dass sie der üblichen Benotung nicht unterzogen werden und die Schule zusätzliche finanzielle Mittel zugewiesen bekommt.



der Kürze allerdings nur einige der wichtigsten Fragen angeschnitten werden, ein umfassender Überblick zum Stand der Literatur wäre an anderer Stelle zu leisten.

## 2 Situationsanalyse<sup>10</sup>

### 2.1 Kinder mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulwesen

Wie schon weiter oben erwähnt, enthält die amtliche österreichische Statistik das Merkmal des Geburtslands der Eltern nicht. Auf Basis der PISA- und PIRLS-Erhebungen, die dieses Merkmal enthalten, können einige Angaben zu den 15-jährigen (PISA-Studien) und 10-jährigen (PIRLS-Studie) Schüler/innen gemacht werden. Ansonsten wird als Annäherung an die Kategorie der Schüler/innen mit Migrationshintergrund das Merkmal der nicht deutschen Erstsprache verwendet – ein Kriterium, das beim Spracherwerb in einer Situation der Mehrsprachigkeit wenig eindeutig ist, allerdings sinnvoller als das Kriterium der Staatsbürgerschaft.

Wiesen im Jahr 2000 11,1% der im Rahmen der PISA-Studie befragten Schüler/innen Migrationshintergrund auf, so waren es 2003 13,3% und 2006 13,2% (Breit 2009: 138). In der PISA-Studie 2006 machte die erste Generation mit 8 Prozentpunkten den größeren Anteil aus, die restlichen 5 Prozentpunkte entfielen auf die zweite Generation. Wie aus Tabelle 4 ersichtlich, stellten sich die Anteile unter den 10-jährigen Schüler/innen in der PIRLS-Studie 2006 anders dar. Mit insgesamt 17% zeigte sich ein höherer Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus war das Verhältnis zwischen erster und zweiter Generation umgekehrt. Der Anteil der im Ausland geborenen Schüler/innen war bei Weitem kleiner (4 Prozentpunkte) als der Anteil der im Inland geborenen Schüler/innen (13 Prozentpunkte). Es soll auch noch erwähnt werden, dass weitere 10% der befragten Schüler/innen einen im Ausland und einen im Inland geborenen Elternteil aufwiesen. Betrachtet man die beiden großen Herkunftsgruppen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei, so fällt auf, dass ein relativ kleiner Teil dieser Schüler/innen im Ausland geboren wurde. In der türkischen Herkunftsgruppe ist mit 84% der Anteil der in Österreich geborenen Schüler/innen am größten.

Anteile von  
Schüler/innen mit  
Migrationshintergrund

Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund	Anteil der ersten Generation (= im Ausland geboren)	Anteil der zweiten Generation (= im Inland geboren)	Anteil der 1.+2. Generation an allen Schüler/innen der Stichprobe
10-jährige Schüler/innen (PIRLS)	4%	13%	17%
15-/16-jährige Schüler/innen (PISA)	8%	5%	13%

Tab. 4: Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund an allen Schüler/innen/n der jeweiligen Stichprobe nach Geburt im Inland oder Ausland

Quelle: PIRLS-2006-Stichprobe (Herzog-Punzenberger/Gapp/Unterwurzacher 2009: 56); PISA-2006-Stichprobe (Breit 2009: 137)

<sup>10</sup> Alle Angaben, die sich auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder Mehrsprachigkeit in PISA 2006 bzw. auf 15-jährige Schüler/innen beziehen, entstammen den beiden Kapiteln „Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ und „Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ von Simone Breit (2009, 2009a). Alle Angaben, die sich auf PIRLS 2006 bzw. 10-jährige Schüler/innen beziehen, entstammen dem Beitrag „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ von Barbara Herzog-Punzenberger, Patrizia Gapp und Anne Unterwurzacher (2009).

Schüler/innen der ersten Generation sind per definitionem im Ausland geboren. Mit welchem Alter sind sie aber nach Österreich gekommen? Beinahe die Hälfte der ersten Generation war bei der Niederlassung noch nicht einmal drei Jahre alt. Zusammen mit weiteren 18% dieser Schülergruppe, die vor der Schulpflicht kamen, verbrachten knapp zwei Drittel ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich. Das restliche Drittel setzt sich zu einem kleineren Teil aus Schüler/innen, die während der Volksschulzeit kamen (14 Prozentpunkte), und einem etwas größeren, die zwischen dem fünften und achten Schuljahr ins österreichische Schulsystem einstiegen (22 Prozentpunkte), zusammen.

Alter bei Niederlassung in Österreich	bis zum 3. Lebensjahr	bis zum 6. Lebensjahr	bis zum 10. Lebensjahr	bis zum 14. Lebensjahr	insgesamt
<b>Erste Generation</b>	<b>46%</b>	<b>18%</b>	<b>14%</b>	<b>22%</b>	<b>100%</b>

Tab. 5: 15-jährige im Ausland geborene Schüler/innen nach Alter bei Niederlassung in Österreich 2006

Quelle: PISA-2006-Stichprobe (Breit 2009: 138)

Obwohl Österreich oftmals als einsprachig deutschsprachig wahrgenommen wird, ist es auch nach der Vertreibung und Vernichtung von Minderheiten und der Germanisierung nicht deutschsprachiger Bewohner/innen während des Nationalsozialismus ein mehrsprachiges Land geblieben. Bei der Gründung der Zweiten Republik im Jahr 1955 wurden die Sprachenrechte der Kärntner Slowen/innen und Burgenländer Kroat/innen in der Verfassung festgelegt. Heute allerdings übersteigen die Anteile anderssprachiger Gruppen, darunter die Serbisch und Türkisch sprechenden Bewohner/innen als größte Gruppen, den Anteil der alten Minderheiten bei Weitem. Österreich liegt mit einem Anteil von insgesamt 26% der 10-jährigen Schüler/innen, die zu Hause auch (24%) oder nur (2%) eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, im Mittelfeld der Ländergruppe, die an der Leseleistungsstudie PIRLS 2006 teilgenommen haben (Suchaň et al. 2007: 36). Mehr als zehn Länder haben einen kleineren Anteil an Schüler/innen, die zu Hause nur die Unterrichtssprache sprechen, darunter Deutschland, Belgien, Frankreich, Spanien, Luxemburg sowie Neuseeland, die USA, Kanada und Israel (ebda). Nach wie vor sind die größten Minderheitensprachgruppen in Österreich mit der Gastarbeiteranwerbung verknüpft. 9% der bei PIRLS 2006 befragten Eltern gaben an, dass ihr Kind vor Schuleintritt auch noch eine Sprache des ehemaligen Jugoslawiens gesprochen hat, 4% nannten Türkisch und 3% nannten eine osteuropäische Sprache. Vergleicht man die Anteile unter den 10-jährigen Schüler/innen mit jenen unter den 15-jährigen im selben Jahr (2006), so ist ein klarer Unterschied festzustellen: Mit 10% gaben bedeutend weniger der älteren Schüler/innen an, im Alltag eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen.

**Anteile mehrsprachiger Schüler/innen**

## 2.2 Bildungsteilnahme und Bildungsverläufe

Über die vergangenen 15 Jahre betrachtet, sind die Anteile der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch insgesamt kontinuierlich gestiegen.<sup>11</sup> In Tabelle 6 werden die österreichweiten Absolutzahlen sowie die korrespondierenden Prozentanteile für die unterschiedlichen Schularten dargestellt. In der Volksschule sind absolute Anzahl sowie Anteile zwischen 1993 und 2007 beinahe um die Hälfte gestiegen. In den weiterführenden Schularten gibt es unterschiedliche Entwicklungen. In den allgemeinbildenden höheren Schulen ist diese Schülergruppe zu jedem Zeitpunkt deutlich unterrepräsentiert. So lag im Schuljahr 1993/94 der Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Hauptschule etwas über 10% und in der AHS bei 4% und wies damit eine Differenz von 6% aus.

**Steigende Anteile der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch**

11 Trotz der sich über die Jahre verändernden Begrifflichkeit und dem sich ändernden Erhebungsinteresse (bis zum Schuljahr 2001/2002 war diese Erhebung Grundlage für den zentralen Vergabeschlüssel von Personalressourcen für den besonderen Förderunterricht in Deutsch an allgemeinbildenden Pflichtschulen) handelt es sich im Kern um dieselbe Zielgruppe (vgl. BMUKK 2008e: 3).

Im Schuljahr 2006/07 zeigte sich dieses Zahlenverhältnis auf höherem Niveau mit einem geringfügig größeren Abstand. Der Anteil in der Hauptschule machte 19% aus, der Anteil in der AHS 12% – eine Differenz also von 7%. Ganz anders scheint sich die Situation in den berufsbildenden Pflichtschulen entwickelt zu haben. Sowohl Anzahl als auch Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch dürften im Vergleich von 1993 und 2007 gleich geblieben sein. Allerdings ist die Erfassung des Merkmals der Erstsprache, die routinemäßig bei der Ersteinschreibung durch die Schulleiter/innen wahrgenommen wird, in ihrer Brauchbarkeit umstritten. Seit Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes werden die im Alltag gebrauchten Sprachen abgefragt, was in Zukunft zu einer detaillierten Aufschlüsselung nach Einzelsprachen führen soll (vgl. BMUKK 2008e: 3–4).

B

Österreich	1993/94		2000/2001		2006/07	
	absolut	prozentuell	absolut	prozentuell	absolut	prozentuell
Volksschulen inkl. Vorschule	43.057	11,3%	56.640	14,4%	70.433	20,3%
Hauptschulen	27.267	10,2%	34.298	13,0%	48.057	18,7%
Sonderschulen	3.489	18,4%	3.169	23,3%	3.492	26,5%
Polytechnische Schulen	2.888	15,9%	2.450	12,5%	4.351	20,4%
allgemeinbildende Pflichtschulen	76.701	11,2%	96.557	14,0%	126.333	19,8%
AHS-Unterstufe	--	--	8.398	7,9%	14.391	12,3%
AHS-Oberstufe	--	--	5.709	7,3%	9.382	10,8%
allgemeinbildende höhere Schulen	7.253	4,2%	14.107	7,6%	23.773	11,7%
berufsbildende Pflichtschulen	10.763	8,0%	7.305	5,5%	10.593	7,9%
berufsbildende mittlere Schulen	2.453	4,6%	5.221	10,7%	8.078	15,4%
berufsbildende höhere Schulen	3.179	3,2%	8.198	6,6%	13.240	9,8%
lehrerbildende höhere Schulen	58	0,8%	106	1,2%	237	2,6%
berufsbildende Schulen	16.453	--	20.830	--	32.148	9,7%
Alle Schulen	100.407	--	131.494	--	182.254	15,5%

Tab. 6: Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach Schulsparten und Jahren

Quelle: BMUKK (2008e: 14 und 24)

#### Verteilung auf Schulsparten und Klassenwiederholung

Aus der oben stehenden Tabelle wird ersichtlich, dass sich Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch höchst unterschiedlich auf die verschiedenen Schulsparten verteilen. Auch anhand der aktuellen Schulstatistik lässt sich die in Studien bereits mehrfach festgestellte Benachteiligung bestimmter Herkunftsgruppen belegen: Türkisch und BKS<sup>12</sup> sprechende Schüler/innen sind in Sonderschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen überrepräsentiert, in den höheren Schulen (AHS und BHS) hingegen sind sie deutlich unterrepräsentiert. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Über- und Unterrepräsentation von Schüler/inne/n mit anderen Erstsprachen in den verschiedenen Schulsparten. Dazu wurde ein „Relativer-Risiko-Index“ berechnet: Werte über eins bedeuten Überrepräsentation, Werte unter eins hingegen Unterrepräsentation. Lesebeispiel: Insgesamt besuchen 18,3% aller Schüler/innen mit deutscher Erstsprache eine AHS. Im Vergleich dazu ist die relative Wahrscheinlichkeit für Schüler/innen mit einer bosnischen, kroatischen oder serbischen Staatsbürgerschaft, ebenfalls eine AHS zu besuchen, etwa nur halb so hoch (RRI: 0,49). Andere Herkunftsgruppen weisen aus verschiedenen Gründen wiederum gänzlich andere Muster in der Bildungsbeteiligung auf (siehe Tabelle 7). So sind Jugendliche, die zu Hause eine Sprache aus einem osteuropäischen Land sprechen, im Vergleich zu den nur deutschsprachigen Schüler/inne/n in den Sonderschulen unterrepräsentiert. In den allgemeinbildenden höheren Schulen hingegen sind sie überrepräsentiert, in den berufsbildenden höheren Schulen sind sie – verglichen mit nur deutschsprachigen Schüler/inne/n – annähernd gleich verteilt (vgl. dazu auch Weiss/Unterwurzacher 2007).

12 Obwohl in den statistischen Analysen aus datenerhebungstechnischen Gründen unterschiedliche Sprachgruppen aus Ex-Jugoslawien nach wie vor zusammengefasst werden, soll hier darauf hingewiesen werden, dass die Untergruppen, werden sie nach dem Staatsbürgerschaftskriterium ausgewertet, relativ unterschiedliche Werte aufweisen.

Schuljahr 2006/07 *	Verteilung der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch auf Schulsparten (in %)	Migrationshintergrund: BKS		Migrationshintergrund: Türkei		Migrationshintergrund: Polen, Tschech., Slowak., Ung.		Sonstiger Migrationshintergrund	
		STB <sup>13</sup>	Sprache <sup>14</sup>	STB <sup>13</sup>	Sprache <sup>14</sup>	STB <sup>13</sup>	Sprache <sup>14</sup>	STB <sup>13</sup>	Sprache <sup>14</sup>
Volksschulen	28,2	1,22	1,32	1,35	1,39	1,16	1,23	1,27	1,44
Hauptschulen	21,4	1,34	1,24	1,76	1,48	0,93	0,81	1,18	1,10
Sonderschulen und Sonderschulklassen	1,0	1,98	1,78	3,77	2,74	0,82	0,79	1,71	1,66
Polytechnische Schulen	1,7	1,63	1,48	1,80	1,51	0,79	0,67	1,54	1,29
AHS gesamt	18,3	0,49	0,64	0,18	0,39	1,35	1,53	0,85	0,91
darunter AHS-Unterstufe	10,4	0,58	0,76	0,19	0,41	1,25	1,47	0,74	0,91
Berufsschulen	12,5	0,78	0,59	0,53	0,55	0,31	0,27	0,70	0,28
BMS gesamt	3,2	1,47	1,47	0,97	1,45	1,13	1,04	0,94	1,18
BHS gesamt	12,4	0,64	0,64	0,25	0,42	0,95	0,90	0,51	0,61
Berufsbildende Akademien	0,0	1,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,22	0,00
Mittlere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	0,3	0,00	0,01	0,00	0,00	0,05	0,00	0,48	0,15
Höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	0,9	0,09	0,15	0,04	0,08	0,42	0,32	0,27	0,16

Tab. 7: Relativer-Risiko-Index (RRI) nach Erstsprachen, Staatsbürgerschaft und Schulsparten

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; eigene Berechnungen

\*) ohne lehrer/innen/bildende Akademien (Daten unvollständig)

Relativer-Risiko-Index als Maß für Über- und Unterrepräsentation = Relativer Anteil in der jeweiligen Schulsparte nach Herkunft (Staatsbürgerschaft oder Erstsprache(n)) / Relativer Anteil der österreichischen Staatsbürger/innen oder deutschsprachigen Schüler/innen

Der Befund der Unter- und Überrepräsentation bestimmter Herkunftsgruppen bestätigt sich auch, wenn man einen bestimmten Geburtenjahrgang bzw. eine Altersgruppe betrachtet. Unter den 15-/16-jährigen Schüler/innen besuchten laut PISA 2006 14% der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund eine allgemeinbildende Pflichtschule. In der ersten Generation war der Anteil mit 30% mehr als doppelt so groß. In der zweiten Generation betrug er 21%.<sup>15</sup> In dieser Altersgruppe befindet sich der größte Teil der Schüler/innen bereits in der 9. oder 10. Schulstufe und hat sich daher bereits für eine berufsbildende, mittlere oder höhere Schullaufbahn entscheiden müssen. Betrachtet man die beiden größten Sprachgruppen, so fällt auf, dass 40% der BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) sprechenden Jugendlichen eine höhere Schule besuchen und die Matura erreichen wollen. Bei den Türkisch sprechenden Jugendlichen ist der Anteil weniger als halb so groß (Breit 2009: 142). Wird ausschließlich das Staatsbürgerschaftskriterium herangezogen, fällt die Benachteiligung noch größer aus, d. h. dass eingebürgerte Schüler/innen der jeweiligen Herkunftsgruppen ein geringeres Risiko haben, weniger prestigereiche Schularten zu besuchen, als Schüler/innen, die nicht eingebürgert sind.

Große Unterschiede lassen sich auch bei den Anteilen der Repetent/inn/en feststellen. In der PISA-Stichprobe 2006 haben 13% der 15-jährigen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund eine Klasse wiederholt. Mit 23% ist der Anteil bei den Schüler/innen mit Migra-

13 im Verhältnis zu Schüler/innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft (die Zahlen für österreichische Staatsbürger/innen sind nicht ausgewiesen);

14 im Verhältnis zu Schüler/innen mit deutscher Erstsprache (Basis der Berechnung sind die Werte in der Spalte „Verteilung der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch auf Schularten (in %)“).

15 Dies ist nicht zuletzt auf die wesentlich höhere Repetent/inn/enquote der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zurückzuführen.

tionshintergrund wesentlich höher. 18% der Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch sprechenden Schüler/innen haben diese Erfahrung gemacht; bei den Türkisch sprechenden Schüler/innen 30%, also beinahe jede/r dritte Schüler/in (Breit 2009: 142).

#### Soziales Geschlecht

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungsverhalten sind bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund ähnlich wie bei jenen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt stellt sich die Bildungssituation von Mädchen mit anderen Erstsprachen in den höheren Bildungsgängen günstiger dar als die der Burschen. Sie sind häufiger in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und auch in den allgemeinbildenden höheren Schulen zu finden. Ein Trend, der sich auch für türkischsprachige Mädchen zeigt – und erwähnenswert ist, weil sich in dieser Gruppe gleichzeitig überproportional viele finden, die das Schulsystem relativ früh verlassen. Weiss und Unterwurzacher (2007: 232) zeigten dies anhand der Volkszählungsdaten 2001 auch getrennt nach aktueller Staatsbürgerschaft. Die Bildungsbeteiligung (inkl. Berufsschule) der 15- bis 19-jährigen eingebürgerten Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund ist höher als die der noch nicht eingebürgerten (64% versus 50%), im Vergleich zum Anteil von 82% unter den Mädchen ohne Migrationshintergrund aber immer noch deutlich geringer.

#### Regionale Unterschiede

Neben geschlechtsspezifischen Unterschieden werden in der Literatur zu Bildungsbeteiligung immer wieder regionale Unterschiede thematisiert. In Österreich ist die Teilnahme an Institutionen höherer Bildung in städtischen Zentralräumen wesentlich größer als in ländlich peripheren Gemeinden (vgl. Wisbauer 2007: 202–216). Dieser Unterschied zeigt sich auch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund beim Bundesländervergleich. In Wien besucht ein wesentlich höherer Anteil der zweiten Generation eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) als in den westlichen Bundesländern Salzburg, Tirol und Vorarlberg (Weiss/Unterwurzacher 2008: 222–235). Einen weiteren Einblick in regionale Unterschiede vermitteln die unterschiedlichen Anteile außerordentlicher Schüler/innen an der jeweiligen Gesamtzahl von Schüler/innen mit nicht-deutschen Erstsprachen in den jeweiligen Schulsparten.

Schulsparte	Österreich	Bundesländer								
		B	K	NÖ	OÖ	S	ST	T	V	W
<b>Volksschulen</b>	<b>30,9</b>	5,4	22,2	13,3	67,2	31,3	24,4	6,9	14,8	30,9
<b>Hauptschulen</b>	<b>10,6</b>	4,0	8,1	5,8	23,0	5,1	11,5	3,6	5,0	9,9
<b>Sonderschulen</b>	<b>7,4</b>	-	5,5	2,2	26,7	4,0	5,1	0,4	5,4	8,4
<b>Polytechn. Schulen</b>	<b>10,7</b>	14,5	13,1	5,8	23,4	1,1	14,9	2,5	1,6	8,6
<b>Schulen insgesamt</b>	<b>21,8</b>	4,9	16,2	9,7	46,5	19,1	19,5	5,2	9,9	21,9

Tab. 8: Prozentuelle Anteile der außerordentlichen Schüler/innen an den Schüler/innen mit nicht-deutschen Erstsprachen nach Bundesländern und Schulsparten, Schuljahr 2006/07

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; eigene Berechnungen

Die enormen regionalen Unterschiede bei der Zuerkennung des außerordentlichen Status in den allgemeinbildenden Pflichtschulen sind bisher nicht weiter analysiert worden. Unterschiedliche Dynamiken im Familiennachzug, bei der Unterbringung von Asylwerber/innen und allgemein im Zuzug könnten einen Teil der Differenzen erklären. Weiters könnten Unterschiede in der Kategorisierungspraxis vorliegen. Möglicherweise spielen aber auch systemimmanente Gründe, wie etwa die Zuerkennung von zusätzlichen Stunden für Begleitlehrer/innen eine Rolle, sodass über die vermehrte Vergabe des Status „außerordentliche/r Schüler/in“ zusätzliche Mittel an Schulstandorte fließen können. Werden parallel dazu die regionalen Unterschiede bei der Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs betrachtet (vgl. Tabelle 9), dann verstärkt sich der Eindruck, dass diese Unterschiede stärker die Eigenheiten regionaler Selektionsstrukturen und weniger die Eigenschaften von Personen verschiedener Sprachgruppen widerspiegeln (vgl. Kronig 2003 für Deutschland und die Schweiz; ausführlicher dazu Abschnitt 2.4.3 in diesem Beitrag). Während in Wien im Schuljahr 2006/07 1,6-mal so viele türkischsprachige wie deutschsprachige Schüler/innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekamen, trifft dies in Niederösterreich 2,9-mal so oft zu.

Grund- und Sekundarstufe I inklusive Polytechnische Schule	SPF der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch in %	Relativer Risiko-Index nach Sprachgruppen				
		Bosnisch Kroatisch Serbisch	Türkisch inkl. Kurdisch	Polnisch, Tschechisch Slowakisch, Ungarisch	Sonstige Sprachen	nicht deutsche Sprachen insgesamt
Burgenland	3,6	0,7	2,3	0,5	1,2	1,1
Kärnten	3,8	1,1	1,9	0,0	1,3	1,2
Niederösterreich	3,3	1,6	2,9	0,7	1,4	1,8
Oberösterreich	2,9	1,0	2,5	1,0	1,5	1,5
Salzburg	3,1	1,4	2,7	0,5	2,1	1,5
Steiermark	2,7	0,9	1,7	1,1	1,3	1,2
Tirol	2,6	1,4	2,2	0,9	1,8	1,9
Vorarlberg	3,3	1,4	2,8	0,8	0,8	1,4
Wien	4,4	1,4	1,6	0,5	0,9	1,2
Insgesamt	3,3	1,4	2,3	0,3	1,3	1,6

Tab. 9: Relativer-Risiko-Index für die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) nach Bundesländern und Erstsprachen, Schuljahr 2006/07

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; eigene Berechnungen

Relativer Risiko-Index als Maß für Über- und Unterrepräsentation = relativer Anteil mit SPF nach Erstsprache(n) bzw. relativer Anteil mit SPF bei Erstsprache Deutsch: Lesebeispiel: Insgesamt weisen 3,3% aller Deutsch sprechenden Schüler/innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. BKS sprechende Schüler/innen haben demgegenüber 1,4-mal so häufig einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

### 2.3 International vergleichende Leistungsstudien

Die international vergleichenden Schulleistungstudien – allen voran PISA – haben den Blick auf die Leistungsdifferenzen zwischen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund gelenkt und damit die Debatte über die unterschiedliche Integrationsfähigkeit nationaler Bildungssysteme eröffnet.

Da nicht alle Schüler/innen, die Migrationshintergrund aufweisen, auch mehrsprachig sind und nicht alle Schüler/innen, die mehrsprachig sind, auch Migrationshintergrund aufweisen, sind diese beiden Gruppen zu unterscheiden. Allerdings ist in Österreich der Unterschied der Leseleistungen zwischen den 10-jährigen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund ebenso beträchtlich wie zwischen den ein- und mehrsprachigen Schüler/inne/n. So ist etwa die Leseleistung der Schüler/innen der ersten Generation um 56 Punkte geringer als jene der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund; größer ist dieser Unterschied nur noch in England mit 72 Punkten Differenz. Gleichzeitig ist der Leistungsabstand zwischen der zweiten Generation und Schüler/inne/n ohne Migrationshintergrund in England deutlich geringer (25 Punkte) als in Österreich, wo er 42 Punkte beträgt (Suchaň et al. 2007: 35). Im Gegensatz dazu schneidet in Neuseeland die erste Generation besser ab als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 1).

**Leseleistungen der 10-jährigen Schüler/innen**

**B**

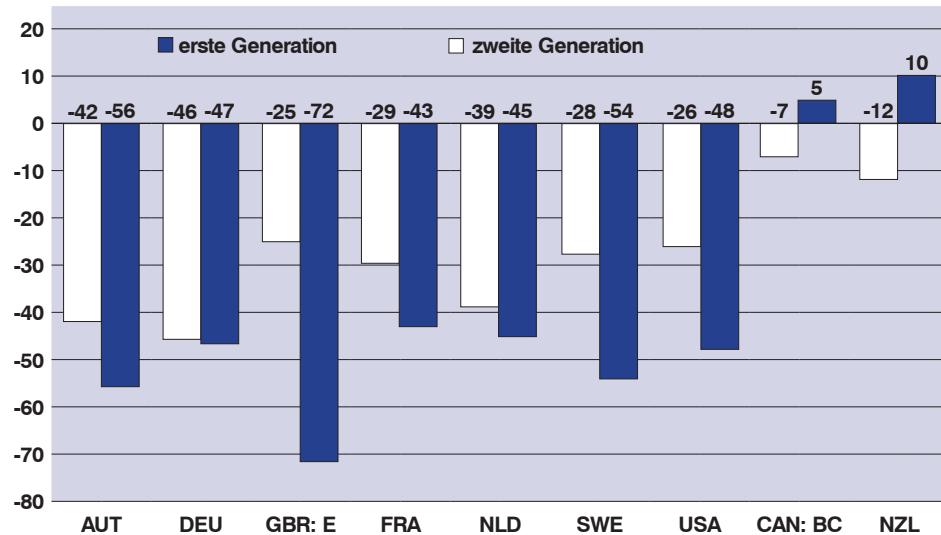


Abb. 1: Abweichung der mittleren Leseleistung (PIRLS 2006) von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund (1. und 2. Generation) gegenüber Schüler/inne/n ohne Migrationshintergrund in ausgewählten Ländern

Quelle: Suchań et al. (2007: 34)

#### Erste und zweite Generation

In der Bildungsforschung wird davon ausgegangen, dass sich ein längerer Aufenthalt und somit auch die Geburt, d. h. die durchgehende Anwesenheit im Einwanderungsland der Eltern, positiv auf die Bildungskarriere und darin eingeschlossen die Lesekompetenz auswirkt. In Österreich bleibt ein vermuteter positiver Integrations- und Sozialisations-effekt auf die Leseleistung ebenso wie in vielen anderen Teilnahmeländern (Deutschland, Niederlande, Frankreich usw.) aus bzw. die Unterschiede sind nicht signifikant. In den Ländern Schweden, England und den USA (siehe auch Abbildung 1) hingegen schneiden jene Schüler/innen, die im Testland geboren wurden, besser ab als jene, die erst nach der Geburt zugewandert sind (Suchań et al. 2007: 34). In Kanada und Neuseeland erzielten die Schüler/innen der ersten Generation signifikant höhere Lesemittelwerte als Schüler/innen der zweiten Generation.

Schreiner und Breit (2006: 181) legten eine Spezialauswertung der PISA-Studie 2003 vor, die sich mit den Kompetenzen der 15- bis 16-jährigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund beschäftigt. Ähnlich wie schon bei der PISA-Erhebung 2000 gibt es in allen erfassten Leistungsdomänen – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Problemlösen – keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen in Österreich geborenen Nachkommen von Migrant/inn/en (zweite Generation) und den nach ihrer Geburt zugezogenen (erste Generation); signifikant hingegen sind die Unterschiede zwischen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund. Wesentlich bei diesen Vergleichen von Schülergruppen ist das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, die sich hinter einfachen Kategorien, wie Migrationshintergrund, Geburtsland, erster oder zweiter Generation verbergen. So weisen die Eltern der in PISA 2003 befragten Schüler/innen der zweiten Generation durchschnittlich wesentlich geringere Bildungsabschlüsse auf als jene der ersten Generation (Christensen & Stanat 2006: 61). Die sozio-ökonomische, herkunftsland- und schließlich kompetenzbezogene Zusammensetzung eines bestimmten Geburtsjahrgangs variiert aber nicht nur zwischen den Kategorien, sondern auch zwischen den Erhebungsjahren. So konnte Breit (2009a: 149–150) zeigen, dass sich der Anteil der Risikoschüler/innen in der zweiten Generation bei der PISA-Erhebung 2006 im Vergleich zu PISA 2003 von 40% auf 45% leicht erhöht hatte. In der ersten Generation jedoch war dieser Anteil von 44% auf 37% gesunken und gleichzeitig der Anteil sehr guter Leser/innen von 2% auf 7% gestiegen: eine Steigerung, die in der Kategorie der zweiten Generation nicht festzustellen war.

In den vorangegangenen Absätzen wurden Schülergruppen verglichen, die nach den Kategorien „eigenes Geburtsland“ und „Geburtsland der Eltern“ gebildet wurden. Eine weitere Möglichkeit ist, Kategorien nach den zu Hause gesprochenen Sprachen bzw. der Ein- und Mehrsprachigkeit zu bilden. Je nach Prestige der gesprochenen Sprachen wird Mehrsprachigkeit fallweise mit Defiziten und Problemen verbunden oder anderenfalls mit Vorteilen und Weltbürgertum. Manchmal wird der Anteil an mehrsprachigen Schüler/innen selbst als Hindernis für hohe Leistungen der gesamten Schülerschaft diskutiert. Die Differenz in der Leseleistung zwischen den ein- und mehrsprachigen Schüler/innen war in Österreich unter den bei der PIRLS-Studie im Jahr 2006 teilnehmenden Ländern am größten, d. h. die mehrsprachigen Schüler/innen schneiden signifikant schlechter als die einsprachigen ab. Länder mit einer sehr viel ausgeprägteren Sprachenvielfalt als Österreich erreichen aber nicht notwendigerweise niedrigere Leistungen. So sind in Singapur 79% der Schüler/innen mehrsprachig, in Österreich beträgt dieser Anteil jedoch nur 26%. Die erreichte Leseleistung der mehrsprachigen Schüler/innen in Singapur ist aber mit 559 Punkten höher als jene der einsprachig deutschsprachigen Schüler/innen in Österreich mit 551 Punkten.

**Sprachenvielfalt und Leseleistungen**

**B**

## 2.4 Erklärungsansätze zur Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Die Reihung der dargestellten Erklärungsansätze wurde nach den drei in der Soziologie üblichen Analyseebenen „Mikro – Meso – Makro“ vorgenommen, also der Individualebene (Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland, Kindergartenbesuch, Sprachkompetenz, Lernmotivation), der Gruppenebene (Familie, Nachbarschaft, ethnische Community) sowie der staatlich-institutionellen Ebene (Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatstypen, Einwanderungs- und Integrationspolitik). Am erklärungskräftigsten sind Modelle, die mehrere Faktoren auf den unterschiedlichen Ebenen berücksichtigen, die aber aufgrund ihrer Komplexität und der Kürze dieses Beitrages hier nicht diskutiert werden können.

### 2.4.1 Individuelle Erklärungsebene

Zu den biografischen Faktoren der Bildungsungleichheit zählen Art und Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland. In der soziologischen Literatur wird davon ausgegangen, dass die Chance auf einen positiven Schulerfolg umso höher ist, je früher ein Kind in das Zielland kommt bzw. in das jeweilige Schulsystem einsteigt (vgl. etwa Esser 1990). Allerdings wird von sprachwissenschaftlicher Seite vermehrt darauf hingewiesen, dass es für die Strategieentwicklung hinsichtlich des Spracherwerbs im Kontext von Mehrsprachigkeit nicht zielführend ist, einfache Zusammenhänge zwischen Alter, Aufenthaltsdauer und Spracherwerb anzunehmen. Die einschlägigen Forschungsergebnisse weisen auf die große Bedeutung der konkreten Rahmenbedingungen und des individuellen Selbstkonzeptes hin und betonen die Komplexität der Einflussfaktoren (vgl. Birdsong 2006, Ehlich et al. 2008). Information über das Alter bei der Niederlassung bzw. die Dauer des Aufenthalts sind allerdings in den Datensätzen der offiziellen österreichischen Statistik ohnehin nicht vorhanden. In den Datensätzen, in denen sie vorhanden wären, wie etwa in den Mikrozensen der letzten Jahre, ist die Stichprobengröße für tiefer gehende Analyse nicht ausreichend. Durchbrochene Bildungsbiografien, d. h. das mehrmalige Hin- und Herwechseln zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland, werden generell als problematisch für den Bildungserfolg erachtet (vgl. etwa Diehl 2002). Beide Faktoren – spätes Einreisalter und Pendelverhalten – wirken sich möglicherweise vermittelt über den jeweiligen Entwicklungsstand in der Verkehrssprache des Aufnahmelandes negativ auf den Schulerfolg aus.

In Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb wird immer wieder die Wichtigkeit des Besuchs vorschulischer Bildungseinrichtungen thematisiert. Neben dem Spracherwerb soll in den Kindergärten die Leistungsentwicklung von Migrantenkindern gefördert werden, so-

**Kindergartenbesuch<sup>16</sup>**

<sup>16</sup> Vgl. dazu auch den Beitrag zur Frühförderung von Stanzel-Tischler/Breit in diesem Band.



## B

**Bedeutung des  
Erstspracherwerbs für die  
Zweitsprache**

dass sie dem Regelunterricht in der Volksschule besser folgen können. Trotz der Wichtigkeit, die den vorschulischen Bildungseinrichtungen zugeschrieben wird, ist deren Wirkung auf die Kompetenzentwicklung und den Schulerfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Österreich ein bislang stark vernachlässigtes Forschungsgebiet. In Hinblick auf den kompensatorischen Effekt vorschulischer Bildungseinrichtungen konnte für Deutschland festgestellt werden, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs einen stark positiven Effekt auf die Schulfähigkeit des Kindes hat. Dieser positive Effekt lässt sich jedoch erst ab einem Jahr Kindergartenbesuch beobachten, kürzere Besuchszeiten bringen keine Vorteile (vgl. Becker/Biedinger 2006). Eine auf Basis der PIRLS-Studie 2006 durchgeführte Datenanalyse ließ für Österreich keinen derartigen positiven Effekt vorschulischer Bildungseinrichtungen selbst bei mehrjährigem Besuch erkennen (Unterwurzacher 2009: 76). Eine andere Studie hingegen zeigt, dass der Kindergartenbesuch bei Migrantenjugendlichen die Übertrittswahrscheinlichkeit in eine AHS-Unterstufe erhöht (Unterwurzacher 2007: 84–85). Allerdings beeinflussen Faktoren, wie Bildung und Beruf des Vaters, die Bildungsaspirationen der Eltern und regionale Aspekte (Wien versus Bundesländer) die Übertrittsentscheidung an der ersten Nahtstelle stärker als der Kindergartenbesuch.

Es ist unbestritten, dass die Kompetenzen in der Schulsprache eine wichtige Determinante für den Schulerfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind. Sehr viel kontroverser hingegen wird die Bedeutung der Erstsprache diskutiert (vgl. dazu Brizić 2007). In der Spracherwerbsforschung wird die Annahme vertreten, dass der Erstspracherwerb den Grundstein für den Erwerb jeder weiteren Sprache legt (Cummins/Swain 1986), dass dieser jedoch mit dem Schuleintritt vor allem im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung noch nicht abgeschlossen ist und von daher konsequent gefördert werden muss. Zumeist werden sowohl bei den Erhebungen als auch bei den Angeboten zum Erstspracheunterricht nur die Staatssprachen bzw. die Sprache der Mehrheit eines Landes berücksichtigt. Migrant/inn/en stammen aber oft aus Minderheitengruppen, wie die Kurd/inn/en, Tscherkess/inn/en, Aramäer/innen aus der Türkei oder Albanisch, Walachisch oder Romanesprechende Familien aus Ex-Jugoslawien.

Um den Spracherwerb mehrsprachiger Schüler/innen näher zu untersuchen, wurde eine Wiener Volksschulklasse vier Jahre lang von Linguist/inn/en begleitend untersucht. In dieser Längsschnittstudie (Peltzer-Karpp 2003, BMBWK 2006: 289) stellte sich nach mehrmaligen und intensiven Gesprächen mit den Eltern heraus, dass die Familien bei Weitem vielsprachiger waren als es auf den ersten Blick den Eindruck machte. 40% der Kinder, deren Eltern aus der Türkei eingewandert waren, sprachen eine der zahlreichen Minderheitensprachen als Erstsprache. Dies traf auch auf 12% der Kinder zu, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert waren (Brizić 2006: 70). Brizić (2007, 327–355) argumentiert, dass für den Spracherwerb der Kinder von Bedeutung sei, unter welchen Umständen und in welchem Ausmaß die Eltern im Herkunftsland die Möglichkeiten hatten, ihre Muttersprache bzw. bei Aufgabe der Muttersprache die jeweilige Staatssprache zu erwerben.

**Lernmotivation**

Laut Boos-Nünning und Karakasoglu (2004: 261) werden bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund häufig bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie etwa psychische Instabilität und geringe Leistungsmotivation problematisiert. Christensen und Stanat (2006) untersuchten auf Basis der PISA-Erhebung 2003 die Lerneinstellungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Laut Autorinnen lassen die Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine sehr positive Einstellung zum Lernen erkennen: Sie zeigen im Fach Mathematik mehr Interesse und Freude, auch ist ihre instrumentelle Motivation<sup>17</sup> in den meisten Ländern stärker ausgeprägt als bei den Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund (ebd. 101–108). Österreich gehört mit Luxemburg und der Schweiz zu den Ländern, in denen Schüler/innen mit Migrationshintergrund zwar in Bezug auf Mathematik hoch motiviert und interessiert

17 Gefragt wurde beispielsweise „Mathematik lernen lohnt sich, weil es meine Berufs- und Karriereaussichten verbessert“ (Christensen/Stanat 2006: 106).

sind,<sup>18</sup> aber über weniger Vertrauen in ihr Leistungsvermögen verfügen als ihre Mitschüler/innen aus Familien ohne Migrationshintergrund (ebd. 129).

Problematisch ist, dass diese drei Länder auch zu denjenigen zählen, in denen die Leistungsunterschiede relativ groß ausfallen. In Österreich hängt eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung signifikant mit den Mathematikleistungen zusammen. Positive Aspekte wie etwa das Interesse an Mathematik oder auch eine instrumentelle Motivation hingegen sind mit mathematischen Schulleistungen nicht signifikant assoziiert (ebd. 101–118).

#### 2.4.2 Familie, Herkunftsgruppe, Nachbarschafts- und Schulkontext

Der familiäre Hintergrund spielt in der Diskussion über die Ursachen von Bildungsungleichheit bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine bedeutende Rolle. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Ansätze zu den mit dem familiären Hintergrund assoziierten Wirkfaktoren unterscheiden: Im ersten wird ein Passungsproblem zwischen der Herkunftskultur der Jugendlichen (konzipiert als Nationalkultur, z. B. die „türkische Kultur“) und den Anforderungen konstatiert, die das österreichische Schulsystem an die Kinder und Jugendlichen stellt. Im zweiten Ansatz hingegen wird nicht die ethnische Herkunft der Schüler/innen problematisiert sondern ihre häufige Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten. Die Sozialisationsbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche als Angehörige der unteren sozialen Schichten aufwachsen, werden als für die Bildungskarrieren hinderlich beschrieben, wobei meist aber unklar bleibt, welche konkreten Sozialisationsbedingungen die Bildungskarrieren negativ beeinflussen. Laut Diefenbach (2007: 100) wird in den Erklärungen, die die Zugehörigkeit zu sozio-ökonomisch benachteiligten Schichten für die schlechteren Bildungschancen verantwortlich machen, nicht mit einer schichtspezifischen Kultur im engeren Sinn argumentiert, sondern mit einer defizitären Ressourcenausstattung – wie etwa mangelnde Lernmöglichkeiten aufgrund beengter Wohnverhältnisse oder Mangel an zeitlichen Ressourcen aufgrund der häufigeren Berufstätigkeit der Mütter etc. Erste Studien in Österreich deuten ebenso darauf hin, dass eine starke Orientierung am ethnischen Milieu (gemessen an der Rückkehrorientierung der Eltern, den Sprachkenntnissen der Eltern und der im Elternhaus gesprochenen Sprache) die Bildungswege der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht bzw. nur sehr unwesentlich beeinflusst; dominierend hingegen ist die Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten (vgl. Unterwurzacher 2007, Weiß 2007).

Zum familiären Hintergrund zählen nicht nur der sozio-ökonomische Status im engeren Sinn, d. h. Bildungsabschlüsse und berufliche Position der Eltern, sondern auch kulturelle Ressourcen und Praxen im familiären Haushalt. Anhand einer modellbasierten Analyse der PISA-Daten aus dem Jahr 2000, welche Struktur- und Prozessmerkmale berücksichtigte, konnte für Deutschland gezeigt werden, dass die familiäre kulturelle Praxis im engeren Sinn einen hohen Wert für die Erklärung von Leistungsunterschieden besitzt, und zwar sowohl bei Schüler/innen mit als auch bei solchen ohne Migrationshintergrund (Baumert et al. 2003). Die Anzahl der Bücher im Haushalt, aber auch von Kunstwerken und Gedichtbänden sowie die familiäre Häufigkeit von Theaterbesuchen haben sich als relativ aussagekräftig herausgestellt und übertreffen dabei die Vorhersagekraft der kommunikativen Praxis in der Familie, die mittels der allgemeinen Gesprächsintensität in der Familie sowie der Diskussion über kulturelle Sachverhalte erfasst wurde. Anhand der PIRLS-Daten 2006 lässt sich auch für Österreich zeigen, dass das Verfügen über kulturelles Kapital<sup>19</sup> ein wichtiger Indikator zur Erklärung von Leistungsunterschieden ist (Unterwurzacher 2009: 76–77).

#### Familiärer Hintergrund

B

#### Kulturelles Kapital

18 In Österreich hat die erste Generation signifikant mehr Interesse und Freude an Mathematik als die Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Die Unterschiede zwischen der zweiten Generation und den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund sind hingegen nicht signifikant (Christensen/Stanat 2006: 102–104).

19 Das kulturelle Kapital wurde über zwei Indikatoren abgebildet, und zwar (1) über die Verfügbarkeit von kulturellen Ressourcen (Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher und Kinderbücher) und (2) über die Anzahl der Lernhilfen, das Vorhandensein eines Computers, Schreibisches, eigener Bücher und Tageszeitungen.

### Wohnnachbarschaft und Zusammensetzung der Schülerschaft

Neben der Familie im engeren Sinn wird die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gemeinschaft bzw. das Wohnen in Wohngebieten mit starker ethnischer Konzentration als mögliche Ursache für Bildungsungleichheit diskutiert. Die nachteiligen Effekte der ethnischen Segregation werden von Esser (2001) vor allem in den reduzierten Kontaktmöglichkeiten zur Mehrheitsbevölkerung gesehen, weshalb die Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache fehlen würden. Die Frage der Wirkung ethnisch segregierten Wohnens auf Bildungsungleichheiten ist eng verknüpft mit Debatten über die Auswirkungen ethnischer Konzentrationen in den Schulklassen. In sozial benachteiligten Schul- bzw. Klassenkontexten werden neben den sprachlichen Gelegenheitsstrukturen Aspekte des Lern- und Sozialklimas, normative Einflüsse der Peer-Gruppe sowie Erwartungen und Verhalten von Lehrkräften als mögliche Ursachen für geringere Leistungen diskutiert (Stanat 2006: 212).

Über die Auswirkungen von ethnischen Konzentrationen – sei es in der unmittelbaren Wohnumgebung oder in den Schulklassen – ist in Österreich bislang wenig bis gar nichts bekannt. Internationale Studien kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen bzw. belegen, dass die Effekte im Ländervergleich variieren. Über die Ursachen der in manchen Studien beobachteten Kompositionseffekte ist hingegen kaum etwas bekannt.

Wroblewski (2006: 47–48) konstatiert in ihrer auf den PISA-Daten 2000 basierenden Untersuchung für Österreich eine doppelte Benachteiligung von Schüler/innen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und Migrationshintergrund. Diese weisen aufgrund ihrer sozialen Herkunft bereits die schlechteren Ausgangsbedingungen auf. Zusätzlich verstärkt werden diese ungünstigen Lernvoraussetzungen durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Klassen, da der durchschnittliche sozio-ökonomische Index der Schule die Leseleistung beeinflusst.

### Stereotypisierung und gruppenbasierte Diskriminierung

Die gesellschaftlich verankerten Kategorien des Geschlechts, der religiösen Zugehörigkeit, der nationalen oder ethnischen Herkunft (der Eltern), ja eines bestimmten rechtlichen Status wie jenes der Asylwerber/innen, wirken auf subtile, oft unbewusste, jedenfalls meist unreflektierte Weise – sowohl in der Einschätzung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit der Schüler/innen als auch in der Erwartungshaltung und im Handeln von Lehrer/innen. Die Verknüpfung von bestimmten Eigenschaften mit einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit prägen zum Teil die Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen und erschweren oder erleichtern so die Entfaltung der individuellen Talente und Neigungen der betroffenen Schüler/innen (Schofield et al. 2006).

### 2.4.3 Die gesellschaftliche Ebene

#### Schulsystemerfordernisse

In der Diskussion von unterschiedlichen Schulleistungen und Bildungsbeteiligungen wird häufig den individuellen Schüler/innen oder ihren Eltern die Hauptlast der Erklärung zugeschrieben. Das „Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds“ (Kronig 2003) wird besonders häufig zur Rechtfertigung der vergleichsweise höheren Überweisungsquote an Sonderschulen herangezogen. Vergleicht man mehrere Länder und verschiedene Bildungssysteme, werden allerdings strukturelle Einflussfaktoren, die auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene liegen, sichtbar. So konnte Kronig (2003) anhand der Analyse bildungsstatistischer Daten für die Schweiz die Annahme von eindeutig identifizierbaren Schüler/innen mit Leistungsschwächen relativieren. Dieser Annahme widersprechen nämlich einerseits Leistungsüberschneidungen zwischen Schüler/innen in Sonderklassen und solchen in Regelklassen. Andererseits unterstützen regionale Unterschiede in der Überweisungspraxis (sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland) die systemtheoretische Annahme, dass sich Überweisungsquoten eher nach den Merkmalen des Systems (auf regionaler Ebene) und weniger nach den Merkmalen der Schüler/innen/population richten (ebd.: 134–135). Kronig beobachtet insgesamt einen „irritierenden lockeren Umgang zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit und der Zuweisung in eine Sonderschulklasse“ (Kronig 2003: 126) und argumentiert: „für ein Immigrantenkid mit einer bestimmten Leistungsperformanz bedeutet dies, dass es an einem Wohnort in die Sonderklasse eingewiesen wird, während es an einem anderen in der Regelklasse verbleiben kann“ (ebd.: 137).

Sonderschule, Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule sind Schulformen in einem selektiven Bildungssystem, in dem sehr früh nach angeblich feststellbaren Leistungspotenzialen sortiert wird. Kinder erbringen aber je nach sozialem und kulturellem Hintergrund unterschiedlich große Anpassungsleistungen an die in ihren Formen und Inhalten bildungsbürgerlich geprägte Schule. Für jene, die besonders in den ersten Schuljahren hohe Anpassungsleistungen erbringen müssen, wirken sich frühe Selektionsmechanismen in Richtung einer niedrigeren Bildungsbeteiligung und Leistungserbringung aus. Neben der oftmals deutlichen sozialen Distanz ist die Anforderung für viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund auch aufgrund einer anderen Erstsprache besonders hoch. Bacher und Stelzer-Orthofer (2008) zeigen den Effekt der frühen Selektion im internationalen Vergleich anhand der PISA-Daten. In den neun EU-Ländern mit Gesamtschulsystem ist der Durchschnitt der erreichten Punkte bei den zwei Indexmaßzahlen für Kulturation<sup>20</sup> und Platzierung<sup>21</sup> für Schüler/innen mit Migrationshintergrund jeweils signifikant höher als die durchschnittliche Punktzahl der Länder mit früher Selektion. Crul/Vermeulen (2003: 978–980) schlagen vor, fünf Faktoren auf der Ebene von Schulsystemen zu berücksichtigen, um ihre Auswirkung auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu überprüfen:

1. das Schuleintrittsalter
2. die Selektivität
3. die Schüler/innen- und Lehrer/innen/stundenanzahl (Halbtags- versus Ganztagschulen)
4. die Unterstützung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule
5. die Sprachlernprogramme

Die bisherige Datenlage deutet darauf hin, dass etwaige familiäre Benachteiligungen dort besser ausgeglichen werden können, wo die Kinder früher in Bildungsinstitutionen eintreten, wo das Selektionsalter für die Zuweisung zu unterschiedlichen Schularten möglichst hoch ist und auch die Kontaktstunden zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n möglichst viele sind. Die spezifischen Unterstützungsmaßnahmen und Sprachlernprogramme sind so vielfältig, dass aus dem Ländervergleich hier keine klaren Ergebnisse abzuleiten waren. Hingegen ist es naheliegend, dass in Ländern, wo die Pflichtschuldauer länger ist, auch die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher ist. Österreich gehört mit neun Jahren zu den Ländern mit der niedrigsten Pflichtschuldauer. Gesamtschulsysteme sind im Vergleich zu stark selektiven Schulsystemen außerdem wesentlich übersichtlicher und transparenter, da grundsätzliche Entscheidungen bezüglich des Bildungsverlaufs erst später getroffen werden müssen. Der Informationsgrad sowie die Durchsetzungsfähigkeit der Eltern spielt deshalb in Gesamtschulsystemen für die Schullaufbahn der Kinder eine bedeutend geringere Rolle.

Bacher und Stelzer-Orthofer (2008: 65–92) diskutieren anhand der oben genannten Indexzahlen für Kulturation und Platzierung aber auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund abhängig von den Typen wohlfahrtsstaatlicher Ausprägung. Sie zeigen, dass konservative Wohlfahrtsstaaten, wie Österreich, Deutschland, Belgien und die Niederlande, signifikant schlechter abschneiden als liberale (Irland, Großbritannien) oder sozialdemokratische (Schweden, Dänemark). Es zeigt sich sogar ein statistisch stärkerer Zusammenhang zwischen der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund und Wohlfahrtsstaatstypen als mit der Art der Schulsysteme (vgl. ebd.).

20 Kulturation wird dabei mittels der Differenz zwischen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund (a) an ihren durchschnittlichen Testleistungen, (b) an ihren Anteilen von Spitzenschüler/inne/n und (c) Risikoschüler/inne/n gemessen. Je größer die Differenz zu Ungunsten der Schüler/innen mit Migrationshintergrund ausfällt, desto weniger erfolgreich die Kulturation.

21 Die Platzierung wird anhand der besuchten Schulstufe gemessen, da die befragten Schüler/innen demselben Geburtsjahrgang entstammen und so die Annahme getroffen wird, dass eine niedrigere Platzierung vorliegt, wenn eine niedrigere Schulstufe besucht wird.

## Strukturmerkmale von Bildungssystemen

### B

## Wohlfahrtsstaatssysteme

**Politische  
Rahmenbedingungen  
der Einwanderung und  
Niederlassung**

**B**

Die Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems lässt sich unter anderem daran bemessen, ob Schüler/innen mit Migrationshintergrund ähnliche Kompetenzen erwerben können wie ihre gleichaltrigen Kolleg/inn/en ohne Migrationshintergrund. Migrationshintergrund ist allerdings, wie sich gerade in internationalen Studien, die über Europa hinausgehen, herausstellt, kein Merkmal, das notwendigerweise mit geringeren Schulleistungen verbunden ist. Es ist sogar so, dass in der Mehrzahl der Länder mit besonders hohen Anteilen an Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund oder Mehrsprachigkeit der Leistungsabstand zwischen jenen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. zwischen den ein- und mehrsprachigen Schüler/inne/n verhältnismäßig gering ist. Fallweise tritt sogar ein umgekehrtes Verhältnis auf, d. h. dass zugezogene oder mehrsprachige Schüler/innen höhere Leistungen erbringen als solche ohne Migrationshintergrund bzw. einsprachige Schüler/innen (vgl. Mullis et al. 2007: 132–136 für PIRLS 2006).

In allen Ländern entscheidend und eindeutig wirksam ist hingegen der sozio-ökonomische Hintergrund: Je höher die Bildungsabschlüsse der Eltern und ihre berufliche Position, desto wahrscheinlicher sind höhere Leistungen der Kinder. Daraus leitet sich die Folgefrage ab, wie sich die Einwandergruppen bezüglich ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds von der bereits über mehrere Generationen ansässigen Bevölkerung unterscheiden. So ist in Ländern wie Kanada, Neuseeland und Australien aufgrund ihrer selektiven Einwanderungspolitik der sozio-ökonomische Hintergrund zwischen eingewanderten und nicht eingewanderten Familien nicht so unterschiedlich und vor allem nicht so polarisiert wie in vielen Ländern Europas. Während in Österreich von Wirtschaftsseite über mehrere Jahrzehnte vor allem billige Arbeitskräfte nachgefragt wurden, haben die klassischen Einwanderungsländer ein wesentliches Kontingent ihrer Einwanderungsquoten in derselben Periode mit dem Instrument eines Punktesystems für gut ausgebildete Einwanderern/Einwandererinnen reserviert (Herzog-Punzenberger 2008: 248). Der weitaus größte Teil der eingewanderten Bevölkerung besteht jedoch in den meisten Ländern aus mit- oder nachgezogenen Familienangehörigen.

**Gesellschaftliches  
Selbstverständnis**

Das gesellschaftliche Selbstverständnis hinsichtlich Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit ist ein weiterer Einflussfaktor, von dem anzunehmen ist, dass er sowohl auf die Schüler/innen direkt, insbesondere auf ihr Selbstkonzept, als auch auf die Interaktion zwischen den Schüler/inne/n sowie zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n sowie den Eltern Auswirkungen hat (Schiffauer et al. 2004, Hamburger 2005: 7; Auernheimer 2001: 45–58). Ebenso beeinflusst das (fehlende) Bekenntnis zu einer Gesellschaft der Vielfalt in sprachlicher, kultureller und religiöser Hinsicht die Schul- und Unterrichtsorganisation, die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/inne/n sowie die Gestaltung der Unterrichtsmedien. Wird Pluralisierung hauptsächlich negativ diskutiert und werden Einwanderern/Einwandererinnen in der Öffentlichkeit als Bedrohung stilisiert, so ist anzunehmen, dass es für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund schwieriger ist, sich selbst als erfolgreichen Teil dieser Gesellschaft zu sehen. Es ist aber auch für das Bildungssystem als gesellschaftliches Teilsystem schwieriger, den Herausforderungen, die durch die veränderten familiären Ausgangssituationen der Schüler/innen an Schule und Unterricht gestellt werden, positiv zu begegnen.

### **3 Forschungsfragen: Wissenslücken und Forschungsdesiderate**

Die Forschung zu Schulleistungen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund weist grundsätzlich dieselben Lücken auf wie die allgemeine Schulleistungsforschung. Besonderes Interesse gilt den Ursachen von Leistungsunterschieden im internationalen Vergleich, zumal bei den Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund über ihre (Schul)biografie unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte eine Rolle spielen können. Rindermann (2008: 37) konstatiert, dass es keine empirische Forschung gäbe, die Unterschiede auf makrosozialer Ebene aufzuklären versuche. Ebenso postuliert er, dass die theoretische Arbeit noch am Anfang stünde. Bei

der im Jahr 2007 durchgeführten systematischen Aufarbeitung von Forschungsergebnissen, die schulbezogene Praktiken und politische Maßnahmen im Zusammenhang mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund evaluieren, stellte sich heraus, dass von 4077 Artikel nur 20 methodischer Überprüfung standhielten, d. h. dass evidenzbasierte Analysen zur Beurteilung politischer Interventionen noch kaum vorhanden sind (EDU/CERI/CD(2008)1).

### 3.1 Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit

Die Spracherwerbsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit weist große Forschungslücken auf. Die Forschung zur Phase vor dem Schuleintritt ist in Österreich noch wenig entwickelt. Sowohl das Thema des Spracherwerbs in einer Situation der Mehrsprachigkeit als auch die Herausforderungen an Lehrende und Kindergartenpersonal im gesamten Themengebiet MIM stellen wichtige Entwicklungsfelder für die Grundlagen- und angewandte Forschung dar. Eine der ungeklärten Fragen, die sich gerade in Zusammenhang mit den Leistungsschwächen bestimmter Schülergruppen aus den Anwerbeländern stellt, ist, inwieweit sich hinderliche und diskriminierende Umstände im elterlichen Spracherwerb auf die Weitergabe der Muttersprache und damit auf den kindlichen Zweitspracherwerb auswirken (vgl. Brizić 2007). In der Kontroverse um die Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb bleibt festzuhalten, dass mit Hilfe quantitativer Verfahren die sprachliche Realität in Migrantenfamilien nur sehr unzureichend abgebildet werden kann und daher qualitative Studien als komplementäre Datenquellen herangezogen werden müssen.

### 3.2 Schule in einer Gesellschaft der Vielfalt

Wird von der Bildungsforschung und ihren Teildisziplinen und -gebieten gesprochen, so erscheinen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zumeist als Randthema. Als Querschnittsthema, das potenziell in allen Bereichen mitgemeint sein kann, bleibt es vielfach dem Interesse einzelner Forscher überlassen, ob dem Thema Beachtung geschenkt wird. Inwiefern sich aber das schulische Lernen insgesamt verändern müsste – und damit sind die Lehrpläne inklusive aller Fachlehrpläne über die Didaktik inklusive der einzelnen Fachdidaktiken bis hin zur Schulorganisation, Schulsozialarbeit und Elternarbeit gemeint –, um den Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen und sozialen Ausgangsbedingungen die beste Entfaltung zu ermöglichen, ist weitgehend unerforscht und stellt ein wichtiges Desiderat dar.

### 3.3 Effektivität und Effizienz

Neben der Effektivität eines Schulsystems spielt die Effizienz bei der Politikentwicklung und -bewertung eine große Rolle. Bislang blieben diese Fragen im österreichischen Kontext gänzlich unbeantwortet, sobald es um spezifische Schülergruppen ging. Obwohl es vermehrten Input auf Schulebene gab (etwa zusätzliche finanzielle Mittel für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch oder außerordentliche Schüler/innen), war im Einzelnen nicht nachvollziehbar, inwiefern die Mittel den jeweiligen Schüler/innen zu Gute kamen.

### 3.4 Sonderschule und sonderpädagogischer Förderbedarf

Mehrsprachige Kinder mit kulturellen Erfahrungen, mit denen Lehrer/innen nicht vertraut sind, stellen besondere Herausforderungen an ein Bildungssystem. Das Instrument des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. der Sonderschulen ist mit besonderer Vorsicht zu gebrauchen. Es ist auffällig, dass es erhebliche regionale Unterschiede hinsichtlich des Anteils an Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen oder mit sonderpädagogischem

Förderbedarf gibt. Ob dies an Unterschieden in der Zuweisung oder anderen Faktoren liegt, ist derzeit nicht bekannt.

### 3.5 Rechtlicher Status sowie Niederlassungszeitpunkt von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund

Ebenso sollte ein Blick darauf gerichtet werden, inwiefern Unterschiede im rechtlichen Status, insbesondere die österreichische Staatsbürgerschaft der Schüler/innen oder ihrer Eltern bzw. der Zeitpunkt ihrer Verleihung, aber auch ein Asylwerberstatus oder ein undokumentierter rechtlicher Status, den Schulerfolg von Kindern beeinflussen.

Abgesehen von den PISA-Daten, die ja nur die 15-jährigen Schüler/innen eines bestimmten Geburtsjahrgangs erfassen, gibt es keinen Datensatz in Österreich, der das Eintrittsalter in das österreichische Schulsystem dokumentiert. Um aber die spezifischen Vor- und Nachteile unterschiedlicher Unterstützungssysteme analysieren zu können, müssen gerade in Bezug auf Schüler/innen, die ihre Schullaufbahn nicht von Anfang an in Österreich absolvieren, tiefer gehende Analysen gemacht werden.

## 4 Rahmenbedingungen und Entwicklungsoptionen

### 4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen und aktuelle Maßnahmen

Als wichtigste und im internationalen Vergleich als fortschrittlich einzuschätzende gesetzliche Rahmenbedingungen sind die in Österreich seit Beginn der 1990er Jahre verankerten drei „Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsländern“, nämlich (1) die Förderung des Erwerbs der Landes- und Unterrichtssprache, (2) die Förderung der Erstsprache und (3) das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ zu nennen. Die Implementierung scheint allerdings eine wesentliche Schwachstelle zu sein, die mangels geeigneter Dokumentation jedoch kaum analysiert und beurteilt werden kann.<sup>22</sup> Ebenso ist die fehlende Verpflichtung bzw. das fehlende Anreizsystem für das Lehrpersonal sowie die Schulleiter/innen, sich einschlägig thematisch weiterzubilden, an dieser Stelle festzuhalten.

In Reaktion auf die großen Leistungsdifferenzen, wie sie etwa im Dezember 2004 mit den Analyseergebnissen der PISA-Daten 2003 erstmals in einer breiten Öffentlichkeit diskutiert wurden, sind in den letzten Jahren zusätzlich zu den allgemeinen Rahmenbedingungen einige neue Maßnahmen geschaffen worden. So wurden 2005 zusätzlich zu dem in den Lehrplänen vorgesehenen besonderen Förderunterricht in Deutsch zeitlich befristete *Deutschförderkurse* für Schüler/innen, die dem Unterricht aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend folgen können, eingeführt. Diese können ab einer Gruppengröße von acht außerordentlichen Schüler/inne/n durchgeführt werden und umfassen elf Wochenstunden in der Vorschulstufe und den ersten vier Schulstufen. Sie dauern max. ein Jahr und können schulstufen- bzw. schulübergreifend geführt werden. Evaluierungen fanden bisher nur punktuell statt. Eine Gesetzesnovelle, die mit dem Schuljahr 2008/09 in Kraft trat, weitete die „Sprachförderkurse“ auch auf Schüler/innen an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen aus und sieht darüber hinaus die Möglichkeit der integrativen Förderung durch Team

22 Bisherige in erster Linie qualitative Studien zur Implementierung des Unterrichtsprinzips „interkulturelles Lernen“ zeigen, dass die Umsetzung in der Unterrichtspraxis bis heute keine institutionalisierte Selbstverständlichkeit darstellt, sondern vom Engagement und Interesse einzelner Lehrer/innen abhängig ist (Binder/Daryabegi 2003: 81).

Teaching vor. Bundesweit gelten außerdem die Maßnahmen der Sprachstandsfeststellung zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr. Von 2005 bis 2008 wurde den Kindern, deren Deutschkenntnisse noch nicht altersgemäß entwickelt waren, Sprachtickets (120–250 Stunden) zur Verfügung gestellt, die zum Ziel hatten, die Deutschkompetenz der Kinder bis zum Schuleintritt so weit zu verbessern, dass sie dem Unterricht folgen können. In Zukunft sollten alle Kinder zumindest ein Jahr vor Schuleintritt den Kindergarten besuchen. Ein diesbezüglicher Verpflichtungscharakter für das letzte Kindergartenjahr wird derzeit von Seiten des Unterrichtsministeriums angestrebt.

Auf Bundesländerebene finden sich zudem verschiedene Initiativen, die Schule als Lern- und Begegnungsort auch für Erwachsene nutzen. Als ein Beispiel seien die etwa in Wien angebotenen „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse genannt, die es Müttern von Schulkindern ermöglichen, während der Schulzeit am Schulstandort ihrer Kinder Deutsch zu lernen und dabei ihre kleineren Kinder vor Ort betreut zu wissen.

## 4.2 Mögliche erste/nächste Schritte

- Die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen sowohl an den *Pädagogischen Hochschulen als auch an den Universitäten* ist in ihrer Bedeutung kaum zu überschätzen. Die Entwicklung und Qualitätssicherung der Angebote im Themenfeld MIM bzw. als Querschnittsmaterie in allen Fächern sollte als erster Konsolidierungsschritt angesehen werden. Ein Schritt mit weiterreichendem symbolischen Charakter könnte die Rekrutierung ambitionierter Maturant/innen mit Migrationshintergrund für die Lehrer/innen/ausbildung sein, insbesondere solcher, deren Eltern aus den Anwerbeländern Türkei und Ex-Jugoslawien stammen. Es ist auch anzunehmen, dass in sehr kurzer Zeit Lehrende, die selbst über wenig Erfahrung in diesem Bereich verfügen und oftmals keine spezialisierte formale Bildung erhalten haben, in die Position gekommen sind, als Expert/innen das notwendige Wissen an die Auszubildenden zu vermitteln. Diese schwierige Aufgabe braucht Begleitung, Unterstützung und Evaluierung.
- *Sprachenportfolio* für Erst-, Zweit- und Fremdsprachen
- Der durch den Europarat begleitete Prozess der Erstellung eines Language Education Policy Profile (LEPP) für Österreich ist eine erste Basis, um gezielte und umfassende Maßnahmen im Bereich der Mehrsprachigkeit zu entwickeln bzw. erprobte Einzelversuche in ihrer flächendeckenden Anwendung zu evaluieren. Im Schulbereich ist zu betonen, dass es nicht darum gehen kann, mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen auf ihre etwaigen Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch zu reduzieren, sondern Schule als Vorbereitung auf eine mehrsprachige Zukunft für alle Schüler/innen umzugestalten. Dass dabei Schüler/innen, die bereits bei Schulbeginn mehrere Sprachen ansatzweise beherrschen, auch einen Vorteil gegenüber einsprachigen Schüler/innen besitzen, soll den Ausgangspunkt für die nachhaltige Sprachförderung bilden (Reich, im Druck).
- Die Schulbuchforschung bzw. *Bildungsmedienforschung* hat sich in Österreich (im Gegensatz zu Deutschland<sup>23</sup>) bisher noch nicht etabliert. Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit berühren als Querschnittsmaterie alle unterrichts- und schulelevanten Elemente des Lehrens und Lernens. Schulbücher sind ein Beispiel, an dem sich zeigt, dass sich die Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft nicht darauf beschränken kann, einige, zumeist defizitorientierte Zusatzangebote für Schüler/innen mit Migrationshintergrund anzubieten. Alle Lehrmittel müssen auf ihre Wirkung und Brauchbarkeit

<sup>23</sup> Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig verfügt über 30 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und vier Arbeitsbereiche: Selbst- und Fremdbilder, Erziehung und Bildung im globalen Zeitalter, Schulbuch und Konflikt, Europa und seine Grenzen. Genauere Informationen finden sich unter [www.gei.de](http://www.gei.de)



in der sich wandelnden, von Mobilität und Heterogenität geprägten Gesellschaft geprüft werden.

Abschließend ist zu betonen, dass die Nachhaltigkeit einzelner Maßnahmen davon abhängt, inwiefern es gelingt, das gesamte Bildungssystem mit all seinen Teilen in Bewegung zu bringen, wobei diese aufeinander abgestimmt werden und verbunden bleiben müssen. Gleichzeitig ist das Bildungswesen Teil gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und der Erfolg von Maßnahmen im Bereich MIM wird umso größer sein, je mehr sich die Ausrichtung an Vielfalt, insbesondere sprachlicher, kultureller, religiöser Art, sowie die Abstimmung auf zunehmende Mobilität auch in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen durchsetzt und Kongruenz sowie Synergien entstehen können.

# Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen

## Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten

Michael Wimmer und Anke Schad

*„Education is the process of learning how to invent yourself“ – Elliot W. Eisner*

Gehören Kunst und Kultur zur Bildung? Man könnte sich die Beantwortung der Frage in Bezug auf die vielfältigen Formen der Kunst leicht machen und sagen: Selbstverständlich gehören Musik, Literatur, Tanz, Theater, die bildenden Künste, darüber hinaus Film, Video, Fotografie, Architektur und Design zur umfassenden Allgemeinbildung. Mehr noch, ästhetische Fragen und mit ihnen die Beschäftigung mit den Künsten sind immer ein fester Bestandteil von Bildungsbemühungen gewesen und haben diese wesentlich mitbestimmt. Auch die Erweiterung des Kulturbegriffs seit den 1970er Jahren, der seither versucht, mit anthropologischen, ethnologischen oder soziologischen Methoden alle Lebens- und Arbeitsformen der einzelnen sozialen Gruppen mit kulturellen Wertvorstellungen zu verbinden, hat dieser Beziehung im Grundsatz keinen Abbruch getan.

Der Zeitpunkt, eine Analyse des gegenwärtigen Verhältnisses von Kunst, Kultur und Bildung vorzunehmen, könnte für Österreich nicht besser gewählt sein. Während dieses Thema in einigen europäischen Ländern bereits seit mehreren Jahren auf der politischen, administrativen und institutionellen Agenda steht,<sup>1</sup> wurden in Österreich 2007 mit der Zusammenführung der Bereiche Unterricht, Kunst und Kultur in einem Ministerium gute Voraussetzungen geschaffen, um einen kultur- und bildungspolitischen Schwerpunkt zur engeren Verknüpfung von Kunst, Kultur und Bildung zu implementieren.

Zur Erarbeitung einer ersten Bestandsaufnahme beauftragte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur EDUCULT als unabhängige Forschungseinrichtung mit Schwerpunkt Kulturpolitik und kulturelle Bildung 2007 mit der Durchführung der Studie „Vielfalt und Kooperation“, einer qualitativ gestützten Darstellung und Analyse der Rahmenbedingungen kultureller Bildung in Österreich (EDUCULT 2007). Dabei wurde deutlich, dass das Verhältnis von Kunst, Kultur und Bildung – je nach den politisch-programmatischen, institutionellen, professionellen oder methodischen Intentionen der Akteure/innen – mit sehr unterschiedlichen, zum Teil auch konfigurierenden Konzepten beschrieben wird.

### *Über die Schwierigkeiten, kulturelle Bildung zu definieren oder: Das Fehlen theoretischer Grundlagen*

Diese Vielfalt hat ihre Ursache nicht nur in den spezifischen Interessenlagen der Akteure/innen, sondern auch in einem eklatanten Mangel theoretischer Grundlagen aus dem Bereich der Bildungsforschung, die notwendig wären, den Fachzusammenhang „kulturelle Bildung“

<sup>1</sup> Vgl. hierzu die Maßnahmen von Cultuurnetwerk Nederland (Cultuurnetwerk Nederland, Boekmanstichting 2001), des English Arts Council (OFSTED 2006) oder der Enquete-Kommission in Deutschland (Deutscher Bundestag 2007).

### Einfluss der Jugendkulturarbeit

hinlänglich zu konstituieren. Dabei steht Österreich nicht alleine. Auch der deutsche Bildungswissenschaftler Max Fuchs definiert kulturelle Bildung in erster Linie pragmatisch als einen „Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Sparten“ (Fuchs 2008: 91), die von Zeichnen und Singen in der Schule oder der Einführung in die Kunstgeschichte über das Vermittlungsangebot von Opernhäusern bis zur Zirkus- und Spielpädagogik und Programmen von Kindermuseen reichen. Angesprochen ist damit also ein weitgehend offenes Handlungsfeld von Pädagog/inn/en, Vermittler/inne/n und Künstler/inne/n in Schulen, Jugendzentren, Kunst- und Kultureinrichtungen, aber auch zuhause und in der Familie.

Die wenigen theoretischen Haltegriffe lassen sich aus der Tradition der Kulturpädagogik herleiten. Diese sah am Anfang des 20. Jahrhunderts eine zentrale Bildungsaufgabe in einer „Enkulturation“ junger Menschen und war mit Erwartung verbunden, diese würden sich die geltenden Rituale, Traditionen und Wertvorstellungen der Gesellschaft zu Eigen machen. Die ursprüngliche Umsetzung dieser „Enkulturation“ als Form des Erlernens eines souveränen Umgangs mit den kulturellen Dimensionen von Gesellschaft war eng mit der Entwicklung der Reformpädagogik und ihres Menschenbildes verbunden.

Historisch betrachtet erwiesen sich die überzogenen idealistischen Erwartungen an die Kulturpädagogik bzw. die musische Erziehung in der Schule als durchaus anfällig für den Missbrauch in totalitären Systemen. Trotz der daher rührenden Belastung des Begriffs erfuhr die Kulturpädagogik in den 1970er Jahren eine Renaissance, zugleich auch eine Neuausrichtung. Der Losung des Frankfurter Kulturdezernenten Hilmar Hoffmann „Kultur für alle“ (Hoffmann 1981) folgend wurde sie um wesentliche Elemente der außerschulischen Jugendkulturarbeit erweitert, die sich in besonderer Weise um ein gesellschaftspolitisch aufgeklärtes, emanzipatorisches Verständnis von Kultur- und Bildungspolitik bemühte (Fuchs 1994). Ihr ging es vor allem darum, einen von der traditionellen Hochkultur klar unterschiedenen, alternativen bzw. autonomen Kulturbegriff zu konstituieren. Dieser sollte mit freizeitpädagogischen Methoden realisiert werden, um so den Anschluss an jeweils aktuelle jugendkulturelle Phänomene wie Popmusik, Film, in der Folge neue Fernsehformate und das Internet – und mit ihm Chatrooms, Cyberspaces, Computer- und Onlinespiele – zu suchen; in der Hoffnung, damit das auf freiwilliges Engagement angewiesene Selbstbildungspotenzial junger Menschen zu fördern.

### Die Künste als Referenzmedien

Fuchs weist im Zusammenhang mit dieser Erweiterung des Kulturbegriffs darauf hin, dass kulturelle Bildung nach wie vor nicht verstanden werden kann, „wenn man sich nicht über die Künste verständigt hat“ (Fuchs 2008: 103). Ein auf umfassendem Einbezug aller menschlichen Lebensäußerungen basierender Kulturbegriff scheint heute sein emanzipatorisches Potenzial weitgehend eingebüßt zu haben. Dadurch erlangt das Referenzmedium Kunst als eine elaborierte Reflexionsform dessen, was jeweils als Kultur begriffen wird, eine neue Bedeutung.

Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass nicht nur der Begriff der Kultur, sondern auch der der Künste von einer beträchtlichen definitorischen Unsicherheit erfasst worden ist, zumal sich deren gesellschaftliche Funktion in den letzten Jahren nachhaltig verändert hat. Während der Kunstbetrieb – in unterschiedlichste Kunstrichtungen aufgesplittet – immer weniger in der Lage ist, soziale Distinktion zu schaffen, sind Künstler/innen vielfältige neue Allianzen mit der Wirtschaft, dem Sozial- oder Gesundheitsbereich eingegangen, um auf diese Weise neue künstlerische Realisierungsformen zu erproben. Eine dieser Allianzen betrifft unmittelbar den Schul- bzw. den Bildungsbereich.

### Kunst- und Kulturvermittlung

#### Kunstvermittlung

In diesem Zusammenhang hat sich im österreichischen Diskurs der Begriff der „Vermittlung“ etabliert, der ebenfalls unter den Sammelbegriff kulturelle Bildung fällt. Dieser bezieht sich in erster Linie auf das Bildungsangebot von Kunst- und Kultureinrichtungen. Der zuneh-

mend häufige Gebrauch in Form von Musikvermittlung, Theatervermittlung, Filmvermittlung oder Kunst- und Kulturvermittlung im Bereich von Museen und Ausstellungen kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch diese beruflichen Ambitionen in einem noch weitgehend ungeklärten, weil kaum theoretisch aufbereiteten Verhältnis zu aktuellen Strömungen der kulturellen Bildung stehen.

Dementsprechend ausgeprägt sind kontroverse Positionen einzelner Fachdidaktiker/innen aus dem Bereich der Schule, vor allem im Bereich der Bildnerischen Erziehung, die darauf hinweisen, dass mit dem Versuch, das traditionelle Kunst- und Kulturangebot zu vermitteln, die Lebenswelten großer Teile junger Menschen, die über keinen bildungsbürgerlichen Hintergrund verfügen, ausgeklammert blieben. In dem Maße, in dem die Produkte der Kulturindustrie als auch kulturelle Aktivitäten, die Jugendliche in ihren Szenen selbst organisieren, im Rahmen von Vermittlungsbemühungen aus dem Fokus zu geraten drohen, tragen diese Angebote zur Verschärfung sozialer Trennungen bei.

In jedem Fall weist der Zuruf von Max Fuchs zur anhaltenden Bedeutung der Künste für unseren Fachzusammenhang auf die besondere ästhetische Dimension von kultureller Bildung hin, die es sinnvoll erscheinen lässt, kulturelle Bildung als Allgemeinbildung zu definieren, die unter Einbeziehung vielfältiger ästhetischer Ausdrucksformen (Musik, Theater, Tanz, ...) entwickelt wird.

Als pädagogischer Begriff wurde die Beschäftigung mit ästhetischen Fragen gerne der sogenannten „musischen Erziehung“ überantwortet. Bis heute werden vor allem die Schulfächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, darüber hinaus Bühnenspiel sowie Bewegung und Sport mit dem Anspruch identifiziert, Bildung als „Projekt des guten Lebens“ mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln zu realisieren. Diese Fächer bilden zusammen mit Teilen des Sprach-, Geschichts- oder Religionsunterrichtes die Basis der kulturellen Praxis in der Schule.

Eine solche spartenspezifische Zuordnung wird seit den 1970er Jahren immer wieder von Seiten der Kulturpädagogik mit dem Argument kritisiert, dass die Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen in allen Bereichen der gestalteten Lebenswelt stattfindet und sich dabei vor allem an den rituellen Formen des gesellschaftlichen Gebrauchs orientieren würde. Eine so verstandene künstlerisch-ästhetische Bildung würde unmittelbar in das Sozialisationsgeschehen eingreifen, das sich innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen im Alltag entwickelt und dabei auf das Erkennen und Verändern der gelebten Wirklichkeit ausrichtet (Franke 2000: 696–727).

### *Education in the arts – Education through the arts*

International werden diese unterschiedlichen Zugänge unter „education *in* the arts“ und „education *through* the arts“ verhandelt. „Education *in* the arts“ bezieht sich auf die Aneignung spezifischer kunstbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten als unmittelbare Bildungszwecke (Bamford 2006: 11). Es wird in erster Linie an das Angebot eines spezifischen Fachunterrichts gebunden. Dabei gilt es aber zu berücksichtigen, dass viele ästhetische Ausdrucksformen wie Film, neue Medien, Design und Architektur in der Regel nicht als eigenständige Schulfächer angeboten und daher in der Regel gar nicht oder nur sehr rudimentär verhandelt werden.

Gerade vor dem Hintergrund eines wachsenden Bedarfes von schulischen Leistungsnachweisen gesellt sich zu den auf den Erwerb spezifischer Fähigkeiten in einzelnen Kunstrichtungen bezogenen Ansprüchen ein darüber hinausgehender Begründungszusammenhang. Dieser versucht, Lerneffekte aus der Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen für andere Fachzusammenhänge nachzuweisen. Diese im Englischen mit „education *through* the arts“ bezeichneten Effekte beziehen sich in der Regel auf die Vermittlung kunstbezogener Kompetenzen wie Raumvorstellung, Gestaltungswillen oder Sprachkompetenz. Behauptet wird aber auch – in der Regel empirisch nur sehr schwach gestützt – die Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten, der Lern- und Umsetzungsfähigkeit, der Konzentrationsleistung, des kreativen

### Bedeutung der Künste

### Education in the arts

### Education through the arts

Denkens und Handelns sowie der Kombinationsfähigkeit.<sup>2</sup> Und auch zur umfassenden Persönlichkeitsbildung, die mit der sozialen und emotionalen Entwicklung bzw. mit „soft skills“ wie Teamfähigkeit, Steigerung des Selbstbewusstseins oder Abbau von Aggression assoziiert wird, soll die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur beitragen.

### *Ästhetische Zeichen als Lernmaterial kultureller Bildung*

Die oben angesprochene Dimension der „Enkulturation“ findet heute am ehesten eine Entsprechung im Erwerb von „cultural literacy“, die eine wesentliche Voraussetzung dafür darstellt, sich in einer – zunehmend auf kultureller Vielfalt basierenden – Gesellschaft zurechtzufinden. In diesem Zusammenhang hat Klaus Mollenhauer auf die besondere Bedeutung des Umgangs mit ästhetischen Symbolen für die Pädagogik hingewiesen: Er definiert ästhetische Symbole (Töne, Bilder, Worte, Bewegungen, ...) als bedeutungsvolle kulturelle Zeichen, die zu verstehen unabdingbare Voraussetzung dafür ist, ein Verhältnis zur Welt zu finden und sich in ihr zurechtzufinden. Mollenhauer geht davon aus, dass diese ästhetischen Symbole gelernt und gelehrt werden können wie ein ästhetisches Alphabet, sie ihre Wirkung aber erst mit der subjektiven Erfahrung entfalten. Entsprechend sieht er Schule nur als einen Ort unter mehreren, in denen kulturelle Bildung stattfindet, vor allem wenn es darum geht, kulturelle Erscheinungen nicht nur „zu lesen“, sondern auch aktiv daran teilzunehmen (Mollenhauer 1993).

Diesen wenigen, hier angeführten theoriebezogenen Überlegungen steht keine Systematisierung der vielfältigen Umsetzungsformen gegenüber. Das Fehlen einer auf nachhaltige Wirksamkeit gerichteten bildungspolitischen und wohl auch didaktischen Diskussion hat dazu beigetragen, dass das Thema der kulturellen Bildung in einer vorrangig outputorientierten Bildungsforschung bislang kaum einen Niederschlag gefunden hat und empirisch nachvollziehbare Daten, wenn überhaupt, dann nur sehr bruchstückhaft vorliegen.

Dieses Defizit kann im Rahmen dieses Beitrages nicht behoben werden. Stattdessen beruhen die hier vorgetragenen Überlegungen im Wesentlichen auf den vorliegenden Grundlagen, die tendenziell durch einen normativen Charakter gekennzeichnet sind und – auf Grund fehlender Datenlagen – zurzeit nur in Einzelfällen auf ihre Wirksamkeit überprüft werden können.

Aus pragmatischer Sicht schlagen wir für diesen Beitrag eine Arbeitsdefinition vor, die sich im Wesentlichen auf die Überlegungen von Max Fuchs, kulturelle Bildung sei eine Form der Allgemeinbildung mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln, bezieht.<sup>3</sup>

Hinsichtlich der verschiedenen Lernorte kann unterschieden werden zwischen kultureller Bildung als Teil des curricularen Angebotes, als Teil der fachübergreifenden Projektarbeit, als Bildungsangebot von Kunst- und Kultureinrichtungen sowie als Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kunst- und Kultureinrichtungen bzw. zwischen Lehrer/inne/n und Künstler/inne/n. Diese Unterscheidung deckt sich weitgehend mit jeweils unterschiedlichen methodisch-didaktischen Umsetzungsformen. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Schule. Aus Platzgründen muss auf eine nähere Befassung mit dem Bildungsangebot von Kunst- und Kultureinrichtungen verzichtet werden.<sup>4</sup>

Ungeachtet dieses pragmatischen Strukturierungsversuches bleibt festzuhalten, dass eine Diskussion auf breiterer Basis über einen zeitgemäßen Begriff von kultureller Bildung nach wie vor aussteht. Eine solche aber wäre die notwendige Voraussetzung, um eine solide Grundlage für die schulische Auseinandersetzung mit denjenigen künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen zu schaffen, die in der Lage sind, die umfassende Persönlichkeitsentwick-

**Eine Diskussion über einen zeitgemäßen Begriff steht aus**

2 Vgl. hierzu etwa Bastian 2002 oder OFSTED 2006, für eine Kritik siehe Schuhmacher 2006.

3 Dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur angesichts der Entwicklung der sogenannten „creative industries“ auch im Bereich des berufsbildenden Schulwesens zunehmend an Bedeutung gewinnt, kann hier nur erwähnt werden.

4 Ein diesbezüglicher Überblick findet sich u.a. bei Mandel 2005.

lung junger Menschen auch in Zeiten eines grundlegenden gesellschaftlichen Wandels zu fördern.

## 1 Problemanalyse: Bildungspolitische Relevanz des Themenbereichs

### 1.1 Erfordernisse der Arbeits- und Lebenswelt in Bezug auf Kreativität, Flexibilität, Individualität

1997 veröffentlichte der Europarat eine mehrteilige Studie mit dem Titel „Culture, Creativity and the Young“, an der sich auch Österreich beteiligt hat. Bereits damals meinte der Leiter des Projektes, der Britische Erziehungswissenschaftler Ken Robinson: „The national education systems of all European countries are facing unprecedented challenges. Europe, in common with other regions, is struggling to engage with a catalogue of structural, demographic and cultural changes that are fundamentally transforming established ways of life“ (Robinson 1997: 15). In der Folge war es vor allem Tony Blair mit New Labour (Blair 06. 03. 2007), der „Kreativität“ zu einem Hoffnungsbegriff einer umfassenden Bildungsoffensive zu entwickeln versuchte. Er verband damit die Absicht, den traditionellen Kunstbegriff zu demokratisieren, zugleich aber auch zu ökonomisieren. Dabei wurden bestehende begriffliche Unschärfen normativen Zielsetzungen der Verbesserung sozialer Chancengleichheit und wirtschaftlicher Prosperität untergeordnet.

Auf einer solchen Basis entstanden in den letzten Jahren europaweit eine Vielzahl von Programmen und Projekten, die darauf abstellten, eine intensivere Beschäftigung mit Kunst und Kultur im Rahmen von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen zu stimulieren. Ihre Ziele mussten schon mangels verlässlicher Prognosen über die Arbeitsmarkterfordernisse in den nächsten Jahren notwendig vage bleiben.

Soviel scheint klar: Um angesichts dieser bislang ungekannten gesellschaftlichen Dynamik die Vorstellung eines sinnvollen bzw. sinnstiftenden tätigen Lebens aufrechterhalten zu können, bedarf es eines Sets neuer Qualifikationen. Als Repräsentationen dieser Qualifikationen werden gerne künstlerische Arbeitsformen angeführt, die in besonderer Weise darauf angewiesen sind, unternehmerisches Handeln mit kreativer Gestaltungsfähigkeit, darüber hinaus mit der Bereitschaft zu flexiblem, mobilem oder interkulturellem Handeln zu verbinden.

Diese Anforderungen haben mittlerweile auch Eingang in die europäische Bildungsprogrammatik gefunden. So hat die Europäische Kommission Ende 2006 einen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen vorgestellt. Die Leitlinie dazu lautet: „As globalisation continues to confront the European Union with new challenges, each citizen will need a wide range of key competences to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world“ (European Commission 2006: 4). Dieser Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen enthält auch eine Empfehlung zur Vermittlung von Kulturbewusstsein und kultureller Ausdrucksfähigkeit und nimmt Bezug auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt Europas.

Insgesamt weist das Dokument eine starke Tendenz auf, die Beschäftigung mit Kunst und Kultur im Rahmen von Bildungsprozessen auf ihren Beitrag bei der Konstruktion eines gemeinsamen kulturellen Erbes zu reduzieren. Aber es wird auch die Fähigkeit angesprochen, mit künstlerischen Mitteln der eigenen Persönlichkeit Ausdruck zu geben und damit das kulturelle Leben aktiv mitzugestalten. Diese Form des Selbstaudrucks wird als zentral für die Entwicklung kreativer Fähigkeiten erklärt und mit der Hoffnung verbunden, die Qualifikationserfordernisse nicht nur junger Menschen nachhaltig zu verbessern.

**Kreativität als  
Hoffnungsbegriff**

**Lebenslanges Lernen**

**B**

## 1.2 Die Rolle von Kunst und Kultur in Bildungsprozessen

Die angesprochenen gesellschaftlichen Veränderungen haben beträchtliche Auswirkungen auf Theorie und Praxis von Kunst und Kultur. Noch in den 1970er Jahren konnte entlang sozialer Trennungen von einer prinzipiellen Unvereinbarkeit von „Hochkultur“ und „Massenkultur“ ausgegangen werden. Der gesellschaftspolitische Anspruch einer „Kultur für alle“ (Hoffmann 1981) fand seine ebenso sozial- wie kulturpädagogische Entsprechung in der Absicht, nicht nur eine kleine Elite, sondern möglichst alle Schüler/innen zumindest der allgemeinbildenden Schulen mit den Leistungen eines gemeinsamen kulturellen Erbes vertraut zu machen und sie auf diese Weise zu befähigen, selbst und aktiv am kulturellen Leben teilzunehmen. Kulturpolitik verstand sich damit als eine Fortsetzung von Sozialpolitik, um auf diese Weise nicht nur eine Umverteilung materieller, sondern auch immaterieller, kultureller Güter herbeizuführen.

Im Zuge der umfassenden Ökonomisierung der europäischen Gesellschaften verlor sich das damit verbundene utopische Potenzial. Stattdessen hat ein „Kulturkapitalismus“ (Jeremy Rifkin) zu einer „Totalkulturalisierung“ aller Arbeits- und Lebensbereiche geführt. Damit kann eine nachhaltige Verlagerung der traditionellen Lernorte kultureller Bildung vermutet werden: Vorliegende sozial-empirische Studien deuten darauf hin, dass „cultural literacy“ immer weniger anhand der Angebote der traditionellen Kunst-, Kultur- und Bildungseinrichtungen erlernt und eingeübt wird, sondern durch die Beschäftigung mit jeweils aktuellen Moden und Lifestyles (in der Regel durch den Kauf bestimmter Markenartikel). Sie sind es, die das kulturelle Verhalten und Selbstverständnis zunehmend bestimmen (IFES 2007).

Diese Verlagerung der Orte von Wertevermittlung hatte Auswirkungen auch auf diese Einrichtungen selbst, deren Programmierung (in Form künstlerischer Produkte und Prozesse) sich an den gewandelten kulturellen Präferenzen der alten und der neuen Zielgruppen orientieren muss. Das Ergebnis ist das vielfältige Neben- und Übereinander rasch wechselnder kultureller Moden und Verhaltensweisen inner- und außerhalb des professionellen Kulturbetriebs; eine Entwicklung, die durch Zuwanderung und die damit verbundenen demografischen Veränderungen nochmals verschärft wird.

Dies betrifft auch die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule; vor allem, wenn es darum geht, neue Formen der Lehr- und Lernkultur zu erproben: Viele Praxisberichte deuten darauf hin, dass es gerade die Beschäftigung mit den unterschiedlichen ästhetischen Ausdrucksformen ist, die den Schüler/inne/n individuelle Lernerfahrungen erlaubt, wie sie im traditionellen Frontalunterricht nicht möglich wären. Schüler/inne/n ist es auf diese Weise möglich, sich nicht nur mit Hilfe der (im Falle nichtdeutscher Muttersprache oft nur ungenügend beherrschten) Unterrichtssprache, sondern unter Nutzung der unterschiedlichen künstlerischen Mittel zum Ausdruck zu bringen. Der/die Schüler/in wird in diesen Settings – durchaus im Sinne einer emanzipatorischen Form der Selbst-Bildung – *selbst* zu einem/einer Kulturschaffenden; ein Umstand, der zu beträchtlichen, zum Teil unerwarteten soziodidaktischen Innovationen zu führen vermag.

## 2 Situationsanalyse: Daten, Indikatoren, Ergebnisse aus Forschung und Evaluation

### 2.1 Zu den kulturpolitischen Implikationen von Schulentwicklung

Die Bedeutung von Kunst und Kultur in der Schule begleitet die Schulentwicklungsdiskussion seit mehr als hundert Jahren. Christine Stöger hat in ihrer Studie „Kunst in der Schule“

auf die herausragende Bedeutung einer künstlerischen Praxis für die Bildungsentwicklung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hingewiesen (Stöger 2001).

Ab den 1970er Jahren zeichnete sich ein neuer konzeptioneller Zugang zu Fragen der Kulturpolitik ab. Dieser war gekennzeichnet von Ergebnissen der empirischen Sozialforschung, die eine extreme Ungleichheit im Zugang zu Kunst und Kultur nachweisen konnten (siehe dazu die IFES-Grundlagenforschung im kulturellen Bereich I-III 1975, 1980 und 1989) (IFES 1975, 1980, 1989). Den Ergebnissen zufolge fand bis zu diesem Zeitpunkt nur ein sehr kleiner, überwiegend bildungsbürgerlich ausgerichteter Teil der österreichischen Bevölkerung Zugang zum Angebot der traditionellen Kunst- und Kultureinrichtungen, während der überwiegende Rest Fragen von Kunst und Kultur als ihn nicht betreffend einschätzte.

Dem wollte der damals amtierende Unterrichts- und Kunstminister Fred Sinowatz kulturpolitisch gegensteuern. In der Absicht, möglichst allen jungen Menschen den Zugang zu Kunst und Kultur, insbesondere die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst zu ermöglichen, entstand ein „Kulturpolitischer Maßnahmenkatalog“, der eine Reihe von neuen Formen der kulturellen Bildung und Erziehung vorsah (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1975: 34–38). Als besonders nachhaltig sollte sich die Einrichtung des Österreichischen Kulturservice (ÖKS) erweisen, dessen Aufgabe darin bestand, die Kontaktfindung und Konfrontation zwischen Künstler/in und Publikum zu erleichtern, zielgruppenorientiert zu arbeiten und insbesondere Lehrlinge und Jugendliche auf dem Land in ihren kulturellen Ambitionen zu unterstützen.

In der Folge entwickelte sich der ÖKS zu einer zentralen Servicestelle für Lehrer/innen aller Schularten Österreichs, die kulturelle Projekte durchführen wollten, beziehungsweise dabei den Kontakt mit Künstler/inne/n aller Sparten suchten. Die Involvierung von Künstler/inne/n in die Unterrichtspraxis ließ diese nach neuen Rollen, etwa als Vermittler/innen künstlerischer Arbeitsprozesse, suchen. Dabei zeigte sich auch die Notwendigkeit spezifischer Kompetenzen sowohl der Lehrer/innen als auch der Künstler/innen, die in einer Reihe gemeinsamer Fortbildungen entwickelt und erprobt wurden.

Mit der Unterstützung des ÖKS (seit 2004 KulturKontakt Austria) wurden und werden bis heute jährlich mehrere tausend „Dialogveranstaltungen“ in ganz Österreich realisiert und darüber hinaus vielfältige Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen ermöglicht. Dazu kam die Etablierung eines Netzwerks von Kulturkontaktpersonen, die an ausgewählten Bundesschulen als zentrale Anlaufstellen schulischer Kulturarbeit dienen.

**Einrichtung eines  
Österreichischen  
Kulturservices**

### **2.1.1 Kulturpolitische Schwerpunktsetzungen der SPÖ-ÖVP-Regierungskoalition 2007/2008**

Für die Regierungen Schüssel I und II (2000–2007) stellte die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an den Schulen keine kulturpolitische Priorität dar. Die Schließung des ÖKS im Jahr 2004 war ein besonders sichtbares Zeichen dafür. Neue Impulse gab es erst mit dem Regierungsantritt der SPÖ-ÖVP-Koalition 2007. So findet sich im Kapitel „Kunst und Kultur“ des Regierungsübereinkommens bereits an erster Stelle der Schwerpunkt „Kulturelle Partizipation fördern“ (Bundeskanzleramt Österreich Januar 2007). Dazu sollten die Rahmenbedingungen kultureller Bildung inner- und außerhalb der Schule nachhaltig verbessert werden.

Im Frühjahr 2007 beauftragte das Ministerium EDUCULT mit einer Darstellung der Rahmenbedingungen kultureller Bildung in Österreich. Unter dem Titel „Vielfalt und Kooperation“ entstand auf der Basis von qualitativen Interviews mit den Akteur/inn/en – Lehrer/inn/en, Mitarbeiter/inn/en der Schulverwaltung und Schulaufsicht sowie Personen aus dem Kunst- und Kulturbetrieb – eine erste Analyse der Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten. Die zentrale Aussage des Berichts läuft darauf hinaus, dass durchaus eine beeindruckende Vielzahl von Aktivitäten durchgeführt wird, diese aber punktuell – auf dem besonderen Engagement einzelner Akteure/innen basierend – und isoliert voneinander stattfinden, sodass eine strukturbildende Nachhaltigkeit nicht zustande kommt (EDUCULT 2007).



**Einleitung einer  
faktenbasierten Politik**

Als eine unmittelbare Konsequenz wurde zu Beginn 2008 als eine der ersten Maßnahmen eine ministerielle Stabsstelle zur besseren Koordination eingerichtet. Darüber hinaus wurden für die Aktivitäten von KulturKontakt Austria in seiner Eigenschaft als ministerielle Förderinstitution von kulturellen Bildungsaktivitäten 500.000 Euro zusätzlich bereitgestellt. Insgesamt veranschlagte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur damit 2008 rund 5,5 Millionen Euro für Kulturvermittlung an Schulen (Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur 2007). Dazu kam noch 1 Million Euro für die Vermittlung des österreichischen Films (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008d). Insgesamt erweist sich die Förderungsstruktur als noch zu wenig transparent, um hier eine Wertung vorzunehmen. Immerhin kann vermutet werden, dass sich zurzeit auch in anderen Positionen der öffentlichen Bildungs- und Kulturförderung und -förderung Mittel für die Kulturvermittlung verbergen, ohne dass sie als solche explizit ausgewiesen werden.

**B****Unterschiedliche  
Strukturen in den  
Ländern****2.1.2 Kulturpolitische Zuständigkeiten der Länder**

In Österreich haben die Bundesländer unterschiedliche Strukturen entwickelt, um kulturelle Aktivitäten an Schulen, die über das curriculare Angebot hinausweisen, zu fördern. Im Burgenland und in Tirol ist die Förderung in Kulturservicestellen beim Landesschulrat angesiedelt. In Salzburg gibt es eine Doppelstruktur: Für die Förderung der städtischen Pflichtschulen ist die Abteilung Kultur und Schule der Stadt Salzburg verantwortlich, für alle anderen Schulen in Stadt und Land die Kulturabteilung des Landes. Auch in Oberösterreich liegt die Förderung von Kulturprojekten an Schulen bei der Landeskulturdirektion. Die Kulturvermittlung Steiermark ist ein von Kulturschaffenden und Lehrer/innen gegründeter Verein, der vor allem von Subventionen des Landes und der Stadt Graz getragen wird. Der Stadtschulrat für Wien, der Landesschulrat für Niederösterreich und die Niederösterreichische Landesregierung/Kulturamt fördern – so der entsprechende Verweis auf der Website des BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008d) – „laut eigener Auskunft keine Projekte mit KünstlerInnen an Schulen“. Stattdessen werden Budgetmittel für ausgewählte schulische und außerschulische Kulturprogramme und Projekte zur Verfügung gestellt.

Darüber hinaus bemühen sich einzelne Fachinspektor/inn/en der Landesschulverwaltungen, vor allem für Musikerziehung und Bildnerische Erziehung, die Vernetzung von Schulen und Kultureinrichtungen zu unterstützen und schulübergreifende Kulturprojekte zu organisieren.

Anders als in Deutschland, wo sich die ständige Konferenz der Kultusminister mit dem Thema „Kulturelle Bildung“ befasst und dazu einen eigenen Empfehlungskatalog verfasst hat (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder Februar 2007), gibt es in Österreich aufgrund der politisch anders gelagerten Strukturen kein gemeinsames Vorgehen zwischen den Ländern; ein Umstand, der Datenerhebungen zu den Wirkungen der getroffenen Maßnahmen erschwert und Vergleiche verunmöglicht.

**2.2 Zu den Realisierungsbedingungen kultureller Bildung  
an der Schule**

Eine aktuelle systematische, auf empirisch nachvollziehbaren Datensätzen beruhende Darstellung, in welcher Form und in welchem Ausmaß die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in den unterschiedlichen Schularten behandelt wird, existiert nicht. Recherchen zu diesem Beitrag haben ergeben, dass ein quantitativer Überblick auch nur zu den zentralen Eckdaten, wie dem tatsächlichen Stundenangebot in den Unterrichtsfächern Musikerziehung, Bildnerische Erziehung oder Werkerziehung, zentral nicht regelmäßig erhoben wird.

Die qualitativen Recherchen zur Studie „Vielfalt und Kooperation“ lassen vermuten, dass die wachsende Ausdifferenzierung des österreichischen Schulsystems im Rahmen der autonomen Schulentwicklung seit den 1990er Jahren eine zunehmend unterschiedliche Angebotsstruk-

tur entwickeln hat lassen. Dazu kommt die Trennung in allgemeinbildendes und berufsbildendes Schulwesen, die jeweils in sehr unterschiedlicher Weise künstlerisch-kulturelle Inhalte und Methoden verhandeln. Mit anderen Worten: Die Unterschiede je nach Standort und Schulart sind größer denn je und die Entscheidung, eine bestimmte Schule zu besuchen, entscheidet wesentlich über Art und Umfang der Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule.

Ungeachtet dessen gibt es eine Reihe von Evidenzen, dass reformpädagogisch geleitete Lernformen, die wesentlich auf ästhetischen Mitteln beruhen, in den letzten Jahren Eingang in alle Teile des Regelschulwesens gefunden haben. Über den Stand der Umsetzung einer damit verbundenen „neuen Lehr- und Lernkultur“, die im Rahmen projektorientierter und fächerübergreifender Arbeitsformen über das traditionelle curriculare Angebot hinausweist, gibt es bislang ebenfalls kein systematisch erhobenes Wissen.

### 2.2.1 Lehrpläne und Schulautonomie

Normative Grundlagen für die Auseinandersetzung mit der Vielfalt künstlerisch-kultureller Ausdrucksformen ergeben sich vor allem aus den geltenden Lehrplänen. Während die Volksschullehrpläne noch am ehesten einen verbindenden und ganzheitlichen Zugang zu den vielfältigen ästhetischen Ausdrucksformen ermöglichen, ist der Regelunterricht in der Sekundarstufe I bereits wesentlich arbeitsteiliger organisiert. Die geltenden Lehrpläne sehen 6–11 Wochenstunden Musikerziehung und 7–12 Wochenstunden Bildnerische Erziehung über die vier Jahre der Sekundarstufe I (AHS und Hauptschule) vor.

Obwohl der Unterricht in Hauptschulen und AHS-Unterstufen auf wortidenten Lehrplänen beruht, ergeben sich erhebliche Unterschiede bezüglich der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen kultureller Aktivitäten in den unterschiedlichen Schularten. Zu den Unterschieden in der Lehrplanumsetzung, zumal was deren konkrete Auswirkungen für die kulturellen Trägerfächer betrifft, gibt es – wie bereits erwähnt – nur wenige gesicherte empirische Grundlagen.<sup>5</sup> Eine bislang nicht wiederholte Untersuchung aus dem Jahr 1994 zeigt, dass Lehrer/innen des Gegenstands „Bildnerische Erziehung“, sowohl aus Hauptschulen als auch aus dem AHS-Bereich, den Lehrplan zu fast 80% nur als eine sehr „grobe Leitlinie“ bezeichnen, die „großen Freiraum“ bietet (Goebel 1994). Dies bezieht sich jedoch auf die vor dem Lehrplan 2000 geltende Lehrplanfassung.

Die kulturpädagogische Kritik an der bestehenden engen Spartenaufteilung aufgreifend sieht der Lehrplan 2000 für die Sekundarstufe I die Einführung von fachübergreifenden Bildungsbereichen vor. Darunter findet sich auch der Bereich „Kreativität und Gestaltung“, der prinzipiell für jeden Unterrichtsgegenstand einen Bezugsrahmen für dessen jeweiligen Beitrag zur individuellen Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit schafft. Im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich sieht der Lehrplan etwa für das Fach Physik den Beitrag „Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten; Einfluss der Physik auf Ästhetik, Funktion und Design“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2000b: 2) vor. Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nach wie vor die im allgemeinbildenden Schulbereich angebotenen künstlerischen Trägerfächer wie Musikerziehung, Bildnerische Erziehung oder Werkerziehung sind, die in erster Linie mit der Umsetzung kultureller Bildung identifiziert werden.

Schulautonome Lehrplanbestimmungen ermöglichen Ausdifferenzierungen im Stundenausmaß sowie standortspezifische Gestaltungsmöglichkeiten, die prinzipiell einem kunst- und kulturbezogenen Unterricht förderlich sein können, etwa durch die Möglichkeit, Stunden zu blocken oder Unterrichtsgegenstände in Kursform zu führen. Gegenstand der Diskussion sind jedoch vor allem negative Auswirkungen der Schulautonomie gerade für die traditionellen kulturellen Trägerfächer. So werden im Bereich der Musikerziehung Tendenzen notiert,

<sup>5</sup> Auch in der Evaluation der Schulautonomie in Österreich von 1996 finden sich dazu kaum Anhaltspunkte (vgl. etwa Bachmann 1996).

### Konsequenzen eines ausdifferenzierten Schulsystems

denen zufolge sich die Schulautonomie besonders an den Hauptschulen auf Kosten der Musikerziehung auswirke (Eder 2003). Eine Auswertung des Landesschulrats für Steiermark zeigt hingegen in den steirischen Oberstufenrealgymnasien einen Anteil von 28% der musisch-kreativen Fächer an der autonom zu entscheidenden Unterrichtszeit, damit rangieren diese noch vor Mathematik und den Naturwissenschaften (19%) und Informatik (27%). In der steirischen AHS-Langform ist der Anteil der musisch-kreativen Fächer mit 8% hingegen wesentlich geringer (Landesschulrat für Steiermark Juni 2007).

An Berufsschulen sind musisch-kreative Inhalte im Bereich der Pflichtgegenstände überhaupt nicht vorgesehen, sieht man vom kreativen Schreiben im Deutschunterricht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2003) und vom Religionsunterricht ab, der außer in Tirol und Vorarlberg kein Pflichtgegenstand ist. Eine Reihe von Lehrberufen ist jedoch unmittelbar kunsthandwerksbezogen und vermittelt spezifische kulturelle beziehungsweise kreative Berufspraktiken – etwa als Goldschmied/in, als Buchhändler/in, als Schneider/in oder als Keramiker/in.

### 2.2.2 Freifächer und Unterrichtsgegenstände

Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an der Schule erfolgt aber nicht nur im Rahmen des verpflichtenden Unterrichtsangebotes, sondern in überdurchschnittlichem Ausmaß im Rahmen von Wahlpflichtgegenständen, Freifächern bzw. unverbindlichen Übungen. Für eine Einschätzung des Angebotes erscheint es daher besonders relevant, wenn Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen der Schulverwaltung in der qualitativen Bestandsaufnahme von EDUCULT (EDUCULT 2007) teilweise erhebliche Kürzungen dieses Teils des Unterrichtsangebots seit Mitte der 1990er Jahre beklagen.

Geht man diesem Entwicklungstrend anhand insgesamt sehr bruchstückhafter Befunde nach, so zeigt sich, dass es sich um einen insgesamt recht komplexen Zusammenhang handelt, der weiterer Analysen bedarf. In Salzburg zeigt sich etwa im Vergleich der Schuljahre 2002/03 und 2003/04 im Bereich der Volksschulen sogar ein leichter Anstieg der absoluten Schülerzahlen in den unverbindlichen Übungen Spielmusik, Chorgesang und Bildnerische Gestaltung, während Darstellendes Spiel und Musikalisches Gestalten nahezu gleich bleiben. Die meisten Volksschüler/innen (rund 2800 von insgesamt 3000 in absoluten Schülerzahlen) besuchen laut dieser Statistik die Übung „Interessens- und Begabungsförderung“, wo laut Unterrichtsprofil fächerübergreifendes, kreatives und individualisiertes Lernen gefördert werden soll (Landesschulrat für Salzburg Oktober 2003b).

### Zahlen aus Salzburg

Für die Salzburger Hauptschulen ist im selben Schuljahresvergleich eine drastische Abnahme der absoluten Schülerzahl für die unverbindliche Übung Darstellendes Spiel verzeichnet (von rund 320 auf knapp 130). Dafür zeigt die Statistik eine deutliche Zunahme der Schülerzahl für Bildnerisches Gestalten (von rund 80 auf rund 220), Textiles Werken (von rund 60 auf rund 160) und Technisches Werken (von rund 80 auf rund 210) (Landesschulrat für Salzburg Oktober 2003a).

### 2.2.3 Was im traditionellen Fächerkanon nicht vorkommt

### Performative Künste fehlen

In Bezug auf allgemeine Unterrichtsinhalte fällt auf, dass die Auseinandersetzung mit den performativen Künsten Theater und Tanz, wie sie in anderen europäischen Ländern im Regelunterricht angeboten wird, nicht Teil des verpflichtenden Unterrichts an österreichischen Schulen ist. Dieses Defizit steht in Kontrast zu den Tanz und Theater zugesprochenen besonderen Wirkungen, etwa im Bereich Soziales Lernen und Integration.<sup>6</sup> Aber auch Themen, die den Alltag und damit die Kultur mitgestalten – Design, Architektur, Film, Medienkunst – kommen im Regelunterricht nicht oder nur sehr randständig vor, obwohl es dazu theoretisch

<sup>6</sup> Dieser Zusammenhang wird unter dem Titel „Das Theater als kulturelles Zentrum in der Schule“ auch im zweiten Zwischenbericht der ExpertInnenkommission zur Neuen Mittelschule näher ausgeführt (ExpertInnenkommission 2008: 93ff).

Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen für Bildnerische Erziehung gibt. Außerschulische Initiativen, oft aufgrund des Engagements von Interessenvertreter/innen, etwa im Bereich von „Drama Education“, haben hier eine Reihe interessanter Schulprojekte hervorgebracht, jedoch bislang noch nicht zu einer systematischen Verankerung dieser kulturellen Ausdrucksformen an der Schule geführt (EDUCULT 2007).

### 2.2.4 Grundsatzерlässe zur ganzheitlich-kreativen Erziehung und zum Projektunterricht

Der Grundsatzерlass zur ganzheitlich-kreativen Erziehung wurde bereits 1987 vom Unterrichtsressort veröffentlicht und 1994 wieder verlautbart. Über 20 Jahre nach seiner Abfassung hat der Text nichts von seiner Relevanz als Plädoyer für schulische Innovationen, problemorientiertes und erforschendes Lernen, Individualisierung und Prozessorientierung etc. verloren (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 16. 11. 1994). Eine ähnliche Richtung verfolgt der Grundsatzерlass zum Projektunterricht von 1992 (2001 nochmals verlautbart), der darüber hinaus die schulischen Rahmenbedingungen zur Integration von Projekten in den Unterricht beschreibt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 30. 07. 2001).

Damit sind wesentliche Elemente, Voraussetzungen und Ziele für vielfältige Maßnahmen im Bereich der kulturellen Bildung an Schulen, die über das curriculare Angebot hinausweisen, bereits seit Jahren benannt; ein Umstand, der die Frage aufwirft, warum diese noch nicht strukturbildende Bestandteile des Regelunterrichts geworden sind und welche Maßnahmen bislang zur Implementierung dieser Erlassentexte gesetzt wurden. Die bildungspolitische Herausforderung besteht in erster Linie darin, zu entscheiden, welcher Steuerungsinstrumente es bedarf, um die systematische Umsetzung der Erlassintentionen sicherzustellen. Hierzu gibt es einzelne laufende universitäre Forschungsprojekte (Siller 2006 – laufend; Malmberg et al. 2007); jedoch keine breite Diskussion bzw. umfassende Analyse.

### 2.2.5 Schulen mit kulturellem Profil

Nach unseren Recherchen werden Daten zu den schulischen Profilbildungen an keiner zentralen Stelle gesammelt. Immerhin liegen Informationen zu Teilaspekten auf unterschiedlichen politisch-administrativen Ebenen vor. Am ehesten dokumentiert werden Schwerpunktbildungen im Bereich Musik. Eine österreichische Besonderheit sind die insgesamt 96 Musikhauptschulen, davon die meisten in Ober- und Niederösterreich sowie in der Steiermark (Mann 2007). Die Musikhauptschulen bieten zwischen 20 und 24 Wochenstunden Musikerziehung über vier Jahre, einschließlich einer Wochenstunde Instrumentalunterricht sowie einer Wochenstunde instrumentales oder vokales Musizieren im Ensemble.<sup>7</sup> Auch im Volksschulbereich gibt es musikalische Schwerpunktbildungen an 127 Standorten (außer Wien).<sup>8</sup>

Abseits der im Rahmen eigener Arbeitsgruppen gut vernetzten und institutionalisierten Sonderformen, wie sie in Musikhaupt-, -volksschulen und -gymnasien (die sich in Österreich an acht Standorten der Aufgabe der Begabtenförderung widmen) bestehen, werden schulautonome Schwerpunkt- und Profilbildungen in anderen Sparten nach unserem Wissensstand kaum systematisch analysiert. Im Jahresbericht zu den allgemeinbildenden höheren Schulen des Landesschulrats Steiermark findet sich ein Resümee zur Schulautonomie, bei dem im musisch-kreativen Bereich neun schulautonome Schwerpunkte an vier Schulen verzeichnet sind (im Vergleich: im Bereich Mathematik, Naturwissenschaften neun Schwerpunkte an acht Schulen) (Landesschulrat für Steiermark Juni 2007). Im Bereich der Realgymnasien gibt es – wie stichprobenartige Recherchen zu Tage fördern – durch die Schulautonomie mittlerweile vielfältige Modelle; aber auch hier überwiegen die Anbindungen an die traditionellen Trägerfächer zugunsten von Musik- und Kunstzweigen.

<sup>7</sup> Darüber hinaus weist die Eurybase-Statistik für 9% aller Hauptschulen eine Schwerpunktsetzung im musisch-kreativen Bereich aus (Directorate-General for Education and Culture European Commission 2006/07), allerdings ist unklar, nach welchen Kriterien dieser Prozentsatz errechnet wurde.

<sup>8</sup> Berechnung beruht auf den Informationen auf <http://www.musikvolksschule.at/>.

Frage der Steuerungsinstrumente

Hauptsächlich Musikschwerpunkte

Was die berufsbildenden Schulen betrifft, zeichnen sich hier in erster Linie höhere Lehranstalten aus, die Ausbildungen der Fachrichtung Kunst/Gestaltung anbieten. Berufsbildende Schulen der Fachrichtung „Kunst“ verzeichneten einen überdurchschnittlichen Zuwachs von 3,3% im Schuljahr 2007/08, traditionell gibt es an diesen Schultypen einen hohen Schülerinnen-Anteil von 69% (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008c).

### 2.2.6 Kooperationen von Schulen und Kultureinrichtungen

Eine Reihe von Texten der zentralen Schulverwaltung, von Lehrplänen und Erlässen sehen die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen vor. Das betrifft auch die Einbeziehung von Künstler/inne/n in den Unterricht. Über Art und Umfang dieser Kooperationen gibt es bis dato keine umfassenden Analysen. In qualitativen Interviews betonen Lehrer/innen die Bedeutung solcher Lernerfahrungen für Schüler/innen, aber auch für sich selbst. Zugleich beklagen sie, dass die bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen solche Kooperationen erschweren. Dies betrifft auch die Finanzierung solcher Partnerschaften.

Das ist der Grund warum etwa KulturKontakt Austria Dialogveranstaltungen (DVA) zur aktiven Einbindung von Künstler/inne/n in das Unterrichtsgeschehen finanziell unterstützt. Im Schuljahr 2005/06 konnten auf diese Weise 1760 DVA gefördert werden. Im Mittelwert waren daran 55 Schüler/innen beteiligt. Die meisten (333) fanden im Bereich Literatur statt, gefolgt von Musik (323), bildende Kunst (294) und Theater (263). Dass demgegenüber nur 41 DVA im Bereich Film/Video, 32 im Bereich Architektur und lediglich 15 im Bereich neue Medien gefördert werden konnten, zeugt von einer Orientierung an einem klassischen „Kulturkanon“, der auf diese Weise seine schulische Verstärkung findet. Die Zahlen machen deutlich, dass es sich dabei um punktuelle Bemühungen in der Regel von einzelnen engagierten Lehrer/inne/n handelt, die aber keinerlei Anspruch auf systematische Verankerung im österreichischen Schulwesen mit seinen insgesamt mehr als 6000 Schulen zulassen (KulturKontakt Austria 2008).

KulturKontakt Austria betreibt über die Förderung von DVA hinaus ein Fördermodell „Schulkulturbudget für Bundesschulen“, das fachübergreifende kulturelle Projektarbeit in der Schule zum Inhalt hat. 2007/08 wurden 271 Projekte bewilligt. Es zeigte sich – so die zuständige Fachreferentin von KulturKontakt Austria – ein „Trend zu fächer- und klassenübergreifenden Großprojekten“ (Schweigkofler-Wienerberger 2008: 1).

#### Förderstatistiken

Auf Länderebene veröffentlichen einzelne regionale Kulturservicestellen ähnliche Zusammenstellungen (Tiroler Kulturservicestelle 2007). Auch diese Datensätze sind als Förderstatistiken zu verstehen und darüber hinaus nicht sehr umfangreich, d. h. sie bieten keine Gesamtschau des Ist-Zustands und bilden daher nur eine sehr beschränkte Grundlage für vergleichende Analysen. Dies erschwert auch erheblich die Evaluierung von Programmen, sofern diese überhaupt vorgesehen wird (NPO – Institut für interdisziplinäre Non-Profit Forschung Januar 2007).

#### KulturKontakt Austria

Während Kooperationsmodelle im Ausland in den letzten Jahren auf breiter Ebene institutionalisiert wurden – etwa die „Creative Partnerships“ in England oder „Kinder zum Olymp!“ und „Kultur.Forscher!“ in Deutschland – fehlt bislang eine solche vergleichbare strukturelle Basis in Österreich. Beispiele guter Praxis gibt es jedoch zahlreiche, die zumindest auf regionaler Ebene auch von einer medialen Öffentlichkeit wahrgenommen werden (eine Sammlung von Good Practice findet sich in EDUCULT 2007). Ab 2009 wird KulturKontakt mit dem Programm p[ART] eine neue Initiative starten, um nachhaltige Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen zu fördern.

Erwähnt werden sollte auch das Thema Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen. Hier gibt es in Österreich interessante Pilotmodelle in der Zusammenarbeit mit Musikschulen, wohl auch, weil hier das größte Angebot besteht (Gürtelschmied et al. 2008). Andere mögliche Kooperationspartner/innen, wie Tanzschulen oder Kunstschulen, bilden die Ausnahme.

### 2.2.7 Zur Qualifikation des Lehrpersonals

Was das Lehrpersonal betrifft, so ist vor allem der Qualifikationsbedarf im Bereich der Beschäftigung mit Kunst und Kultur, wenn diese über die kulturellen Trägerfächer hinausweist, nicht geklärt. Dazu kommt, dass die Lehrer/innen in den kulturellen Trägerfächern je nach Schulart eine unterschiedliche Ausbildung absolvieren. Generell lässt sich sagen, dass die Ausbildungen für Pflichtschullehrer/innen an den Pädagogischen Hochschulen ein größeres Gewicht auf die pädagogischen Qualifikationen legen, während die universitäre Ausbildung stärker künstlerisch ausgerichtet ist.

Was die Qualifikationen zu projektorientiertem, fachübergreifendem Arbeiten oder zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen betrifft, so stellen diese – von einigen Ausnahmen abgesehen<sup>9</sup> – keinen Ausbildungsschwerpunkt dar. Stattdessen hängt die Qualität schulischer Kulturprojekte in erster Linie vom individuellen Interesse und Engagement der beteiligten Lehrer/innen ab. Exemplarische Erhebungen zur Perspektive der Lehrenden gibt es in Österreich vor allem im Bereich Musikerziehung (etwa Sammer 2007; Bailer 1999).

Generell wird angegeben, dass ein entscheidender Faktor für das Gelingen eines Projekts und Basis für die nötige Überzeugungskraft gegenüber dem Kollegium, der Direktion, sowie Eltern und Schüler/innen die ausreichende Motivation der Lehrenden sei.

Direkt erfasst wird derzeit aber nur die formale fachliche Qualifikation. Eine vom Landesschulrat Salzburg erstellte Statistik zum Schuljahr 2002/03 weist aus, dass an Hauptschulen im Land Salzburg 75,2% der Musikerziehung von fachgeprüften Lehrpersonen gehalten werden, dagegen nur 61,8% der Bildnerischen Erziehung (Landesschulrat für Salzburg Dezember 2002). Dem gegenüber steht – trotz jüngster Initiativen wie der Einrichtung eines Bundeskoordinationszentrums für schulische Kulturarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wien – ein nur unzureichendes Angebot an Fortbildungsmöglichkeiten.

## 2.3 Überblick über Forschungs- und Evaluationsergebnisse zum Thema und seinen Teilaspekten – international und national: Gesichertes Wissen und kontroverse Themen

### 2.3.1 Grundsatzfragen

Die Frage der Beforschung und Evaluierung von Maßnahmen kultureller Bildung ist umstritten. Die Mehrheit der Akteure/innen in diesem Bereich nimmt angesichts steigender Erwartungen der Sichtbar- und Vergleichbarmachung schulischer Leistungsmessungen eine defensive Haltung ein. Zugleich muss sie zur Kenntnis nehmen, dass die öffentliche Aufmerksamkeit um die PISA-Ergebnisse, vor allem in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik, die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule einmal mehr in den Schatten treten lässt; ein Umstand, der zuletzt bei der UNESCO-Weltkonferenz zu „arts education“ in Lissabon 2006 die Forderung nach einem Kultur-PISA hat aufkommen ließ.

Dazu entwickelte sich zuletzt im internationalen Kontext wie auch im deutschsprachigen Raum eine breitere und durchaus kontroverse Fachdiskussion rund um Fragen der Transparenzerzeugung, Evaluierung, Standardisierung und damit auch zu den Voraussetzungen künftiger Qualitätsentwicklung im Bereich kultureller Bildung. So fand im Frühjahr 2007 in Wildbad Kreuth in Bayern eine erste Konferenz zum Thema „Evaluation kultureller Bildung?“ statt. Dabei konnte die Diskussion durchaus auf einem Set positiver Befunde aufbauen, etwa wenn Schulen mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil meist ganz oben in den aktuellen Rankings (und damit in der öffentlichen bzw. veröffentlichten Meinung) rangieren (Wimmer Mai 2007). Auch die internationale Konferenz „The Impact of Arts and Cultural

<sup>9</sup> Zur Projektorientierung des Musikunterrichtes findet zurzeit unter der Leitung von Isolde Malmberg ein Forschungsprojekt am Institut für Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien statt.

Education for Children and Young People“ 2007 in Paris belegte in einer Vielzahl von Beiträgen, dass der Einsatz neuer ästhetischer Sprachen im Unterricht auf unmittelbar nachvollziehbare und nachhaltige Weise das soziale Gefüge der Klasse positiv beeinflussen kann (La Documentation française, Centre Pompidou 2008).

Im österreichischen Zusammenhang gibt es derzeit wenige Positionen zur Frage der Evaluierung von kultureller Bildung. Franz Billmayer, Professor für Kunst und ihre Didaktik am Mozarteum Salzburg, der sich eingehend mit Bildungsstandards für seinen Fachbereich befasst, skizziert die Kontroverse im Fach Bildnerische Erziehung folgendermaßen: „Die Gegner führen vor allem Befürchtungen ins Feld, dass mit Bildungsstandards Normierungen eingeführt werden, die dem Spezifischen der Kunstpädagogik, der dort entwickelten Subjektivität, dem vom Subjekt ausgehenden Lernen, der geforderten Kreativität und der Offenheit der Kunst grundsätzlich widersprechen und so dem Fach mehr schaden als nutzen“ (Billmayer 2006: 1). Diese Position werde vor allem im Diskurs der deutschen Fachdidaktiker/innen vertreten. Die Befürworter/innen dagegen – zu denen sich Billmayer zählt – sehen vor allem Chancen für eine Grundsatzdiskussion über Ziele und Inhalte der Bildnerischen Erziehung bzw. der schulischen Kunstpädagogik und Möglichkeiten, die Qualität des Unterrichts entscheidend zu verbessern. Daneben spielen naturgemäß auch fachpolitische Fragen eine wichtige Rolle: die Formulierung von Bildungsstandards bietet einen Nachweis, dass das Fach einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung leistet und dass nachweisbar etwas gelernt wird (Billmayer 2006).

### 2.3.2 Good Practices versus Didaktische Forschungen

Bei der Erhebung zu Fragen rund um die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule können wir bislang – jedenfalls was quantitativ nachvollziehbare Daten betrifft – nur auf einige wenige Bestandsaufnahmen und Analysen zurückgreifen. Diese lassen keine vertiefende qualitative Analyse der Rahmenbedingungen zu.

Was es aber gibt, das ist eine Vielzahl von Dokumentationen von Einzelprojekten bzw. Sammlungen von Good Practices, welche jedoch nur sehr selten in einen größeren Kontext gestellt werden. Im Bereich empirisch-pädagogische beziehungsweise didaktische Forschung finden wir einzelne hauptsächlich spartenspezifische universitäre Arbeiten, vorwiegend in der Musikpädagogik, z. B. zum musikalischen Erinnerungsvermögen (Langer et al. 2006), zur schulischen Projektarbeit (Malmberg laufend) und der Bildnerischen Erziehung zum Medienkonsum unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterspezifika (Vamos 2007).

Zusammengefasst bedeutet dies, dass wir trotz einzelner Blitzlichter kein auch nur annähernd vollständiges Bild haben, was in Österreich wo, in welcher Qualität und mit welcher Wirkung passiert.

### 2.3.3 Zur Akzeptanz des kulturellen Unterrichts bei den Schüler/inne/n

Bei der Durchführung kultureller Schulaktivitäten kommt den Eltern in der Regel eine nur sehr untergeordnete Rolle zu. Was wir wissen, ist, dass eine Mehrheit ein größeres Angebot kultureller Aktivitäten an den Schulen begrüßt (IFES 2007). In informellen Gesprächen mit Elternvertreter/inne/n wird eine zunehmende „Privatisierung des Engagements“ kritisiert, derzufolge kulturelle Aktivitäten in der Regel durch gesonderte Elternbeiträge finanziert werden müssen; ein Umstand, der immer wieder zu sozialen Spannungen führt.

Was die Schüler/innen betrifft, so haben wir es auch hier mit einer generell schwachen Datenlage zu tun. Die wenigen vorliegende Studien (etwa Langer et al. 2006, NPO-Institut Januar 2007; Volgger 2007) deuten darauf hin, dass vor allem die Fähigkeiten zur Vermittlung der beteiligten Lehrer/innen, Künstler/innen bzw. Kulturvermittler/innen über die Qualität der dabei gemachten Erfahrungen entscheiden. Positive Erlebnisse – die sich seitens der Schüler/innen vor allem durch die Faktoren Freude/Spaß statt Langeweile, Aktivität/Praxis statt Rezeptivität/Theorie, Bezug zur Gegenwart/Lebenswelt und Vermitt-

lungskompetenz der Lehrperson auszeichnen, können dabei motivieren<sup>10</sup> (Langer et al. 2006). Umgekehrt kommt Bamford in ihrem internationalen Vergleich zum Ergebnis, dass schlechte Erfahrungen durchaus auch nachhaltig negative Lerneffekte nach sich ziehen können (Bamford 2006).

Bislang fehlen Langzeitstudien, die über die nachhaltigen Wirkungen des kulturellen Unterrichts – hinsichtlich sozialer und integrativer Aspekte, Partizipation am Kulturleben, Karriereverläufe, Haltung gegenüber lebenslangem Lernen etc. – Auskunft geben. Auch wissen wir wenig darüber, wie kulturelle Gewohnheiten, die weitgehend außerhalb der Schule geprägt werden, in Bezug zur weit geringeren Anzahl an Kulturerlebnissen im schulischen Kontext stehen (Oelkers 2008). Jürgen Oelkers beschreibt, dass das Fach Musik in der Schweiz, wo der Beliebtheitsgrad von Unterrichtsfächern seit den 1980er Jahren erhoben wird, regelmäßig hinter Sport, Biologie, Zeichnen, Englisch, Geschichte und Geografie liegt (Oelkers 2003).

**Positive Erfahrungen sind entscheidend**

**B**

### 2.3.3 Zum Stand der internationalen und nationalen Wirkungsforschung

Die Wirkungsforschung ist in jenen Ländern am weitesten gediehen, in denen Standardisierung und Outputorientierung seit Jahren Bestandteil der Bildungspolitik sind. Dies gilt insbesondere für die USA und Großbritannien, wo für die Gegenstände Kunst- und Musikunterricht, aber auch Tanz- und Theaterunterricht eigene Standards entwickelt wurden. Das änderte aber bislang nichts am Umstand, dass diese Gegenstände vor dem Hintergrund wachsender Outputorientierung des schulischen Angebotes auch in diesen Ländern unter einen besonderen Legitimationsdruck geraten.

Aus diesem Grund lassen sich vermehrt Bemühungen feststellen, nicht nur die intrinsischen Effekte, sondern vor allem die extrinsischen und damit z. B. die möglichen positiven Wirkungen der Künste für den Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten nachzuweisen („education through the arts“; Burton/Abeles Juli 1999; OFSTED 2006). Dabei steht oftmals ein advokativer Ansatz im Vordergrund, teilweise auf Kosten von empirischer und theoretischer Fundierung. Im deutschsprachigen Raum haben besonders Wirkungsstudien zur musikalischen Bildung, die auf der Basis neurowissenschaftlicher und psychologischer Argumente die kognitive oder sozialpräventive Wirkung von (klassischer) Musik belegen wollen, für Diskussion gesorgt (Bastian 2002). Ein jüngster Forschungsbericht im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung kommt jedoch zu dem Schluss, dass es „kaum eindeutige Belege für spezifische Wirkungen von Musikunterricht auf andere kognitive Fähigkeiten“ (Schumacher 2006: 6) gibt.

**Kaum Belege für die extrinsischen Wirkungen kultureller Bildung**

Anders sieht dies jedoch bei der Frage nach den emotionalen und sozialen Effekten aus, die sich besonders schwer objektivieren lassen: Ralph Schumacher von der Humboldt Universität Berlin geht davon aus, dass Kunst- und Kulturprojekte „auf der Basis des bisher verfügbaren praktischen Erfahrungswissens versuchen, die Bedingungen schulischen Lernens zu verbessern. Ebenso wie diese wichtigen Initiativen brauchen wir aber auch weitere theoriegeleitete Untersuchungen zum Einfluss musikalischer und künstlerischer Betätigung auf die soziale und emotionale Entwicklung sowie auf die Lernmotivation, um zu belastbaren Ergebnissen zu gelangen, auf deren Grundlage fundierte pädagogische Konzepte entwickelt werden können“ (Schumacher 2006: 12). In eine ähnliche Richtung geht die Forschung des Project Zero an der Harvard University, die in Anlehnung an Elliot Eisner (Eisner 2002) eine den Kunst- und Kulturunterricht instrumentalisierende Argumentation kritisiert und stattdessen die intrinsischen Wirkungen von „arts education“ untersucht und hervorhebt (Hetland 2007).

In Österreich hat sich Ferdinand Eder 2006 mit der Frage beschäftigt: „Wie gut sind Musikhauptschulen?“ Die vergleichende Analyse zwischen Musikklassen und Regelklassen ergab, dass „erhebliche Unterschiede in der kognitiven Leistungsgeschwindigkeit, aber auch

<sup>10</sup> Franz Billmeyer, Mozarteum Salzburg, führt aktuell eine empirische Befragung zum Unterrichtsgeschehen im Fach Bildnerischer Erziehung aus Schüler/innen/perspektive durch, deren Auswertung bis dato noch aussteht.



im familiären Hintergrund bestehen“ (Eder 2006: 18). Insgesamt bescheinigt der Autor den Musikhauptschulen in seinen Forschungsergebnissen ein allgemein etwas besseres Klima, ein positiveres Befinden der Schüler/innen und günstigere Lerneinstellungen. Dieses positive Bild zeige jedoch Risse im Leistungsbereich: In den mathematischen Kompetenzen gebe es „zumindest Indizien, dass die Musikhauptschulen insgesamt, aber auch die Musikklassen, den Durchschnitt der Hauptschulen nicht erreichen“ (Eder 2006:85). Eder schließt daraus: dass „[...] konsistente Belege für den pädagogischen Mehrwert dieser Klassen bzw. Schulen [...] nicht gefunden werden“ (Eder 2006: 86) konnten.

## B

### 3 Forschungsfragen und Wissenslücken

Der internationale Forschungsdiskurs im Bereich „arts education“ nimmt die Entwicklungen in Österreich, wie ein Blick in aktuelle Forschungskompendien (Bresler 2007; Eisner/Day 2004) verdeutlicht, bislang nur sehr punktuell wahr. Auch in der nationalen Bildungsforschung hatte das Thema kulturelle Bildung bisher keinen großen Stellenwert, sieht man von vereinzelten Forschungsprojekten ab, die oft aus sehr spezifischen Interessenlagen heraus entstanden sind. Ganz offenbar spiegelt sich auch im Forschungsbetrieb eine Schulrealität, die der Beschäftigung mit Kunst und Kultur als „soft skills“ eine tendenziell randständige Bedeutung zumisst, für die es noch dazu besonders schwierig erscheint, adäquate Messinstrumente zu entwickeln.

Aus Sicht der Autor/inn/en lassen sich hinter diesem Defizit mehrere Ursachen vermuten:

- es gibt innerhalb der unterschiedlichen politisch-administrativen Ebenen der Schulverwaltung keinen Systemisierungswillen beziehungsweise keine strukturierte Erhebungs- und Analysetradition von relevanten Daten;
- die Natur des Gegenstands erschwert eine Beforschung mit den Methoden der Bildungsforschung; und
- die Akteure/innen selbst haben eine generell abwehrende Haltung gegenüber Evaluierung und Standardisierung.

Die Weiterentwicklung von Schule – vom Wissenserwerb zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen – wird in Österreich gerne an den PISA-Ergebnissen festgemacht. Da diese im Wesentlichen auf den Erwerb von Lese-, Schreib- und mathematischen Kompetenzen bezogen sind, bleibt das Ausmaß des Erwerbs kultureller Kompetenzen weitgehend unterbelichtet. Dies betrifft auch mögliche Nachweise, inwieweit diesbezügliche Fähigkeiten positive Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb in den anderen Schlüsselkompetenzen haben können.

Um bessere, auch quantitativ nachvollziehbare Grundlagen für eine faktenbasierte Politik zu schaffen und um den Diskurs mit neuen Argumenten anzureichern, bedarf es zunächst einer systematischen Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes kultureller Bildung in Österreich.

Dazu hat EDUCULT das Forschungsprojekt „Kulturelle Bildung zählt!“ entwickelt, um 2008–2010 im Auftrag des BMUKK Fragestellungen zu den Rahmenbedingungen kultureller Bildung an österreichischen Schulen zu untersuchen: Aktuell wird dieses Forschungsprojekt erstmals auf Basis quantitativer Erhebungen durchgeführt.<sup>11</sup>

Bislang unerforscht erscheint in Österreich der Umstand, dass die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an der Schule, vor allem aber Kunst- und Kulturvermittlung, weitgehend von einem weiblichen Fachpersonal betrieben wird.

11 Weitere laufend aktualisierte Informationen finden sich auf [www.educult.at](http://www.educult.at)

Zudem lässt sich unschwer konstatieren, dass der Anteil an Fachpersonen mit Migrationshintergrund im Bereich kultureller Bildung weit hinter der demografischen Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung hinterherhinkt; mehr als ein Indiz dafür, dass das zurzeit aktive Personal in seiner Vorbildwirkung die Vielfältigkeit kultureller Zugänge nur sehr ungenügend repräsentiert. Auch dieser Aspekt erscheint nach wie vor weitgehend unerforscht.

## 4 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

### 4.1 Ansätze und Erfahrungen im internationalen Kontext: Wie wird das Thema in anderen Bildungssystemen gesehen und behandelt?

Mit der 2006 erschienenen Publikation „The Wow Factor“ hat die australisch-britische Erziehungswissenschaftlerin Anne Bamford eine Zusammenfassung ihrer in 60 Ländern durchgeführten vergleichenden Studie zu „arts education“ vorgelegt. Die wesentlichen Ergebnisse ihrer von der UNESCO unterstützten Arbeit, die als Ausgangslage auch für die Erarbeitung einer auf Österreich gemünzten Entwicklungsstrategie relevant sein könnten, sind unter anderem (Bamford 2006):

- die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule sind in nahezu jedem Land Teil der Bildungspolitik
- es gibt generell eine Kluft zwischen ‚Lippenbekenntnissen‘ zu kultureller Bildung und deren Umsetzung
- positive Wirkungen stellen sich nur ein, wenn sich die entsprechenden Programme durch eine hohe Qualität auszeichnen
- qualitativ hochwertige kulturelle Bildung zeichnet sich in der Regel durch eine gute Partnerschaft zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen aus.

Die UNESCO hat 2006 im Rahmen ihrer letzten World Conference in Lissabon eine „Road map for arts education“ (UNESCO 2006a) herausgegeben. Darin sind umfangreich und detailliert die Konsequenzen angesprochen, die sich aus der Beschäftigung mit Kunst und Kultur für die Schule ergeben. In dem Dokument finden sich auch eine Reihe von Empfehlungen zur nationalen Umsetzung wie Steigerung des Bewusstseins der Öffentlichkeit, Bereitstellung von Ressourcen und Lehrmaterialien, Unterstützung der laufenden Weiterbildung von Lehrer/innen und Künstler/innen, Förderung von aktiven und nachhaltigen Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen oder fundierte Dokumentation und regelmäßige Evaluierung von Schulprojekten sowie Weitergabe von Wissen.

#### UNESCO Roadmap

Es zeigt sich, dass die Umsetzung solcher internationaler Agenden im nationalen Rahmen wesentlich vom jeweiligen politischen Willen abhängt. Trotz einzelner Vorarbeiten des ÖKS beziehungsweise seit 2004 von KulturKontakt Austria liegt hier in Österreich noch einiges Entwicklungspotenzial. Beispiele aus anderen Ländern könnten hier neue Impulse geben: In den Niederlanden gibt es einen eigenen Unterrichtsgegenstand – „Kulturelle und Kunstsinige Vorming“ – der eine neue Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Kultureinrichtungen ermöglicht. In diesem Zusammenhang ist es erfreulich, dass es seit 2002 ein europäisches Netzwerk für Regierungsbeamte/innen gibt, die mit der Verknüpfung kultur- und bildungspolitischer Fragestellungen auf vergleichender europäischer Ebene beauftragt sind.<sup>12</sup>

12 <http://www.culture-school.net/network.htm>

## 4.2 Mögliche Konsequenzen aus Forschungsergebnissen, Evaluations- und Implementationsstudien

Das österreichische Schulwesen hat in den letzten Jahren eine nachhaltige Ausdifferenzierung erfahren, die sich unter anderem in einer unterschiedlichen, auch kulturellen Profilbildung der einzelnen Standorte äußert. Diese Entwicklung korrespondiert mit einem Steuerungsverlust der zentralen und auch föderalen Schulverwaltungen, die immer weniger in der Lage erscheinen, die laufende Entwicklung strukturell zu beeinflussen.

Die vorliegenden Evidenzen im Rahmen der Studie „Vielfalt und Kooperation“ deuten darauf hin, dass es eine Vielzahl von Aktivitäten unterschiedlicher Qualität und Reichweite zum Thema Kunst und Kultur in der Schule gibt. Diese existieren freilich weitgehend isoliert voneinander und hängen wesentlich vom jeweils individuellen Engagement und Durchhaltevermögen der Akteure/innen ab.

Im Zuge der aktuellen Bemühungen um eine stärkere „Outputorientierung“ erscheint es vorrangig, dieses Engagement zu bestärken, vor allem aber, die einzelnen Aktivitäten stärker zu vernetzen. Das betrifft auch die Sichtbarmachung der damit verbundenen Wirkungen und eine Qualitätsdiskussion zu einer gemeinsamen Standardsetzung.

Zur Entwicklung entsprechender Steuerungsinstrumente orten wir im Bereich der Schulverwaltungen den Bedarf, die bestehenden Maßnahmen zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften stärker aufeinander abzustimmen. Dies vor allem vor dem Hintergrund einer wachsenden sozialen Kluft, die auch im Rahmen der bestehenden Aktivitäten eher verschärft als gemildert wird. Dies betrifft auch den Bedarf, Maßnahmen nicht nur zu verlautbaren, sondern auch deren Implementierung (etwa durch regelmäßige Evaluierung der Vorgaben) sicherzustellen.

Was die Weiterentwicklung im Bereich Schule betrifft, sehen wir die Notwendigkeit einer Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Kultureinrichtungen und Schulen. Dabei bedarf es der weiteren Stimulierung eines die herrschende Praxis reflektierenden Fachdiskurses, um die Aufgabe von Schule dahingehend zu präzisieren, welche kulturellen Inhalte in welcher Form und mit welcher Qualität vermittelt werden sollen – und wie dabei nicht nur auf das Angebot des professionellen Kunst- und Kulturbetriebs, sondern in gleicher Weise auf die Vielfalt der kulturellen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen Bezug genommen werden kann. Beide Bildungsdimensionen erscheinen heute mehr denn je notwendig, um die sozialen Barrieren beim Versuch, an der ganzen Vielfalt des kulturellen Lebens aktiv teilzunehmen, so gering wie möglich zu halten. Dies auch angesichts einer wachsenden Anzahl von ganztägigen Schulformen, deren Qualität unter anderem im Zusammenwirken schulischer und außerschulischer kultureller Angebote, etwa im Rahmen des Campus-Modells in Wien, beruht.<sup>13</sup>

**Strukturelle Veränderung  
statt einzelner  
Leuchttürme**

Was die Weiterentwicklung des schulischen Unterrichts betrifft, gibt es vor allem Handlungsbedarf im Bereich der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung. Dies umfasst sowohl die Errichtung von kulturellen Kompetenzzentren, die Vermittlung kulturell relevanter Qualifikationen, die Verhandlung innovativer Modelle der Leistungsbeurteilung sowie eine den Inhalten und Methoden kultureller Bildung entsprechende Qualitätsdebatte zur Entwicklung von vergleichbaren Standards. Daran schließt sich der Bedarf einer Diskussion über Fragen einer den kulturellen Bildungsinhalten entsprechenden Didaktik an.

## 4.3 Alternative Entwicklungsszenarien

Entwicklungsmöglichkeiten in Österreich liegen vor allem in der Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur, die auf der Förderung des projektorientierten, einzelne Fachdiszi-

<sup>13</sup> Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf Deutschland, das im Rahmen eines massiven Ausbaus von Ganztagschulen ein Handlungsfeld „Kreativität und Kooperation“ eröffnet hat.

plinen verbindenden Unterrichts, auf Methoden des forschenden und selbst gestaltenden Lernens sowie dem Einbeziehen der ganzen Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen in alle schulischen Lehr- und Lernformen basiert.

Dazu schlagen wir unter anderem folgende Entwicklungsszenarien vor:

- die Entwicklung eines kultur- und bildungspolitisch gleichermaßen relevanten politischen Handlungskonzepts zur Unterstützung bzw. Konkretisierung der aktuellen symbolischen Politik
- die integrative und nachhaltige Berücksichtigung des Aspekts kultureller Bildung in der gesamten Bildungsforschung bzw. damit in Beziehung stehender Begleitmaßnahmen (z. B. Bildungsdokumentation)
- die Schaffung von Anreizen, etwa durch stärkere Berücksichtigung des Vermittlungsaspekts im Rahmen der bestehenden Kunst- und Kulturförderungsprogramme oder durch Auszeichnung herausragender schulischer Initiativen („Arts Awards“), um auf diese Weise die weitere Qualitätsentwicklung zu motivieren
- die Einrichtung eines Wahlfachs „Kultureller Kompetenzerwerb“ nach dem Beispiel der Niederlande, das ein „Cultuur en school“-Programm aufgelegt hat
- die Entwicklung eines gesamtösterreichischen Referenzprojektes zur Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen nach dem Beispiel „Kinder zum Olymp!“ in Deutschland oder „Creative Partnerships“ in England
- die Intensivierung der europäischen Zusammenarbeit beziehungsweise eine Diskussion um die Umsetzung der Zielvorgaben der EU-Empfehlungen zu lebensbegleitendem Lernen (Schlüsselkompetenzen) in Bezug auf die österreichische Situation
- stärkere Berücksichtigung kultureller Bildung in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung; insbesondere Qualifizierung von Lehrer/innen als Projektkoordinator/innen und Vermittler/innen kultureller Kompetenzen
- Entwicklung von kulturellen Schulprofilen, verbunden mit der Konzeption und Umsetzung eines Jahresplans, der die Verbesserung der Bedingungen schulischer Kulturarbeit vor Ort zum Ziel hat
- Förderung der nachhaltigen Zusammenarbeit von Schulen und Kultureinrichtungen.

Eine Reihe von diesbezüglichen Leitlinien ist im zweiten Zwischenbericht der Expert/innen-Kommission für eine Neue Mittelschule mit dem Titel „Schule als kulturelles Zentrum“ (Putz-Plecko/Wimmer Jänner 2008) detaillierter erläutert.

#### 4.4 Mögliche erste/nächste Schritte zur Verbesserung der Situation

Als nächste mögliche Schritte empfehlen wir:

- Schaffung eines Überblicks sowie Koordination der einzelnen Maßnahmen des BMUKK
- die Transparentmachung der zurzeit für kulturelle Bildung bereitgestellten Ressourcen
- Berücksichtigung der wachsenden sozialen Ungleichheit bei der Vergabe von Fördermitteln
- Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur Abstimmung der Maßnahmen kultureller Bildung zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften
- Implementierung eines Kompetenzzentrums zugunsten der Schaffung von empirischen

**Entwicklung eines faktenbasierten kultur- und bildungspolitischen Handlungskonzepts**

Grundlagen. Dieses hätte im Sinne von „evidence based policy“ die notwendigen Entscheidungsgrundlagen für eine künftige kultur- und bildungspolitische Schwerpunktsetzung bereitzustellen sowie die Entwicklung künftiger Steuerungsinstrumente bei der Implementierung dieser Schwerpunkte und eine Evaluierung der getroffenen Wirkungen im Sinne der ursprünglichen Zielsetzungen sicherzustellen

- Entwicklung von Bildungsstandards im Bereich der Vermittlung von „cultural competences“ and „cultural literacy“
- Einbeziehung der Ergebnisse der Bildungsforschung im Bereich kultureller Bildung in die Vorbereitung künftiger kultur- und bildungspolitischer Entscheidungen
- Konkretisierung von Durchführungsbestimmungen bei der Verlautbarung künftiger kulturrelevanter Bildungsdokumente (z.B. im Rahmen der anstehenden Wiederverlautbarung des Grundsatzerlasses zur ganzheitlich-kreativen Erziehung) sowie regelmäßige Kontrolle der erfolgten Implementierung bzw. erzielten Wirkungen
- Durchführung von Modellprojekten im Zusammenwirken von Musik- und Bildnerischen Erzieher/inne/n, Sprachlehrer/inne/n mit Kolleg/inn/en aus den Naturwissenschaften
- Schwerpunktbildung zugunsten einer ganzheitlich-kreativen Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur im Rahmen der Modellversuche Neue Mittelschule
- Einrichtung einer interdisziplinären Lehrer/innen/arbeitsgemeinschaft (koordiniert vom Bundeskoordinationszentrum für schulische Kulturarbeit)
- Verbesserung der Serviceleistungen vor Ort.

Als eine sinnvolle Begleitmaßnahme empfehlen wir durch die Einbeziehung von Meinungsträger/inne/n anderer gesellschaftlicher Gruppen aus dem Bereich der Kunst, der Wissenschaft, der Gesundheit, der Stadtentwicklung oder der Medien die Intensivierung und Verbreiterung des fachlichen und öffentlichen Diskurses über zeitgemäße Konzepte kultureller Bildung und ihre Wirkungen für junge Menschen zu fördern.

# Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze

Angelika Paseka und Angela Wroblewski

## 1 Zur bildungspolitischen Relevanz des Themas

Die Diskussion um eine „geschlechtergerechte“ Schule ist nicht neu. Sie begann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und vollzog sich in verschiedenen „Wellen“. Während zunächst die Gleichberechtigung im Vordergrund stand, also Fragen der gleichen (Zugangs-)Rechte für Mädchen und Frauen zu Bildungseinrichtungen, dominierten in einer zweiten Welle Fragen der Gleichbehandlung und – im Falle von nachweisbaren Ungleichheiten – eine gezielte Frauen- und Mädchenförderung. In den 1980er Jahren erweiterte sich der Blick auf die Differenzen *innerhalb* der beiden Genusgruppen. Daraus entwickelte sich die Forderung nach einer geschlechtersensiblen oder -gerechten Pädagogik bzw. einer Pädagogik der Vielfalt, in der nicht nur eine Kategorie, nämlich „Geschlecht“, Berücksichtigung findet, sondern ebenso deren Verschränkung mit anderen, wie Ethnie, Sprache, Religionszugehörigkeit, Behinderung (Paseka 2008).

Einen neuen, sehr kräftigen Anstoß und damit einhergehend eine Perspektivenerweiterung erhielt die Debatte durch die EU-Strategie Gender Mainstreaming (GeM). Mit dem Vertrag von Amsterdam (1999) und der dortigen Festlegung der Gleichstellungspolitik ist diese im Primärrecht verankert und als Gemeinschaftsaufgabe festgelegt. Daraus ergibt sich eine Verpflichtung zur Umsetzung in allen EU-Mitgliedsländern (Klein 2006).

Gender Mainstreaming is the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making (Europarat 1998).

Drei Begriffe sind zentral für das Verständnis: *gender*, *mainstreaming*, *equality* (Paseka 2008: 28–33):

Der Terminus *gender* verweist (1) darauf, dass die Kategorie Geschlecht im Laufe der Sozialisation erworben wird, damit eine soziale und historisch veränderbare Kategorie darstellt, und (2), dass sich *gender* auf individueller Ebene festmachen lässt und gleichzeitig alle Organisationen und gesellschaftliche Strukturen prägt. Der Terminus signalisiert (3), dass es bei dieser Strategie um Frauen *und* Männer geht, während frühere Konzepte fast ausschließlich bei Frauen bzw. Mädchen ansetzten (Frey 2003).

Mit dem Begriff *mainstreaming* wird dokumentiert, dass es sich um eine Querschnittsaufgabe handelt und dass die Umsetzung von Zielen in der Verantwortung aller Personen einer Organisation liegt, wenngleich den Vorgesetzten eine entscheidende Funktion bei der Implementierung zukommt. Bei allem Tun und Handeln, bei der Festlegung von Zielen, der Umsetzung von Programmen, deren Evaluation und der Festlegung von Qualitätsstandards, ist eine *gender equality perspective* mitzudenken und zu berücksichtigen.

Der Begriff *equality* bedeutet wörtlich übersetzt „Gleichheit“, allerdings sind die Übersetzungen in den EU-Dokumenten, Handreichungen und einschlägigen Publikationen sehr unterschiedlich. Während die offizielle deutsche Version des Europarates „Einbeziehung ei-

**Wandel des Gleichstellungsverständnisses: von geschlechtergerechter Pädagogik zu Gender Mainstreaming**

**Zentrale Begriffe: gender, mainstreaming, equality**

B

### Bisherige Schwerpunkte auf EU-Ebene

ner geschlechterbezogenen Sichtweise“ lautet, plädieren Bergmann/Pimminger (2004) für „Gleichstellung von Frauen und Männern“.<sup>1</sup> Dieser Begriff ist auf das Ergebnis fokussiert. Wenn formal gleiche Rechte oder auch gleiche Behandlung nicht ausreichen sollten, wären differenzielle Maßnahmen zu überlegen. Für die folgenden Ausführungen beziehen wir uns daher auf diese Übersetzung.

GeM ist eine inhaltlich offene Kategorie. Allerdings wurden bisher vor allem Maßnahmen im Bereich der Erwerbsarbeit gesetzt, während bildungspolitische Akzentsetzungen auf EU-Ebene bislang nur marginal von Bedeutung waren (Klein 2006: 141). In einigen Dokumenten lassen sich jedoch Akzentsetzungen erkennen: Zum einen in den Benchmarks, die 2003 vom European Council für den Bereich Bildung veröffentlicht wurden. Darin wird gefordert, dass die Zahl der Abschlüsse im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaften und Technik gesteigert und dabei eine *gender balance* erreicht werden sollte. Zum Zweiten strebt der Europäische Sozialfonds (ESF) eine Modernisierung der Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungspolitik an. Dabei wird im operationellen Programm für Österreich für die laufende Programmperiode (2007–2013) wie auch in der Vorperiode (2000–2006) insbesondere die geschlechtsspezifische Berufs- und Bildungswahl thematisiert sowie auf die Bedeutung der *gender sensitivity* der Fortbildungsverantwortlichen und der Lehrpersonen hingewiesen („train the trainer“). Zum Dritten werden im Fahrplan der Europäischen Kommission (2006b) sechs Schwerpunkte festgelegt. Einer davon zielt auf den Abbau von Geschlechterstereotypen speziell im (Aus-)Bildungsbereich und die Förderung von nicht traditionellen Berufswahlentscheidungen.

Aus diesen EU-Dokumenten wird eine starke Orientierung an der beruflichen Verwertbarkeit von Bildung, d. h. an den damit verbundenen Arbeitsmarktchancen, deutlich. In diesem Sinne sollen Maßnahmen zum Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheiten am Arbeitsmarkt bereits im schulischen Bereich ansetzen und dazu führen, dass individuelle Begabungen jenseits von stereotypen Festlegungen erkannt, gefördert und im Beruf genutzt werden können. Schule vermittelt dabei explizit wie implizit „Geschlechter-Wissen“ in vielfältiger und verschränkter Weise: über Unterrichtsinhalte, geltende Regeln und Ressourcen, hierarchische Strukturen, im Prozess des Lehrens und Lernens. Dieses Wissen wird durch die handelnden Akteure/Akteurinnen im Tun (re-)produziert und in der Organisation abgespeichert (Schule als *gendered organisation*, u. a. Paseka 2007). Schule hat aber auch den Anspruch zu bilden und damit kritisches und reflexives Wissen und Können zu vermitteln. Geschlechterdemokratie und Gleichstellung sind Ansprüche, die sich nicht nur in der Partizipation am Arbeitsmarkt zeigen dürfen.

Das Ziel dieses Beitrages ist es, geschlechtsspezifische Unterschiede im Kontext Schule zusammenfassend darzustellen (Kapitel 2), bislang ergriffene Maßnahmen zur Erreichung von Gleichstellung zu beschreiben (Kapitel 3)<sup>2</sup> und auf dieser Basis Handlungsbedarf aufzuzeigen (Kapitel 4).

## 2 Situationsbeschreibung

Im Folgenden wird anhand verfügbarer Informationen der Statistik Austria und durchgeführter Studien der Ist-Zustand zentraler geschlechtsspezifischer Unterschiede beschrieben.<sup>3</sup>

1 Zu den verschiedenen Übersetzungsvarianten siehe Paseka (2008).

2 Der dabei untersuchte Zeitraum erstreckt sich etwa auf die letzten zehn Jahre, wobei v. a. jene Maßnahmen, die sich auf die Strategie Gender Mainstreaming zurückführen lassen, im Vordergrund stehen.

3 Aufgrund von fehlenden systematischen Daten aus Österreich wurden die folgenden Aspekte nicht einbezogen: Qualität der Unterrichtsmittel, wie z. B. Schulbücher, und „doing gender“-Prozesse in Schulklassen. Hier muss auf kritische Zusammenfassungen für den deutschsprachigen Raum verwiesen werden (Hunze 2003, Paseka 2007).

## 2.1 Schüler/innen

### Partizipation

In den letzten Jahren und Jahrzehnten ist die Bildungsbeteiligung von Mädchen kontinuierlich angestiegen und mittlerweile haben Mädchen nicht nur aufgeholt, sondern bilden sowohl in weiterführenden Schulen, unter Maturant/inn/en wie auch unter Studierenden und Absolvent/inn/en der Universitäten die Mehrheit (Papouschek/Pastner 1999, Wroblewski et al. 2007).

Getrennt nach Schultypen zeigen sich für das Schuljahr 2006/07 folgende Unterschiede im Detail: Während in der Volksschule das Geschlechterverhältnis ausgeglichen ist, sind in der Vorschule und Sonderschule die Buben überrepräsentiert (63% bzw. 64%). Auf der Sekundarstufe I liegt der Anteil der Mädchen in der Hauptschule bei 47%, in der AHS-Unterstufe bei 52%. Mit der 9. Schulstufe treten deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schulwahl auf: In Polytechnischen Schulen wie auch in Berufsschulen dominieren die Buben (63% bzw. 66%), während in der AHS-Oberstufe der Anteil der Mädchen bei 57% liegt. Im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wirkt sich die geschlechtsspezifische Berufswahl noch deutlicher aus. So werden mittlere und höhere Schulen für Mode und Bekleidungstechnik fast ausschließlich von Mädchen besucht (96% bzw. 98%), auch in den sozialberuflichen mittleren Schulen, in Tourismusschulen sowie in mittleren und höheren Schulen für wirtschaftliche Berufe sind Buben nur in Ausnahmefällen vertreten. Umgekehrt stellt sich das Geschlechterverhältnis in den technisch-gewerblichen und landwirtschaftlichen Schulen dar: Hier liegt der Anteil der Mädchen bei rund 10%. Kaufmännische mittlere und höhere Schulen können demgegenüber – trotz eines Frauenanteils von 58% bzw. 61% – als „gemischte“ Schulen bezeichnet werden.

Insgesamt ergibt sich damit folgendes Bild: Sowohl im Bereich der allgemeinbildenden Schulen als auch im berufsbildenden Schulwesen gibt es nach wie vor mehr oder weniger starke geschlechtsspezifische Unterschiede betreffend Verteilung von Mädchen und Buben in den einzelnen Schultypen. Diese lassen sich zum einen durch Lerndefizite und Lernschwierigkeiten der Buben begründen (Dominanz in der Vor- und Sonderschule), zum anderen durch die inhaltlichen Angebote, die auf die spätere Berufswahl verweisen (im Bereich des berufsbildenden Schulwesens und der Lehrlingsausbildung).

### Übertritte und Segregation

Der Übertritt nach der 8. Schulstufe (AHS-Unterstufe bzw. Hauptschule) stellt eine zentrale Weichenstellung für die weitere schulische und berufliche Karriere dar. Insgesamt besuchen 61% der Schüler/innen der AHS-Unterstufe im 9. Schuljahr die AHS-Oberstufe, Mädchen etwas häufiger als Buben (64% versus 58%). Während rund ein Drittel der Buben in eine BHS übertritt und hier v. a. in eine Schule mit technisch-gewerblicher Ausrichtung, tut dies nur rund ein Viertel der Mädchen. Diese wählen dabei wirtschaftsberufliche und kaufmännische höhere Schulen nur geringfügig häufiger als Schulen mit technisch-gewerblicher Ausrichtung. Die Übertritte nach der Hauptschule stellen sich deutlich anders dar. Hier wird von fast der Hälfte der Buben der Weg in Richtung einer Lehrlingsausbildung eingeschlagen (45% besuchen eine Polytechnische Schule oder wechseln direkt in die Berufsschule über). Bei den Mädchen spielt die Ausrichtung auf eine Lehre eine geringere Rolle (ein Viertel besucht eine Polytechnische Schule oder eine Berufsschule). Mädchen entscheiden sich häufiger als Burschen für berufsbildende mittlere Schulen (v. a. wirtschaftsberufliche mittlere Schulen) und berufsbildende höhere Schulen (v. a. kaufmännische und wirtschaftsberufliche höhere Schulen). Insgesamt ist also die Wahrscheinlichkeit nach einer AHS-Unterstufe höher, dass sich ein Mädchen für eine technische Schulausbildung entscheidet, als nach der Hauptschule: 28% der Mädchen, die nach der AHS-Unterstufe eine BHS besuchen, aber nur 17% der Mädchen, die nach der Hauptschule an eine BHS wechseln, wählen eine Schule mit technisch-gewerblicher Ausrichtung.

**Kaum Veränderungen bei der geschlechtsspezifischen Schulwahl**

**B**

**Höhere Präsenz von Mädchen in weiterführenden Schulen**



Im Schuljahr 2006/07 besuchter Schultyp	Übertritte von AHS-Unterstufe			Übertritte von Hauptschule		
	Alle	Buben	Mädchen	Alle	Buben	Mädchen
Polytechnische Schule	0,5	0,6	0,4	27,8	33,7	21,4
AHS	61,1	57,8	64,2	6,0	4,1	8,2
Berufsschule	0,9	1,1	0,7	7,8	10,9	4,4
BMS gesamt	1,6	1,7	1,5	20,7	17,6	24,1
Techn. gewerbl. mittlere Schule	0,6	1,0	0,3	4,0	5,9	1,9
Kaufmännische mittlere Schule	0,2	0,2	0,2	3,9	3,2	4,7
Wirtschaftsberuf. mittlere Schule	0,4	0,2	0,5	4,8	1,5	8,5
Sozialberuf. mittlere Schule	0,1	0,0	0,1	0,6	0,1	1,1
BHS gesamt	28,6	32,1	25,3	26,3	23,6	29,3
Techn. gewerbl. höhere Schule	14,5	22,5	7,1	10,7	15,6	5,2
Kaufmännische höhere Schule	8,2	7,5	8,8	8,6	6,2	11,2
Wirtschaftsberuf. höhere Schule	5,4	1,4	9,0	6,3	1,0	12,2
Land- und fortstw.höhere Schule	0,5	0,7	0,3	0,7	0,8	0,7
Lehrerbildende höhere Schule	1,7	0,2	3,1	1,6	0,1	3,2
Sonstige Schule	0,2	0,3	0,2	1,1	1,1	1,2
Ohne Übertritt in Sekundarstufe II	5,4	6,1	4,8	8,7	9,0	8,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 1: Übertritte von der Sekundarstufe I in Sekundarstufe II von Abgänger/inne/n der Hauptschule und AHS-Unterstufe nach Geschlecht (in Prozent)

Quelle: Statistik Austria (2008a)

#### Beeinflussung der Schulwahl durch Region und sozioökonomischen Hintergrund

Im Zusammenhang mit der beschriebenen geschlechtsspezifischen Schulwahl interessieren insbesondere die Übergänge von der Volksschule in die Sekundarstufe I und der Übertritt in die Sekundarstufe II (nach der 8. Schulstufe). In den letzten Jahren wurde in einigen Untersuchungen der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Bildungsentscheidung untersucht (z. B. Schmid 2003a und 2003b, Schlögl/Lachmayr 2004). Dabei wird ein starker Einfluss der Region sowie des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Entscheidung zwischen Hauptschule und AHS festgestellt. D. h. Kinder aus bildungsfernen Schichten haben eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit eine weiterführende Schule zu besuchen, wenn sie nach der Volksschule in die Hauptschule wechseln. Diese Entscheidung ist wiederum stark vom regionalen Schulangebot beeinflusst (Schmid 2003a). In diesem Kontext wird jedoch kaum nach Geschlecht differenziert.

#### Einflussfaktoren auf geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten

Anders stellt sich dies im Zusammenhang mit der geschlechtsspezifischen Berufswahl dar, die sich in der Entscheidung für einen Lehrberuf, einen weiterführenden Schultyp oder eine Studienrichtung niederschlägt. Als Einflussfaktoren auf das geschlechtsspezifisch geprägte Berufswahlverhalten in Österreich werden neben sozialisationsbedingten Einflüssen über das Elternhaus (soziale Herkunft) auch eine unzureichende Berufsinformation, fehlende weibliche bzw. männliche Vorbilder aus sog. „untypischen“ Berufen oder die erschwerte Situation von Frauen in männlich geprägten Berufsfeldern angeführt (Pimminger et al. 2002; Schlögl/Lachmayr 2004). In den letzten Jahren wurde verstärkt auch die Rolle der Schule, des Unterrichts und der Lehrkräfte im Kontext der genderspezifischen Berufswahlentscheidungen diskutiert (Riesenfelder et al. 2007).

#### Schulleistung und Kompetenzen

#### Bessere Schulleistungen der Mädchen

Mädchen sind nicht nur stärker in weiterführenden Schulen vertreten, sie weisen auch in allen Schultypen bessere Leistungen als Buben auf: Sie beenden in den meisten Schultypen öfter erfolgreich das Schuljahr und haben deutlich öfter einen ausgezeichneten oder guten Schulerfolg. Frauen stellen mit 57% auch die Mehrheit unter den Maturant/inn/en (Statistik Austria 2008a). Die besseren Leistungen von Mädchen (gemessen an Schulnoten oder

Aufstiegsberechtigungen) lassen sich u. a. darauf zurückführen, dass sie ab der 7. Schulstufe – insbesondere in der AHS-Oberstufe und in den berufsbildend höheren Schulen – mehr Zeit für die Schule aufwenden (Eder 2007).

Wird jedoch nicht auf Schulerfolge, sondern auf Kompetenzen abgestellt, zeigt sich ein etwas differenzierteres Bild geschlechtsspezifischer Unterschiede: Mit der Teilnahme Österreichs an PISA (Programme for International Student Assessment) liegen standardisierte Erhebungen zu den Kompetenzen von 15-jährigen Schüler/innen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften vor.

Die PISA-Ergebnisse zeigen in allen drei bisherigen Erhebungsrunden eine höhere Lesekompetenz von Mädchen, wobei sich der Unterschied zwischen Buben und Mädchen während der Sekundarstufe I vergrößert. Der Gender Gap im Lesen liegt laut PISA 2006 insgesamt bei 45 Punkten zu Gunsten der Mädchen (2003: 47 Punkte, 2000: 26 Punkte). Die Ergebnisse von PISA entsprechen jenen von PIRLS, einer Erhebung der Lesekompetenz von Schüler/innen nach der 4. Schulstufe.<sup>4</sup> Die Lesekompetenz von Mädchen liegt dabei ebenfalls signifikant über jener der Buben. Mädchen lesen nicht nur besser, sondern auch öfter und sie haben ein stärker positiv ausgeprägtes Lese-Selbstkonzept, d. h. sie sehen sich öfter als gute Leser/innen.

In Mathematik und Naturwissenschaften stellt sich das Geschlechterverhältnis umgekehrt dar. Die Ergebnisse von PISA 2003 dokumentieren, dass Mädchen signifikant schlechter abschneiden als Buben und darüber hinaus auch weniger Interesse am Fach haben, eine geringere instrumentelle Motivation aufweisen (d. h. seltener Mathematik als wichtig für das zukünftige Leben bezeichnen), ein geringeres Vertrauen in ihre eigenen mathematischen Fähigkeiten zeigen und häufiger angeben, Angst vor Mathematik zu haben. Die Unterschiede sind in allen Dimensionen unter Schüler/innen der BHS am höchsten, im AHS-Bereich ist der Gender Gap nur halb so groß. Das bedeutet, dass die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Schulwahl die Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern verstärkt.

Auch in Naturwissenschaften weisen Mädchen insgesamt einen niedrigeren Kompetenzwert auf als Buben, wobei sie v. a. im Wissen in den Naturwissenschaften und hier in erster Linie in der Physik deutlich schlechter abschneiden. Im internationalen Vergleich fällt auf, dass Schüler/innen in Österreich die geringste instrumentelle und zukunftsorientierte Motivation in Naturwissenschaften haben, d. h. sie glauben am seltensten daran, dass sie das Gelernte für ihr späteres Leben brauchen können bzw. sind am seltensten motiviert, eine naturwissenschaftliche Berufslaufbahn einzuschlagen. Insbesondere im Bereich der instrumentellen Motivation besteht darüber hinaus ein hoher Geschlechterunterschied.

### *Befinden von Schüler/innen in der Schule*

Einige Erklärungen für die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Partizipation und Performance liefert eine Befragung zum „Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule“, die im Schuljahr 1993/94 erstmals durchgeführt und 2005 repliziert wurde (Eder 2007). Befragt wurden Schüler/innen der 4. bis 12. Schulstufe. Nach dieser Studie gehen Mädchen öfter (sehr) gern in die Schule, wobei der Gender Gap in der Sekundarstufe I am stärksten ausgeprägt ist. Bis zur 9. Schulstufe lässt sich bei den Mädchen eine etwas höhere Schulzufriedenheit feststellen, danach gleichen sich die Werte für die Geschlechter an. Ebenso weisen sie bei den Werten für Schul- und Prüfungsangst, insbesondere ab der 7. Schulstufe, deutlich höhere Werte als Buben auf, d. h. Mädchen haben entweder tatsächlich mehr Angst, oder sie geben dies öfter zu. Mädchen berichten zusätzlich über ein höheres Maß an psychischer Belastung, wie z. B. Schulstress oder psychovegetative Beschwerden, und diese steigt während der Sekundarstufe I stark an. In dieser Phase entwickelt sich auch das Vertrauen in die eigenen Leistungen auseinander. Während das Leistungselbstkonzept der Buben konstant

**Höhere Lesekompetenz bei Mädchen**

**Höhere mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz bei Buben**

**Unterschiedliche Einschätzung von Schulbelastungen durch Mädchen und Buben**

**B**

<sup>4</sup> Österreich beteiligte sich 2005 an der von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) initiierten Studie PIRLS.

bleibt bzw. leicht ansteigt, geht jenes der Mädchen zurück. Ähnliches gilt für das allgemeine Selbstwertgefühl, das bei Mädchen erst gegen Ende der Sekundarstufe II wieder ansteigt. Mädchen fühlen sich nach eigenen Angaben besser in die Klassengemeinschaft integriert als Buben und berichten seltener von Konflikten innerhalb der Klasse.<sup>5</sup>

Das bedeutet, dass der Unterricht von Mädchen und Buben unterschiedlich empfunden wird und mit jeweils anderen Belastungen einhergeht. Das geringere Selbstbewusstsein der Mädchen – insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht – wird als eine der zentralen Ursachen für Mädchen gesehen, sich gegen eine Ausbildung bzw. Berufstätigkeit in diesem Bereich zu entscheiden (Thaler 2006).

## 2.2 Lehrpersonen und Leitungsfunktionen

### Unveränderte horizontale und vertikale Segregation im Schulbereich

Eine in der Literatur häufig diskutierte Ursache für die Persistenz von Geschlechterunterschieden im schulischen Bereich sind fehlende weibliche Vorbilder für Mädchen, insbesondere im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Diese Problematik wird bereits bei der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Lehrpersonen nach Schultyp deutlich. Zum einen sind Volks- und Sonderschulen mit einem Frauenanteil von über 80% unter den Lehrkräften deutlich weiblich dominiert. Im berufsbildenden Bereich zeigt sich unter Lehrpersonen eine ähnlich starke geschlechtsspezifische Segregation wie unter Schüler/innen: Frauen unterrichten primär im sozialen Bereich, während Männer im technischen Bereich und in der Berufsschule die Mehrheit stellen. Der hohe Frauenanteil unter Lehrpersonen schlägt sich jedoch nicht in einer entsprechenden Präsenz bei den Leitungsfunktionen nieder. Abgesehen von Volks- und Sonderschulen und den nahezu ausschließlich von Frauen besuchten sozial- und wirtschaftsberuflichen Schulen sind Frauen in Schulleitungsfunktionen nach wie vor selten anzutreffen. Ein Vergleich mit früheren Daten lässt erkennen: Der Anteil der Frauen hat sich zwar in allen Bereichen und auf allen Ebenen erhöht, das Verteilungsmuster ist aber gleich geblieben (Paseka 1997: 210).

An dieser Situation wird sich auch in naher Zukunft kaum etwas ändern, da unter den aktuell an Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten für den künftigen Lehrberuf auszubildenden Personen Frauen deutlich dominieren. An Universitäten in Österreich sind nach wie vor mehr als drei Viertel aller Lehramtsstudierenden Frauen. Im WS 2007/08 lag der Frauenanteil unter begonnenen Lehramtsstudien bei 83% und 78% aller Abschlüsse von Lehramtsstudien entfielen auf Frauen (Studienjahr 2005/06). Ähnliches gilt für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen: Im Schuljahr 2006/07 waren 79% der Studierenden weiblich.

<sup>5</sup> Im Vergleich zur Befragung 1994 zeigen sich kaum Veränderungen in den Gender Gaps. Insgesamt ist die Zufriedenheit mit der Schule etwas gestiegen, was primär auf die höhere Zufriedenheit von Mädchen zurückzuführen ist.

	Schüler/innen	Lehrpersonen	Schulleitung
<b>Allgemeinbildende Schulen</b>	<b>48%</b>	<b>72%</b>	<b>54%</b>
<b>Volksschulen</b>	<b>49%</b>	<b>89%</b>	<b>68%</b>
<b>Hauptschulen</b>	<b>47%</b>	<b>66%</b>	<b>26%</b>
<b>Sonderschulen</b>	<b>36%</b>	<b>84%</b>	<b>62%</b>
<b>Polytechnische Schulen</b>	<b>37%</b>	<b>47%</b>	<b>22%</b>
<b>Allgemeinbildende höhere Schulen</b>	<b>54%</b>	<b>57%</b>	<b>24%</b>
<b>Berufsbildende Schulen</b>	<b>45%</b>	<b>43%</b>	<b>18%</b>
<b>Berufsschulen</b>	<b>34%</b>	<b>30%</b>	<b>9%</b>
<i>Berufsbildende mittlere und höhere Schulen</i>	<i>53%</i>	<i>45%</i>	<i>21%</i>
<b>Technisch/gewerblich</b>	<b>14%</b>	<b>16%</b>	<b>8%</b>
<b>Kaufmännisch</b>	<b>60%</b>	<b>58%</b>	<b>19%</b>
<b>Tourismus</b>	<b>65%</b>	<b>46%</b>	<b>19%</b>
<b>Sozialberuflich</b>	<b>93%</b>	<b>79%</b>	<b>50%</b>
<b>Wirtschaftsberuflich</b>	<b>91%</b>	<b>77%</b>	<b>49%</b>
<b>Land- und forstwirtschaftlich</b>	<b>42%</b>	<b>50%</b>	<b>10%</b>
<i>Lehrer- und Erzieherbildung</i>	<i>77%</i>	<i>78%</i>	<i>46%</i>
<b>Alle Schulen</b>	<b>48%</b>	<b>65%</b>	<b>50%</b>

Tab. 2: Schüler/innen, Lehrpersonen und Schulleitungen: Mädchen- bzw. Frauenanteil nach Schultyp (in Prozent)

Anmerkungen: Schüler/innen 2006/07; Lehrpersonen und Direktor/inn/en: Landesschulen 2006/07, Bundesschulen 2005/06. Ohne BA für Leibeserziehung, Schulen und Akademien des Gesundheitswesens, sonstige allgemeinbildende und berufsbildende Statusschulen sowie berufs- und lehrerbildende Akademien.

Quelle: Statistik Austria

### 3 Maßnahmen zur Förderung einer geschlechtergerechten Schule

Im Folgenden werden die im Untersuchungszeitraum gesetzten Maßnahmen zur Umsetzung von Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in der Schule analysiert, allenfalls wird – wenn dies für das Verständnis bzw. die Genese und Weiterentwicklung unverzichtbar ist – auch auf frühere Maßnahmen eingegangen. Differenziert wird dabei, ob es sich jeweils um Maßnahmen in der Zentralstelle, dem BMUKK, handelt, oder ob diese im Bereich der Landesschulräte oder an den Schulen bzw. im Bereich der Lehrer/innen/bildung angesiedelt sind. Für die Bewertung werden folgende Aspekte herangezogen:

- Positionierung des Themas und strukturelle Verankerung in der jeweiligen Einheit (Leitfrage: Hat sich die Maßnahme am jeweiligen Standort verselbstständigt und ist nachhaltig Teil der Schulkultur geworden? Welche Ziele strebt die Organisationseinheit an?)
- Programme und Projektinitiativen (Leitfrage: Welche Ziele konnten umgesetzt und welche Zielgruppen erreicht werden?)
- Involvement der beteiligten Akteur/inn/e/n (Leitfrage: Beteiligen sich die im jeweiligen Arbeitsbereich tätigen Personen flächendeckend an der Umsetzung der Maßnahmen?)

**Einführung des  
Unterrichtsprinzips  
„Erziehung zur  
Gleichstellung von  
Frauen und Männern“**

**Aktionspläne zur  
Förderung von  
Gleichstellung in Schule  
und Erwachsenenbildung**

### 3.1 Hintergrund

1975 vollzog sich sehr unspektakulär die gesetzliche Verankerung der Koedukation an den österreichischen Schulen. Dass damit alleine Gleichstellung nicht zu erreichen war, wurde von der geschlechterkritischen Schulforschung in vielen Studien ausführlich beschrieben. Um pädagogische Maßnahmen und Modellprojekte zu unterstützen, wurde 1995 das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ über einen Grundsatzterlass bekannt gemacht, der mittlerweile für alle Schulen verbindlich ist. Bemerkenswert ist, dass darin zentrale Aspekte der Strategie GeM vorweg genommen wurden: *Alle* Akteur/inn/e/n in der Schule sind mit der Umsetzung in allen Fächern beauftragt. Als Zielgruppen werden Mädchen *und* Buben genannt. Und schließlich werden die gesellschaftlichen *Strukturen* (z. B. Sprache, Arbeitsmarkt) ebenso ins Blickfeld genommen wie der eigene Beitrag, den jedes Individuum zur deren (Re-)Produktion leistet. Ergänzend zum Unterrichtsprinzip wurde im Lehrplan 99 für Hauptschulen und allgemeinbildende höhere Schulen der allgemeine didaktische Grundsatz „Bewusste Koedukation“ formuliert (BMBWK 2000). Schließlich wurde 2002 ein Rundschreiben an alle nachgeordneten Dienststellen zur verpflichtenden Umsetzung einer geschlechtergerechten Sprache verfasst.

Um diesen Anspruch an eine umfassende Veränderung des Unterrichts zu unterstützen, wurden ab 1997 drei Aktionspläne vorgelegt: Der erste (1997–2000) enthielt 99 Maßnahmen und skizzierte eine umfassende Strategie zur Förderung der Gleichstellung im Bereich von Schule und Erwachsenenbildung. Die Vielzahl der Themenbereiche bzw. vorgesehenen Maßnahmen wurde im zweiten Aktionsplan (2000–2003) auf fünf Themenbereiche fokussiert.

Diese Initiativen wurden im Zuge der Implementierung von GeM im BMBWK verstärkt. 2001 wurde im Ressort eine Arbeitsgruppe (AG Gender Mainstreaming) eingerichtet, die als einen der ersten Schritte einen einheitlichen 10-Punkte-Arbeitsplan für die Sektionen und Abteilungen des BMBWK erstellte. Dieser enthielt die Aufnahme von GeM in das Leitbild des Ministeriums, in die Grundausbildung, Schulungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen, in die Forschung, verlangte eine geschlechtergerechte Personennominierung für Gremien, eine geschlechtsspezifische Datenerhebung und Entwicklung genderspezifischer Indikatoren im Bereich der Universitäten, die Berücksichtigung von GeM-Kriterien bei der Herausgabe von Publikationen, Materialien und Medien, die Einführung eines Berichtssystems und Evaluation. Der 10-Punkte-Arbeitsplan wurde sukzessive umgesetzt (Cortolezis-Schlager/Aichholzer 2005). In den letzten Jahren wurde mit dem Aufbau eines Gender Controllings begonnen.

Mit der Implementierung von GeM in der Verwaltung waren die einzelnen Sektionen dazu verpflichtet, in allen ihren Programmen und Initiativen Gender Aspekte zu berücksichtigen. Das schlug sich zum einen im dritten Aktionsplan (2003–2006) nieder, der sich nun auf drei Bereiche konzentrierte: geschlechtssensibler Unterricht, geschlechtssensible Berufsorientierung und Gender Mainstreaming. Zum anderen führte dies entweder zu einer Verstärkung von bisherigen Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter (wie Initiativen zur Erhöhung des Anteils von Mädchen in nicht traditionellen Berufsbereichen, z. B. FiT – Frauen in die Technik) oder zur Formulierung neuer Prioritäten (Verankerung von GeM in der Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung). Im Bereich der Personalverwaltung wurde GeM u. a. in der Lehrer/innen/fortbildung verankert und es wurden Schulungen für Führungskräfte in nachgeordneten Dienststellen (z. B. den Landesschulräten) durchgeführt. Im Folgenden wird auf jene Maßnahmen und Initiativen näher eingegangen, die sich konkret auf die Schulebene beziehen.

### 3.2 Positionspapiere und Unterlagen der Zentralstelle

Für die Umsetzung der Aktionspläne wurde und wird vom BMUKK eine Vielzahl an Positionspapieren und Unterlagen veröffentlicht. Neben anlassbezogenen Einzelveröffentlichungen und Aussendungen wurden zwei „Schienen“ kontinuierlich verfolgt:

Die eine Schiene bildet das seit 1990 in unregelmäßigen Abständen erscheinende Sch.U.G., das Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung. Das Informationsblatt enthält zum einen Hinweise zu aktuellen Änderungen bezogen auf das Curriculum. Weiters werden aktuelle Untersuchungen in schnell lesbaren Kurzfassungen präsentiert, z. B. TIMSS, PISA, Gewalt an Schulen. Drittens werden Initiativen zur Umsetzung von Gleichstellung (z. B. GeKoS-Schulen, MUT, fFORTE u.Ä.) und Aktionen, wie z. B. Mädchen- und Bubentage an konkreten Schulstandorten, Berufsorientierungstage und -wochen u. v. m. vorgestellt. Schließlich gibt es Literaturtipps sowie Hinweise auf Fortbildungsveranstaltungen in ganz Österreich.

**Unterstützung der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ durch Publikationen und Positionspapiere**

Eine zweite „Schiene“ sind Unterlagen, die bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips, von „bewusster Koedukation“ und GeM helfen sollen. Seit 1999 sind dazu acht Broschüren erschienen und zwar für verschiedene Schultypen, Alters- und Fachgruppen. Drei Broschüren lassen sich nicht eindeutig zuordnen und liegen gleichsam „quer“: Sie beinhalten Anregungen für Bubenarbeit und Gewaltprävention (2002), für geschlechtergerechte Unterrichtsmittel (2003) und Best-Practice-Modelle (2005). Auch von der Gemeinde Wien (2005, 2008) bzw. der Arbeiterkammer Wien (2007) wurden einschlägige Unterlagen herausgegeben. Die Materialien sollen primär Pädagog/inn/en und Lehrende in unterschiedlichen Schultypen und Fächern informieren und sie für die Anliegen einer geschlechtergerechten Schule, einer geschlechtssensiblen Pädagogik oder GeM sensibilisieren, teilweise sind sie als konkrete Handreichungen für Praktiker/innen konzipiert. In den Unterlagen spiegeln sich die jeweils aktuellen Diskurse der Geschlechterforschung wider, auch wenn der theoretische Hintergrund nicht immer dezidiert ausgewiesen wird.

Bereits die zu Beginn der untersuchten Dekade produzierten Publikationen weisen auf die Verankerung von Geschlecht auf der Strukturebene hin. Zunächst ist dies v. a. die Sprache, es werden aber auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die gesellschaftlichen und kulturellen Normen sowie die Schulorganisation genannt. Mädchen und Buben als Zielgruppen der pädagogischen Arbeit werden in unterschiedlichen Kontexten und Zielen ins Auge gefasst: Mädchen sollen v. a. dort gefördert werden, wo sie unterrepräsentiert sind, d. h. konkret in Naturwissenschaft, Mathematik und Technik. Buben sollen eher generell gefördert werden, v. a. betreffend Sozialverhalten oder im Umgang mit den eigenen Gefühlen. Dort, wo sie nachweislich (siehe PISA-Untersuchungen) Defizite haben, werden die Buben jedoch nicht als Gruppe homogenisiert (wie dies bei den Mädchen der Fall ist), sondern es wird auf Differenzen innerhalb der Bubengruppe hingewiesen. Eine solche Asymmetrie ergibt auch die Analyse von jenen internationalen Projekten, die über das Internet verfügbar und einsehbar sind (Schlaffer/Gauss 2005).

### 3.3 Gender Mainstreaming in der Lehrer/innen/bildung

Der Lehrer/innen/bildung kommt bei der Implementierung von GeM und der Umsetzung von Maßnahmen zur Gleichstellung von Mädchen und Buben eine zentrale Rolle zu, denn dort werden zukünftige Lehrer/innen ausgebildet und im Dienst stehende Lehrpersonen fortgebildet. Das Bildungsministerium zeigte daher seit Einführung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ großes Interesse an den Entwicklungen in diesen Einrichtungen. Im Rahmen von mehreren Pilotprojekten wurde versucht – auf Basis von zwei Studien, die eine wenig positive Situationsbeschreibung gaben (Hahn/Paseka 2000, Hasenhüttl 2001) – in diesem Bereich Veränderungen herbeizuführen. Nach einem fehlgeschlagenen Netzwerkaufbau wurden durch die verantwortliche Abteilung im Bildungsministerium (Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen und Gender Mainstreaming) zwei *Pilotprojekte* durchgeführt: eines an den *Akademien der Lehrer/innen/bildung*, d. h. an den Pädagogischen, Berufs- und Religionspädagogischen Akademien (2001–2003) und eines an den *Pädagogischen Instituten*, die damals für die Fort- und Weiterbildung zuständig waren (2002–2003). Für die Lehramtsausbildung an den Universitäten wurde kein Pilotprojekt angedacht.

**Pilotprojekte zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Lehrer/innen/bildung**

### Ambivalente Einschätzungen zum Pilotprojekt

Ziel der beiden Pilotprojekte war es, Genderthemen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen nachhaltig zu verankern. Die Erfahrungen sollten bei der Umstrukturierung dieser Einrichtungen zu Pädagogischen Hochschulen genutzt werden können. Die Implementierung und Umsetzung dieser Pilotprojekte wurde in mehreren, zum Teil unveröffentlichten Studien dokumentiert (Paseka/Hasenhüttl 2004; Paseka 2008 für das Pilotprojekt an den Akademien der Lehrer/innen/bildung; Feurstein-Zerlauth 2004; Hahn 2006; Hummer/Köhler 2007 als Analysen an ausgewählten Standorten; Tschenett 2004 für die Lehrer/innen/fortbildung). Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Im Rahmen der Pilotprojekte ist die strukturelle Verankerung von Genderbeauftragten nicht gelungen. Aufgrund der Organisationsstrukturen in den einzelnen Einrichtungen waren Struktureinheiten dieser Art nicht vorgesehen und aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen, denen sich die Einrichtungen der Lehrer/innen/bildung unterzuordnen hatten, auch nicht zu etablieren, und zwar weder durch die Leitungen an den Standorten noch durch die Projektleiter/innen (vgl. Paseka 2008).
- Es geht aus den Studien nicht hervor, ob es tatsächlich gelungen ist, Genderthemen in Studienpläne und Curricula flächendeckend zu implementieren, strukturell zu verankern und damit Verpflichtungen für alle Lehrenden zu schaffen. Es wurden viele Aktivitäten gesetzt, es sind jedoch weder klare Konzepte noch Bündelungen noch ein „Programm“ zu erkennen. Es muss eher angenommen werden, dass Genderaspekte in die Lehre nur dann einfließen, wenn persönliches Interesse und Engagement seitens der Lehrenden vorliegen. Für die Akademien der Lehrer/innen/bildung konnte allerdings die Etablierung einer geschlechtergerechten Sprache in der schriftlichen Kommunikation und in den Schriftstücken als Erfolg verbucht werden.
- Die handelnden Personen an den einzelnen Einrichtungen konnten damit in unterschiedlicher Weise erreicht werden. An den Pädagogischen Instituten waren die Leitungen nach außen sichtbar (im Rahmen der GeM-Tage) einbezogen, an den Akademien ist dies nur an manchen Standorten gelungen. Die Lehrenden konnten – zumindest an den Akademien – auf der Wissensebene erreicht werden (erkennbar an der Bekanntheit der Begriffe, des Unterrichtsprinzips und der Unterlagen), ob sie nun in der Lage sind dieses Wissen in der Lehre weiterzugeben und in Form einer geschlechtergerechten Didaktik zu kommunizieren, geht aus den Studien nicht hervor.

### Gesetzliche Vorgaben für die Weiterentwicklung an den Pädagogischen Hochschulen

Die Akademien der Lehrer/innen/bildung ebenso wie die Pädagogischen Institute wurden mit ihren Aufgaben 2007 Teil der *Pädagogischen Hochschulen*, die nun für die Lehrer/innen/aus- und -fortbildung zuständig sind. Mit dem Bundesgesetz für Pädagogische Hochschulen (Hochschulgesetz 2005) erfolgte der gesetzliche Auftrag, GeM zu verankern, auf Gleichstellung hinzuwirken und Gender Studies zu berücksichtigen. Auch bei der Gestaltung der Studien ist auf Anforderungen wie GeM Bedacht zu nehmen (Hochschul-Curriculaverordnung 2006, § 3). In Analogie zu den Universitäten ist ein „Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen“ einzurichten sowie ein Frauenförderplan zu erstellen (§ 21 und § 28).

Auf dieser gesetzlichen Basis mussten von den Pädagogischen Hochschulen Ziel- und Leistungspläne formuliert werden. Von der Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen wurde eine externe Evaluation beauftragt und durchgeführt.<sup>6</sup> Das Ergebnis der Analyse der Ziel- und Leistungspläne 2008/09 bis 2010/11 ist eher ernüchternd: Trotz der Verankerung in den Profilen der Pädagogischen Hochschulen ist nur an vier der acht staatlichen Pädagogischen Hochschulen<sup>7</sup> davon auszugehen, dass diese GeM als Querschnittmaterie erkannt haben, an zwei weiteren ist die Einarbeitung in einigen Bereichen erkennbar. An keinem einzigen Standort sind somit alle Aspekte, die aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingun-

<sup>6</sup> Die Ergebnisse sind nicht veröffentlicht und liegen nur als internes Papier vor.

<sup>7</sup> Die fünf privaten Pädagogischen Hochschulen wurden in dieser externen Evaluation nicht erfasst.

gen zur Evaluation herangezogen wurden,<sup>8</sup> berücksichtigt. Die Ziele auf der Programmebene sind insgesamt wenig kohärent und stimmig, auch wenn an einigen Standorten durchaus positive Entwicklungen erkennbar sind. Allerdings ziehen sich die im Profil vorgegebenen Ziele betreffend GeM bzw. Umsetzung einer geschlechtersensiblen Sichtweise an keinem einzigen Standort durch alle Programme im Bereich der Aus- und Fortbildung, Forschung und Entwicklung. Es scheint, dass es nach wie vor darauf ankommt, welches Engagement und Interesse für diesen Themenbereich die dafür Verantwortlichen an den Tag legen und wie initiativ sie diese umsetzen können. Die Beteiligung der Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen an der Umsetzung von GeM wird offensichtlich vorausgesetzt und es wird angenommen, dass diese bereits über eine entsprechende und umfassende „Genderkompetenz“ (Paseka 2008: 35) verfügen. Dies ist daran erkennbar, dass nur an einem einzigen Standort dezidiert der Erwerb von Genderwissen in der Personalentwicklung erwähnt wird.

Völlig unabhängig davon erfolgte die Verankerung von GeM an den *Universitäten* und damit in der universitären Lehrer/innen/ausbildung. Mit dem Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) wurde Gleichstellung von Frauen und Männern als einer der leitenden Grundsätze der Universitäten verankert und ist somit als Querschnittmaterie zu berücksichtigen. Zuständig für die Umsetzung sind der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen (v. a. im Bereich des Personalwesens) und eine nach § 19 UG 2002 einzurichtende Organisationseinheit zur Koordination der Aufgaben der Gleichstellung, der Frauenförderung sowie der Geschlechterforschung. Erste Koordinationsstellen wurden bereits Ende der 1990er Jahre eingerichtet. Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Jahren vor der Implementierung des UG 2002 und der jeweiligen Rahmenbedingungen (z. B. angebotenes Fächerspektrum) differiert die Berücksichtigung von Gender in den Curricula der Lehramtsstudien deutlich.

Da die Berücksichtigung von Gender in den Curricula der Lehramtsstudien noch nicht umfassend dokumentiert oder evaluiert wurde, wurden für den NBB eigene Recherchen auf den Homepages der jeweiligen Standorte für das Studienjahr 2007/08 durchgeführt.<sup>9</sup> Die Analyse der Lehrpläne zeigt, dass von einer durchgängigen strukturellen Verankerung an den Universitäten nicht gesprochen werden kann. Nur an der Universität Wien ist von einer durchgängigen Beachtung des Themas mit verpflichtendem Charakter in etwa der Hälfte der angebotenen Lehrämter auszugehen, in den anderen Fächern ist es durch Angebote im Wahlfachbereich möglich, sich mit Geschlechteraspekten auseinander zu setzen und sich in diesem Bereich zu qualifizieren. An den meisten Universitäten ist Gender jedoch nur dürftig in den Lehrplänen verankert.<sup>10</sup> Es bleibt dem Interesse und Engagement der Lehramtsstudierenden überlassen, ob sie sich mit Fragen der Gleichstellung und pädagogischen Konzepten zu einem geschlechtssensiblen Unterricht beschäftigen wollen – oder auch nicht. Es ist also davon auszugehen, dass viele Lehrer/innen, die in den nächsten Jahren an den Schulen zu unterrichten beginnen, nichts bis wenig über geschlechterbezogene pädagogische Fragestellungen gehört haben.

Zusammenfassend muss also davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeit, geschlechtsspezifische Differenzen wahrzunehmen und mit ihnen konstruktiv im Sinne einer geschlechtersensiblen Pädagogik umzugehen, noch nicht durchgängig zum professionellen Standard der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung in Österreich gehört.

8 Folgende Qualitätskriterien wurden in der Analyse berücksichtigt: ausgewogene Vertretung von Frauen und Männern in der Ausbildung, in der Lehre sowie auf allen Organisationsebenen; geschlechtergerechte Inhalte in Lehre, Forschung und Entwicklung; geschlechtergerechte Vermittlung und Berücksichtigung unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Zugangsweisen bei der Wissensvermittlung; geschlechtergerechter Auftritt (Profil, Leitbild, Publikationen, Webauftritt); geschlechtergerechte Rahmenbedingungen im Sinne von Personalentwicklung, Schaffung von Strukturen und Bereitstellung von Ressourcen; Qualitätssicherung und Evaluierung.

9 Recherchiert wurde an den Universitäten Wien, Graz, Linz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck im Bereich der allgemeinbildenden Fächer. Damit sind Wirtschaftspädagogik, Kunst- und Musikerziehung und Lehramtsstudien für technische Fächer nicht berücksichtigt.

10 Analysiert wurde, ob GeM im Qualifikationsprofil für die Lehramtsstudien insgesamt und/oder in den einzelnen Fächern verankert ist und die *Art* der Verankerung: als Pflichtfach, als Pflichtfach mit dem Zusatz „unter Berücksichtigung von [...]“ oder als Wahlfach (im Rahmen der Fachausbildung oder als freies Wahlfach).



### 3.4 Unterstützende Programme des BMUKK

Ergänzend zu der beschriebenen strukturellen Verankerung von GeM in der Lehrer/innen/aus- und -weiterbildung sowie den zur Verfügung gestellten Materialien wurden vom BMUKK spezifische Programme zur Unterstützung von Lehrkräften bei der Umsetzung eines veränderten und geschlechtergerechten Unterrichts implementiert. Im Folgenden wird auf IMST und Angebote zur Umsetzung einer geschlechtersensiblen Berufsorientierung näher eingegangen.

#### *IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching)*

Österreich hat Mitte der neunziger Jahre an TIMSS – einer internationalen Studie im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften – teilgenommen. Die Ursachen für das vergleichsweise schlechte Abschneiden österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II in diesem Test wurde im Rahmen des Analyseprojekts IMST (1998–1999) untersucht. Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde die Entwicklungsinitiative IMST<sup>2</sup> (2000–2004) konzipiert, durch die eine Qualitätsentwicklung im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht initiiert werden sollte. Im Rahmen des Unterstützungssystems IMST 3 (seit 2005) erfolgt eine systematische und strukturell abgesicherte Erweiterung der eingeleiteten Veränderungen.

Ziel von IMST ist es, qualitativ hochwertigen Unterricht zu gestalten, d. h. Unterricht, der für Mädchen *und* Burschen attraktiv ist und deren Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten entspricht. „Gender“ ist dabei nicht als „Sonderthema“ oder als „Mädchen-/Frauenthema“ konzipiert, vielmehr wird die Integration einer geschlechtersensiblen Perspektive in alle zentralen Maßnahmen von IMST 3 angestrebt. Dazu wurden ein Gender-Netzwerk eingerichtet und Initiativen gesetzt, um die Gender Sensitivity von Lehrkräften, Mitarbeiter/innen und weiteren verantwortlichen Personen im Bildungssystem zu erhöhen. Dies soll durch die Begleitung von Lehrkräften und übergreifende Projekte (z. B. die Einrichtung der Webseite LISE) erreicht werden. Darüber hinaus erfolgte die strukturelle Verankerung von GeM in allen organisationalen Subeinheiten, durch kontinuierliche Behandlung des Themas in den Gremien und einschlägige Information (Newsletter, Homepage etc.). Um Veränderungen bei den Lehrpersonen zu erreichen, sollten diese Aktionsforschungsprojekte durchführen, d. h. ihnen relevant erscheinende Aspekte des Lehrens und Lernens in ihrem Unterricht bzw. in der Schule genauer betrachten, praktische Veränderungen überlegen und deren Umsetzung überprüfen. Dabei wurden sie vom IMST-Team betreut, die Prozesse dokumentiert, vernetzt und wissenschaftlich reflektiert.

Im Rahmen von IMST 3 wurden diese Aktivitäten als Teil der Initiative fFORTE ausgeweitet und auf eine nachhaltige Basis gestellt. Letzteres wird v. a. durch den Aufbau von regionalen bzw. thematischen Netzwerken und die Einrichtung von forschungsorientierten Institutionen (Nationale Zentren für Fachdidaktik) unterstützt. Die Netzwerke sollen den Erfahrungsaustausch zwischen Lehrer/innen, Standorten und Bundesländerinitiativen anregen. Mittlerweile bestehen acht regionale und zwei thematische Netzwerke (Geometrie und Ernährung), die jedoch zum Zeitpunkt der Evaluierung (2006) teilweise noch im Aufbau begriffen waren. Qualitative Veränderungen im Schulsystem konnten noch nicht sichtbar sein, allerdings zeigt sich deutlich, dass die Teilnahme an IMST für alle Beteiligten eine „Nebentätigkeit“ darstellte, die nicht unbedingt prioritäre Bedeutung genoss und den „Charakter der Unverbindlichkeit“ (Heffeter 2006: 44) aufwies. Dennoch ist erkennbar, dass für Schulen, die sich auf diesen Prozess einlassen, deutliche Impulse hinsichtlich Unterrichts- und Qualitätsentwicklung ausgehen.

Zur Unterstützung von Schulprojekten und schulbezogener fachdidaktischer Forschung wurde ein Entwicklungs- und Forschungsfonds (MNI-Fonds) eingerichtet, der pro Jahr maximal 150 Schulprojekte fördert.<sup>11</sup> Die Projekte ermöglichen den Lehrenden eine systematische Re-

11 Im Schuljahr 2004/05 wurden 115 Schulprojekte und 15 Dissertationsprojekte mit jeweils ca. 2.500 Euro gefördert. 2005/06 waren es 140 Projekte und 20 Dissertationen.

flexion ihrer Praxis mit der Absicht, diese zu verbessern. Durch das durchgängige Ansprechen von Gender in den Interventionen des Fonds wird eine Sensibilisierung der Projektnehmer/innen intendiert, ein Gendercoaching wird durch das Gender-Netzwerk angeboten.

Bartosch (2008) geht der Frage nach, inwieweit es durch diese Projekte tatsächlich gelungen ist, dass Schüler/innen individuell bedeutsame Zugänge zu Naturwissenschaft und Technik finden. Sie vergleicht dabei Projekte, die explizit einen Gender-Fokus aufweisen, mit solchen, die dies nur am Rande tun (z. B. durch Sex Counting oder eine geschlechtssensible Schreibweise). Dabei wird deutlich, dass bei der zweiten Gruppe in den Schulen keine strukturelle Verankerung von Gender Mainstreaming oder Gender Sensitivity erfolgte. Gender ist dort weder relevantes Differenzkriterium in der Analyse des IST-Zustandes noch wird dieses in der Formulierung der Zielsetzungen berücksichtigt. In der Folge wird Hilfe – z. B. in Form von Gender-Coaching – häufig nicht angenommen, weil „die Problematik nicht bewusst wird oder in die Verantwortung der Gesellschaft ausgelagert wird, gegen die Schule vorgibt machtlos zu sein“ (Bartosch 2008: 118). Die Evaluation des Gender Coachings kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass dieses nur beantragt wird, wenn es sich um ein Gender-Projekt im engeren Sinn handelt oder von einer „Schlüsselperson“ explizit dazu geraten wird (Schnach/Ivány 2007: 4). Diese Ergebnisse in Verbindung mit einer Metaanalyse der Implementierung von Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming in IMST 3 (Matkovits/Lehner 2005) machen deutlich, dass die Thematik zwar auf struktureller Ebene gut verankert wurde, es jedoch nur punktuell zu einer Veränderung des Unterrichts gekommen ist.

### *Gendersensible Ausbildungs- und Berufswahl*

Mit „FiT – Frauen in die Technik“, „mut! – Mädchen und Technik“ oder „MiT – Mädchen / Frauen in die Technik“ wurden mehrere Maßnahmen gesetzt, um der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes durch gezielte Berufsinformation bzw. -beratung zu begegnen.

MiT zielt auf die Erhöhung des Anteils von Mädchen und Frauen in technischen Ausbildungen durch Ermutigung und Sichtbarmachen von Frauen in technischen Berufen (Vorbildwirkung), Sensibilisierung von Lehrpersonen, Schulverwaltung, Schüler/innen und Eltern für geschlechtsspezifische Rollenbilder und Vorurteile sowie eine breite Diskussion des Themas. Seit 1999 wurden im Rahmen von MiT acht Fortbildungsseminare für Lehrende angeboten. Darüber hinaus können Schulen einen Kostenzuschuss zu schulspezifischen Veranstaltungen beantragen (z. B. für Honorare von externen Referent/innen, schulinterne Weiterbildungsveranstaltungen, einschlägige Informationsmaterialien).<sup>12</sup>

mut! adressiert ebenfalls in erster Linie Lehrkräfte, Direktor/innen und andere Multiplikator/innen aus dem pädagogischen Bereich bei der Umsetzung geschlechtssensibler Berufsorientierung mit Fokus auf Mädchen und Technik. Regionalstellen in allen Bundesländern bieten Fortbildungsveranstaltungen an, begleiten Pilotprojekte und bilden eine Informations- und Vernetzungsplattform.

FIT richtet sich in erster Linie an Schüler/innen der 9. bis 13. Schulstufe. In Zusammenarbeit mit Universitäten, Fachhochschul-Studiengängen und technischen Kollegs werden in sechs Bundesländern (Wien, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Kärnten und Tirol) Informations- und Schnuppertage für Maturant/innen angeboten, bei denen sich diese über naturwissenschaftlich-technische Studienrichtungen, über Frauen in der Technik oder in männlich dominierten Wissenschaftsbereichen und über Zukunftsaussichten in den einzelnen Studienrichtungen informieren können. Ziel ist die Erweiterung des Berufsspektrums von Maturant/innen und damit langfristig eine Erhöhung des Frauenanteils in naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungen.

**Gelungene strukturelle Verankerung von Gender Mainstreaming im Projekt IMST, aber Defizite bei der Umsetzung im Unterricht**

**Abbau geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens durch spezielle Mädchenprojekte**

**B**

<sup>12</sup> Im Schuljahr 2005/06 konnte ein Kostenzuschuss von 500 Euro beantragt werden.

Diese drei Maßnahmen ergänzen den Berufsorientierungsunterricht und stellen eine zusätzliche Informationsquelle für Schüler/innen dar. Es ist jedoch zu vermuten, dass die Inanspruchnahme stark vom Engagement und Problembewusstsein der jeweiligen Lehrkräfte abhängt.

### 3.5 Gender-Mainstreaming-Pilotprojekte an Schulen

Seit 2000 Pilotprojekte zur Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen

B

Bereits ab dem Jahr 2000 wurden erste Pilotprojekte zur Implementierung von GeM in Schulen durchgeführt („Schulentwicklung von unten“). Auf Basis der Erfahrungen aus diesen ersten Pilotprojekten wurde die Initiative „Gender Mainstreaming Cluster-Schulen“ (2003–2005) konzipiert, die ab 2007 im Rahmen der „Gender-Kompetenz-Schulen (GeKoS)“ weitergeführt wurde.

#### „Schulentwicklung von unten“

Im Rahmen des Projekts wurden auf Klassen- und Schulebene Interventionen zur Implementierung von GeM gesetzt, um Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen zu initiieren. Im Zentrum stand die begleitete Reflexion von Lernprozessen von Schüler/inne/n, die im Rahmen von vier Outdoor-Tagen erfolgte (Amesberger/Rosenbichler 2003). Nach Pflingstner (2005: 200) hat das Projekt v. a. Wirkungen im Bereich der Sozialkompetenz und des sozialen Klimas in der Klasse gezeigt. In der Evaluierung nicht thematisiert wird die strukturelle Verankerung von GeM in der Schulstruktur bzw. -organisation.

#### Clusterschulen

Als Fortführung des Schulentwicklungsprojekts wurden von November 2003 bis Juni 2005 gemeinsam mit fünf der sechs am ersten Projekt beteiligten Schulstandorte konkrete Strategien und Maßnahmen entwickelt, die eine erfolgreiche Implementierung von GeM auf allen Ebenen ermöglichen sollten. Die konkreten Projekte vor Ort sollten eine Veränderung des Unterrichts und eine Sensibilisierung bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte beinhalten (Unterrichts- und Personenebene). Sie sollten darüber hinaus aber auch GeM als selbstverständlichen und spürbaren Teil der Schulkultur verankern (Organisations- und Teamebene) und den Austausch mit den anderen Cluster-Schulen anregen (Clusterebene). Gelungene Einzelvorhaben sollten als „Good-Practice-Beispiele“ Vorbildwirkung für andere Schulstandorte haben und damit den Transfer in das gesamte Schulsystem unterstützen (Systemebene).

Die von den einzelnen Clusterschulen konzipierten Maßnahmen wiesen aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z. B. Mädchenanteil, inhaltliche Ausrichtung der Schule) jeweils andere inhaltliche Schwerpunktsetzungen auf. Drei der fünf Cluster-Schulen gaben in ihrem Projektbericht an, dass es im Zuge des Projekts zu einer Überarbeitung des Leitbildes der Schule gekommen sei und damit GeM nach außen als einer der Schwerpunkte der Schule verankert wurde. Es liegt jedoch über die Abschlussberichte hinaus keine umfassende Evaluierung vor, die die Nachhaltigkeit der Maßnahmen analysiert.

#### GeKoS-Schulen

Ausweitung der Pilotprojekte durch GeKoS auf 24 Schulen

Auf Basis dieser Erfahrungen wurde im Frühjahr 2007 ein Fonds für Gender Kompetenz-Schulen (GeKoS) eingerichtet. Durch eine österreichweite Ausschreibung, die sich an alle Schultypen richtete, wurden Schulen eingeladen, ein Projekt zum Thema „Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming in Schule und Unterricht“ einzureichen. Das Projekt wurde durch eine Steuergruppe im BMUKK begleitet. Zur Abwicklung der Initiative wurde ein Projektbüro eingerichtet und ein Expert/inn/en-Pool geschaffen, dem derzeit rund 55 Personen angehören. Die eingereichten Projekte mussten sich einem von fünf Fondsthemen zuordnen lassen.<sup>13</sup> Die Schulen erhielten ein operatives Budget in Höhe von max. 2.000 Euro, nahmen

<sup>13</sup> Gender & Qualität in der Unterrichtsentwicklung, Gender & Qualität in der Personalentwicklung, Gender & Schuldemokratie / Schulpartnerschaft, Genderspezifisches Wahlverhalten oder Vermittlung von Sozialkompetenz.

an einer Startveranstaltung und mindestens vier Beratungen pro Projekt teil, konnten spezifische Angebote der Aktionsforschung (zur intensiven Reflexion des eigenen Unterrichts) nutzen und an Vernetzungstreffen teilnehmen.

Im Schuljahr 2007/08 wurden an 24 Schulen GeKoS-Projekte durchgeführt.<sup>14</sup> Alle Schultypen sind vertreten (drei Volksschulen, eine Kooperative Mittelschule, zwei Hauptschulen, eine Berufsschule, acht höhere technische Lehranstalten, fünf AHS und vier berufsbildende höhere Schulen aus den Bereichen Wirtschaft und Soziales). Die teilnehmenden Schulen unterscheiden sich hinsichtlich gewählter Schwerpunktsetzung, Vorerfahrungen mit GeM-Projekten oder dem Ausmaß, in dem Gender-Kompetenz bereits an der Schule verankert ist. Dies wird bereits teilweise in den Projektbeschreibungen deutlich.<sup>15</sup>

Die Zielgruppen für die GeKoS-Projekte bilden in den meisten Fällen Mädchen und Buben gleichermaßen, zwei Projekte richten sich explizit an die Lehrkräfte. In einem Projekt soll explizit Bubenarbeit forciert werden, in drei weiteren Fällen werden Buben im Kontext von Gewalt angesprochen. Auffallend ist, dass trotz der ausgeprägten Schwerpunktsetzung auf Berufsorientierung nur in zwei Fällen auch die Eltern als Zielgruppe genannt werden. Verblüffend ist, dass in den Projektbeschreibungen kaum explizit davon gesprochen wird, eine strukturelle Verankerung von GeM-Verantwortlichkeiten oder Zuständigkeiten einzuplanen und mitzudenken.

### *Gender Day 2006 – Gender-Tage 2007 und 2008*

Zur Weiterführung und Ausweitung der im Rahmen der Cluster-Schulen-Initiative gesetzten Vernetzungsaktivitäten wurde am 30. November/1. Dezember 2006 erstmals ein österreichweiter Gender Day für Schulen abgehalten (BMUKK 2007). Ziel der Veranstaltung war es einerseits aktuelle Forschungsergebnisse zu präsentieren, andererseits „good practices“ aus der Schulpraxis vorzustellen und Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, sich darüber auszutauschen. 2007 wurden vom 3. November bis 10. Dezember die Gender-Tage an Schulen in Österreich ausgerufen. Die gemeinsame Initiative von BMUKK, der Männersektion des Bundesministeriums für Soziales und Konsumentenschutz sowie der Frauenministerin stellte Rollenklischees und Gewaltprävention in den Vordergrund. Auch 2008 fand eine Veranstaltung für Lehrkräfte zur Vernetzung von Forschung und Schulpraxis statt (BMUKK 2008a). Schwerpunkt der Gender-Tage 2008 war Migration und Gender.

**Vernetzung und  
Öffentlichkeitsarbeit  
durch Gender Days**

### **3.6 Verankerung von Gender Mainstreaming in den Landesschulräten und Gender Mainstreaming-Initiativen durch die Landesschulräte**

Die Implementation von GeM in den Landesschulräten startete mit der Einrichtung einer Arbeitsgruppe im BMBWK, an der GeM-Beauftragte aus jedem Bundesland teilnahmen. Die Arbeitsgruppe sollte Informations- und Sensibilisierungsarbeit leisten (insbesondere bei Führungskräften) sowie zur Vernetzung zwischen regionalen Einrichtungen beitragen. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurden in allen Bundesländern Veranstaltungen zu „Schulqualität und Gender Mainstreaming“ gemeinsam vom jeweiligen Landesschulrat, dem BMBWK und den Pädagogischen Instituten durchgeführt (ab 2004).<sup>16</sup> Teilnehmer/innen waren Lehrkräfte aller Schultypen sowie Angehörige der LSR. Die Veranstaltungen boten neben

**Verankerung von  
Gender Mainstreaming  
in den LSR durch  
GeM-Beauftragte,  
Weiterbildung und  
Sensibilisierungs-  
maßnahmen**

<sup>14</sup> Da zum Zeitpunkt der Berichterstellung die Endberichte zu den Projekten noch nicht vorliegen, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die Projektbeschreibungen, die in BMUKK (2008b) enthalten sind.

<sup>15</sup> So beschreibt beispielsweise eine Schule ein deutlich ausgeprägtes geschlechtsspezifisches Verhalten im Labor (hinsichtlich Arbeitsteilung, Verhalten der Lehrkräfte etc.), das systematisch beobachtet und analysiert werden soll, um durch gezielte Maßnahmen zum einen Bewusstsein unter den Lehrpersonen und Schüler/innen und zum anderen die Grundlage für ein gegendertes Handeln zu schaffen.

<sup>16</sup> In einigen Fällen wurde darüber hinaus mit dem Verein EFEU kooperiert.

Fachvorträgen auch mehrere Workshops an, in denen die praktische Umsetzbarkeit von geschlechtersensiblen Unterricht diskutiert und Reflexionsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht angeboten wurden.<sup>17</sup>

Neben diesen auf Weiterbildung und Sensibilisierung fokussierten Veranstaltungen erfolgte in unterschiedlicher Weise eine institutionelle Verankerung von GeM in den Landesschulräten. So wurde in der Steiermark bereits im Jahr 2000 eine Steuerungsgruppe eingerichtet, die jährlich Maßnahmen konzipiert, durch die die Verankerung intern weiter vorangetrieben wird. Der Landesschulrat Oberösterreich erarbeitet jährlich einen Aktionsplan, der eine Vorschau auf geplante genderspezifische Aktivitäten in der Lehrer/innen/fortbildung, Personalpolitik etc. enthält, und GeM wurde auch in das Leitbild aufgenommen. In Wien sind im berufsbildenden und Pflichtschulbereich Arbeitsgruppen aktiv. In Niederösterreich und Tirol wurde eine Steuerungsgruppe zur Vorbereitung der Veranstaltung „Schulentwicklung und Gender Mainstreaming“ ins Leben gerufen, die danach kaum mehr aktiv war. Im Burgenland wurde erst 2008 eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die gerade an einer Verankerung von GeM im Leitbild arbeitet.

In allen Landesschulräten wird sprachliche Gleichbehandlung angestrebt und ein Schwerpunkt auf GeM in der Lehrer/innen/fortbildung gelegt, wobei häufig mit den Pädagogischen Hochschulen kooperiert wird. In Wien wurden ergänzend zwei Broschüren herausgegeben und spezifische Gender-Projekte an Schulen werden, soweit dies bei gegebenen Ressourcen möglich ist, unterstützt.

Insgesamt sind Art und Ausmaß der Aktivitäten der Landesschulräte im GeM-Bereich stark vom persönlichen Engagement der jeweiligen Gender-Beauftragten abhängig und nur in geringem Maß institutionalisiert. Auch die Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen wird nur selten gesucht.

## 4 Bilanzierung der Ergebnisse und Empfehlungen

### 4.1 Die Stärken

#### Gelungene strukturelle Verankerung von Gender Mainstreaming im BMUKK

Die *strukturelle Verankerung* und *Positionierung* von GeM und der Anliegen einer geschlechtersensiblen Pädagogik *in den legislativen und curricularen Vorgaben* ist gelungen. Es ist auf Ebene des Ministeriums, der Landesschulräte, Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (für den vorschulischen Bereich) als leitender Grundsatz festgeschrieben, Geschlechtergerechtigkeit zu fördern.

Die durch das BMUKK initiierten *Programme* wurden zunehmend inhaltlich gebündelt und mehr auf Organisations- und Personalentwicklung ausgerichtet. Die bislang durchgeführten Initiativen haben dazu beigetragen, dass das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten stärker und durchgängig auf allen Ebenen des Schulsystems thematisiert wird. In diesem Bereich zeigen sich auch am ehesten nachhaltig geschaffene Kooperationsstrukturen zwischen Schulen und Beratungseinrichtungen. (Pilot-)Projekte wurden zur Weiterentwicklung genutzt, sowohl an den Pädagogischen Hochschulen, als auch an ausgewählten Schulen.

Die Zahl der involvierten *Akteur/inn/e/n* hat sich im untersuchten Zeitraum erweitert. Abwehrhaltungen und Widerstände haben tendenziell abgenommen, weil es durch die politische Unterstützung nicht mehr möglich ist, die Maßnahmen und das Thema zu ignorieren. Es scheint auch ansatzweise gelungen, Gender Mainstreaming aus dem „Fraueneck“ herauszuholen.

<sup>17</sup> Dokumentationen liegen zu sieben dieser Tagungen vor.

## 4.2 Die Herausforderungen

Ein Blick auf die *strukturelle Verankerung* und *Positionierung* von GeM auf Schulebene ergibt ein sehr heterogenes Bild: Es gibt „engagierte Schulen“, an denen das Thema seit Jahren gut etabliert und selbstverständlicher Teil der Schulkultur ist, sichtbar an der Verankerung im Leitbild und/oder Schulprofil. Dies ist jedoch immer noch eher die Ausnahme als die Regel.

Ein sehr diffuser Bereich ist die tatsächliche Umsetzung der Vorgaben in den *Programmen* an den einzelnen Organisationseinheiten. Hier gibt es zu wenig Wissen darüber, was tatsächlich im Unterricht bzw. in der Lehre passiert. Die vorhandenen Unterlagen weisen eher darauf hin, dass Aktivitäten nach wie vor stark vom individuellen Engagement einzelner Lehrkräfte oder Direktor/inn/en abhängig sind.

Es ist auch nicht ausreichend gelungen, alle relevanten *Akteur/inn/e/n* einzubeziehen und für die Thematik zu sensibilisieren. In einer im Frühjahr 2007 durchgeführten Befragung an österreichischen Schulen zeigten sich deutlich ambivalente Ergebnisse (Matkovits/Geiger 2008): Für 92% der Schulen ist Gleichstellung ein wichtiges Thema und 82% meinen, dass sich Lehrpersonen damit beschäftigen sollten. Immerhin 60% gaben an, dass das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Mädchen und Buben“ an ihrem Schulstandort einen hohen Stellenwert hat. Aus 46% der Schulen wurde gemeldet, dass Geschlechterthemen im Unterricht ständig oder oft vorkommen. Gleichzeitig gibt es an den meisten Schulen (83%) keine laufenden Projekte zu Genderfragen oder Initiativen zur Umsetzung eines geschlechtssensiblen Unterrichts und aus 47% der Schulen kommt die Rückmeldung, dass das Thema Gleichstellung überbewertet wird. Weder bei den Lehrpersonen noch bei den Schüler/inne/n wird Interesse an Geschlechterthemen wahrgenommen. Diese Ergebnisse decken sich mit einer zweiten, kleineren Untersuchung: Nach Blecher (2005) kennen fast 80% der befragten 107 Volksschullehrer/innen das Unterrichtsprinzip nicht und nur ein Drittel nimmt ein Interesse an Genderthemen an ihrem Schulstandort wahr. Da wundert es nicht, wenn bloß 15% angeben, Inhalte des Unterrichtsprinzips oder eine geschlechtssensible Pädagogik im eigenen Unterricht umzusetzen. In der breiten Öffentlichkeit ist die Sensibilisierung für Gender-Themen ebenfalls gering ausgeprägt: Laut einer repräsentativen Umfrage kommt die Schule ihrer Aufgabe, zur Chancengleichheit für Mädchen und Burschen beizutragen, bereits gut nach (IFES 2007). Offensichtlich ist das Thema in seiner Vielfalt weder an den Schulen noch bei den Lehrpersonen flächendeckend angekommen und in der Außenwahrnehmung hat Schule das Ziel, Chancengleichheit, bereits weitgehend erreicht. Es fehlt an Wissen über nach wie vor existierende Ungleichheiten sowie Gender Sensitivity, die aber Voraussetzung für die konkrete Umsetzung im jeweils eigenen Arbeitsbereich darstellen.

## 4.3 Empfehlungen

Für die Umsetzung von GeM und das Ziel Gleichstellung im Bereich von Schulen ergeben sich auf Basis der vorliegenden Evaluation folgende zukünftige Handlungsfelder:

Trotz der gelungenen strukturellen und programmatischen Verankerung von GeM in den curricularen und legislativen Vorgaben zeigen sich in der Umsetzung deutliche Schwachstellen. Die Umsetzung von GeM an Schulen ist nur bedingt in die *Professionalisierungsdebatte* eingeflossen. Differenzfähigkeit ist eine zentrale Kompetenz von Lehrpersonen und Voraussetzung, um mit Heterogenität(en) situationsadäquat und fallspezifisch umgehen zu können. Ebenso muss Forschungskompetenz, verstanden als Fähigkeit den eigenen Unterricht und das eigene Verhalten systematisch zu reflektieren, zum wesentlichen Handlungsrepertoire werden. Nur so können „blinde Flecken“ der Wahrnehmung sichtbar gemacht werden. Hier sind Anstrengungen sowohl im Bereich der Aus- und Fortbildung notwendig, aber auch Coaching und externe Begleitung an den Schulen selbst.

Im Rahmen der Professionalisierungsdebatte ist auch die Frage nach dem Image des Lehrer/innen/berufs neu aufzurollen. Es gibt wenig Initiativen, um diesen für Männer attraktiv(er)

**Umsetzung auf Schulebene abhängig vom Engagement Einzelner**

**Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen nicht flächendeckend**

**B**

**Gender Mainstreaming als Möglichkeit der Schulentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen**

Nachschärfung bei  
Schwerpunktsetzungen  
notwendig

Erhöhung der  
Verbindlichkeit  
unerlässlich

Unterstützung der  
Implementierung durch  
Begleitstrukturen,  
Forschung und  
Vernetzung erforderlich

zu machen. Diese Diskussion muss jedoch in Vernetzung mit strukturell notwendigen Veränderungen im Schulmanagement abgehandelt werden, um Einseitigkeiten und die (Re-)Produktion von traditionellen Frauen- und Männerbildern zu vermeiden.

Nichtsdestotrotz erscheint auf programmatischer Ebene eine generelle *Auseinandersetzung mit den Visionen* unerlässlich, v. a. im Hinblick auf die gewählten Schwerpunktsetzungen. Derzeit ist der Fokus noch stark auf die Mädchen, ihre Defizite und ihren Förderbedarf gerichtet und inhaltlich konzentrieren sich die Initiativen und Maßnahmen stark auf die Bereiche Berufsorientierung und Mathematik – Naturwissenschaft – Technik. Neben diesen inhaltlichen Schwerpunkten gibt es kaum spezifische Angebote und Perspektiven für Buben, und zwar auf allen Ebenen. Hier bedarf es einer Rückbesinnung auf die Definition von GeM bzw. der Ansprüche an Schule.

**Top-down- und Bottom-up-Strategien** müssen besser verschränkt und Schulen stärker in die Pflicht genommen werden. Folgende Vorgangsweise wird empfohlen:

- (1) Es bedarf zunächst gezielter Ist-Stand-Analysen an den einzelnen Standorten, bevor mit der Implementierung von GeM inkl. der Umsetzung einer geschlechtersensiblen Didaktik begonnen wird. Dabei sind sowohl die Organisationsstrukturen, die Schulkultur und die geltenden (Schul-)Normen zu analysieren, als auch die Einstellungen und Erwartungen der involvierten Akteur/inn/e/n auf allen Ebenen.
- (2) Mit Unterstützung des BMUKK bzw. der LSR sind Indikatoren verbindlich festzulegen, an denen sich die Implementierung von GeM zeigen soll. Das können sowohl quantitative als auch qualitative Parameter sein.
- (3) Die an den Schulen gesetzten Maßnahmen sind auf Basis klarer und verbindlicher Kriterien zu evaluieren.
- (4) Schließlich sind Reaktionen auf die Nicht-Erreichung und Nicht-Aktivität vorab festzulegen. Der GeM anhaftende Charakter der „Freiwilligkeit“ ist durch eine höhere Verbindlichkeit zu ersetzen. Dies wäre z. B. dann der Fall, wenn nicht wie bisher für GeM-Projekte zusätzliche Mittel bereit gestellt werden, sondern die Zuerkennung von finanziellen Mitteln für Projekte davon abhängig gemacht wird, dass eine Gender-Relevanz nachgewiesen wird. Dem würde eine zusätzliche oder höhere Förderung von nachweislich als GeM-Projekte konzipierten Vorhaben nicht entgegenstehen.<sup>18</sup>

Begleitend bedarf es entsprechender *Unterstützungsstrukturen*: Zur gezielten Personalentwicklung sind Schulungen notwendig, um die Gender-Kompetenz zu steigern, zusätzlich ist Know-how im Bereich Aktionsforschung, Dokumentation und (Selbst-)Evaluation zu vermitteln. Organisationsentwicklung bedarf der Beratung und Begleitung beim Change Management, damit kollektives Lernen nachhaltig passieren kann. Aber auch die Betreuung von Netzwerken, Netzwerktreffen und die Ermöglichung von Austausch gehören zu diesen unterstützenden Maßnahmen.

*Forschungsbedarf* besteht zum einen auf Schulebene im Rahmen von internen Forschungs- und Evaluationsprojekten (siehe oben), zum anderen ist Grundlagenforschung zu Schul- und Berufswahlprozessen, zur interaktiven Herstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit, aber auch zur Wirkung von Geschlechterstereotypen notwendig. Hier gibt es noch viele weiße Flecken, wobei es zu deren Bearbeitung innovativer Forschungsmethoden bedarf, um der Komplexität der Fragestellungen gerecht werden zu können. Zum Dritten sind die gesetzten Maßnahmen auch extern und unter unterschiedlichen geschlechtertheoretischen Perspektiven genauer zu analysieren. Kritische Stimmen warnen vor einer ständigen Reproduktion

<sup>18</sup> Dieser Vorschlag orientiert sich an den G-Kennungen, die im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit in Deutschland verpflichtend zur Anwendung kommen. Jedes Projektvorhaben muss eine G-Kennung aufweisen, wobei G2 für ausgewiesene Gender-Projekte steht, d. h. das Projekt zielt auf eine Veränderung von Geschlechterverhältnissen ab. G1 bedeutet, dass ein Projekt seine Gender-Relevanz aufzeigt und positive Gender-Effekte nachweist. G0 kann nur in Ausnahmefällen vergeben werden, wenn ein Projekt keine Gender-Relevanz hat (vgl. GTZ 2001).

der Geschlechterdichotomie, die vielen Untersuchungen zugrunde liegt. Dies ist ernst zu nehmen und durch eine mehrperspektivische Sichtweise zu ersetzen.

Um der Gefahr zu entgehen, dass sich die Umsetzung von GeM in einer Vielzahl von Einzelprojekten erschöpft, die unverbunden nebeneinander stehen, sind verstärkt **Vernetzungen** herzustellen, Synergien zu nutzen und Kooperationspartner in unterschiedlichen Feldern zu suchen. Das können zum einen außerschulische Institutionen sein (Unternehmen, Sozialpartner, Vereine) v. a. im Bereich Berufsorientierung, das kann für die Forschung und (zumindest derzeit) die Lehrer/innen/bildung auch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung sein. Hier sind Maßnahmen anzudenken, die die Schnittstelle zwischen Schule und Universität adressieren.





# Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule?!

Konrad Krainer und Gertraud Benke

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren ist durch das große mediale Echo international vergleichender Untersuchungen wie TIMSS und PISA die Leistung österreichischer Schülerinnen und Schüler in Mathematik, den Naturwissenschaften und im Lesen ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Angesichts der Befunde zum geringen Interesse der österreichischen Schüler/innen an diesen Fächern (OECD 2007a) und des immer stärker sichtbar werdenden Mangels an Hochschulabsolvent/inn/en und Facharbeiter/inne/n in den naturwissenschaftlich-technischen Arbeitsfeldern (Haas 2008) wächst die Sorge um die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit Österreichs.

Auch wenn Bildung viele Aspekte beinhaltet, wie etwa Interkulturalität, Kunst, Musik und (Fremd)Sprachen, so stellen doch Schwächen des Bildungssystems im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaften und Informationstechnologie (MNI) und verwandter Fächer eine ernst zu nehmende Herausforderung dar. Dies ist jedoch nicht nur unter dem Aspekt der Wettbewerbsfähigkeit von Nationen zu sehen (der besonders von der EU und der OECD eingebracht wird), sondern vor allem auch unter dem Aspekt der Bedeutung dieser Fächer für die Bildung des einzelnen Menschen und der Gesellschaft insgesamt – man denke etwa an Fähigkeiten wie kritisches Denken, Umgang mit Daten, Raumvorstellung oder Einstellungen wie Umweltbewusstsein. Mathematik, Naturwissenschaften und (Informations)Technologie sind ein Teil unserer Kultur und stellen ein kreatives Potenzial dar, das es in einer demokratischen Gesellschaft zu nutzen gilt. Je besser eine Gesellschaft gebildet ist, desto geringer sind die Chancen für naive (Natur)Wissenschafts- und Technikgläubigkeit einerseits sowie uninformierte und unreflektierte Ablehnung andererseits.

Naturwissenschaftliche Bildung ist also in Österreich ein wichtiges Thema geworden. Längerfristige Initiativen wie IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching) oder neuerdings „generation innovation“ (vormals „Forschung macht Schule“) und „Sparkling Science“ sowie die Einrichtung von Science Centers sind ein Indikator dafür. Eine Spirale der Beobachtung ist in Gang gekommen: Beobachtungen auf vielen Ebenen führen zum Wunsch nach Änderungen und neuen Beobachtungen, um Entwicklungen festmachen zu können. Dieses Kapitel des Nationalen Bildungsberichts soll dazu beitragen, „bedeutsame Unterschiede“<sup>1</sup> zwischen dem Ist- und dem Sollzustand des österreichischen Bildungssystems im Bereich des Unterrichts in Mathematik, Naturwissenschaften und Informationstechnologie (MNI) herauszuarbeiten. Allerdings gibt es keinen besonderen System-Beobachter dieses umfassenden Bereichs. Stattdessen sitzen Akteure/Akteurinnen der verschiedenen Fächer in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen (zum Beispiel Wissenschaft, Ausbildung und Praxis) und nehmen die Bildungslandschaft aus ihren jeweiligen besonderen Blickwinkeln und Interessenlagen wahr. Was „bedeutsame“ Unterschiede sind, hängt davon ab, welche bildungspolitische

Sorge um  
Wettbewerbsfähigkeit

Bedeutung für die  
demokratische Bildung

1 Willke (1999) bezeichnet Beobachten als das Erkennen von bedeutsamen Unterschieden und Intervenieren als das Bewirken von bedeutsamen Unterschieden.

und wissenschaftliche Relevanz das Thema bzw. die Situation in dem jeweiligen Kontext hat. Ob dringender Handlungsbedarf besteht, ergibt sich aber auch daraus, in welcher Weise sich bereits getroffene Maßnahmen bewähren oder bewährt haben.

Die vorliegende Arbeit stellt eine Synthese der Perspektiven unterschiedlichster Akteure/Akteurinnen<sup>2</sup> und zahlreicher Dokumentationen dar. Aufbauend auf diesen Informationen – auch unter Berücksichtigung von Entwicklungen und Erkenntnissen in anderen Ländern – sollen Vorschläge für Konsequenzen und Entwicklungsoptionen zur Verbesserung der Situation in Österreich herausgearbeitet werden.

## 2 Zur bildungspolitischen Relevanz des Themas

Warum haben der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht – man denke allein an das österreichische Medienecho rund um das Jahr der Mathematik 2008 in Deutschland – und der Einsatz von Informationstechnologien so stark an (auch medialer) Beachtung gewonnen? Hierfür gibt es nicht eine Antwort, sondern eine Vielzahl von unterschiedlichen Gründen und Entwicklungen, die sich teilweise gegenseitig beeinflussen. In der Einleitung wurden bereits zwei Aspekte – der internationale Vergleich von Testleistungen wie auch von Studierenden- und Arbeitskräftezahlen – genannt. Im Folgenden sollen gesellschaftliche Entwicklungen sowie auch Forschungsergebnisse vorgestellt werden, welche dem Thema in den letzten Jahren neue Bedeutsamkeit verliehen haben.

### Ökonomisierung der Gesellschaft

Joachim Koch (2002) beschreibt in seinem Buch „Metaphilosophie“ einen gesamtgesellschaftlichen Wandel hin zu einer Ökonomisierung der Gesellschaft. Anstrengungen und aufgewendete Ressourcen sollen sich bewähren, ein messbares Ergebnis bringen. Ökonomische Modelle von Kosten-Nutzen-Rechnungen dringen in alle Lebensbereiche ein. Dies macht auch vor dem Bildungssektor nicht halt. Man möchte mehr Klarheit darüber bekommen, wie man die vorhandenen Mittel möglichst effektiv und effizient einsetzen kann, zudem wird der Bildungsgrad einer Bevölkerung auch als Voraussetzung von wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit betrachtet. Entsprechend ist die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) auch daran interessiert, mehr Fakten über den Bildungsstand einzelner Länder zu erfahren. Gleichzeitig beobachtet man in vielen westeuropäischen Ländern eine Abnahme von Studierenden der mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächer, welcher über die rückläufige demografische Entwicklung hinausgeht. Und bereits heute klagt die Wirtschaft über einen Mangel an qualifizierten Facharbeitskräften in diesen Arbeitsfeldern (Altmann 2008).

### Mangel an qualifizierten Facharbeitskräften

Sicherlich sind Kostenfragen auch im Bereich der Bildung zu stellen, allerdings erschöpft sich das Bildungskonzept nicht allein in ökonomisch messbaren Faktoren, sondern bezieht sich auch auf Aspekte wie Staatsbürgertum oder Mündigkeit. Wir leben zudem in einer Zeit, in der Umgang mit Wissen und mit neuen Technologien (mit den viel zitierten Stichworten „Informationsgesellschaft“ und „Wissensgesellschaft“) immer mehr an Bedeutung gewinnt und in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern eine zentrale Rolle spielt. Hier hat Bildung die Aufgabe, den kritischen Umgang mit Informationen und Wissen zu gewährleisten. Insbesondere Kompetenzen im Bereich der MNI-Fächer werden neben einer hohen Lesekompetenz in diesem Zusammenhang als immer wichtiger eingeschätzt.

2 Wir haben in Auseinandersetzung mit dem Thema 24 Interviews (von je etwa 40 Minuten) mit Vertreter/inne/n der MNI-Fächer – nach Möglichkeit je ein/e österreichische/r und ausländische/r Wissenschaftler/in, ein/e Schulpraktiker/in sowie ein/e Lehrerbildner/in einer Pädagogischen Hochschule) – geführt (siehe auch Danksagung am Ende dieses Artikels). In den Interviews haben sie jeweils das Bildungssystem aus dem Blick ihres Faches beurteilt, unter Bezugnahme auf Stärken und Schwächen, offene Fragen und mögliche Maßnahmen. Die Aussagen wurden fachweise nach Problemfeldern, Stärken und Herausforderungen verdichtet beziehungsweise wurden fachspezifische Besonderheiten hervorgehoben.

Im Zuge der oben skizzierten Entwicklungen wurden von der OECD (auch im Gefolge der TIMS-Studie – Third International Mathematics and Science Study, 1995) detaillierte Leistungsmessungen der 15-jährigen Schüler/innen in Lesen, Mathematik und den Naturwissenschaften, die sogenannten PISA-Untersuchungen<sup>3</sup>, ins Leben gerufen. Österreich liegt bei diesen Untersuchungen zu Schüler/innen/leistungen (und anderen Faktoren wie etwa Schulangst) im MNI-Bereich nur im Mittelfeld (und teilweise sogar darunter), obgleich es wirtschaftlich (z. B. beim BIP) vergleichsweise günstigere Parameter aufweist (Haider/Reiter 2004). PISA zeigt zum Beispiel, dass es in Österreich eine große Gruppe an leistungsschwachen Schüler/innen/n (Kompetenzstufen 0 und 1) gibt, bei denen aufgrund der schwachen Leseleistungen sowie Leistungen im MNI-Bereich eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt ohne großen weiteren Schulungsaufwand fragwürdig erscheint.

**Große Gruppe an leistungsschwachen Schüler/innen/n**

Insgesamt gibt es eine zunehmende, öffentlich artikulierte Unzufriedenheit mit dem MNI-Unterricht und dessen Rahmenbedingungen. Auf politischer Ebene (Lissabon-Strategie, Working Group D „Increasing Participation in Mathematics, Science and Technology“ 2003) und von Seiten diverser Interessensvertretungen – insbesondere solchen der Wirtschaft (z. B. Industriellenvereinigung 2007) – werden Entwicklungen, die diesen Herausforderungen entgegneten, klar gefordert und – wie etwa am Beispiel IMST – auch begrüßt und in der Praxis gut angenommen. Das Bewusstsein um die verbessernde Situation im MNI-Bereich ist heute wesentlich stärker ausgeprägt als etwa vor zehn Jahren, insofern kann von einer höheren gesellschaftlichen Bereitschaft für neue Entwicklungen ausgegangen werden.

**Höhere gesellschaftliche Bereitschaft**

**B**

### 3 Situationsanalyse

Im Zentrum der Situationsanalyse zum MNI-Unterricht in Österreich stehen die Schüler/innen mit ihrem Unterrichtserleben sowie ihren MNI-spezifischen Leistungen und Interessen. Nachfolgend werden vier zentrale Einflussfaktoren, die teilweise unmittelbar, teilweise mittelbar das Geschehen in Schule und Unterricht mitbestimmen, diskutiert: die Lehrkräfte selbst, die Rahmenbedingungen des Unterrichtens, die Lehrer/innen/bildung und Forschung sowie das Bildungsmanagement.

#### 3.1 Die Schüler/innen im Mittelpunkt: Befunde zu Leistungen, Einstellungen, Unterricht, Schule sowie zu MNI-Bildungskarrieren

Der Schweizer Bildungsbericht 2006 (Coradi Vellacott et al. 2007) schlägt zur Bewertung von Bildungssystemen drei zentrale Momente vor: Wirksamkeit, Gerechtigkeit (gleiche Bildungschancen für alle) und Effizienz. „Wirksam“ ist Schule dann, wenn sie den Schüler/innen/n möglichst hohe Kompetenzen vermittelt. Schule soll aber nicht nur Leistungen ermöglichen, sondern auch Freude an der Auseinandersetzung mit der Welt (z. B. der Natur, Geschichte, Literatur, Mathematik) und Interesse wecken. Weiters soll Schule soziale Unterschiede in den Lernvoraussetzungen ausgleichen und allen Schüler/innen/n dieselben Bildungschancen bieten.

**Wirksamkeit, Gerechtigkeit und Effizienz**

Mit den TIMS-Studien 1995 und 2007 (Mullis et al. 1998; Suchaň et al. 2008) und den PISA-Studien (2000, 2003 und 2006) liegen für Österreich erstmals umfassende Untersuchungen zur Leistung sowie dem Interesse und weiteren motivationalen Faktoren von österreichischen Schüler/innen/n im Bereich der MNI-Fächer vor. Im Folgenden werden die Befunde zu Leistungen, Interesse und Geschlechtergerechtigkeit skizziert und kurz die Situation am österreichischen Arbeitsmarkt hinsichtlich der einschlägigen Berufe dargestellt.

3 PISA steht für „Programme for International Student Assessment“.

### In Mathematik im Mittelfeld

#### 3.1.1 Leistungen österreichischer Schüler/innen bei TIMSS und PISA

Die TIMS-Studie von 1995 wies eine negative Leistungskurve für die österreichischen Schulen auf: Je älter die getesteten Schüler/innen, desto schwächer waren die Leistungen im internationalen Vergleich. Volksschüler/innen (4. Schulstufe) zeigten im internationalen Vergleich in Mathematik und den Naturwissenschaften noch gute Leistungen, Schüler/innen der 8. Schulstufe waren durchschnittlich, Schüler/innen der 12. Schulstufe schließlich schnitten vergleichsweise schlecht ab.

Ein ähnliches Bild über den Leistungsstand der österreichischen Schüler/innen der 8. Schulstufe zeichnen die PISA-Studien (2000, 2003, 2006), bei denen 15-jährige Schüler/innen getestet wurden.

*Mathematik* war der Schwerpunkt von PISA 2003 (siehe Haider/Reiter 2004). Bei den mathematischen Schüler/innen/leistungen lag Österreich im Mittelfeld (und blieb es auch 2006). In Mathematik wurden vier verschiedene Teilbereiche getestet: „Raum und Form“, „Veränderung und Zusammenhänge“, „Größen“, und „Unsicherheit“. Dabei ergaben sich relativ gute Leistungen im Bereich „Raum und Form“, was auch auf die international eher ungewöhnlich gute Verankerung von Geometrie (durch das Fach „Geometrisches Zeichnen“) im Curriculum zurückgeführt wird. Nur im Bereich „Unsicherheit“ waren die Leistungen – im Unterschied zu den anderen Teilskalen – unter dem OECD-Schnitt. Auch dies entspricht dem gelebten Curriculum. Nach Aussage der befragten Fachdidaktiker/innen wird in diesem Bereich das Curriculum oft nicht entsprechend umgesetzt; die Wahrscheinlichkeitsrechnung ist im österreichischen Schulalltag noch immer zu wenig präsent (wobei diese erst in den letzten beiden Jahrzehnten in der Lehrer/innen/ausbildung stärker berücksichtigt wird).

### Mittlere Leistungen in Naturwissenschaften

### Tradition des naturwissenschaftlichen Unterrichts

In den *Naturwissenschaften* ergab sich ein unauffälliges Bild: Österreich lag ein wenig über dem OECD-Durchschnitt.<sup>4</sup> Was den Umgang mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen betrifft, zeigten sich österreichische Schüler/innen im Vergleich mit dem internationalen Mittel deutlich kompetenter bei der Erklärung von Sachverhalten (516)<sup>5</sup> als beim Erkennen von wissenschaftlichen Fragestellungen (505) und dem Heranziehen von wissenschaftlichen Belegen (505) (OECD 2007a: Fig. 2.14e). Dies entspricht einer Tradition des naturwissenschaftlichen Unterrichts, in der es vor allem darauf ankommt, sich Beschreibungen und Erklärungen bestimmter Phänomene einzuprägen, und weniger darauf, selbstständig Untersuchungen durchzuführen oder sich mit Fragestellungen forschend auseinanderzusetzen. Dagegen lassen die bei PISA in den Naturwissenschaften erfolgreichsten Länder alle eine besondere Stärke im Bereich „Heranziehen von naturwissenschaftlichen Belegen“ erkennen.

Die unterschiedlichen Stärken und Schwächen in verschiedenen Bereichen zeigen auf, dass das PISA-Messinstrument curriculare Bereiche betont, die im österreichischen Schulsystem bisher weniger Beachtung fanden. Es ist in der Fachdidaktik allerdings Konsens, dass diese Bereiche eine stärkere curriculare Berücksichtigung finden sollten. Eine solche Stärkung würde – aus theoretischer Sicht – auch zu einer Verbesserung der Leistungen österreichischer Schüler/innen in den Naturwissenschaften führen.

Die Untersuchungen zeigen darüber hinaus auch auf, dass 16% (Naturwissenschaften) bis 19% (Mathematik) der Schüler/innen gegen Ende der Schulpflicht nicht in der Lage sind,

4 Die Leistungen sind zwar statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt; der Unterschied zum OECD-Mittel ist mit 11 Punkten jedoch eher gering, (Finnland liegt 63 Punkte über dem Durchschnitt; 38 Punkte entsprechen international etwa dem Zuwachs pro Schuljahr) (OECD 2007a: 55). Hinzu kommt, dass sich dieser Befund im Zusammenspiel mit anderen Variablen relativieren lässt: Die Leistungen in den Naturwissenschaften sind eng mit dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) der Länder verknüpft. Korrigiert man die österreichischen Ergebnisse entsprechend dem BIP, so sinkt die Punktezahl auf 499, also quasi auf den OECD-Durchschnitt von 500 (OECD 2007a: 69).

5 Der OECD-Mittelwert liegt bei 500 Punkten, die Standardabweichung bei 100. Ein Schuljahr entspricht in Deutschland etwa einem Wissenszuwachs von 25 Punkten in Mathematik und 21 Punkten in den Naturwissenschaften (PISA-Konsortium-Deutschland 2006: 112).

elementare Aufgaben des Faches zu lösen. Das heißt, dass sie im Berufsleben in der Regel auf keine gesicherte mathematische oder naturwissenschaftliche Kompetenz zurückgreifen können. Für politische Teilhabe ist jedoch nicht nur elementares Verständnis, sondern darüber hinausgehende Kompetenz erforderlich. Man kann darüber debattieren, wie hoch die Kompetenzstufe zur Bewertung politischer Entwicklungen und Entscheidungen im Bereich der Technik und Naturwissenschaften sein sollte, entsprechend höher sind jeweils auch die Prozentsätze derjenigen Schüler/innen anzusetzen, die aufgrund mangelnder Kenntnisse und Fähigkeiten vermutlich als Erwachsene keine informierte politische Auseinandersetzung in diesen Bereichen pflegen können.

### 3.1.2 Interesse und Motivation

Während bezüglich des mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens Österreich durchaus im OECD-Schnitt liegt, können die Ergebnisse hinsichtlich des Interesses am Ende der Sekundarstufe I als alarmierend gewertet werden. Allgemein wird frühes Interesse an Naturwissenschaften als ein guter Prädiktor für eine spätere Karrierewahl in den MNI-Fächern betrachtet (OECD 2006). In der Lernforschung ist bekannt, dass die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften besonders in der Volksschule sehr hoch ist. Das bis zum elften Lebensjahr entwickelte Interesse bleibt nachfolgend meist erhalten (OECD 2006: 9).<sup>6</sup>

Am Ende der Volksschule ist – entsprechend der TIMS-1995-Studie – das Interesse der österreichischen Kinder an Naturwissenschaften (rund 80% bekunden Interesse; TIMSS-Schnitt 85%) und Mathematik (rund 76%; TIMSS-Schnitt 84%) noch relativ hoch. Aber bereits in diesem Alter bekunden Knaben ein höheres Interesse als Mädchen. Hier weist Österreich die größte Differenz zwischen den Geschlechtern unter den an TIMSS teilnehmenden Staaten auf, sowohl in den Naturwissenschaften als auch in Mathematik. Bis zum Ende der Sekundarstufe I sinkt der Anteil der Schüler/innen, die Interesse bekunden, auf rund 58% (Mathematik) und 50% (Physik) bzw. 70% (Biologie). Am Ende der Sekundarstufe II liegen die entsprechenden Anteile in Mathematik bei 47%, in Chemie bei 38% und in Physik bei 36%. In Biologie sind sie mit 72% etwa gleich geblieben.

Im internationalen Vergleich liegt Österreich bei PISA 2006 bei Fragen, die das persönliche Interesse, die Freude und Relevanz der Naturwissenschaften erkunden, im Schlussfeld. Nur 18% können sich vorstellen, nach der Sekundarstufe II weiter über Naturwissenschaften zu lernen (OECD: 31%). 64% (gegenüber 44%) sehen im Lernen der Naturwissenschaften keinen Vorteil für ein späteres Studium und auch wenig Vorteile für Karrieremöglichkeiten (47% gegenüber 61% in der OECD). Zukunftschancen in den MNI-Fächern sehen vor allem Jugendliche, die über die Familie direkten Einblick in die Arbeitsfelder bekommen. Im Vergleich zur Mathematik wird dem schulischen Erfolg in Naturwissenschaften nur wenig Bedeutsamkeit beigemessen. Instrumentelles Interesse an Naturwissenschaften (d. h., Naturwissenschaften sind interessant, weil sie als nützlich erlebt werden) bekunden nur 44% der 15-jährigen österreichischen Schüler/innen (gegenüber 63% in der OECD). Nur 64% (gegenüber 75% in der OECD; hier hat Österreich den niedrigsten Wert) geben an, dass die Naturwissenschaften ihnen helfen, etwas in ihrem Umfeld zu verstehen. Entsprechend wird auch der „Sinn der Naturwissenschaften“ in weniger Bereichen als in anderen Ländern verortet: Die Jugendlichen sehen die Aufgabe der Naturwissenschaften vor allem in der Welterklärung und im Beitrag zur technologischen und damit auch zur wirtschaftlichen Entwicklung. Nur 66% der österreichischen Schüler/innen meinen, dass die Naturwissenschaften der gesamten Gesellschaft zugutekommen – im OECD-Schnitt sind es 87% (siehe Abbildung 1).

Alarmierend wenig  
Interesse

B

Geringe Bedeutsamkeit  
der Naturwissenschaften

<sup>6</sup> Entsprechende Langzeitstudien gibt es bis zum 15. Lebensjahr, danach fehlen systematische empirische Untersuchungen.

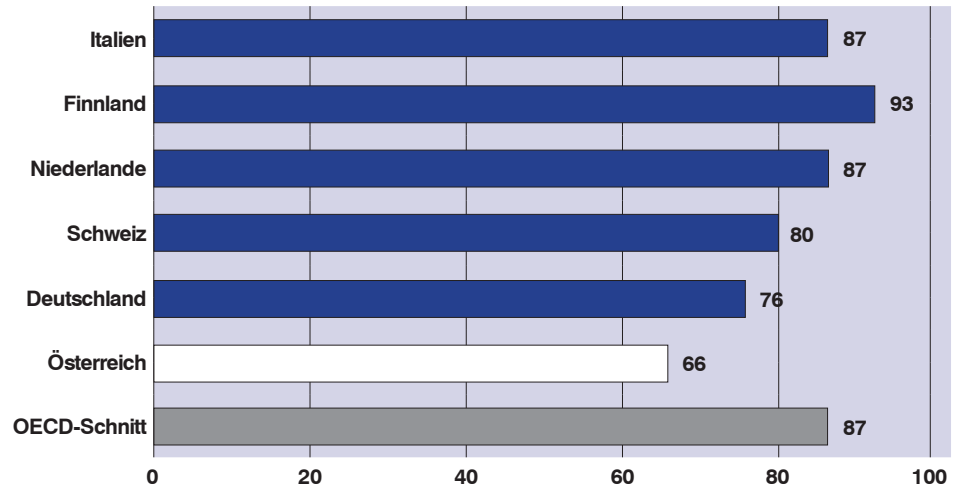


Abb. 1. Bedeutsamkeit der Naturwissenschaften. Prozentsatz der Schüler/innen, die zustimmen, dass Naturwissenschaften für die Gesellschaft wertvoll sind

Quelle: OECD (2007a: 129)

Dem geringen instrumentellen Interesse sowie der geringen Freude am Lernen steht ein durchschnittliches bis leicht erhöhtes allgemeines Interesse an diversen Inhalten gegenüber. Besonders im Bereich der Humanbiologie zeigen sich österreichische Jugendliche interessiert (76% gegenüber 68% in der OECD).

#### Wenig Freude an Mathematik

In *Mathematik* zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Naturwissenschaften. Die österreichischen Schüler/innen haben bei PISA 2003 unter 13 OECD-Vergleichsländern (vgl. Haider/Reiter 2004) das geringste Interesse und die geringste Freude an Mathematik. Abbildung 2 zeigt dies deutlich:

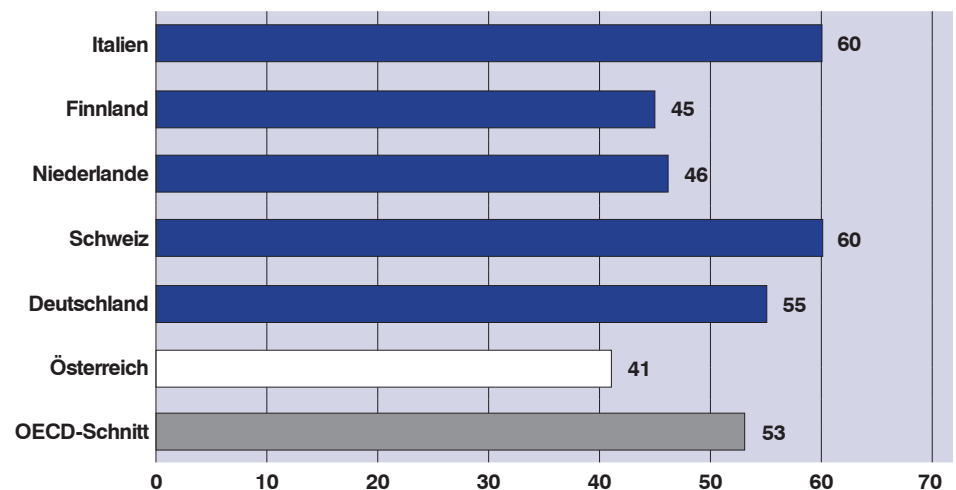


Abb. 2. Interesse an Mathematik. Prozentsatz der Schüler/innen, die zustimmen, dass sie interessiert, was sie in Mathematik lernen

Quelle: OECD (2004: 120)

Besonders gering ist das Interesse bei AHS- und BHS-Schüler/innen. Letztere äußern sich auch besonders negativ hinsichtlich der persönlichen Nützlichkeit (instrumentelle Motivation) des Faches (Haider/Reiter 2004). Weitere Untersuchungen (Rocard-Report: High Level Group on Science Education 2007) legen nahe, dass Schüler/innen in der Schule ein unzureichendes Bild über die Arbeit in MNI-Berufsfeldern bekommen.

Zusammenfassend lässt sich zur Mathematik und den Naturwissenschaften feststellen, dass österreichische Schüler/innen (gerade auch vor dem Hintergrund der geringen Motivation) durchaus befriedigende (wenn auch verbesserbare) Leistungen erbringen, jedoch oftmals wenig Sinn in den entsprechenden Inhalten sehen und vor allem auf Reproduktion hin lernen. Dies hat eine Vielzahl von möglichen Ursachen. Zum einen besitzen Mathematik und Naturwissenschaften nur einen geringen „Bildungswert“, Naturwissenschaft und Technik werden vor allem kritisch gesehen (Kernkraftwerke, Gentechnik) und weniger als etwas gesellschaftlich Positives. Zum anderen bietet der Unterricht (siehe auch unten) wenig Einsichten ins Berufsfeld und kaum sinnstiftende Kontexte (wenig Herstellung von Alltagsbezug; rezeptive Lernformen herrschen vor).

Im Bereich der *Informationstechnologie* wurden bei PISA 2003 keine Leistungsdaten, sondern Daten zur Verfügbarkeit von ICT, zu Einstellungen und der Selbsteinschätzung von Fähigkeiten erhoben (OECD 2005a). In den Selbsteinschätzungen trauen sich die meisten Schüler/innen (82–95%) die Durchführung diverser Tätigkeiten zu (z. B. Ausdrucken, Speichern von Dokumenten). Die Einstellung der österreichischen Schüler/innen zum Computer ist die positivste innerhalb der befragten 24 OECD-Staaten.

### 3.1.3 Gender

Im Themenfeld „Physik“ weist Österreich bei den PISA-Ergebnissen 2006 OECD-weit die größten Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben auf (OECD 2007a: 112). Dies wird teilweise auf ein unterschiedliches Schulwahlverhalten und damit einhergehend ein unterschiedliches Stundenausmaß an entsprechendem Fachunterricht zurückgeführt (OECD 2007a: 76). Die TIMS-Studien zeigen jedoch auch auf, dass signifikante Unterschiede in den Leistungen und im Interesse (und damit das Wahlverhalten beeinflussend) bereits in der Volksschule grundgelegt sind.

In Mathematik gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Knaben, wobei im Unterschied zu den Naturwissenschaften die österreichischen Werte hier bei den 15-Jährigen (PISA) den internationalen entsprechen, in der Volksschule aber die Unterschiede deutlich über dem EU-Mittel liegen (16 zu 7 Punkten). Die Unterschiede in der PISA-Untersuchung (2003) finden sich auch auf Schulebene wieder. So sind in allen Schultypen mit Ausnahme der Hauptschule die Knaben deutlich besser. In der Hauptschule sowie über die gesamte Stichprobe hinweg gibt es keinen signifikanten Unterschied (weil mehr Mädchen als Knaben die AHS besuchen, während Knaben in den – schlechter abschneidenden – Berufsschulen überrepräsentiert sind). Der Anteil der Mädchen (49%) und Knaben (51%) an der Gruppe der leistungsschwachen Schüler/innen ist fast gleich hoch. Bezüglich der Lernmotivation besteht ebenso ein deutlicher Gendereffekt, wobei hier Österreich im internationalen Vergleich besonders schlecht abschneidet. Mädchen sehen signifikant weniger Sinn darin, sich in Mathematik anzustrengen als Knaben, und haben unter 14 Vergleichsländern (Haider/Reiter 2004: 122) das geringste Interesse und die geringste Freude an Mathematik.

### 3.1.4 Unterrichtskultur

In der Lernforschung ist es mittlerweile Konsens, dass Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess ist, der sowohl individuell und sozial wie auch von den jeweiligen Kontexten geprägt wird – und dass Lernende diesen Prozess durch ihr Handeln mit beeinflussen.

Dies bedeutet keineswegs, dass im Unterricht nicht auch zielgerichtete Inputs von Lehrkräften sinnvoll sind. Die Dominanz einer einzigen Unterrichtsform – wie etwa des im deutschsprachigen Raum weit verbreiteten fragend-entwickelnden Unterrichts – führt jedoch zu unproduktiven und schwer zu ändernden Mustern und Routinen (vgl. u. a. Voigt 1984), ist kognitiv wenig aktivierend und vermag das Interesse der Schüler/innen nicht ausreichend zu wecken (vgl. u. a. Klieme/Baumert 2001). Zudem wird über die Art der Vermittlung der Inhalte ein positivistisches Bild von Mathematik und den Naturwissenschaften vermittelt (kumulativer Lernstoff von Regeln, welche „die Wahrheit“ der Welt abbilden).



Vorherrschen des  
fragend-entwickelnden  
Unterrichts

Wenig empirische  
Daten zum Unterricht  
– wenig experimenteller  
Unterricht

Negative Unterrichtserfahrungen senken das Interesse. Sie entstehen vor allem beim Unterrichten von abstrakten Modellen, ohne dass vorher ein ausreichendes Verständnis von den zu erklärenden Phänomenen (zum Beispiel durch Experimentieren, Beobachten und Interpretieren) sichergestellt wurde (High Level Group on Science Education 2007).

In der pädagogischen und fachdidaktischen Literatur wird weltweit ein Unterricht präferiert, der ganz wesentlich selbstständiges, problemorientiertes, forschendes, experimentelles und sinnstiftendes (insbesondere auch an den Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfendes) Lernen berücksichtigt. Ein international viel zitiertes Werk sind in diesem Zusammenhang die amerikanischen NCTM-Standards (für Mathematik, NCTM 1989), die dieses Bild normativ zu „opportunity to learn-standards“ zusammenfassen.

In Deutschland wurde im Rahmen der TIMS-Videostudie das Vorherrschen des fragend-entwickelnden Unterrichts problematisiert (z. B. im internationalen Vergleich Stigler/Hiebert 1997). Für Österreich existiert keine vergleichbar große Untersuchung. Aufgrund bestehender Ähnlichkeiten der Bildungssysteme wird aber vermutet, dass sich die Befunde aus Deutschland auch auf den österreichischen Unterricht übertragen lassen (siehe auch IFF 1999). Besonders kritisch ist die Situation in der Volksschule, in der Lehrkräfte auf ein in der Regel noch großes Interesse der Kinder an naturwissenschaftlichen Phänomenen ihrer Umwelt stoßen. Jedoch werden Volksschullehrkräfte (ebenso wie Kindergärtner/innen) in diesem Bereich nur wenig ausgebildet, sodass Naturwissenschaften in der Volksschule eher wenig und ohne tieferes Verständnis unterrichtet werden (High Level Group on Science Education 2007).<sup>7</sup> Betrachtet man die Gender-Unterschiede am Ende der Grundschule, werden hier bereits geschlechtsspezifische Interpretationsmuster von Mathematik und Naturwissenschaft aufgebaut.

Zur Unterrichtskultur in Österreich gibt es nur wenige systematische empirische Daten. PISA 2006 stellt für den Naturwissenschaftsunterricht das Vorherrschen eines fragend-entwickelnden Unterrichts fest (vgl. Schwantner/Grafendorfer 2007a: 38 sowie Voigt 1984); Schüler/innen führen im naturwissenschaftlichen Unterricht eher selten Experimente durch (16%, siehe Abbildung 3).

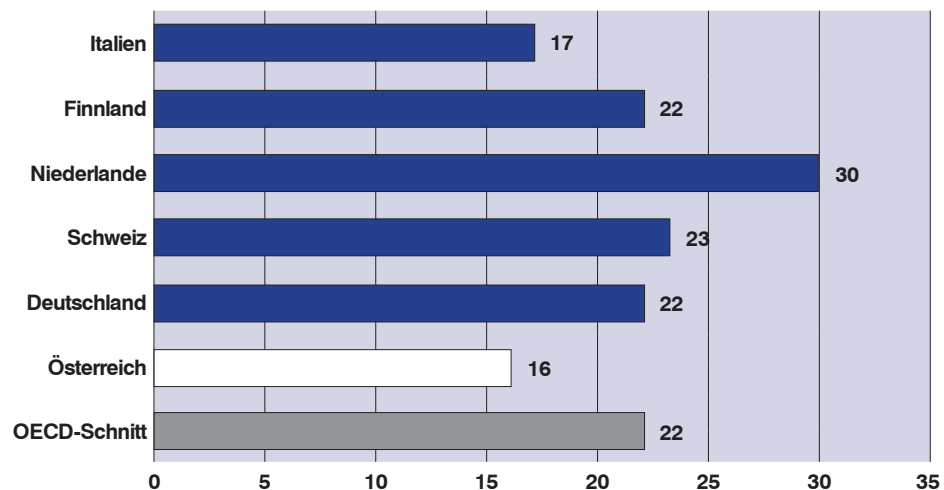


Abb. 3. Prozentsatz der Schüler/innen, die angeben, in jeder oder in den meisten Unterrichtsstunden (in Chemie, Physik und Biologie) Experimente durchzuführen

Quelle: Schwantner/Grafendorfer (2007a: 38)

<sup>7</sup> Der sogenannte „Rocard-Report“ (High Level Group on Science Education 2007) formuliert dies allgemein für Europa. Für Österreich liegen keine spezifischen Erhebungen zur Durchführung des naturwissenschaftlichen Unterrichts vor, jedoch kann aufgrund der bislang geringen Verankerung der naturwissenschaftlichen Fächer in der Ausbildung der Volksschullehrkräfte von einer ähnlichen Situation ausgegangen werden.

Bei der Analyse der TIMSS-Ergebnisse zum Allgemeinwissen Mathematik (Sekundarstufe II) zeigte sich, dass die österreichischen (und deutschen) Schüler/innen bei wenig komplexen und eher Routinen abfragenden Aufgaben durchaus mit ihren Alterskolleg/inn/en aus der Schweiz und den Niederlanden mithalten konnten, aber deutlich zurückfielen, wenn es um anspruchsvolle und Argumentieren erfordernde Aufgaben ging (Baumert/Klieme/Watermann 1998). Eine österreichische Expert/inn/en-gruppe (Pilotprojekt IMST, Krainer 2002) kam zu dem Schluss, dass österreichische Schüler/innen im Unterricht weniger gefordert wurden, aktive und kreative Denkleistungen zu erbringen, und daher bei entsprechenden Aufgaben schwache Leistungen erbrachten. Der Unterricht sei vor allem auf fachliche Inhalte hin orientiert, eine ausgewogene Balance zwischen Fachorientierung und Schüler/innen/orientierung sei wenig realisiert.

Manko im selbstständigen Lernen

Wenig aktive und kreative Denkleistungen der Schüler/innen

In einer explorativen Studie (n=198) im Rahmen von IMST ergab sich ein differenziertes Bild der Bedeutung unterschiedlicher Unterrichtsformen für unterschiedliche Schultypen (Koenne/Peichl 2006: 270). Durchgängig wurde der Vortragsunterricht als am bedeutsamsten eingeschätzt (mit Antwortmöglichkeiten von 1 – keine Bedeutung, bis 5 – größte Bedeutung, siehe Abbildung 4).

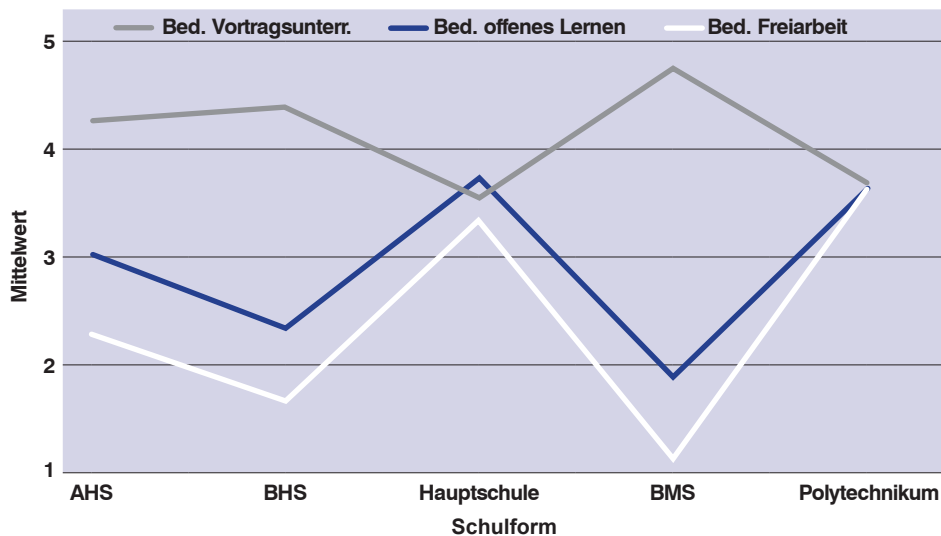


Abb. 4. Angaben von Lehrkräften zur Bedeutsamkeit unterschiedlicher Unterrichtsformen (5 = hohe Bedeutung, 1 = keine Bedeutung)

Quelle: Koenne/Peichl (2006: 270)

Bei den jährlichen Unterrichtsstunden für Mathematik in der Grundschule liegt Österreich im internationalen Vergleich im unteren Drittel (Suchaň et al. 2008). Bezüglich der Naturwissenschaften dürfte die Situation ähnlich liegen, wenn man davon ausgeht, dass vom Sachunterricht im Schnitt bestenfalls ein Drittel naturwissenschaftlichen Inhalten gewidmet ist (die „Naturwissenschaften“ sind im entsprechenden Lehrplan nur eines von fünf Teilgebieten).

Die im Rahmen von PISA (OECD 2005a) konstatierte gute Computerausstattung an österreichischen Schulen und die positiven Einstellungen der Schüler/innen zum Computer werden im Unterricht derzeit nicht ausgeschöpft. 90 bis fast 100% der Schüler/innen geben an, zu Hause und in den Schulen Zugang zu einem Computer zu haben. Micheuz stellt in seiner Umfrage (2008) aber eine geringere Computerausstattung an Schulen fest (ein Computer für 12 Schüler/innen – in der OECD Studie gibt es im Mittel einen Computer für 5–6 Schüler/innen). Auch konstatiert er große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen, sodass in manchen Schulen ein Computer für fünf Schüler/innen zu Verfügung steht, in anderen aber ein Computer für zwanzig Schüler/innen. Von den über 90% der (bei PISA befragten) Schüler/innen, die zu Hause Zugang zu einem Computer haben, hat weniger als die Hälfte

Lernsoftware. Nur 9% der Schüler/innen geben an, häufig Lernprogramme zu verwenden (OECD 2005a: 26, 41). Der Computer ist vor allem ein Freizeitgegenstand zum Spielen und Chatten. Zudem ist der Informatikunterricht nur wenig standardisiert: In der Sekundarstufe I wurde an manchen Schulen im Zuge der Schulautonomie Informatik als Pflichtgegenstand mit unterschiedlichen Inhalten eingeführt. Rund 30% der österreichischen Schüler/innen erhalten in der Sekundarstufe I eine Einführung in die Informatik, die übrigen 70% setzen sich erst in der 9. Schulstufe im verpflichtenden Unterrichtsfach Informatik in der Schule systematisch mit Informationstechnologien auseinander (Micheuz 2008). Der Lehrplan eröffnet einen großen Interpretationsspielraum (Micheuz 2008), entsprechend groß ist die Bandbreite der Unterrichtsinhalte.

### 3.1.5 Weitere Ausbildung der Schüler/innen, Situation am Arbeitsmarkt

Das geringe Interesse an MNI-Fächern am Ende der Schulzeit führt zu einer geringen Wahl entsprechender tertiärer Ausbildungen und Berufe. Analysen zeigen, dass die technisch-naturwissenschaftlichen Studienrichtungen zu einem großen Teil nach wie vor primär von Männern belegt werden, welche zudem zu einem größeren Anteil die HTL absolvieren und hier bereits mehr einschlägige Kenntnisse mitbringen. Mädchen wählen zu einem größeren Anteil die AHS-Langform, in der der Anteil der Absolvent/inn/en, die dann technisch-naturwissenschaftliche Fächer zum Studium wählen, als zu gering eingeschätzt wird (Haas 2008: 50).

Schon seit über zehn Jahren zeichnen sich am Arbeitsmarkt besorgniserregende Entwicklungen ab. So wurde 2008 in Österreich für Stellen, die eine mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Ausbildung voraussetzen, ein jährliches Wachstum von 4,7% prognostiziert (Haas 2008). Diesem Wachstum steht eine rückläufige demografische Entwicklung gegenüber. Für 2010 hat das Institut für Bildungswirtschaft einen *jährlichen* Mangel an Techniker/inne/n von 1000 Personen prognostiziert (Ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 2006).

Wenig Studierende im MNI-Bereich

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten<sup>8</sup> hat Österreich insgesamt die niedrigsten Übertrittsquoten in den tertiären Bereich, wobei auch schon der Anteil der Studienberechtigten (also Maturant/inn/en) mit 37% deutlich unter dem OECD-Schnitt von 54% liegt.

Europäisches Ziel: Steigerung der Absolvent/inn/enzahlen, Abbau des Geschlechterungleichgewichts

Beim Europäischen Rat von Lissabon 2000<sup>9</sup> bzw. bei den nachfolgenden Treffen (Mai 2003) wurde beschlossen, dass bis 2010 die Zahl der Absolvent/inn/en des tertiären Bereichs in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik um mindestens 15% steigen und gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht (mehr Männer als Frauen wählen diese Studien) abnehmen solle. Österreich hat das Ziel der Steigerung der Absolvent/inn/enzahlen im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich mit einem Anstieg um 34,3% (gegenüber 25,9% europaweit) bereits 2006 erreicht. Absolut lagen 2007 28% aller Abschlüsse im Bereich der technisch-naturwissenschaftlichen Fächer (Haas 2008: 49). Den hohen relativen Steigerungen steht aber ein noch höherer Bedarf gegenüber. Aufgrund der OECD-weit geringsten Studierendenquote (44%), gepaart mit einer hohen Dropoutquote (35%), ist die Zahl der Studierenden zur Bedarfsdeckung insgesamt zu gering. Zudem stellen Schneeberger, Petanovitsch und Gruber (2007) fest, dass die Steigerung der Absolvent/inn/enquote vor allem auf eine steigende Zahl von Biolog/inn/en zurückzuführen ist. In den technischen Fächern (technische Physik, Elektrotechnik, Maschinenbau usw.) sind die absoluten und relativen Zahlen sogar gesunken. Zudem wurde im Zeitraum 2000–2006 das Geschlechterungleichgewicht in den technisch-naturwissenschaftlichen Ausbildungen nur geringfügig abgebaut (Änderung von 19,9% im Jahr 2000 auf 23,3% im Jahr 2006. EU-weit liegt der Durchschnitt 2006 bei 31,2%).

Kaum Änderung im Geschlechterungleichgewicht in den letzten Jahren

<sup>8</sup> Diese Vergleiche sind an sich problematisch, da hier Bildungsabschlüsse gleichgesetzt werden, die sich oft nicht genau entsprechen. Insofern sind weniger die genauen Zahlen von Interesse als die prinzipiellen Dimensionen.

<sup>9</sup> Rat der Europäischen Union (2000). Beschäftigung, Wirtschaftsreformen und sozialer Zusammenhalt – für ein Europa der Innovation und des Wissens. Ratsdokument 06557/00.

### 3.2 Die Situation der österreichischen MNI-Lehrkräfte

Studien zur Bedeutung unterschiedlicher Einflussgrößen auf die Schüler/innen/leistungen (Hattie 2003) zeigen, dass die Lehrkräfte – neben dem Vorwissen und dem Interesse der Schüler/innen selbst – Schüler/innen/leistungen nach wie vor am meisten beeinflussen. In Varianzanalysen beträgt der Beitrag (von Beschreibungsgrößen) der Schüler/innen 50%, der Beitrag der Lehrkräfte ist der nächstgrößte mit 30%. Dies zeigt zugleich die Beschränkung und den Gestaltungsspielraum dieser „Key Players“ auf (McKinsey & Company 2007). Es lohnt sich daher, einen speziellen Fokus auf die Ausbildung, Fortbildung und Unterstützung der Lehrkräfte zu legen.

Die Auseinandersetzung mit dem Unterricht und Unterrichtskulturen infolge von TIMSS und anderen Studien, aber auch mit den Standardentwicklungen etwa in Deutschland und der Schweiz, haben verstärkt den Blick auf die Kompetenzen gerichtet, die Lehrkräfte brauchen, um einen interessanten, schüleraktivierenden und leistungsfördernden Unterricht zu gestalten. Es stellt sich die Frage: welche Kompetenzen braucht eine Lehrperson und welche hat sie? Und wie beeinflussen ihre Vorstellungen („Beliefs“) über Schule, Unterricht und Schüler/innen ihre Praxis? Deutlich wurde im Zuge der Diskussionen um die Wichtigkeit der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen. Fachliche Sicherheit ist Voraussetzung, um mit Selbstvertrauen in offene Unterrichtssituationen hineinzugehen. Und um fachlich Konzepte jenseits von Schulbüchern adäquat zu strukturieren und aufzubereiten, bedarf es fachdidaktischer Kompetenzen (Brunner et al. 2006). Diese sollten den angehenden Lehrer/innen im Regelfall in der Ausbildung und während der Schuleingangsphase vermittelt werden.

De facto muss laut zahlreichen informellen Berichten – eine entsprechende Studie existiert für Österreich bislang nicht – an Schulen von einer Mangelsituation an ausgebildeten Fachlehrkräften ausgegangen werden. In Informatik gibt es überhaupt erst seit 2000 ein Lehramtsstudium für Informatik und Informatikmanagement, hier unterrichten nach wie vor viele Autodidakten. Die Mangelsituation an Fachlehrkräften trifft weiters insbesondere auf die naturwissenschaftlichen Fächer und hier besonders auf die Hauptschule zu (aber auch auf die AHS, z. B. was den Physikunterricht betrifft). In einer entsprechenden Erhebung wurde für Hauptschulen in Deutschland (siehe nachfolgende Tabelle, adaptiert von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 335) im Schnitt ein Mangel an Naturwissenschaftslehrkräften von über 60% festgestellt! (Die entsprechenden Klassen werden von Lehrenden anderer Fächer – also ohne einschlägige fachliche Ausbildung – unterrichtet.) In Finnland hingegen sind etwa in Mathematik 91% aller Lehrkräfte einschlägig qualifiziert (Kupari 2008, Bezug nehmend auf TIMSS 1999), auch haben dort alle Lehrkräfte aller Schulstufen eine Master-Ausbildung.

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule
<b>Mathematik</b>	<b>30,4</b>	<b>18,9</b>	<b>14,6</b>	<b>4,7</b>
<b>Naturwissenschaften</b>	<b>63,6</b>	<b>47,1</b>	<b>23,0</b>	<b>27,4</b>
<b>Deutsch</b>	<b>13,8</b>	<b>6,9</b>	<b>8,4</b>	<b>11,7</b>

Tab. 1: Prozentsatz der fehlenden Fachlehrkräfte in Deutschland

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008: 335)

Nicht einschlägig ausgebildete Lehrkräfte (sie haben Lehramtsabschlüsse für andere Fächer) verfügen im Allgemeinen nicht über die nötige fachliche Souveränität und Freude am Fach. Damit sind sie in einem geringeren Ausmaß befähigt, einen aktivierenden, interessensfördernden Unterricht zu gestalten. Negative Auswirkungen auf die kognitiven und affektiven

**Lehrperson hat den größten Einfluss auf Leistungen und Schulerleben**

**Offene Forschungsfrage: welche Kompetenzen brauchen Lehrende heute**

**Mangel an Lehrkräften in den Naturwissenschaften**

**B**

Prozesse im Unterricht und letztlich auf die Kompetenzen, Einstellungen und Berufs- und Studienwahl von Schüler/inne/n sind erwartbar, Studien dazu fehlen jedoch.<sup>10</sup>

Eine zusätzliche Brisanz ergibt sich aufgrund der Altersstruktur der österreichischen Lehrkräfte (siehe nachfolgende Grafik für AHS- und BMHS-Lehrkräfte,<sup>11</sup> für Landeslehrkräfte sind uns keine entsprechenden Erhebungen bekannt, die Situation dürfte aber analog sein). In den nächsten 15 Jahren werden viele Fachlehrkräfte in Pension gehen; in Abbildung 5 wird für jedes Fach angegeben, wie viele Lehrkräfte über 50 auf je eine Lehrkraft unter 40 kommen (Stand Juni 2008).

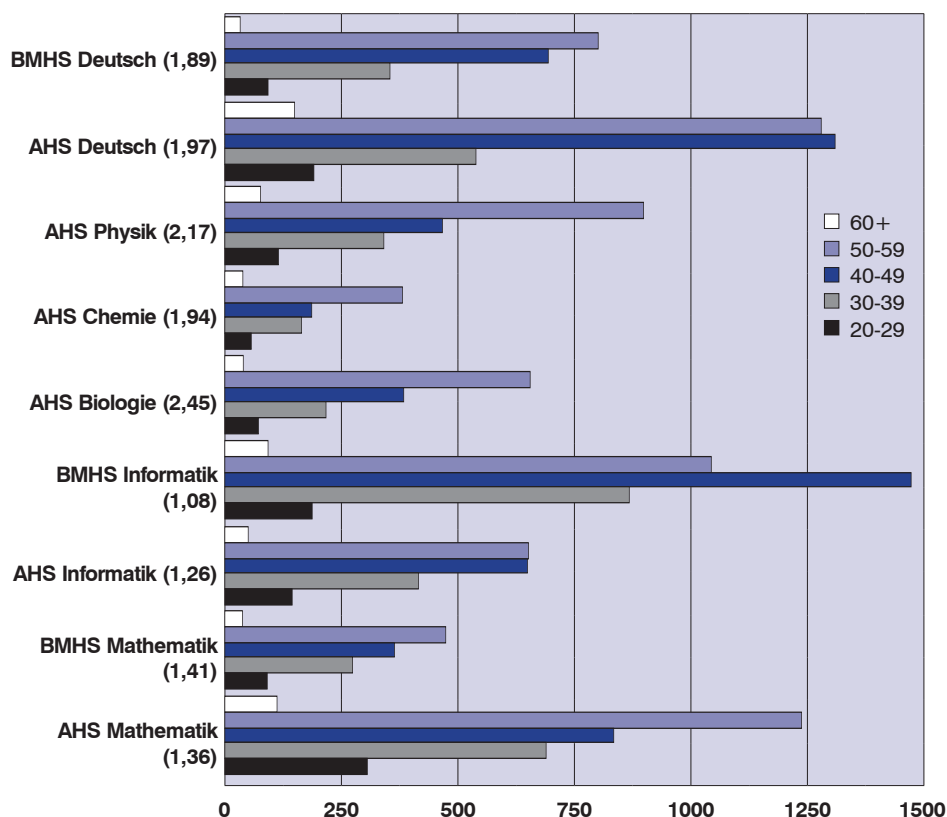


Abb. 5. Altersstruktur der österreichischen AHS- und BMHS-Lehrenden im Schuljahr 2007/08

Quelle: BMUKK (pers. Kommunikation)

Beispielsweise beträgt das Verhältnis zwischen AHS-Biologielehrkräften unter 40 und solchen über 50 Jahren 2:5! Unbekannt ist die Höhe der derzeitigen Personalreserve an nicht angestellten Lehrkräften. Auch verringert die demografische Abnahme der Schüler/innen die Zahl der benötigten Lehrkräfte. Angesichts der niedrigen Zahl von Studierenden in den naturwissenschaftlichen Fächern ist aber dennoch eine Verschärfung der mutmaßlich bereits bestehenden Mangelsituation erwartbar.

Eine Mangelsituation anderer Art findet sich möglicherweise in den Volksschulen. Hier wurde auf europäischer Ebene festgestellt, dass die Ausbildung die Lehrkräfte größtenteils nicht

<sup>10</sup> In Wien gibt es bereits jetzt einen Mangel an ausgebildeten AHS-Lehrenden. Diesem wird zur Zeit durch Sonderverträge mit Studierenden und Unterrichtspraktikant/inn/en der Fächer Mathematik, Physik und Chemie begegnet. Dieser Trend wird sich vermutlich in den nächsten Jahren durch die Altersstruktur der Lehrenden verstärken. Zudem gibt es 2008 in Wien mit 19 Unterrichtspraktikant/inn/en für Mathematik weniger als in den Vorjahren, in Physik ist die Zahl leicht steigend (14 Praktikant/inn/en) und in Chemie konstant (sieben Unterrichtspraktikant/inn/en). Wir danken Günther Wagner vom Stadtschulrat Wien sowie Josef Lucyshyn vom BIFIE für die Bereitstellung der Daten.

<sup>11</sup> Wir danken Christian Krenthaller vom BMUKK für die Informationen.

mit der notwendigen Fachkompetenz und dem fachlichen Selbstvertrauen ausstattet, um die naturwissenschaftliche Neugierde der Kinder anzusprechen (High Level Group on Science Education 2007, zur negativen Auswirkung von mangelnden Kompetenzen siehe auch Gellert 2000). Die TIMS-Studien (siehe oben) belegen, dass sich am Ende der Volksschulzeit das Interesse der Knaben und Mädchen an Naturwissenschaften und Mathematik in Österreich (aber nicht in vielen anderen Ländern) deutlich unterscheidet. Der Unterricht vermag es offenbar nicht, Buben und Mädchen gleichermaßen anzusprechen. In der Vergangenheit beinhaltete das Bild der Volksschullehrkraft nur wenig Naturwissenschafts- und Technikkompetenz, entsprechend spielten diese Aspekte in der Wahl des Studiums keine Rolle. Der hohe Anteil an weiblichen Lehrkräften an Volksschulen, bei denen aufgrund ihrer eigenen Sozialisation Naturwissenschaften oftmals nicht zu den Lieblingsfächern zählten, mag mit ein Grund dafür sein, dass es an adäquaten Identifikationsfiguren zur Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Interessen mangelt.

### 3.3 Rahmenbedingungen des MNI-Unterrichts

Für einen guten Unterricht sind hervorragende Lehrkräfte allein zuwenig. Lehrkräfte brauchen bestimmte Rahmenbedingungen, um einen guten Unterricht zu gestalten. Zentrale Aspekte, die direkt oder indirekt immer wieder in der Literatur auftreten beziehungsweise durch Reformen in anderen Ländern angesprochen werden, sind zunächst

- das Curriculum (in einem sehr weiten Sinn), um Klarheit über den Lehrauftrag zu vermitteln (wie etwa im britischen Projekt NNS<sup>12</sup>, bei dem ein sehr detailliertes Curriculum Lehrenden verdeutlichte, was von ihnen erwartet wurde)
- Umfang und Organisation der Unterrichtszeit – genügend Unterrichtszeit, um in die Tiefe gehen zu können, sowie Einführung von Blockungen, Projektnachmittagen und unterrichtsfreien Zeiten zur Vor- und Nachbereitung (siehe dazu etwa die Kritik an der Situation des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Deutschland, Walter et al. 2006: 91)
- für die Unterrichtsform passende Gruppengrößen – ganze Klassen im frontalen Theorieunterricht, Klassenteilungen im Laborunterricht (hierzu gibt es keine systematischen Erhebungen; laut informellen Berichten wird in der Praxis Laborunterricht ab einer bestimmten Gruppengröße von den Lehrkräften nicht mehr durchgeführt)
- die räumlichen und materiellen Gegebenheiten – genügend Laborarbeitsplätze für den Chemieunterricht, genügend Mikroskope, Experimentalkoffer, Modelle usw. (Auf eine entsprechende Ausstattung als Voraussetzung für einen naturwissenschaftlichen Unterricht mit Schülerexperimenten wurde etwa im finnischen Projekt LUMA großer Wert gelegt)<sup>13</sup>
- didaktische Handreichungen und Materialien zu einzelnen Themen, um einen fachdidaktisch sinnvollen Einsatz von eigenständigen Schüler/innen/arbeiten zu unterstützen (umfangreiche Materialienentwicklung in LUMA, NNS)
- Einrichtung von MNI-Schulschwerpunkten (dies wurde etwa im LUMA-Projekt und bei SINUS<sup>14</sup> als ein zentrales Entwicklungselement gefördert).

Zentrale Aspekte für „guten Unterricht“

*Curriculum und Standards.* In den letzten Jahren wurde in Österreich intensiv an den Curricula gearbeitet. Es wurden neue AHS-Oberstufenlehrpläne eingeführt (ab 2004/05, nachdem 2000 ein neuer Lehrplan für die Sekundarstufe I vorgelegt worden war), welche mehr Freiheiten für Schwerpunktsetzungen eröffneten. Mit der (derzeit laufenden) Formulierung

12 Die National Numeracy Strategy – ein nationales Projekt zur Erneuerung des Mathematikunterrichts in Großbritannien, siehe auch nächster Abschnitt (vgl. Barber 2002, Fullan 2001).

13 Ein nationales Projekt zur Förderung des MNI-Unterrichts in Finnland (vgl. LUMA-Support Group 2004, Allen et al. 2002).

14 Ein Projekt zur Förderung des MNI-Unterrichts in Deutschland (vgl. Ostermeier 2004; Prenzel et al. 2005).

von Bildungsstandards für die 4., 8. und 12. Schulstufe (für Mathematik und Deutsch und ab der Sekundarstufe auch für Naturwissenschaften und Englisch mit je eigenen Expert/innengruppen für jedes Fach und jede Schulstufe) wird mit Rückbezug auf aktuelle Forschung definiert, was man sich vom Unterricht erwartet.<sup>15</sup> Ziel ist es, ergänzend zu den Lehrplänen Unterrichtsziele zu präzisieren und einen allgemeinen Rahmen für Kriterien der Leistungsbeurteilung zu schaffen, um unter anderem systemische Ungleichheiten in der Vergabe von Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Schulen zu mindern. Bildungsstandards versprechen detaillierte und situierte Steuerungsinformationen über die jeweiligen Schulstandorte, aber auch über Klassen und Lehrpersonen.

Fraglich ist jedoch, ob diese Entwicklung jene zentralen curricularen Probleme des MNI-Unterrichts lösen kann,<sup>16</sup> wie sie Walter et al. (2006) für Deutschland feststellen: Der naturwissenschaftliche Unterricht leide unter einer fehlenden Sequenzierung. Je nach Schulart und Schulprogramm werden bestimmte naturwissenschaftliche Fächer in manchen Schulstufen überhaupt nicht unterrichtet (zum Beispiel Chemie in der 9. Schulstufe). Ein damit zusammenhängendes, aber dennoch eigenes Problemfeld ist die Vernetzung von Unterrichtsinhalten, die ein kumulatives Lernen ermöglichen könnte. Diese fehlt sowohl innerhalb der Fächer, deren Inhalte thematisch teilweise wenig zusammenhängend unterrichtet werden, als auch fachübergreifend zwischen den Naturwissenschaften und auch in Verbindung mit Mathematik. In anderen Worten: Es bedarf eines durchgängigen fachlichen Curriculums (für jedes Fach) beziehungsweise durchgängiger Standards von der Volksschule bis zur Sekundarstufe (wie etwa in den NCTM-Standards).<sup>17</sup>

Eine Problematik anderer Art ergibt sich für die Informatik, die bislang noch nicht in der Standards-Entwicklung erfasst wird. Da Informatik ein junges Fach ist, fehlt ein übergreifend geteiltes Verständnis darüber, was jeweils konkret in der Schule unterrichtet werden soll und was die zentralen (und aus Sicht der Fachdidaktik) zu unterrichtenden Konzepte des Faches sein sollen (Fuchs 2003). Der Zugang zur Informatik ist sehr heterogen; vielerorts wird mehr die Handhabung von häufig benutzter Software, weniger die dahinter liegenden Prinzipien und Ideen vermittelt. Insgesamt ist der Lehrauftrag – sowie die Abgrenzung zu den didaktischen Leitvorstellungen<sup>18</sup> – unklar.

*Einrichtung von Schwerpunkten.* Mit dem Beschluss des Schulpaketes II wurde die Autonomie der Schulen zur Gestaltung von Schwerpunkten vergrößert. Diese neuen Gestaltungsräume hatten – den befragten Expert/inn/en zufolge<sup>19</sup> – teilweise negative Folgen für die Stellung der Naturwissenschaften (insbesondere der Chemie): Es fehlen (ausreichend) Fachlehrkräfte an der Schule (vor allem für die Fächer Chemie und Physik). Damit fehlt auch eine „Lobby“ für naturwissenschaftliche Schwerpunktbildungen, deren Bildung durch den Mangel an Naturwissenschaftslehrkräften erschwert wird. Bei Setzung anderer Schwerpunkte kann dann aber das Stundenausmaß der Naturwissenschaften schulautonom noch weiter verringert werden.

*Unterrichtszeit.* Nach den schwachen TIMSS-Ergebnissen der Schüler/innen der Sekundarstufe II empfahl das mit der Analyse betraute Expert/inn/enteam „eine Erhöhung der Stun-

15 Modelle für die Einbindung der Wissenschaft in die laufende Entwicklung bieten etwa die Standardentwicklungen in Deutschland und der Schweiz (Labudde 2007).

16 In Deutschland und der Schweiz laufen derzeit im Zuge von Standardentwicklungen auch umfangreiche Bemühungen um die Weiterentwicklung der Curricula. Es bleibt abzuwarten, wie sich diese langfristig gestalten und wie sie die Situation des MNI-Unterrichts beeinflussen.

17 Die Umsetzung bedarf dann einer entsprechenden systematischen Qualifizierung der Lehrenden im Rahmen der Aus- und Weiterbildung.

18 Aus den Leitvorstellungen, Abschnitt „Allgemeines Bildungsziel“ des geltenden Lehrplans der Hauptschulen: „Innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Massenmedien drängen immer stärker in alle Lebensbereiche vor. Besonders Multimedia und Telekommunikation sind zu Bestimmungsfaktoren für die sich fortentwickelnde Informationsgesellschaft geworden. Im Rahmen des Unterrichts ist diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen“ (Anlage I zum Bundesgesetzblatt II 134/2000: 1121).

19 Systematische Studien dazu gibt es nicht.

denzahl im Bereich der Naturwissenschaften sowie bei der Mathematik im Bereich der HAK und HLA“ (IFF 1999). Ebenso kam die „Arbeitsgruppe D“ (Working Group „Increasing Participation in Math 2003“) zu dem Schluss, dass Zeit – für neue Unterrichtsformen zur Entwicklung praktischer experimenteller Fähigkeiten sowie für die Entwicklung komplexen Denkens – eine wesentliche Grundbedingung und die Bereitstellung von ausreichend Zeit eine Herausforderung darstellt. Dennoch wurde 2003 mit der sogenannten „Schülerentlastungsverordnung“ auch das Stundenausmaß der MNI-Fächer weiter gekürzt.

*Teilungszahlen.* Laborunterricht (z. B. Arbeiten mit chemischen Substanzen, Arbeiten mit elektrischen Systemen) und so mancher Projektunterricht bedürfen einer Klassenteilung. Für unterschiedliche Fächer gibt es – aus im Gesetzestext nicht weiter erläuterten Gründen – sehr unterschiedliche Klassenteilungszahlen. Für chemische und physikalische Übungen soll die Gruppengröße zwischen sieben und elf Schüler/inne/n liegen, in Informatik beträgt die Teilungszahl zwölf, in Sprachen 30. Naturwissenschaftlicher Laborunterricht, wie er in einigen Schulen eingeführt worden ist, fällt unter keine der Bestimmungen, Teilungen müssen im Rahmen der Schulautonomie durchgeführt werden.

Den gesetzlichen Bestimmungen der möglichen Klassenteilung steht ein sehr knappes Kontingent an Werteinheiten gegenüber; real können daher stets nur manche der Teilungen vorgenommen werden. Die Situation verschärft sich noch an Schulstandorten mit vielfältigem Typenangebot. Es wird damit ein schulinternes Politikum, welche Fächer (in welchen Fachgruppen) vorzugsweise geteilt werden. Hier kann auch die Verteilung des Lehrkörpers auf die Fachgruppen bedeutsam werden: Im Jahr 2000 waren rund 51% der Lehrkräfte den Sprachfächern zuzuordnen, 21% der Mathematik und 35% den Naturwissenschaften, Geschichte und Geografie (Hofinger et al. 2000). Ein systematisches Monitoring zur Umsetzung der Teilungszahlen existiert bislang nicht.

*Räumliche und materielle Gegebenheiten.* Auch hinsichtlich der räumlichen und materiellen Gegebenheiten fehlt ein Monitoring. Das IMST-Projekt zeigt jedoch auf, dass an Schulen Bedarf an rascher, geringfügiger materieller Unterstützung zum Ankauf von Materialien besteht, um Schüler/innen eigenständig experimentieren und etwas „erforschen“ zu lassen.

*Didaktische Handreichungen.* Eigenständiges Arbeiten von Schüler/inne/n erfordert umfangreiche Vorarbeit und Arbeitsmaterialien (Arbeitsblätter für Protokolle usw.). Es ist daher für einen regelmäßigen, großflächigen Einsatz wichtig, dass Lehrkräfte auf aufbereitete Materialien zurückgreifen können. Ein entsprechendes Material, das den neuen Erkenntnissen der Lernforschung und Didaktik Rechnung trägt, ist zumeist noch nicht vorhanden. Entsprechend wird in vielen nationalen Reformanstrengungen intensive Materialienentwicklung betrieben (NNS in Großbritannien, LUMA in Finnland). Zur Aufbreitung oder Übersetzung und didaktischen Erläuterung bedarf es entsprechender Institutionen – fachdidaktischer Zentren –, die diese Aufgabe übernehmen können (siehe nächster Abschnitt).

### 3.4 Lehrer/innen/bildung<sup>20</sup> und Forschung für den MNI-Bereich

Im den vorangegangenen Abschnitten wurde bereits thematisiert, dass ein Unterricht, der Schüler/innen zur selbstständigen Auseinandersetzung mit MNI-Inhalten anregt, anderer Unterrichtsformen und eines anderen Rollenverständnisses von Lehrpersonen bedarf.

Die Bildungsforschung kann dazu beitragen, Antworten auf (noch offene) Fragen zu finden: Welche Kompetenzen braucht eine Lehrperson, um den Anforderungen eines wie auch immer konzipierten Unterrichts gerecht zu werden? Und wie beeinflussen die Vorstellungen („beliefs“) über Schule, Unterricht und Schüler/innen die Handlungspraxis? Es ist Aufgabe

**Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte heute?**

<sup>20</sup> Da ein eigener Abschnitt in diesem Band dem Thema Lehrer/innenbildung gewidmet ist (Mayr/Neuweg), beschränken wir uns hier auf spezifische Aspekte für den MNI-Unterricht sowie die Unterstützung der Lehrenden in der Schulpraxis.



## Lerngemeinschaften

von Aus- und Weiterbildungsinstitutionen sowie von speziellen Programmen, Lehrkräften zu helfen, diese neuen Erkenntnisse bei der Weiterentwicklung der Praxis zu berücksichtigen.

Für beides braucht es geeignete Institutionen und Unterstützungsstrukturen. Eine Metaanalyse von Fallstudien (Cordingley/Bell/Evans/Firth 2005; Cordingley/Bell/Thomason/Firth 2005) unterstreicht die Wichtigkeit der gemeinsamen Reflexion von Lehrpersonen über den eigenen Unterricht. Gemeinsame Reflexionen müssen aber konsequent organisiert werden. Praktisch alle Modelle der Qualitätsentwicklung von Schulen und Lehrkräften arbeiten mittlerweile in irgendeiner Form mit institutionalisierten Kooperations- oder Netzwerkstrukturen bzw. Lerngemeinschaften (Cobb/Smith 2008; Lerman/Zehetmeier 2008; Pegg/Krainer 2008), um den professionellen Austausch und damit das professionelle Lernen und die Dissemination von Innovationen zu fördern. Weitere Beispiele sind nationale Entwicklungsprojekte wie das Programm LUMA (Finnland, 1996–2002) (Allen et al. 2002; LUMA Support Group, ohne Angabe), das SINUS-Projekt („Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, Deutschland, 1998–2009) (Prenzel et al. 2005: 557–558) und die National Numeracy Strategy (NNS, Großbritannien, 1997–2002, Barber 2002) sowie ein neues Modell der Lehrer/innen/ausbildung in Portugal (Lin/Ponte 2008). Eine offene Frage ist, wie die oft neu eingerichteten Netzwerke und Kommunikationsstrukturen langfristig aufrecht erhalten werden können. Ohne Netzwerkkoordinator/inn/en mit entsprechendem (zeitlichen) Ressourceneinsatz lässt sich keine nachhaltige Änderung einleiten, stellt Ostermeier (2004) für SINUS fest.

Wesentlich für eine gute Unterstützung der Lehrkräfte ist auch eine Abstimmung zwischen Programmen, um synergetisch unterschiedliche Bedürfnislagen zu bedienen, Lehrkräfte auf die für ihr Anliegen bestmögliche Unterstützung verweisen zu können bzw. um Leerstellen festzumachen.

Die Situation der Fachdidaktik – der Wissenschaft vom Lehren und Lernen eines Faches – war in Österreich bis vor wenigen Jahren trist (Ecker 2005; Schratz et al. 2002), besonders im Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik. Damit fehlte oftmals die nötige wissenschaftsbasierte Unterstützung für die Schulen; auch hatte man in einigen Bereichen den internationalen Anschluss schon verloren, es gab keine personellen Kompetenzen für Bildungssystementwicklung in verschiedenen Fachbereichen (z. B. keine Professur für Chemiedidaktik in Österreich bis 2008).

Erst in den letzten Jahren wurden neue Einrichtungen geschaffen, um Schulen und Lehrkräfte in der fachdidaktischen Weiterentwicklung des MNI-Unterrichts zu unterstützen und gezielte Forschungen durchzuführen.

Neue Einrichtungen:  
AECCs, BIFIE

Beginnend mit 2004 wurden schrittweise sechs *Austrian Educational Competence Centres (AECCs)* eingerichtet. Die AECCs (für Physik, Chemie, Biologie, Mathematik, Deutsch und Unterrichts- und Schulentwicklung) sollen nationale Koordinierungs- und Entwicklungsaufgaben in der Entwicklung der Fachdidaktiken für alle Schultypen und Altersstufen in Österreich übernehmen. Mit ihrer Einrichtung wurde teilweise erstmals, teilweise nach längerer Zeit wieder eine Professur für Fachdidaktik in Österreich geschaffen. Damit können die Didaktiken zielgerichteter als Forschungsfelder in Österreich platziert werden.

Parallel dazu entstehen derzeit regionale Fachdidaktikzentren, um Forschung und Lehrer/innen/bildung vor Ort zu stärken. 2008 wurde zudem das *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)* eingerichtet, welches unter anderem die Durchführung und Auswertung der PISA-Untersuchungen durchführt, den Nationalen Bildungsbericht herausgibt, wichtige Reformvorhaben evaluiert sowie die Standardentwicklung betreibt. Während damit eine Grundlage für fachdidaktische Entwicklungsarbeit in der Sekundarstufe I und II in den klassischen MNI-Fächern gelegt worden ist, fehlen aber noch immer nationale Kompetenzzentren der MNI-Didaktik im Grundschulbereich sowie etwa der Didaktik der Geografie, der Informatik oder der Raumgeometrie. Aufgrund der Interessenentwicklung von Schüler/inne/n sowie der Tatsache, dass die Volksschule eine Gesamtschule aller Kinder eines Jahrgangs darstellt, scheint der Mangel im

Volksschulbereich besonders gravierend. So gibt es in Deutschland allein etwa 80 Professuren für Didaktik der Mathematik in der Grundschule, in Österreich bisher keine einzige. Es fehlt damit eine kompetente Einrichtung, um Volksschullehrer/innen gezielt in der Mathematik weiterzubilden beziehungsweise gezielte Forschung zu betreiben. Die Situation in den Naturwissenschaften ist ähnlich.

Eine Option, festgestellte Mängel im Bildungssystem zu bearbeiten, sind speziell auf die Probleme abgestimmte Projekte und nationale Bildungsprogramme. In Österreich gibt es derzeit drei entsprechende Programme bzw. Projekte, die insbesondere darauf abzielen, Lehrkräfte dazu zu animieren, den MNI-Unterricht weiter zu entwickeln, selbstständiges Arbeiten von Schüler/inne/n im MNI-Unterricht zu fördern (IMST, seit 2000) oder Kooperationen mit universitären und wirtschaftlichen Forschungseinrichtungen einzugehen (Sparkling Science und „innovation generation“, seit 2007).

Mit IMST (siehe Krainer 2007; Krainer et al. 2002) wurden in Österreich unter anderem regionale Netzwerke zur Organisation von schulischen und regionalen Austauschstrukturen eingerichtet. Seit 2006 werden in einem zweijährigen Universitätslehrgang fachbezogene Bildungsmanager/innen ausgebildet. Ziel eines fachbezogenen Bildungsmanagements im Schulsystem ist die effiziente Förderung, Verbreitung und Umsetzung fachdidaktischer Innovationen im Unterricht in einer Region (z. B. Bundesland oder Bezirk).

Bei den längerfristig angesetzten Fortbildungsprogrammen ragen die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) hervor, die seit 1982 durchgeführt werden (vgl. Krainer/Posch 1996; Krainz-Dürr et al. 2002), unter anderem für die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften.

### 3.5 Die Situation des Bildungsmanagements für den MNI-Unterricht in Österreich

Im gesamten Bildungsbereich wird zunehmend Bedacht auf die Interdependenz von Systemebenen gelegt (Fend 2008). Zum Kern der unterrichtlichen Praxis in einem Klassenzimmer tritt die Berücksichtigung der Voraussetzungen und Erfahrungen der Lehrperson, des Schulkontextes und des gesamten Aus- und Fortbildungssystems. Vor allem im Kontext der Fortbildung sind in den letzten Jahren der professionelle Austausch von Erfahrungen und Innovationen sowie Disseminationsstrukturen auf schulischer, regionaler und nationaler Ebene verstärkt in den Blick gerückt. Nur ein gut abgestimmtes Zusammenspiel all dieser Ebenen verspricht nachhaltige Änderungen und Qualitätsentwicklung von Unterrichtspraxen auf Systemebene.

Jedoch sind noch viele Fragen – auch in der internationalen Forschung (Fullan 2001) – offen: Welchen konkreten Einfluss bzw. welche Wirkungen haben regionale und nationale Reformvorhaben? Was sind gute (lokale, regionale und nationale) „Unterstützungssysteme“ für die Unterrichtspraxis? Wie spielen die unterschiedlichen (Steuerungs-)Ebenen (lokal, regional, national) zusammen, welche Interessen sind auf welcher Ebene vorhanden, wie werden die unterschiedlichen Interessen über die Steuerungsebenen kommuniziert bzw. wie wird ihnen Rechnung getragen?

Internationale Interventionsprogramme operieren zumeist mit intermediären, das heißt regionalen Unterstützungsstrukturen. Es ist ein Trend von der Unterrichts- und Schulentwicklung zur (regionalen und nationalen) Bildungssystementwicklung, also von der Mikro- zur Meso- und Makroebene festzustellen (vgl. u. a. Krainer 2008a). Gleichmaßen wird zunehmend erkannt, dass Schulentwicklung (wie auch Bildungssystementwicklung) ohne Fachbezug wie ein „Stricken ohne Wolle“ erscheint, aber das Verhaftetsein im Fachlichen – ohne das Mitdenken der kontextuellen Rahmenbedingungen von Schule und Bildungssystem – ebenfalls zu eng ist. In innovativen Projekten (vgl. z. B. IMST, LUMA und SINUS) findet diese Verbindung des Fachlichen mit dem Organisationalen seinen Niederschlag, die Themennummer „Fachbezogene Schulentwicklung“ des ‚Journal für Schulentwicklung‘ (2007, Heft 2) ist ein Beispiel für die Aufarbeitung in der Literatur.

Interdependenz von Systemebenen

Unterstützungssysteme für guten Unterricht

Die Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums ist für die Weiterentwicklung eines Faches entscheidend. So zeigt etwa eine Befragung von Lehrkräften und Schüler/innen im Rahmen von IMST (Müller et al. 2007), dass die Autonomie(unterstützung) bzw. der Druck, den MNI-Lehrkräfte seitens der Schulleitung und der Kolleg/inn/en erleben, sich auf ihren Unterricht auswirken. So senkt erlebter Druck die Motivation der Lehrkräfte und führt auch zur Vorstellung, dass ihre Schüler/innen weniger motiviert seien. Gleichzeitig erleben sich die Schüler/innen selbst auch als wenig motiviert. Vereinfacht formuliert: Erlebte Autonomie und Druck werden an die Lernenden weiter gegeben. Dies unterstreicht die Bedeutung der Unterstützung der Lehrkräfte, wobei die Unterstützung selbst wiederum damit zusammenhängt, welcher Stellenwert dem Fach eingeräumt wird. Wenn Schulleitungen kein Verständnis für Mathematik und Naturwissenschaften aufbringen, wird die Unterstützung dieser Fächer im Allgemeinen gering bleiben. Bei der (Nicht-)Etablierung von Schwerpunkten an Schulen bilden aber solche Prozesse eine große Rolle. Analoges gilt für die Schulaufsicht, also für die regionale und nationale Ebene. Im Prinzip bedarf es einer gesamtösterreichischen Abstimmung über die Aufgaben und Rollen von fachbezogenen und überfachlichen Agenda eines mittleren Managements.

Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern (z. B. GB und USA) gibt es an österreichischen Sekundarstufenschulen (eine gewisse Ausnahme bilden die HTL) keine (MNI-)Abteilungen, also mit Autonomie und Verantwortung ausgestattete Organisationseinheiten, in denen systematisch fachbezogene Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durchgeführt wird. Die in Österreich zumeist informell eingesetzten Fachkoordinator/inn/en sind rudimentäre Vorformen eines solchen fachbezogenen Bildungsmanagements. Die Regelungen für ihre Aufgaben und Rollen sind von Bundesland zu Bundesland verschieden. Dasselbe Manko gibt es auf regionaler Ebene: Auch die Aufgaben und Rollen von (Landes- oder Bezirks-) Arbeitsgemeinschaftsleiter/innen sind weder österreichweit geregelt, noch haben sie einen dienstrechtlichen Status (vgl. Wallner et al. 2006). Dieses Fehlen von verantwortlichen und kompetenten MNI-Ansprechpartner/innen an den Schulen und in den Regionen schwächt die Kommunikation und Weitergabe von neuem Wissen, von Innovationen und Reformschritten wie auch von Herausforderungen. Obgleich an Primarstufenschulen im Allgemeinen keine MNI-Fachlehrkräfte unterrichten, gibt es – vor allem aufgrund der Sorge um die fachdidaktischen Kompetenzen – weltweit Bestrebungen, zumindest einzelne Lehrkräfte für bestimmte Fächer zu spezialisieren. Damit ist die Erwartung verknüpft, dass sich über fachbezogene Teambildung an den Schulen Auswirkungen auf die Kompetenzen der Lehrkräfte und Schüler/innen ergeben (vgl. z. B. Nickerson 2008). Bis vor kurzem waren in Österreich auch die regionalen Vernetzungsstrukturen schwach ausgeprägt. Im Rahmen der Initiative IMST des BMUKK wurden (ähnlich wie in anderen Ländern, vgl. LUMA, NNS und SINUS) konkrete Schritte gesetzt, auf denen systematisch aufgebaut werden kann (vgl. z. B. Rauch/Kreis 2007).

## 4 Konsequenzen und Maßnahmen

### Vier vordringliche Bereiche für Konsequenzen

In den vorangehenden Abschnitten wurden die österreichische Situation beleuchtet sowie einzelne Bezüge zu internationalen Programmen hergestellt. In diesem Abschnitt sollen die aus unserer Sicht vier vordringlichsten Bereiche für Konsequenzen dargelegt werden. Hierzu werden kurz- und mittelfristige sowie langfristige Maßnahmen skizziert. Langfristige Maßnahmen können etwa mit einer Perspektive auf 2020 betrachtet werden, kurz- und mittelfristige könnten sofort bzw. in wenigen Jahren gesetzt werden. Die Vorschläge beziehen sich auf den Bereich der Mathematik, Naturwissenschaften und Informationstechnologie (MNI). Sie können teilweise aber auch exemplarisch für fachbezogene Unterrichts- und Schulentwicklung generell gesehen werden.

## 4.1 Hervorragende MNI-Lehrkräfte für Österreichs Schulen

Hinsichtlich der Humanressourcen in den MNI-Fächern werden – wie im vorigen Kapitel ausführlich beschrieben – vor allem *zwei Probleme* häufig angeführt und als akut eingestuft. Erstens das – insbesondere an Hauptschulen – hohe Ausmaß an sogenannten „ungeprüften Lehrkräften“. Das zweite gravierende Problem ist die starke Pensionierungswelle, die im MNI-Bereich auf Österreichs Schulen zukommt. Gepaart mit dem ersten Problem droht – wenn man nicht rasch und systematisch entgegenwirkt – ein verschärfter Mangel an Fachlehrkräften im MNI-Bereich. Dies würde zum verstärkten Einstellen von ungeprüften Lehrkräften (bis hin zur „Rekrutierung von der Straße“) mit einer damit einhergehenden Senkung der Unterrichtsqualität und/oder zur Verschiebung von Werteinheiten und Unterrichtsstunden in Richtung anderer Fächer führen. In beiden Fällen käme dies einer deutlichen Schwächung der MNI-Fächer gleich, in starkem Kontrast zur Forderung einer Stärkung derselben seitens facheinschlägiger Lehrer/innen, Inspektor/inn/en, Wissenschaftler/innen und seitens der Wirtschaft. Pointiert formuliert: Wie kann man versuchen, einem Mangel an Fachkräften (im MNI-nahen Bereich) zu begegnen, wenn viele Lehrkräfte – als einflussreiche Wegweiser von Bildungs- und Karriereprozessen – selbst nicht „vom Fach“ sind?

Nicht genügend  
Lehrkräfte sind vom Fach

In allen unten angeführten Maßnahmen sollte darauf geachtet werden, dass gleichermaßen Männer und Frauen für den Lehrberuf gewonnen werden, um adäquate Identifikationsfiguren in allen Fachbereichen und Schultypen anzubieten (z. B. auch Männer in der Volksschule und Ingenieur/e/innen in technischen Schulen).

### 4.1.1 Kurz- und mittelfristige Maßnahmen

1. Österreichweites Erheben der Quote an geprüften und ungeprüften MNI-Lehrkräften an allen Sekundarstufenschulen (aus Synergiegründen könnte man die Erhebung gleich für alle Fächer durchführen, da es – zumindest vereinzelt – auch außerhalb des MNI-Bereichs entsprechende Probleme geben kann). Festlegen einer (langfristig angepeilten) Zielquote von geprüften (MNI-)Lehrkräften für alle Schulen (z. B. 95%).
2. Aufbau eines kontinuierlichen Bedarfs-Monitorings für Lehrkräfte in allen (MNI-)Fächern. Öffentlich-transparente Darstellung der Bedarfslage, um Studienanfänger/inne/n die Entscheidungsfindung zu erleichtern und für die Bildungspolitik entsprechendes Steuerungswissen zu generieren.
3. Maßnahmen zur kurz- und mittelfristigen Steigerung der Geprüften-Quote an Schulen mit besonders schwierigen Ausgangslagen (in bestimmten Fächern). Zum Beispiel Einstellung von arbeitslosen Lehrkräften oder solchen auf Wartelisten; Schaffung von Anreizen und flexiblen Gelegenheiten für ein Zusatz-Lehramt im MNI-Bereich (auch schultypenübergreifend; Angebote an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten) sowie zur Mobilität innerhalb Österreichs und Erleichterung der Anrechenbarkeit der Lehrerfahrung über Bundeslandgrenzen hinweg; pädagogisch-fachdidaktische Kurse für Fachkräfte aus lehrberufsfernen Feldern (mit flexiblen Anrechenmöglichkeiten, z. B. Nachhilfestunden) sowie Schaffung von Angeboten zur berufsbegleitenden Lehrer/innen/ausbildung für potenzielle Berufsumsteiger/innen. Letztere Maßnahme sollte insbesondere auch zum Abbau der schiefen Altersverteilung der Lehrkräfte beitragen.
4. Gezielte Werbung für Lehramtsstudien in jenen (MNI-)Fächern, in denen ein erhöhter Bedarf auftritt. In Fächern mit zu erwartendem Lehrkräftemangel Anreize schaffen, zum Beispiel: Studienplätze oder Gratissemester im Ausland.
5. Konzeptentwicklung zur Stärkung der (MNI-)Fachkompetenz bei Kindergarten- und Volksschullehrer/inne/n. Eine Option besteht darin, dass einzelne Lehrkräfte in Mathematik und in den Naturwissenschaften durch eine Zusatzausbildung eine spezielle Fachdidaktikkompetenz erlangen. An kleineren Schulen könnte eine Lehrkraft pro Fachbereich genügen, um entsprechendes Wissen an die anderen Lehrkräfte weiterzugeben bzw. als Ansprechpartner/innen für fachspezifische Projekte zur Verfügung zu stehen.

B

6. Organisation von Awards in verschiedenen Fachbereichen zum Sichtbarmachen von Innovationen und zur Hebung des Ansehens des Lehrberufs, von Schulen und Netzwerken (hier können Erfahrungen vom IMST-Award einfließen).

#### 4.1.2 Langfristige Maßnahmen

1. Schaffen eines Anreizsystems für Schulen, die Zielquote von geprüften (MNI-)Lehrkräften zu erhöhen, wobei dafür eine vermehrte Schulautonomie (insbesondere bei der Personalauswahl) eine deutlich günstigere Ausgangslage bieten würde. Zusätzlich könnte man Schulen auszeichnen, die eine besonders hohe Quote an qualifizierten Lehrkräften (z. B. einschlägige Dokorate, Master, Lehrgangabschlüsse, Projektfinalisierungen, Kooperationen mit Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen) haben oder effektive Maßnahmen zur Erhöhung dieser Quote setzen sowie zukunftssträchtige und fundierte Schwerpunktsetzungen haben oder solche gezielt und konzeptiv belegt anstreben.
2. Schaffen von Anreizen, um hoch qualifizierte Menschen für ein (MNI-)Lehramtsstudium als Erstausbildung, aber auch als Zweitausbildung (berufsbegleitend) zu gewinnen. Die Attraktivität des Lehrberufs sollte stärker an der vielfältigen und interessanten Tätigkeit der Lehrkräfte (vgl. u. a. Hofinger et al. 2000) festgemacht werden als an der unterrichtsfreien Zeit (die in Unkenntnis der Komplexität der Tätigkeit medial vielfach als Freizeit missverstanden wird).
3. Förderung von Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Lehrberufs als Profession (möglichst hohe Bildungsabschlüsse von Lehrkräften, hohe Autonomie von Schulen und Lehrkräften bei gleichzeitiger Festlegung von Leitbildern und Standards für den Lehrberuf, die auch überprüft werden). Gemeinsam mit der Lehrer/innen/vertretung sollte in Zukunft neben der Fokussierung auf den Status auch vermehrt auf Standards im Lehrberuf geachtet werden (weil langfristig damit auch der Status steigt).
4. Umsetzung der konzipierten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Stärkung der Fachkompetenz bei Kindergarten- und Volksschullehrer/innen/n (siehe oben). Dies ist in größerem Stil erst möglich, wenn sich in Österreich Zentren für Frühkind- und Kindergartenpädagogik sowie Grundschuldidaktik etabliert haben (siehe unten).
5. Mitwirkung bei internationalen Studien, in denen die pädagogische, fachdidaktische und fachliche Kompetenz von Lehrkräften und deren Einfluss auf die Unterrichtsqualität gemessen wird (z. B. TALIS, TEDS-M). Nationale Zusatzstudie mit einem Sample an innovativen Schulen (siehe oben) zum Vergleich. Damit kann man entsprechende Stärken und Schwächen besser erkennen und laufende Maßnahmen optimieren bzw. neu erkannte Problemlagen bearbeiten.

#### 4.2 Hervorragende Rahmenbedingungen für den MNI-Unterricht

Wenn der österreichische MNI-Unterricht die Lernenden zu mehr Interesse und Selbstständigkeit motivieren soll, dann hat dies sowohl in den *Curricula* als auch in einer entsprechenden *Infrastruktur* Niederschlag zu finden. In beiden Bereichen sind Verbesserungen nötig bzw. gibt es eine nicht adäquate Datenlage. Hinsichtlich der *Curricula* wäre für jedes (MNI-)Fach ein durchgängiges Bildungskonzept vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe wichtig. In diesen Konzepten sollten die Bildungsstandards für die verschiedenen Altersstufen und Fächer aufeinander abgestimmt sein und der wachsenden Selbstständigkeit der Lernenden Rechnung tragen. Das damit im Zusammenhang stehende problemorientierte und experimentelle Arbeiten braucht entsprechende Rahmenbedingungen, zum Beispiel angemessene Unterrichtsmaterialien und Geräte sowie Soft- und Hardware, adäquate Unterrichtsräume und Gruppengrößen, ge-

Optimierung in den  
Bereichen Curricula und  
Infrastruktur

nügend Unterrichtszeit sowie vermehrten Einsatz von Blockungen (weg vom alleinigen 50-Minuten-Takt).<sup>21</sup>

#### 4.2.1 Kurz- und mittelfristige Maßnahmen

*Curriculum und Standards:*

1. Konzeption eines durchgängigen curricularen Qualitätsrahmens für den MNI-Bereich (später auch für andere Fächer) vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe. Darin sollten die grundlegenden Ideen eines Faches wie ein roter Faden alle Altersstufen durchlaufen und exemplarisch durch Aufgaben konkretisiert werden. Es sollten auch Querbezüge zwischen den Fächern so hergestellt werden, dass auf entsprechende Begriffsbildungen altersgemäß aufgebaut werden kann. Die in Österreich begonnene Entwicklung von Bildungsstandards sollte in einem solchen Qualitätsrahmen integriert sein. Der Qualitätsrahmen sollte nur einen Kernbereich der fachlichen und überfachlichen Bildung umfassen (diesen aber auch überprüfen) und den Schulen genügend autonome Spielräume (z. B. für neue Fächer, Schwerpunktbildungen, Blockungen von Stunden, Klassenteilungen bei experimentellem Unterricht) geben.
2. Beibehalten des Stundenausmaßes der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer bzw. moderates Anheben im Rahmen begründeter Schwerpunktbildungen sowie im Fach Chemie in einzelnen Schultypen in der Sekundarstufe; Anhebung des Anteils der Mathematik und des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Volksschule, Klärung des Anspruchs an informatische Kompetenzen in der Sekundarstufe I und entsprechende Einführung eines Gegenstandes Informatik in der Sekundarstufe I.
3. Monitoring der realisierten Klassenteilungszahlen nach Gegenständen bzw. Fachbereichen. Generell Neukonzeption von Klassenteilungen für alle Gegenstände. Zum Beispiel wäre eine Zuweisung von Werteinheiten an die Fachbereiche (siehe unten) möglich, Klassenteilungen wären dann mit begründetem Antrag (Unterrichtskonzept) vom Fachbereich zu beschließen.

*Infrastruktur:*

1. Weiterführung der Möglichkeit für Schulen, rasch geringfügige finanzielle Unterstützung zum Ankauf von Materialien für selbstständiges Arbeiten von Schüler/inne/n und für die Verbreitung von Unterrichtsinnovationen zu erhalten (wie derzeit im Rahmen des Fonds und der regionalen Netzwerke bei IMST).
2. Festlegen und Prüfung von Mindeststandards für fachbezogene Unterrichtsräume (Informatikraum, Physiksaal etc.) als Basis für einen modernen MNI-Unterricht. Rasche Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen an Schulen, an denen gravierende Mängel existieren.

#### 4.2.2 Langfristige Maßnahmen

*Curriculum und Standards:*

1. Prüfung von Unterrichtsmaterialien (z. B. Schulbücher und Lernsoftware) entlang des Qualitätsrahmens durch unabhängige Expert/inn/enkommissionen (insbesondere mit Vertreter/inne/n aus Fachdidaktik und Schulpraxis als Mitglieder). Auszeichnung didaktisch guter Materialien mit einem Gütesiegel.
2. Prämiieren und Sichtbarmachen von Schulen, die innovative Entwicklungen zu Curriculum und/oder Standards durchführen und evaluieren. Besonders gefördert werden sollte die gemeinsame Erarbeitung von Anforderungsprofilen an die Lernenden im Rahmen von Fachbereichen bzw. Fachgruppen.

<sup>21</sup> Mit dem zweiten Schulrechtspaket von 2005 wurde die gesetzliche Möglichkeit für Blockungen geschaffen; in der Schulpraxis wird diese Möglichkeit aber derzeit noch nicht entsprechend ausgeschöpft.

*Infrastruktur:*

1. Kontinuierliche Entwicklung von fachdidaktisch hochwertigen Unterrichtsmaterialien, die die selbstständige Auseinandersetzung von Lernenden mit MNI-Themen unterstützen (u. a. offene Problemstellungen, experimentelles Erforschen).
2. Analyse bestehender Lernsoftware bzw. Entwicklung und Erprobung und nachfolgende breitflächige Ausstattung der Schulen mit sinnvoller Software.
3. Präzieren und Sichtbarmachen von Schulen, die selbstständig Maßnahmen zur Verbesserung der Infrastruktur setzen bzw. gesetzt haben (z. B. Selbstbau von Geräten, Einrichtung von Räumen, Errichtung von Biotopen und Naturlehrpfaden, Adaptierung einer Sternwarte, Gewinnen von Sponsoren, Kooperationen mit der Gemeinde).

### 4.3 Hervorragende MNI-Lehrer/innen/bildung und Forschung

Hervorragende Lehrkräfte brauchen neben einer soliden Ausbildung qualitätsvolle Fortbildung, um am neuesten Stand zu bleiben. Es bedarf Institutionen, die Schule und Unterricht immer wieder vor den neuen gesellschaftlichen Bedingungen reflektieren, neue Forschungsbefunde rezipieren und selbst generieren. Auch sollten diese gemeinsam mit den Lehrkräften – auf der Grundlage von deren Erfahrungen und neuen wissenschaftlichen Einsichten – den Unterricht weiterentwickeln und die Lehrkräfte in der persönlichen professionellen Entwicklung unterstützen. Die Zweiteilung der Lehrer/innen/bildung in ein (im Allgemeinen) fachdominantes und die theoretische Dimension überbetonendes Universitätsstudium und eine die fachliche und theoretische Dimension zu wenig beachtende Ausbildung an den Pädagogischen Akademien ist eine Altlast. Mit den neuen Pädagogischen Hochschulen und neuen Impulsen an den Universitäten in Richtung Fachdidaktik wurden richtige Schritte gesetzt, deren weitere konsequent folgen sollten, etwa durch Kooperationen zwischen Universitäten und pädagogischen Hochschulen zur Förderung substanzieller empirischer Forschung zum Lernen in den Fächern. Mit der Einrichtung von Fachdidaktikzentren im MNI-Bereich hat sich in den letzten Jahren einiges bewegt, dennoch gibt es noch viele Leerstellen, insbesondere die Grundschuldidaktik, die (mit wenigen Ausnahmen) den Anschluss an die internationale Diskussion erst mühsam wieder herstellen müssen. Bei den bestehenden und neu eingerichteten Institutionen ist auch die Frage zu stellen, ob genug Personalressourcen und Spielräume neben den Ausbildungsaufgaben (Lehre) für die benötigte Forschung vorhanden sind.

In allen Bereichen muss in Zukunft auch wissenschaftlicher Nachwuchs gewonnen werden. Hier sind gezielt Konzepte zu entwickeln, wie die Qualifizierung von künftigen Fachdidaktiker/innen sichergestellt werden kann (z. B. mit strukturierten Doktorand/inn/enkollegs).

Im Bereich der fachbezogenen Unterrichts- und Schulentwicklung gilt es entsprechende Forschungsschienen aufzubauen, die mehr Systemwissen generieren. Die durch die internationalen Schulleistungstests verfügbaren Daten bzw. zusätzliche Studien würden es erlauben, in systematischer Form kontextbezogene Ursachenforschung zu betreiben, spezifische Problemfelder und Ansätze zu deren Bearbeitung zu identifizieren.

#### 4.3.1 Kurz- und mittelfristige Maßnahmen

1. Stärkung der Fachdidaktiken aller MNI-Fächer, insbesondere durch den Aufbau von Österreichischen Kompetenzzentren für Fachdidaktik. Vordringlich wären Zentren im Bereich der Vor- und Grundschuldidaktik (jeweils für Mathematik und Naturwissenschaften) sowie im Bereich der Sekundarstufe für Informatik und Geografie.
2. Aufeinanderabstimmen von Programmen und Unterstützungsmaßnahmen im MNI-Bereich, insbesondere bezüglich größerer Vorhaben (wie z. B. zwischen den Programmen Forschung macht Schule, IMST und Sparkling Science).

3. Weiterführung des Fonds und der regionalen Netzwerke von IMST zur Förderung und Verbreitung von Innovationen.
4. Weiterführung und Ausbau von fachdidaktischen Qualifizierungsprogrammen für MNI-Lehrkräfte, wie sie etwa durch die Programme „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) erfolgen.

#### 4.3.2 Langfristige Maßnahmen

1. Österreichweiter Ausbau von regionalen Fachdidaktikzentren mit dem Ziel, in allen Bundesländern mindestens eine/n habilitierte/n Ausbilder/in für jedes Fach zu haben und adäquate Personalressourcen für fachbezogene Bildungsforschung aufzubauen.
2. Aufbau von Österreichischen Kompetenzzentren für Fachdidaktik in allen MNI-Fächern, wie zum Beispiel Ernährung, Raumgeometrie oder Technisches Werken. Vordringlich wären Zentren im Bereich der Vor- und Grundschuldidaktik.

#### 4.4 Hervorragendes MNI-Bildungsmanagement

Aufgrund der immer bestehenden Interdependenz von Systemebenen sollte man sich mit der wechselseitigen Relation der Entwicklung von fachbezogenen Kompetenzen und der Gesamtsteuerung des Bildungssystems systematisch auseinandersetzen. Dazu bedarf es eines österreichweiten Masterplans mit entsprechenden *Instrumenten* für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Solche könnten zum Beispiel sein (vgl. Krainer 2007):

- Ein *nationales Bildungsprogramm*
- Ein *regionales Bildungsprogramm* für jedes Bundesland (bzw. Teile davon)
- Ein *Schulprogramm* für jede Schule
- Ein *Fachprogramm* für jede Fachgruppe
- Ein *Fachportfolio* für jede/n Schüler/in

Diese Dokumente sollten gut aufeinander abgestimmt sein und jeweils klare Orientierungen, aber auch deutliche Spielräume für die „unteren“ Ebenen bieten. Bei der Erstellung der Fachprogramme sowie der fachbezogenen Bildungsprogrammteile in den jeweiligen Regionen könnten die fachbezogenen Bildungsmanager/innen an den Schulen bzw. in den Bundesländern eine wichtige Rolle spielen. Es gäbe dann kompetente Multiplikator/inn/en, die mit der Praxis, der Bildungsverwaltung sowie der Lehrer/innen/bildung und Forschung gleichermaßen vernetzt wären. Das Reagieren auf neue Herausforderungen (z. B. PISA, Bildungsstandards, Differenzierung, ...) könnte viel effizienter erfolgen und man müsste nicht immer wieder neue Multiplikator/inn/en Gruppen ausbilden. Damit würde die fachbezogene Kommunikation im Bildungssystem deutlich aufgewertet werden können.

In Österreich fehlt ein fachbezogenes mittleres Management sowohl auf schulischer als auch auf regionaler Ebene. Die Fachkoordinator/inn/en und (Landes- oder Bezirks-)Arbeitsgemeinschaftsleiter/innen sind – sofern überhaupt vorhanden – zumeist nur informell und in der Struktur schwach verankerte Lehrkräfte mit wenig bis keiner Lehrpflichtverminderung. Damit gibt es eine ungünstige Ausgangslage für eine systematische fachbezogene Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Schulen. Bis vor kurzem waren auch regionale Vernetzungsstrukturen schwach ausgeprägt. Das Fehlen von verantwortlichen und kompetenten MNI-Ansprechpartner/inne/n an den Schulen und in den Regionen schwächt die Kommunikation und Weitergabe von neuem Wissen und Bedürfnissen, von Innovationen und Reformschritten wie auch von Herausforderungen. In letzter Zeit wurden einige Schritte in Richtung fachbezogenes Bildungsmanagement und Netzwerkbildung unternommen, auf denen konsequent aufgebaut werden kann.



#### 4.4.1 Kurz- und mittelfristige Maßnahmen

1. Einführung eines fachbezogenen Bildungsmanagements (fBM) auf regionaler Ebene (Aufwertung der Arbeitsgemeinschaftsleiter/innen) im MNI-Bereich und für das Fach Deutsch. Einsetzen der ersten hundert Absolvent/inn/en des Universitätslehrganges fachbezogenes Bildungsmanagement (für Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften auf der Sekundarstufe I) ab dem Schuljahr 2009/10. Durchführung eines weiteren Lehrgangs, um einen flächendeckenden Einsatz von Absolvent/inn/en zu garantieren.
2. Vorarbeiten für die Einführung eines fachbezogenen Bildungsmanagements (fBM) auf lokaler Ebene (Aufwertung der Fachkoordinator/inn/en an den Schulen). Damit könnte an den Sekundarstufenschulen ein MNI-Fachbereich (wie z. B. auch einer für Sprachen, Geisteswissenschaften etc.) geschaffen werden.

#### 4.4.2 Langfristige Maßnahmen

1. Einführung eines fachbezogenen Bildungsmanagements (fBM) auf lokaler Ebene (Aufwertung der Fachkoordinator/inn/en an den Schulen)
2. Einführung eines fachbezogenen Bildungsmanagements (fBM) auf regionaler Ebene (Aufwertung der Arbeitsgemeinschaftsleiter/innen) für alle Fächer
3. Entwicklung eines gesamtösterreichischen Masterplans für den (MNI-)Schulbereich mit den Elementen: *Nationales Bildungsprogramm*, *regionales Bildungsprogramm* (für jedes Bundesland bzw. Teile davon), *Schulprogramm* (für jede Schule), *Fachprogramm* (für jede Fachgruppe bzw. jeden Fachbereich) und *Fachportfolio* (für jede/n Schüler/in).

## 5 Danksagung

Wir danken unseren Interviewpartner/inne/n und kritischen Freund/inn/en für ihre fundierten Beiträge und Anregungen; für das Endprodukt, allfällige Missverständnisse und eventuell fehlerhafte Einschätzungen sind sie aber natürlich in keiner Weise verantwortlich.

Im Besonderen möchten wir danken: Andreas Asperl, Karl Fuchs, Gerold Haider, Kurt Haim, Ute Harms, Ingrid Hemmer, Hans Hofer, Peter Holub, Herbert Ipser, Alfons Koller, Bernhard Kröpfl, Helmut Kühnelt, Peter Labudde, Lorenz Lassnigg, Marlies Liebscher, Jürgen Maaß, Norbert Maritzen, Leopold Mathelitsch, Peter Micheuz, Friedrich Palenscar, Werner Peschek, Alice Pietsch, Peter Posch, Manfred Prenzel, Franz Radits, Erich Reichel, Horst Schecker, Heimo Senger, Werner Specht, Thomas Stern, Christian Vielhaber, Hubert Weiglhofer und Hans Wiesinger.

# Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Ferdinand Eder, Georg Hans Neuweg und Josef Thonhauser

Die „Leistungsbeurteilungsverordnung“ (LBVO)<sup>1</sup> unterscheidet zwischen *Leistungsfeststellung* als einem Vorgang des Messens und *Leistungsbeurteilung* als einem Vorgang des Bewertens der gemessenen Leistungen. Zugleich scheint *Leistungsbeurteilung* in der Verordnung auch als Oberbegriff für den gesamten Prozess des Prüfens und Beurteilens in der Schule verwendet zu werden. Dieser Sprachgebrauch wird für den vorliegenden Text übernommen.<sup>2</sup>

Terminologische  
Vorbemerkung

B

## 1 Die pädagogische und bildungspolitische Relevanz des Themas

Leistungen werden im Schulsystem in vielfältigen Formen und mit vielfältigen Intentionen und Funktionen gemessen. Tabelle 1 gibt einen groben Überblick.

Systemebene	Formen	primäre (gesetzliche) Intention	Funktionen		
			pädagogische Funktionen	gesellschaftliche Funktionen	personbezogene Auswirkungen
Unterricht	Informationsfeststellungen <sup>a)</sup>	Lernstandsdiagnose (unbenotet)	Setzen von Bedeutsamkeitssignalen, Feedback für Schüler/innen und Lehrer/innen, Motivierung	Allokation, Selektion, Bericht an Abnehmer/innen	Selbstkonzept, Einstellung zur Schule, Bildungsaspirationen
	Punktuellen Leistungsfeststellungen	notenförmige Beurteilung der Schülerleistungen; Bericht an Erziehungsberechtigte			
	Unterrichtsbegleitende Leistungsfeststellungen („Mitarbeitsfeststellung“)				
Gesamtsystem	Internationale Leistungsvergleiche	international vergleichende Feststellung der Systemleistung	Setzen von Bedeutsamkeitssignalen, Feedback für Lehrer/innen und Schüler/innen	Grundlage für bildungspolitische Konsequenzen, z. B. Schulsystemreform, Adaptierung der Anforderungen, Ressourcenentscheidungen, Lehrer/innen/bildung	
	Standards-Testungen	kriterienorientierte Feststellung der Systemleistung; Rückmeldung an Schulen			

Tab. 1: Übersicht über Formen und Funktionen der Leistungsfeststellung

Anmerkungen: <sup>a)</sup> Informationsfeststellungen sind „Feststellungen der Leistungen der Schüler, die dem Lehrer nur zur Information darüber dienen, auf welchen Teilgebieten die Schüler die Lehrziele erreicht haben und auf welchen Teilgebieten noch ein ergänzender Unterricht notwendig ist“ (§ 1 Abs. 2 LBVO)

- 1 Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung), BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 35/1997.
- 2 Eine begriffliche Bereinigung könnte darin bestehen, „Leistungsfeststellung“ für den Prozess des Messens, „Leistungsbewertung“ für die Umsetzung eines Messergebnisses in eine Note oder sonstige Bewertung und „Leistungsbeurteilung“ als Oberbegriff für beides zu verwenden.

**Pädagogische Funktionen**

Die *pädagogischen Funktionen* beziehen sich auf die Steuerung des Lehr-Lern-Geschehens. Dass etwas Gegenstand von Leistungsfeststellungen (Prüfungen) wird, verdeutlicht den Schüler/inne/n, welche Inhalte und Leistungen den Lehrpersonen als besonders bedeutsam erscheinen (*Signalfunktion*). Sofern Transparenz hinsichtlich der Anforderungen besteht, können sie ihre Lernaktivitäten darauf ausrichten.<sup>3</sup> Wenn beispielsweise die Messung der Leistungen auf einem höheren taxonomischen Niveau erfolgt, lernen Schüler/innen, dass es letztlich auf das Verstehen oder Anwenden, nicht bloß auf abrufbare Wissensbestände ankommt. Solche Hinweise können Schüler/innen auch aus der Form der Leistungsfeststellung gewinnen. Wenn sie Wahlmöglichkeiten zur Demonstration ihres Könnens vorfinden oder zur Reflexion und Selbstbewertung ihrer Leistungen veranlasst werden, signalisiert dies andere Bildungsziele als eine traditionelle Schularbeit. Neben dieser inhaltlichen Steuerung ist für Lehrende wie Lernende die Funktion der Rückmeldung wichtig (*Feedbackfunktion*). Diese kann sich auf den Prozess des Lernens beziehen oder auf dessen Ergebnis (z. B. Rückmeldung zu gewählten Lernwegen; Analyse von prototypischen Fehlern). Ebenfalls pädagogisch wirksam, aber umstritten sind die *Motivierungs-* und die *Disziplinierungsfunktion* von Noten. Möglicherweise positiven kurzfristigen Effekten steht hier die Gefahr des Entstehens von Schulunlust, der Unterminierung von Selbststeuerungskräften und des Verlustes der intrinsischen Lernmotivation gegenüber.

**Gesellschaftliche Funktionen**

Während Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung (LFLB) aus pädagogischer Sicht den Lernprozess aller Schüler/innen bestmöglich fördern soll, betonen die *gesellschaftlichen Funktionen* vor allem die Unterschiede zwischen den Schüler/inne/n. Die Zuordnung zu unterschiedlichen Bewertungsklassen (*Klassifizierungsfunktion*) ist Voraussetzung für die Zuweisung zu verschiedenen Laufbahnen innerhalb und außerhalb der Schule (*Allokationsfunktion*) und zur Vergabe von Berechtigungen (*Selektionsfunktion*). Schulnoten berechtigen zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe, zum Wechsel der Leistungsgruppe, zum Übertritt in bestimmte anschließende Schulen oder – durch die Matura – zum Besuch postsekundärer Bildungseinrichtungen. Nicht selten knüpfen auch Abnehmer/innen außerhalb der Schule den Zugang zu bestimmten Berufen, insbesondere zu den Lehrberufen, an das Vorliegen guter Noten. Während für die Wahrnehmung der pädagogischen Funktionen vor allem qualitative Rückmeldungen wichtig sind, wird im Selektionsgeschehen die *Note* zum zentralen Instrument; für Schüler/innen, Eltern und Abnehmer/innen außerhalb der Schule bietet sie eine rasch überschaubare Information über den Erfolg bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen (*Berichtsfunktion*).

**Personbezogene Funktionen**

Die *personbezogenen Funktionen* der Leistungsbeurteilung betreffen zunächst die Beeinflussung der *Einstellung zur Schule*. Schüler/innen mit guten Noten sind mit der Schule insgesamt zufriedener und erleben bessere Beziehungen zu ihren Lehrpersonen. Zum anderen wird das *Selbstkonzept* der Schüler/innen wesentlich durch die Rückmeldungen aus der Schule beeinflusst. Junge Menschen halten sich in einem hohen Ausmaß dort für leistungsfähig und tüchtig, wo sie in der Schule gute Noten haben und trauen sich in jenen Fächern wenig zu, in denen ihre Noten schlecht sind. Die Vorstellungen, die sie von ihren eigenen Leistungsmöglichkeiten haben, prägen dann auch ihre späteren *Bildungsaspirationen* und ihre Motivation zum (lebenslangen) Lernen. Und schließlich: Unabhängig vom Niveau der Noten ist Leistungsbeurteilung für viele Schüler/innen mit *Schul- und Prüfungsangst* verbunden (vgl. Abschnitt 2.2).

**Weitere Begleiterscheinungen**

Weitere Begleiterscheinungen von LFLB unterstreichen die Relevanz der Thematik. Die Androhung schlechter Noten, insbesondere die vom System ausgehende Drohung, ein Jahr wiederholen zu müssen, setzt beispielsweise ein umfangreiches Unterstützungssystem in Gang, das sich zu einem geringen Teil auf innerschulischen Förderunterricht, zum größten Teil aber auf familiäre Unterstützung und *bezahlte Nachhilfe* schon in der Volksschule stützt (Wagner et al. 2003: 238). LFLB wirkt in die Familien hinein und beeinflusst die *Beziehung zwischen Eltern und Kindern* (Streit über Schulleistungen gehört zu den häufigsten Konfliktthemen

<sup>3</sup> Das birgt allerdings, so wird befürchtet, die Gefahr eines *learning to the test*.

zwischen Eltern und Kindern; gute Leistungen führen zu verstärkter Zuwendung). Und nicht zuletzt ist LFLB *Taktgeber für den Ablauf des Schuljahres*. Die emotionalen Begleiterscheinungen von Schularbeiten wirken sich beispielsweise negativ auf den Unterricht der vorher und nachher angesetzten Fächer aus; Schularbeits- und Prüfungstermine bestimmen das Leben der Schüler/innen, und sie setzen mit dem Lernen aus, wenn die entsprechenden Prüfungen abgelegt sind. Der Unterricht in den mittleren und höheren Schulen kann am Schuljahresanfang erst beginnen, wenn die Wiederholungsprüfungen absolviert sind, und er endet de facto, wenn die Jahresnoten feststehen (sodass in den letzten Wochen des Schuljahres auf nichtfachliche Schulveranstaltungen ausgewichen wird). LFLB blockiert damit über das für ihre Durchführung notwendige Erfordernis hinaus Zeit, die eigentlich für Unterricht bestimmt ist.

## 2 Leistungsbeurteilung in der Praxis: Rechtsgrundlagen – Umsetzung – Entwicklungstendenzen

### 2.1 Rechtliche Grundlagen und ihre Umsetzung

#### 2.1.1 Beurteilungsstufen und Beurteilungsmaßstäbe

Für die Beurteilung der Schüler/innen/leistungen sehen Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und LBVO die Anwendung eines person- und bezugsgruppenunabhängigen, lehrzielbezogenen Maßstabes vor (sog. kriteriale oder curriculare Norm):<sup>4</sup> Die Einordnung der Leistungen in eine der fünf Beurteilungsstufen hat mit Blick auf die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Unterrichtsstand zu erfolgen (§ 18 Abs. 1, letzter Satz SchUG). Für die Einordnung sind maßgeblich:

**Beurteilungsstufen und -maßstäbe: Rechtslage**

- (1) ein vorwiegend reproduktiver Bereich, der sich auf die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes sowie die Bewältigung von (relativ vertrauten) Aufgaben bezieht; diesen differenziert § 14 LBVO weiter in (a) wesentliche und (b) über das Wesentliche hinaus gehende Bereiche;
- (2) Eigenständigkeit und Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben (vgl. auch Jonak/Kövesi 2007: 818).

Die Heranziehung der lehrzielbezogenen Norm ist – v. a. wenn diese für individuelle Rückmeldungen um die individuelle Norm ergänzt wird – in der erziehungswissenschaftlichen Literatur unumstritten. Sie ist die vorzugswürdige Norm

**Beurteilungsstufen und -maßstäbe: Bewertung**

- im Interesse der Lehr-/Lern-Steuerung,
- unter dem Aspekt der Beurteilungsgerechtigkeit,
- mit Blick auf die Berichtsfunktion von Noten und Zeugnissen und
- unter dem Gesichtspunkt der Hinführung der Schüler/innen zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung.

<sup>4</sup> In Ausnahmefällen (im Falle körperlicher Behinderungen, in den sog. „Begabungsfächern“ und bei mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache) ist die individuelle Norm mit zu berücksichtigen (vgl. § 18 Abs. 6, 8 und 9 SchUG). Die Anwendung der sozialen Norm ist ausgeschlossen (Erk. des VerwGH Slg. 10391A).

### Beurteilungsstufen und -maßstäbe: Umsetzungsprobleme

Aus mindestens zwei Gründen spielt die Definition der Beurteilungsstufen durch den Gesetzgeber aber in der Schulpraxis eine geringe Rolle:

1. Die Definition der Beurteilungsstufen bedient sich hochgradig unbestimmter Rechtsbegriffe, v. a. des Begriffes des weder in SchUG oder LBVO noch in den Lehrplänen inhaltlich bestimmten „Wesentlichen“; auch die Unterscheidung von Kern- und Erweiterungsbereichen im „Lehrplan 2000“ erscheint dafür nicht konkret genug. Lehrpläne enthalten insbesondere keine hinreichend konkreten Kompetenzkataloge oder Lehrzielangaben, die eine auch nur annähernd einheitliche Operationalisierung durch die Lehrer/innen erwarten lassen. Die Anwendung *einheitlicher* Kriterien zur Gewährleistung von Gerechtigkeit und Objektivität ist damit nicht möglich. Ihr Fehlen begünstigt zudem die Anwendung der sozialen Norm und damit überhaupt ein Abgehen von einer rein sachorientierten Beurteilung, weil die von den Schüler/inne/n faktisch erbrachten Durchschnittsleistungen zu einer wichtigen Orientierungshilfe bei der Wahl des Beurteilungsmaßstabes werden.
2. Die Definition der Notenstufen stellt sehr hohe Ansprüche nicht nur an die Schüler/innen, sondern auch an den Unterricht. Denn schon der Genügend-Schüler braucht Anwendungskompetenz, der Befriedigend-Schüler muss „das Wesentliche zur Gänze“ beherrschen<sup>5</sup> und für bessere Bewertungen sind Transferfähigkeit und Eigenständigkeit gefordert. Diese Forderungen finden nicht immer Entsprechung im Unterricht; Stoff- und Vollständigkeitsorientierung verdrängen manchmal die Orientierung am Exemplarischen; das Üben, die Anwendung des Gelernten an neuen Beispielen kommt oft zu kurz.<sup>6</sup> „Dem Stand des Unterrichts“ entsprechend dürften dann Lernziele höheren Niveaus nicht eingefordert werden – fairerweise gegenüber dem/der Lernenden und korrekterweise angesichts der legislativen Vorgaben.

### 2.1.2 Ermittlung von Gesamtbeurteilungen

#### Die Gesamtbeurteilung: Rechtslage

Lehrkräfte müssen zusammenfassende Prüfungsnoten geben und aus den Prüfungsnoten wiederum zusammenfassende Jahresnoten bilden. Da die Beurteilungsstufen auf Einzelprüfungen wie auch auf die Beurteilung der Leistungen einer ganzen Schulstufe Anwendung finden, hat der Lehrer / die Lehrerin bei der Vergabe von Prüfungsnoten Einzelaufgaben und bei der Vergabe von Jahresnoten Einzelprüfungen im Hinblick auf die Wesentlichkeit der jeweiligen Anforderungen und auf das Niveau der geforderten intellektuellen Operationen zu wägen und in eine Gesamtbeurteilung zu überführen. Zudem sind Stoffumfang, Schwierigkeitsgrad und, vor allem in „aufbauenden“ Fächern, Zeitpunkt der Prüfung (vgl. § 3 Abs. 5 und § 20 LBVO) gewichtungsrelevante Faktoren bei der Ermittlung der Jahresnote.

#### Die Gesamtbeurteilung: Bewertung und Umsetzungsprobleme

Für die „Verrechnung“ von Leistungen zu Noten und von Einzelnoten zu Gesamtnoten bietet die Rechtslage keine praktikablen Anhaltspunkte. Praxisgängige Verfahren, v. a. die Anwendung von Punktesystemen und die Mittelwertberechnung von Noten, bleiben in SchUG und LBVO nicht nur unerwähnt, sie werden durch die geltende Rechtslage (und das Skalenniveau der Noten) im Grunde sogar ausgeschlossen. Im Einzelnen (vgl. auch Neuweg 2006; 2009: 81–85):

- Die Verpflichtung zur Benotung jeder Einzelprüfung ist schon deshalb problematisch, weil nicht jede Prüfung jene Aufgabenvielfalt aufweist und aufweisen kann, die eine Einordnung der gezeigten Leistung unter die fünf Notenstufen erlaubt.
- Verfahren, in denen Prüfungsnoten auf die Addition von Punkten oder Fehlern zurückgehen, unterscheiden kaum zwischen Reproduktionsleistungen einerseits und eigenständigen bzw. selbstständigen Leistungen andererseits sowie zwischen wesentlichen und dar-

<sup>5</sup> Und damit alles, wenn man unterstellt, dass nichts anderes als Wesentliches zum Gegenstand des Unterrichts wird (Vierlinger 1993: 56).

<sup>6</sup> Hinweise auf den sehr unterschiedlichen Umgang von Lehrer/inne/n mit diesem Problem finden sich bei Thonhauser (2005b: 29).

über hinausgehenden Bereichen. Das ermittelte Punkte- oder Fehlerkonglomerat kann nicht begründet auf die inhaltlich bestimmten Notenkategorien der LBVO bezogen werden.

- Vor diesem Hintergrund erscheint die verbreitete Usance, eine positive Note ab Erreichen der 50-%-Punkte Marke zu vergeben, besonders problematisch. Für diese Marke existiert in der LBVO kein Anhaltspunkt. Auch ist immer inhaltlich zu fragen, in welchen Leistungsbereichen ein/e Schüler/in diese Punkte erzielt hat und ob dieses Leistungsbild der qualitativen und eben nicht quantitativen Beschreibung einer Notenstufe entspricht.
- Das Gebot der differenzierten inhaltlichen Wägung besteht auch zwischen den Leistungsfeststellungen. Auch hier dürfte die übliche Bildung eines arithmetischen Mittels über mehrere Leistungsfeststellungen hinweg nur selten rechtskonform und sachgerecht sein. Abgesehen davon, dass mit ordinal skalierten Daten Mittelwertberechnungen grundsätzlich nicht vorgenommen werden sollten,<sup>7</sup> kann die Bildung des Mittelwerts zudem lediglich das Kriterium der Anzahl der Leistungsfeststellungen berücksichtigen, weder aber die anderen in § 3 Abs. 5 LBVO angeführten Kriterien (Stoffumfang, Schwierigkeitsgrad) noch das Gebot, nach Maßgabe der fachlichen Eigenart des Unterrichtsgegenstandes und des Aufbaues des Lehrstoffes dem auf einer Schulstufe zuletzt erreichten Leistungsstand das größere Gewicht zuzumessen (§ 20 LBVO).

### 2.1.3 Unterrichtsbegleitende versus punktuelle Leistungsfeststellungen

Der Gesetzgeber priorisiert die Feststellung der Mitarbeit gegenüber den punktuellen Prüfungsformen deutlich (vgl. auch Erl. Bem. In RV 431 der Beil. [XVIII. GP]):

- § 3 Abs. 1 LBVO nennt die Mitarbeitsfeststellung als erste Prüfungsform, kennzeichnet alle anderen Formen als „besondere“ und signalisiert auf diese Weise, dass der Mitarbeitsfeststellung der Status einer tragenden diagnostischen Säule zukommt.
- Die Mitarbeitsfeststellung ist die einzige zwingend in allen Unterrichtsgegenständen anzuwendende Prüfungsform; für alle anderen Formen existieren Einsatzbeschränkungen.
- Die Mitarbeitsfeststellung ist den anderen Prüfungsformen gleichwertig (§ 3 Abs. 5 LBVO).
- Soweit lehrplanmäßig keine Schularbeiten vorgesehen sind, kann sich die Jahresbeurteilung ausschließlich unterrichtsbegleitend ergeben.
- Für punktuelle Prüfungen existiert ein generelles Sparsamkeitsgebot (nur so viele, wie unbedingt notwendig, § 3 Abs. 4 LBVO).

Grundsätzlich ist eine Verlagerung des Gewichtes weg von punktuellen zu unterrichtsbegleitenden Formen der Leistungsfeststellung wünschenswert aufgrund

- einer erhöhten Zuverlässigkeit (Einbeziehung einer größeren Zahl von Leistungsdaten),
- einer erhöhten Validität durch Diagnose in „natürlichen“ Situationen,
- einer gleichmäßigeren Belastung der Schüler/innen<sup>8</sup> und
- der Erfassung eines vielfältigeren Leistungsspektrums.

**Begleitende  
vs. punktuelle  
Leistungsfeststellung:  
Rechtslage**

**Begleitende  
vs. punktuelle  
Leistungsfeststellung:  
Bewertung und  
Umsetzungsprobleme**

<sup>7</sup> Harwell/Gatti (2001: 113–114) sehen zwei Möglichkeiten für den Umgang mit rangskalierten Daten: (a) die Beschränkung auf geeignete, nämlich nonparametrische, Verfahren; (b) eine Transformation der Daten, z. B. basierend auf der Item-Response-Theorie, wodurch parametrische Verfahren anwendbar werden. Die weit verbreitete Vernachlässigung des tatsächlichen Skalenniveaus beeinträchtigt die Validität von Ergebnissen.

<sup>8</sup> Allerdings steigt damit auch die Gefahr, dass es faktisch keine Lernphasen gibt, die beurteilungsfrei sind. Eine (zeitweilige) Entmischung von Lern- und Leistungssituationen ist durchaus vorteilhaft (vgl. Neuweg 2009: 36–37, Jäger et al. 2008: 12).

Ursprünglich wurden von der Priorisierung der Mitarbeitsfeststellung zudem Rückwirkungen auf die Unterrichtsgestaltung erwartet, weil „diese Form der Leistungsfeststellung bei dem aus pädagogischer Sicht zu bevorzugenden Arbeitsunterricht, nicht jedoch beim Frontalunterricht verwirklicht ist“ (Jonak 1984: 34).

Rechtslage und Praxis klaffen aber auseinander:

- Die Mitarbeitsfeststellung gilt, insbesondere in Schularbeitengegenständen, den anderen Prüfungsformen keineswegs immer als gleichwertig (Buschmann/Thonhauser 2000) und hat häufig nur den Status eines „Züngleins an der Waage“.
- Sie umfasst, wie auch schon vom Verwaltungsgerichtshof gerügt (Erk. vom 9. 3. 1981, Zl. 10/3420/80), oft nur Teile des in § 4 Abs. 1 LBVO dargestellten, die gesamte Unterrichtsarbeit umgreifenden Leistungsspektrums, z. B. lediglich „Bankfragen“.
- Ihre Aufgabe wird – im Widerspruch zu § 18 Abs. 5 SchUG (Verbot der Einbeziehung des Verhaltens des Schülers / der Schülerin in die Leistungsbeurteilung) – häufig verkannt, wenn durch sie nicht Leistungen beurteilt werden, sondern sie als Disziplinierungsinstrument genutzt wird.
- Mitarbeitsfeststellungen erweisen sich, etwa in Form testähnlicher „schriftlicher Mitarbeitüberprüfungen“, oft als Miniaturen besonderer Leistungsfeststellungen. Als „kleine Tests“ oder „kleine mündliche Prüfungen“ konterkarieren sie die Grundidee der Mitarbeitsfeststellung: Mitgearbeitet werden kann, wenn und solange unterrichtet, nicht mehr aber, wenn der Unterricht zu Prüfungszwecken still gelegt wird.

Besonders problematisch ist die Regelungsasymmetrie zu den besonderen Prüfungsformen hin. Die Durchführung der Mitarbeitsfeststellung ist weitgehend unregelt. § 4 LBVO sieht weder Durchführungsbestimmungen noch Restriktionen vor. Die vergleichsweise sehr restriktiven Bestimmungen zu den Tests, Diktaten und mündlichen Prüfungen (§§ 5 ff. LBVO) laden dazu ein, Mitarbeitsfeststellung zu nennen, was dem Wesen nach eigentlich Test, Diktat oder mündliche Prüfung wäre und entsprechend unter die dafür geltenden Schutzbestimmungen fielen. Umgangen werden können auf diese Weise zum Beispiel Bestimmungen zur Beschränkung der Anzahl punktueller Prüfungen, zu ihrer sachlichen bzw. zeitlichen Unzulässigkeit sowie zur Ankündigung und Durchführung punktueller Prüfungen (vgl. bereits Fankhauser 1992/93: 27 und jüngst Neuweg 2006: 35–36).

#### 2.1.4 Berufung

##### Berufung: Rechtslage

Berufungen sind gegenwärtig nur gegen das Nicht-Aufsteigen in die nächste Schulstufe möglich, nicht jedoch gegen einzelne Noten (das gilt selbst für ein Nicht genügend im Jahreszeugnis, wenn trotzdem das Aufsteigen in die nächste Stufe gewährleistet ist), und haben keine aufschiebende Wirkung.

##### Berufung: Bewertung und Umsetzungsprobleme

Das Verfahren ist für die Behörden, auch angesichts der zeitlichen Massierung im Sommer bzw. Herbst, relativ aufwändig, einem großem zeitlichen Erledigungsdruck ausgesetzt und auf schulrechtliche Aspekte zentriert, obwohl häufig zwischenmenschliche und pädagogische Aspekte den Problemerkern bilden. Die erstaunlich geringe Verfahrenszahl hat schon früh die Vermutung begründet, dass, möglicherweise aufgrund von Repressionsängsten, die Zahl der erhobenen Rechtsmittel in keinem Verhältnis zur Zahl der Personen steht, die mit schulischen Entscheidungen tatsächlich unzufrieden sind (Fankhauser 1988: 65).

#### 2.1.5 Notenumrechnung in den Leistungsgruppen

##### Notenumrechnung: Rechtslage

Nach Abschaffung der Aufnahmeprüfung für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wurde die Berechtigung zum Übertritt an ein Notenkalkül aus Deutsch, Englisch und Mathematik gebunden. Schüler/innen mit positivem Abschluss der AHS-Unterstufe oder der ersten Leistungsgruppen der Hauptschule sowie Schüler/innen, die in den zweiten Leistungsgruppen mindestens die Note „Gut“ aufweisen, sind ohne Aufnahmeprüfung

zum Übertritt berechtigt. Auf Beschluss der Klassenlehrerkonferenz kann diese Übertrittsbeurteilung auch mit einem „Befriedigend“ in der 2. Leistungsgruppe erteilt werden. Für die Aufnahme in (mindestens dreijährige) mittlere Schulen ist mindestens der positive Abschluss der 2. Leistungsgruppe erforderlich. Für Hauptschulen ohne Leistungsgruppen gelten gesonderte Regelungen.

Im Hinblick auf die Berechtigungen bedeutet dies, dass alle Noten der dritten Leistungsgruppe einem „Nicht genügend“ gleichzuhalten sind. Durch die Absolvierung einer Aufnahmeprüfung kann zwar trotzdem eine Übertrittsberechtigung erworben werden; in der Praxis wird das Bestehen dieser Prüfung als „Genügend“ gewertet, sodass faktisch immer eine Schlussreihung der betreffenden Schüler/innen erfolgt. Tatsächlich sind die Leistungsüberschneidungen zwischen den Leistungsgruppen jedoch so groß, dass eine generelle Abwertung der dritten Leistungsgruppe ungerechtfertigt ist (Eder 1998, 2001, Haider/Schreiner 2006a, Thonhauser/Pointinger 2009).

**Notenumrechnung:  
Bewertung und  
Umsetzungsprobleme**

## 2.2 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung aus der Sicht der Schüler/innen

Die gesetzliche Regelung der Leistungsbeurteilung zielt in hohem Ausmaß darauf ab, Prüfungssituationen zu versachlichen und transparent zu machen, die Zahl der Prüfungen zu verringern, die Verwendung von Noten als Disziplinierungsmittel hintan zu halten und das Prüfungsgeschehen angstfreier zu gestalten. Inwieweit diese Intentionen erreicht werden, kann aus den Befindensuntersuchungen 1994 (Eder 1995) und 2005 (Eder 2007) abgeschätzt werden.

In der Befindensuntersuchung 1994 wurden Schüler/innen gefragt, ob sie am vorangegangenen Schultag eine Leistungsfeststellung gehabt haben. 62% verneinten, 32% gaben eine Leistungsfeststellung, die verbleibenden 6% gaben zwei bis vier Leistungsfeststellungen an. Da die Befragungen an allen Wochentagen stattfanden, lässt sich daraus ein grobes Bild der Prüfungshäufigkeit ermitteln: An einem durchschnittlichen Schultag absolviert jedenfalls mehr als ein Drittel der Schüler/innen mindestens eine Leistungsfeststellung. Umgerechnet auf die – damals noch sechs Tage umfassende – Schulwoche haben Schüler/innen pro Woche etwa zwei Leistungsfeststellungen zu absolvieren. In der Volksschule ist diese Quote deutlich niedriger, zwischen den übrigen Schultypen bestehen keine großen Unterschiede (Sonderauswertung aus dem Datensatz der Befindensuntersuchung 1994).

**Anzahl der Prüfungen**

20% (1994) bzw. 19% (2005) der Schüler/innen von der 4. bis zur 12. Schulstufe stimmten der Aussage „Die Noten, die ich bekomme, sind oft ungerecht“ mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt genau“ zu. Mehr als 30% der Schüler/innen der Sekundarstufe II stimmten 2005 der Aussage „Wenn man sich schlecht benimmt, muss man damit rechnen, dass man zur Strafe streng geprüft wird“ zu; die Vermischung von Leistungsbeurteilung und Disziplinierung ist also in der Wahrnehmung der Schüler/innen keine Seltenheit.

**Gerechtigkeit und  
Disziplinierung**

Angst ist nach wie vor eine Begleiterscheinung des Schulbesuchs. Etwas mehr als 20% der Schüler/innen berichten, sie hätten „oft“ Prüfungsangst (Eder 2007: 35–37). Sie steigt beim Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I deutlich an und ist dann in allen Schultypen ungefähr gleich hoch ausgeprägt.

**Schul- und  
Prüfungsangst**

## 2.3 Aktuelle Initiativen zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung

Zu den bedeutsamsten aktuellen Entwicklungen im Rahmen der Weiterentwicklung von LBLF gehören das Projekt Bildungsstandards, die Initiative qibb, Bemühungen im Rahmen der „Neuen Mittelschule“ und die Teilzentralisierung der Reifeprüfung.



**Bildungsstandards**

Das Verhältnis der nunmehr gesetzlich verankerten *Bildungsstandards* zu Lehrplänen und zur Leistungsbeurteilung auf mittlere bis längere Sicht ist unklar. Unmittelbare Auswirkungen auf die Leistungsbeurteilung sind derzeit weder intendiert noch zu erwarten. Indirekt könnte die verbindliche Formulierung von Standards am Ende der einzelnen Schulabschnitte (Volksschule, Sekundarstufen I und II) freilich einen Beitrag zur Verähnlichung der Anforderungen – und damit zur Urteilsgerechtigkeit – in jenen Fächern leisten, in denen Standards formuliert werden (Deutsch, Mathematik, Englisch). Auf längere Sicht wird vermutlich außerdem die Nichteinbeziehung der Testergebnisse in die Leistungsbeurteilung kaum zu halten sein.

Die einschlägige Verordnung sieht vor, dass die Auswertungen der und die Rückmeldungen zu den Standardüberprüfungen so erfolgen, dass „bundesweit, landesweit und schulbezogen“ Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erfolgen können, dass jedoch die individuellen Ergebnisse nur von den Schüler/inne/n identifizierbar sein dürfen, von denen sie stammen. Dass die betreffenden Lehrpersonen daher nicht die Einzelleistungen ihrer Schüler/innen, sondern nur die Durchschnittsergebnisse ihrer Klassen erfahren, erschwert eine mittelbare Nutzbarmachung der Testergebnisse für die Weiterentwicklung des Unterrichts und die individuelle Förderung der Schüler/innen, und lässt damit ein erhebliches Potential ungenutzt. Ähnliches gilt auch, wenn die Schulleiter/innen nur aggregierte Daten für ihre Schulen erhalten und damit die Leistungen einzelner Klassen nicht voneinander unterscheiden können.

**qjbb**

In der 2004 vom Bildungsministerium gestarteten Initiative „*qjbb – Qualität in der Berufsbildung*“ wurde für die Schuljahre 2006/07 und 2007/08 Leistungsbeurteilung als bundesweiter Arbeitsschwerpunkt für die berufsbildenden Schulen festgelegt. An den kaufmännischen und humanberuflichen Schulen wurde die Arbeit systematisch durch einen breit angelegten Raster unterstützt, der fünf Maßnahmenbereiche vorsieht: reflektierte Auswahl von Prüfungsanforderungen, professionelles Prüfen, objektives Beurteilen, Transparenzsicherung und angemessene Ergebniskultur (Neuweg 2008).

Die in den Bundesqualitätsberichten der einzelnen Schultypen dargestellten Evaluationsergebnisse zeigen verhältnismäßig positive Ergebnisse in den Bereichen Transparenz des Zustandekommens von Einzel- und Gesamtnoten und Termintransparenz; deutlich skeptischer äußern sich die Schüler/innen aber, was die Lernberatung durch die Lehrkräfte und vor allem die Antwort auf die Frage betrifft, wofür der jeweilige Lernstoff benötigt wird. Anlass zu Besorgnis geben die eklatanten Wahrnehmungsunterschiede zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n. Letztere beurteilen ihre eigene Praxis ganz erheblich positiver als die Schüler/innen.

**LFLB in der „Neuen Mittelschule“**

Die Versuche zur „*Neuen Mittelschule*“ sehen im Wesentlichen eine Erweiterung der gesetzlich vorgesehenen Beurteilung mit Ziffernnoten durch verbale Zusätze und Ergänzungen vor, die in Form eines „Begabungsprofils“ ausgearbeitet werden und eine Grundlage für die Rückmeldung an Schüler/innen und Eltern sowie für eine Schullaufbahnberatung bilden sollen. Einige Standorte beabsichtigen, spezielle Konzepte für motivierende Leistungsrückmeldungen zu entwickeln, einige verzichten auf Klassenwiederholungen. Das Konzept der Europaschule Linz beispielsweise sieht – ähnlich wie jenes der Praxishauptschule der PH Klagenfurt – vor, in den ersten drei Jahren auf Noten vollständig zu verzichten und statt dessen zweimal jährlich Gespräche mit den Eltern über Leistungsstand und -entwicklung sowie Fördermaßnahmen zu führen. Zusätzlich erhalten die Schüler/innen am Ende jedes Semesters ein „Dokument der Lern-, Leistungs- und Sozialentwicklung“.

**Teilstandardisierte Matura**

Nach dem Konzept einer *teilstandardisierten Matura*<sup>9</sup> – ein entsprechender Gesetzesentwurf ist in Begutachtung – soll die Reifeprüfung an AHS künftig aus drei Teilen bestehen: einer schriftlichen vorwissenschaftlichen Arbeit, einem schriftlichen Teil mit zentral vorgegebenen Aufgaben in vier Fächern und einem schul- bzw. klassenspezifischen mündlichen Teil in zwei Fächern. 2008 fand in Form eines Pilotprojekts für Englisch und Französisch (Hörverständnis und Leseverständnis) an 57 AHS ein erster Durchgang statt. Eine Ausweitung des Projekts auf BHS und weitere Fächer ist im Gange.

<sup>9</sup> Vgl. näher <http://www.bifie.at/standardisierte-reifepuefung>

Die Lehrer/innen sind in das Projekt aktiv eingebunden, insofern ihnen die Auswertung der Aufgabenlösungen übertragen wurde. Um die Objektivität zu gewährleisten, stehen detaillierte Handreichungen und eine Hotline zur Klärung strittiger Fragen zur Verfügung. Man erhofft sich aus der Einbindung der Lehrer/innen einen positiven Backwash-Effekt auf die Kultur der Leistungsbeurteilung insgesamt und damit eine Verbesserung des Unterrichts.<sup>10</sup>

## 2.4 Alternative Formen der Leistungsbeurteilung

In der Praxis kommen, insbesondere in Schulversuchen an Volksschulen (§ 78a SchUG), hauptsächlich drei alternative Formen der Leistungsbeurteilung vor: verbale Beurteilung, lernzielorientierte Beurteilung sowie Beurteilung direkter Leistungsvorlagen. Zusätzlich existieren Modifikationen bestehender Formen der Leistungsfeststellung.

Bei der *verbalen Beurteilung* wird die Ziffernote durch eine qualitative Leistungsbeschreibung ergänzt oder ersetzt. Diese soll Aufschluss geben über den Grad der Lernzielerreichung, die Art und Weise, in der Aufgaben bearbeitet wurden, die dabei sichtbar gewordenen charakteristischen Fähigkeiten und Arbeitsweisen und insbesondere auch den Lernzuwachs. Diese Beurteilungsform stellt hohe Anforderungen an die diagnostischen und sprachlichen Fähigkeiten der Lehrpersonen, ihr Reformpotenzial ist wissenschaftlich umstritten (Sacher 2001: 141–148).<sup>11</sup> Sie hat ihren Schwerpunkt an Volksschulen, insbesondere in der Grundstufe I. Ein entsprechender Schulversuch wird an ca. 100 Volksschulen Wiens geführt (vgl. Grubich-Müller et al. 2008: 23–24), aber auch in anderen Bundesländern ist verbale Beurteilung in der Grundschule möglich und durch entsprechende Erlässe geregelt.

*Lernzielorientierte Beurteilung* macht den Lernfortschritt auf Basis von Lernziellisten sichtbar. Im Laufe eines Schuljahres entsteht ein Kompetenzprofil, das als Basis für Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen bzw. Eltern dienen kann. Ein wichtiges Ziel ist dabei die Förderung der Selbsteinschätzungskompetenz und Eigenverantwortung der Schüler/innen. Erfahrungen mit dieser Art von Leistungsbeurteilung stammen vor allem aus der Montessori- und der Integrationspädagogik. Mit entsprechend kindgemäß formulierten Zielen kommen „Pensenbuch“ und „Studienbuch“ inzwischen auch in Volksschulen zur Anwendung (für Wien vgl. Grubich-Müller et al. 2008: 22–23). In der Modellschule Graz erhalten die Schüler/innen (bzw. Eltern) am Ende des Schuljahres statt eines Notenzeugnisses ein Bündel von Lernziellisten („Lernzielbuch“), in denen das Ausmaß der Zielerreichung für die einzelnen Fächer ausgewiesen ist (vgl. Michaelis 1992). Neben fachlichen Lernzielen werden mit den Schüler/innen gemeinsam auch Verhaltensziele für jede einzelne Klasse bzw. Stufe erarbeitet. Ihre Erreichung wird von Schüler/innen und Lehrer/innen eingeschätzt.

Die *direkte Leistungsvorlage* macht die konkreten Leistungen der Schüler/innen direkt sichtbar und „verdichtet“ diese nicht durch Noten. In der Regel entstehen Sammelmappen (Portfolios) mit Produkten der Schüler/innen, die als Leistungsnachweis und Basis für Gespräche zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen bzw. Eltern dienen. Eine direkte Leistungsvorlage ist aber auch gegeben, wenn Schüler/innen konkrete Kompetenzen in flüchtiger Form demonstrieren, zum Beispiel Volksschüler/innen ihre Lesekompetenz dadurch zeigen, dass sie ihren Eltern vorlesen. Die in Österreich vor allem von Vierlinger (1999) entwickelte und propagierte direkte Leistungsvorlage und verwandte Formen wie „Lernfortschrittsdokumentationen“ werden inzwischen vor allem im Grundschulbereich häufig als Alternative herangezogen (vgl. Grubich-Müller et al. 2008: 17–18).

<sup>10</sup> Mündliche Mitteilung von Projektleiter Josef Lucyshyn, August 2008; dazu vgl. auch die Argumente von Fend (2008: 98 und 356).

<sup>11</sup> Bei der Untersuchung von Wagner/Valtin, die keine Vorteile verbaler Beurteilung gegenüber Ziffernoten belegen konnte, wurde leider nicht sicher gestellt, dass die verbale Beurteilung von den Lehrkräften im Sinne des Konzepts praktiziert wurde (Wagner/Valtin 2003: 33 f); hingegen berichtet Tarnai Vorteile der verbalen Beurteilung hinsichtlich der angewandten Bezugsnormen und der steigenden Akzeptanz bei Eltern (Tarnai 2006).

### Verbale Beurteilung

### Lernzielorientierte Beurteilung

### Direkte Leistungsvorlage

**Modifikationen der Schularbeiten**

Vor allem Hauptschulen haben in der 3. Leistungsgruppe die Anzahl der *Schularbeiten* reduziert oder überhaupt auf solche verzichtet, um die Schüler/innen zu entlasten (Turic 2001). Hinsichtlich der Arbeitsweise gibt es Versuche mit einer „Zweiphasenschularbeit“ (Blüml 1994); den verschiedenen Varianten ist gemeinsam, dass Schüler/innen Aufgaben (z. B. ein Aufsatzthema) nicht in einem Zug bearbeiten, sondern nach einer ersten Phase unterstützende Kommentare von den Lehrer/inne/n einholen oder sich anderweitige Hilfe organisieren können. Danach verbessern sie ihre Arbeit in einer kürzeren zweiten Phase. Die Zweiphasenschularbeit fördert die Selbstbeurteilungskompetenz und hat vielfach eine höhere ökologische Validität als eine unter strikter Zeitbegrenzung geschriebene Arbeit.

**Beurteilung von Schlüsselkompetenzen**

Bislang wenig Erfahrungen und brauchbare Instrumente gibt es für die Beurteilung fachübergreifender *Schlüsselkompetenzen*. Bei der Erprobung der Wiener Bildungsstandards wurden in zwölf Klassen der 6. bis 8. Schulstufe auch „dynamische Fähigkeiten“ sowie das Arbeitsverhalten erfasst. Zur Überprüfung der Lernfortschritte wurden (I-)Can-do-Statements (z. B.: „Ich kann mir selbstständig Informationen beschaffen.“; „Ich verstehe es, bei Konflikten zu vermitteln.“) entwickelt, die sowohl von Schüler/inne/n als auch von Lehrer/inne/n (übrigens recht unterschiedlich) eingeschätzt wurden (Annau et al. 2005). Die K.-R.-Popperschule in Wien bietet zur Ergänzung der forcierten Unterstützung im kognitiven Bereich das Fach „Kommunikation und soziale Kompetenz“ an und hat dafür ein eigenes Curriculum entwickelt, das auch Hinweise auf Möglichkeiten der Überprüfung der Lernfortschritte enthält (Wustinger/Braun 2008). An zahlreichen anderen Schulen gibt es Lernangebote im sozialen Bereich (z. B. Konfliktmanagement), die mit Zertifikaten bestätigt werden können.

**Neue Rückmeldeverfahren**

Veränderungen bei den *Rückmeldeverfahren* zielen häufig darauf ab, Schüler/innen zunächst zu einer Selbsteinschätzung zu veranlassen und diese dann mit der Fremdeinschätzung durch die Lehrpersonen zu konfrontieren. Dieser Idee folgen der im Volks- und Hauptschulbereich häufig verwendete „Feedbackstern“, aber auch die „Kindersprechtage“/„Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche“, an denen ein ausführliches Gespräch zwischen Lehrpersonen und Schüler/inne/n über deren Leistungen stattfindet. Beide Formen beziehen neben den Fachleistungen auch die personale Entwicklung und soziale Kompetenzen in die Rückmeldung mit ein.

### 3 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung im Spiegel der Forschung

#### 3.1 Validitätsaspekte

##### 3.1.1 Inhaltliche Validität

Inhaltliche Validität bedeutet, dass die bei Leistungsmessungen gestellten Aufgaben die gesamte Bandbreite der interessierenden Kompetenz- und Inhaltsbereiche angemessen repräsentieren.

**Leistungsfeststellung im Unterricht**

Für Österreich ist zu vermuten, dass aufgrund der großen Anzahl der Leistungsfeststellungen und der Forcierung des stofflichen Lernens die Breite der Inhalte angemessen abgedeckt wird; konkrete Untersuchungen dazu liegen jedoch nicht vor. Hinsichtlich der Komplexität und des Niveaus der Aufgaben zeigen vereinzelt Untersuchungen, dass vor allem die schriftlichen Überprüfungen häufig kognitive Aufgaben auf einem relativ niedrigen taxonomischen Niveau umfassen (Buschmann 2001), das Niveau der Messung also unter dem Niveau des Unterrichts oder jedenfalls dem der Lehrpläne bleibt.

**Externe Tests**

Leistungsfeststellungen im Gesamtsystem beschränken sich bis jetzt auf wenige Domänen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften in PISA bzw. TIMSS; Deutsch, Englisch und Mathematik bei den Bildungsstandards), folgen teilweise einer anderen didaktischen Logik als

Lehrpläne und Unterricht und zeichnen auf diese Weise kein repräsentatives Bild der Leistungen des Gesamtsystems.

### 3.1.2 Auswertungsvalidität

Auswertungsvalidität bezieht sich darauf, dass bei der Aus- und Bewertung von Prüfungen Modelle umgesetzt werden, die den zu messenden Konstrukten angemessen sind und das Messergebnis nicht unangemessen verzerren oder verschleiern. Dies betrifft sowohl die Umsetzung der bestehenden rechtlichen Grundlagen als auch fachdidaktische Vorstellungen von Lernzieltaxonomien und Kompetenzmodellen. Rückschlüsse zu diesem Validitätsaspekt sind einerseits aus den Notenverteilungen möglich (a). Andererseits ist zu fragen, welche Beschränkungen der Aussagekraft durch die Ziffernote an sich gegeben sind (b).

(a) Mit Ausnahme der Volksschule<sup>12</sup> zeigen sich in allen Schultypen und auf allen Schulstufen annähernd *Normalverteilungen*. Die lässt vermuten, dass entgegen den gesetzlichen Bestimmungen wesentlich auch sozial vergleichend beurteilt wird (vgl. Abb. 1).

Soziale statt kriteriale Norm

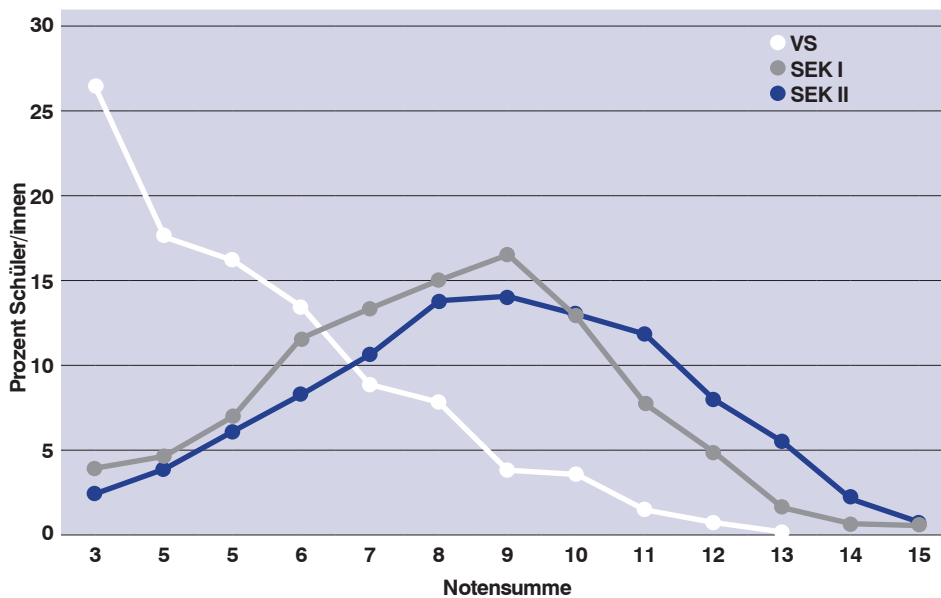


Abb. 1: Notenverteilungen auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Volksschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II)

Anmerkung: Eingetragen ist die Notensumme aus Deutsch, Mathematik und Englisch (in der Volksschule: Sachunterricht). Eine Notensumme von 3 bedeutet, dass ein Kind in den drei genannten Gegenständen jeweils mit „Sehr gut“ beurteilt wurde; 4 bedeutet, dass in einem Gegenstand ein „Gut“ vorliegt, usw.

Quelle: Befindensuntersuchung 2005, N = 7.625 (Eder 2007: 69)

(b) Während die LBVO für die einzelnen Notenstufen qualitativ unterschiedliche Leistungen einfordert (vgl. Abschnitt 2.1.1), bildet die gängige Praxis lediglich quantitative Unterschiede ab, d. h. selbst wenn Aufgaben mit unterschiedlichem Anforderungsniveau gestellt werden, erhalten „schwierige“ Aufgaben bei der Auswertung allenfalls mehr Punkte, begründen aber keine qualitativ andere Einstufung. Allerdings fehlen auch dazu systematische Untersuchungen.

Grenzen der Aussagekraft von Ziffernoten

Zu fragen ist, ob Ziffernoten überhaupt in der Lage sind, das Leistungsniveau von Schüler/innen im Hinblick auf die (impliziten) Kompetenzmodelle einzelner Fächer angemessen abzubilden. Ansätze für angemessenere Darstellungen finden sich in den internationalen Leis-

<sup>12</sup> Die unverkennbar andere Form der Notenverteilung in der Volksschule legt nahe, dass eine kriteriale Bezugsnorm angewandt wird; es ist aber auch denkbar, dass einfach auf einem „milderen“ Niveau sozial vergleichend beurteilt wird.

tungsvergleichen, die für die einzelnen Schüler/innen Kompetenzstufen ausweisen (obwohl auch diese mit einer gewissen Willkürlichkeit über quantitative Grenzen definiert sind).

### 3.1.3 Externe Validität

Externe Validität orientiert sich an Außenkriterien. Während zu relevanten Außenkriterien (z. B. Ergebnisse objektiver Tests, spätere Erfolge in Ausbildung und Beruf) enge Zusammenhänge bestehen sollten, sollten umgekehrt keine systematischen Zusammenhänge mit irrelevanten Merkmalen (z. B. Wohnort eines Schülers / einer Schülerin) bestehen. Zu diesem Aspekt erscheinen folgende Ergebnisse von Bedeutung:

(a) **Der Zusammenhang zwischen von außen gemessenen Leistungen und den Noten der Schüler/innen ist nicht hinreichend hoch.**

Analysen an österreichischen Daten ergeben ein differenziertes Bild. Eder (2003: 134) fand bei Schüler/innen der Sekundarstufe I immerhin eine Korrelation von  $r = -.69$  zwischen Testleistung und Note, zu erwartende Unterschiede (z. B. nach Geschlecht, Schultyp) werden von Leistungstests aber differenzierter abgebildet als von Noten. Analysen auf Basis der PISA-Daten 2003 wiederum zeigten für Schüler/innen der AHS eine außerordentlich große Varianz der Leistungen innerhalb der einzelnen Notenstufen. Von den Schüler/innen mit „Nicht genügend“ in Mathematik entfielen 7% auf die höchsten Kompetenzstufen 5 und 6, 32% auf die Kompetenzstufe 4. Umgekehrt entfielen von den Schüler/innen mit „Sehr gut“ 10% auf die Kompetenzstufen 0 bis 2. In jeder Notenstufe waren alle Kompetenzlevels vertreten (Haider/Schreiner 2006a: 233). Analysen auf Basis der Pilot-Testungen für die Bildungsstandards ergaben in Mathematik und in Englisch sehr niedrige Korrelationen zwischen Testleistungen und Noten innerhalb der einzelnen Differenzierungsgruppen der Sekundarstufe I. Die relativ höchsten Korrelationen (bis  $r = -.36$ ) finden sich in der AHS, in der 3. Leistungsgruppe zeigen sich praktisch durchgehend kaum noch nennenswerte Zusammenhänge zwischen Note und gemessener Leistung; die höchste Korrelation betrug hier  $r = -.15$  (Datensatz Pilot-Untersuchungen Standards 2007).

Diese Ergebnisse finden zum Teil eine Erklärung darin, dass in das Lehrerurteil zahlreiche andere Faktoren eingehen, insbesondere die bei den Schüler/innen vermutete Anstrengung, aber auch Disziplinierungs- und Motivierungsmotive, Fehler bei der Bildung von Gesamtnoten, Vorurteile usw. (Ingenkamp 1985; vgl. auch Neuweg 2009: 121–124). Es ist daher nicht zu erwarten, dass Noten das Leistungsniveau der Schüler/innen angemessen wiedergeben (vgl. Bos et al. 2007: 281). Zugleich erscheinen aber einmalige, objektive Messungen, wie sie mit Schulleistungstests erfolgen, weniger reliabel und valide als Beurteilungen, die sich auf eine Vielzahl von Beobachtungen stützen.

#### Prognosevalidität in Volks- und Hauptschule

(b) **Die prognostische Qualität der Beurteilung in Volks- und Hauptschule ist gering.**

Nach einer Längsschnittuntersuchung von Eder und Thonhauser (2006) erlangten Volksschüler/innen mit AHS-Reife, die in eine ländliche Hauptschule übertraten, am Ende der Sekundarstufe I nur zu 70% die Berechtigung zu einem Übertritt in höhere Schulen; andererseits wurde dieses Ziel auch von 30% der Volksschüler/innen erreicht, die nicht über die AHS-Reife verfügten. Haider/Schreiner (2006a) zeigten auf Basis der PISA-Leistungen, dass von den ehemaligen Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe mehr als 5% Leistungen über dem PISA-Mittelwert erbrachten und es zu erheblichen Überschneidungen mit den Schüler/innen aus der AHS-Unterstufe kommt: „So erreichen die rund 10% besten Schüler/innen aus der untersten, der 3. Leistungsgruppe der Hauptschule mit Noten von Befriedigend und darunter vergleichbare Leistungen im PISA-Test wie die untersten 10% in den AHS/HS 1. Leistungsgruppe mit der Note Sehr gut (!)“ (Haider/Schreiner 2006a: 235).

(c) Es gibt deutliche Geschlechtsunterschiede in den Noten, die allerdings in den gemessenen Leistungen nicht immer eine Entsprechung finden.

Geschlechterunterschiede

Mädchen haben auf allen Ebenen und Stufen des Schulsystems zumindest in den Schularbeitsfächern Deutsch, Englisch und Mathematik etwas bessere Noten (vgl. Eder 2007: 70 und bereits Eder 1995: 85). In den PISA-Mathematikleistungen zeigen sich jedoch im Gegenteil leichte Vorsprünge der Burschen (Bacher/Paseka 2006: 221). In den von Eder et al. (2002) berichteten Analysen mit Matkomp I zeigten sich bei den direkt gemessenen Mathematikleistungen deutliche, in den von den Lehrpersonen erbetenen Kompetenzbeurteilungen nur geringe Unterschiede zu Gunsten der Burschen, in den Noten sogar Vorteile für die Mädchen. Vergleichbar differenzierte Analysen zu anderen Fächern liegen nicht vor.

(d) Regionale Gesichtspunkte können einen erheblichen Einfluss auf die Praxis der Notengebung haben.

Regionale Aspekte

Eder/Thonhauser (2006: 281) zeigten, dass Veränderungen in der Notengebung der Volksschule in den letzten zehn Jahren fast ausschließlich in den Städten erfolgten. Hier entwickelt sich offenbar massiver Druck auf die Lehrpersonen, den Kindern nicht durch schlechte Noten den Zugang zur AHS zu erschweren. Tab. 2 bestätigt die Tendenz zu guten Noten in den Städten auf Basis von Daten aus PIRLS 2006 (Thonhauser/Pointinger 2009; für Deutschland vgl. Trautwein et al. 2007).

Größe des Schulstandortes	Fächer		
	Deutsch	Mathematik	Sachunterricht
< 3.000	27	39	59
3.000 – 15.000	26	37	59
15.000 – 500.000	29	41	60
> 500.000 (= Wien)	35	49	67

Tab. 2: Prozentanteil der Note „Sehr gut“ in 4. Volksschulklassen nach Größe des Schulstandortes

### 3.2 Entsprechung mit sozialen Werten

Leistungsmessungen unterliegen einem erhöhten Anspruch auf Realisierung sozialer Werte, insbesondere Gerechtigkeit, Fairness, Vergleichbarkeit und Transparenz. Untersuchungen belegen, dass die gegenwärtige Praxis den diesbezüglichen Erwartungen nicht in ausreichendem Maße entspricht.

(a) Die Noten sind in jenen Schulfächern am schlechtesten, für die die meiste Unterrichts- und Lernzeit verwendet wird (Spiel/Wagner 2002: 336–338). Tab. 3 zeigt Notenverteilungen für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer in der 7. und 8. Schulstufe.

Lernaufwand und Noten

B

	HS				AHS				
	Mathematik	Biologie	Geographie	Physik/ Chemie	Mathematik	Biologie	Geographie	Physik	Chemie
Sehr gut	7	31	28	22	10	38	32	32	28
Gut	27	30	29	29	25	31	31	30	31
Befriedigend	40	26	27	30	34	21	24	24	26
Genügend	23	12	15	16	26	8	12	12	14
Nicht genügend	3	2	2	3	5	2	2	2	2
N	3.302	3.280	3.282	3.271	2.524	2.494	2.523	2.527	1.309

Tab. 3: Notenverteilungen in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern

Anmerkung: Eingetragen ist der Prozentsatz der Schüler/innen auf den einzelnen Notenstufen.

Datenquelle: TIMSS (1995), Population 2. Die Daten umfassen die 7. und 8. Schulstufe

Mathematik ist auf diesen Schulstufen mit vier bis fünf Wochenstunden dotiert und erfordert als Schularbeitenfach sowie durch regelmäßige Hausübungen erhebliche häusliche Lernzeit. Die Notenverteilung ist jedoch deutlich ungünstiger als beispielsweise in Biologie und Umweltkunde, das in der Regel zwei Wochenstunden umfasst und wenig häusliche Lernzeit erfordert. Ähnlich ungünstige Notenverteilungen wie Mathematik weisen Englisch und – in etwas abgemilderter Form – Deutsch auf (Datensatz Eder 2007).

Trotz steigenden Lernaufwandes der Schüler/innen kommt es während der Schullaufbahn zu einer kontinuierlichen Verschlechterung der Noten (vgl. Abb. 2).

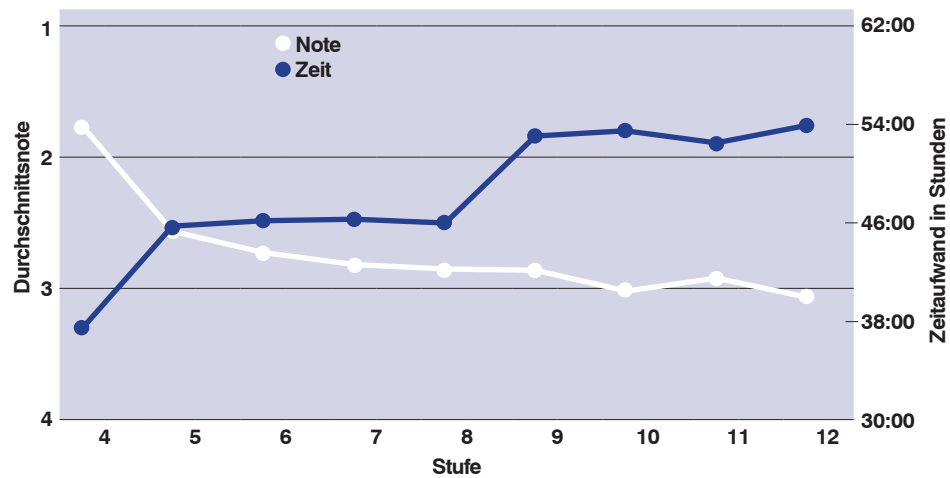


Abb. 2: Zeitaufwand für die Schule und Notendurchschnitte

Anmerkung: Eingetragen ist der durchschnittliche Zeitaufwand der Schüler/innen in Stunden sowie der Notendurchschnitt<sup>13</sup> aus Deutsch, Englisch (in der Volksschule: Sachunterricht) und Mathematik.

Quelle: Datensatz der Befindensuntersuchung 2005 (Eder 2007). Die Daten beziehen sich auf Schüler/innen in Vollzeitschulen.

Auffallend sind die abrupten Veränderungen beim Übergang auf die Sekundarstufe I. Es ist zu vermuten, dass der hier sichtbar werdende Mechanismus – steigender Aufwand bei zunehmend schlechteren Noten – eine wesentliche Ursache für die ebenfalls in der Sekundarstufe I massiv einsetzende Schulunlust darstellt.

13 Obwohl Noten in der Regel rangskaliert sind, scheint angesichts der in Abbildung 1 dargestellten Normalverteilungen die Berechnung eines Durchschnittswertes zulässig, um Trends in Datenverläufen sichtbar zu machen.

(b) Es gibt – im Vergleich zu den Fähigkeiten der Schüler/innen – vor allem in den höheren Schulen erstaunlich viele schlechte Noten. Insgesamt besuchen beispielsweise in Österreich derzeit etwa 20% eines Altersjahrgangs die Oberstufe einer AHS. Auf Basis mehrerer Untersuchungen (z. B. Eder 1998, 2001) lässt sich die durchschnittliche Intelligenz dieser Gruppe auf  $IQ = \text{ca. } 115$  schätzen, d. h. sie repräsentiert ungefähr das oberste Drittel der kognitiven Leistungsfähigkeit der Alterskohorte. Die Notenverteilung bspw. für Englisch (vgl. Abbildung 3) vermittelt jedoch den Eindruck einer mehrheitlich wenig leistungstüchtigen Gruppe. In Mathematik liegen die Verhältnisse nur geringfügig besser.

**Gute Noten als knappes Gut**

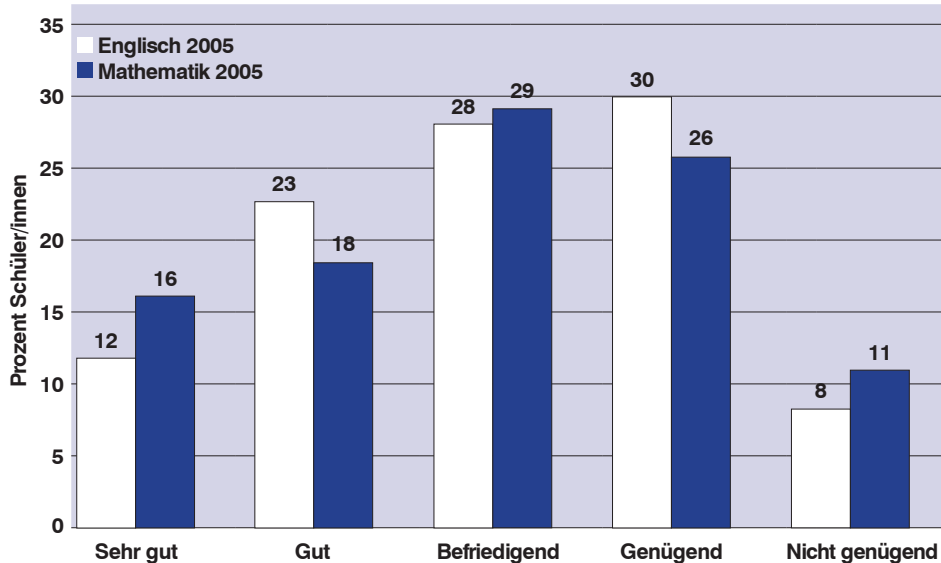


Abb. 3: Notenverteilung in Englisch und Mathematik, Oberstufe AHS

Quelle: Datensatz der Befindensuntersuchungen 2005

Schließt man nicht nur unzureichende Intelligenz, sondern auch mangelhaften Unterricht als Ursache für derartige Verteilungen aus, so liegt die Vermutung nahe, dass Prüfungsaufgaben oder Beurteilungskriterien zumindest unbewusst so kalibriert werden, dass sie zwingend eine gewisse Misserfolgsquote nach sich ziehen.

(c) Zwischen einzelnen Einheiten des Bildungssystems bestehen oft extreme Unterschiede in den erbrachten Leistungen, nicht aber in ihrer Bewertung. Abb. 4 zeigt die Gegenüberstellung von zwei Gymnasialklassen, in denen mathematische Kompetenzen mit einem auf TIMSS 1995 aufbauenden Instrument getestet wurden. Die schlechtere Klasse liegt um mehr als zwei Lernjahre zurück, in der Notenverteilung zeigen sich jedoch praktisch keine Unterschiede. In einer Hauptschulklasse mit einem vergleichbaren Niveau wären etwa ein Drittel der Schüler/innen in der 3. Leistungsgruppe.

**Ungleiche Leistungen, gleiche Noten**

**B**



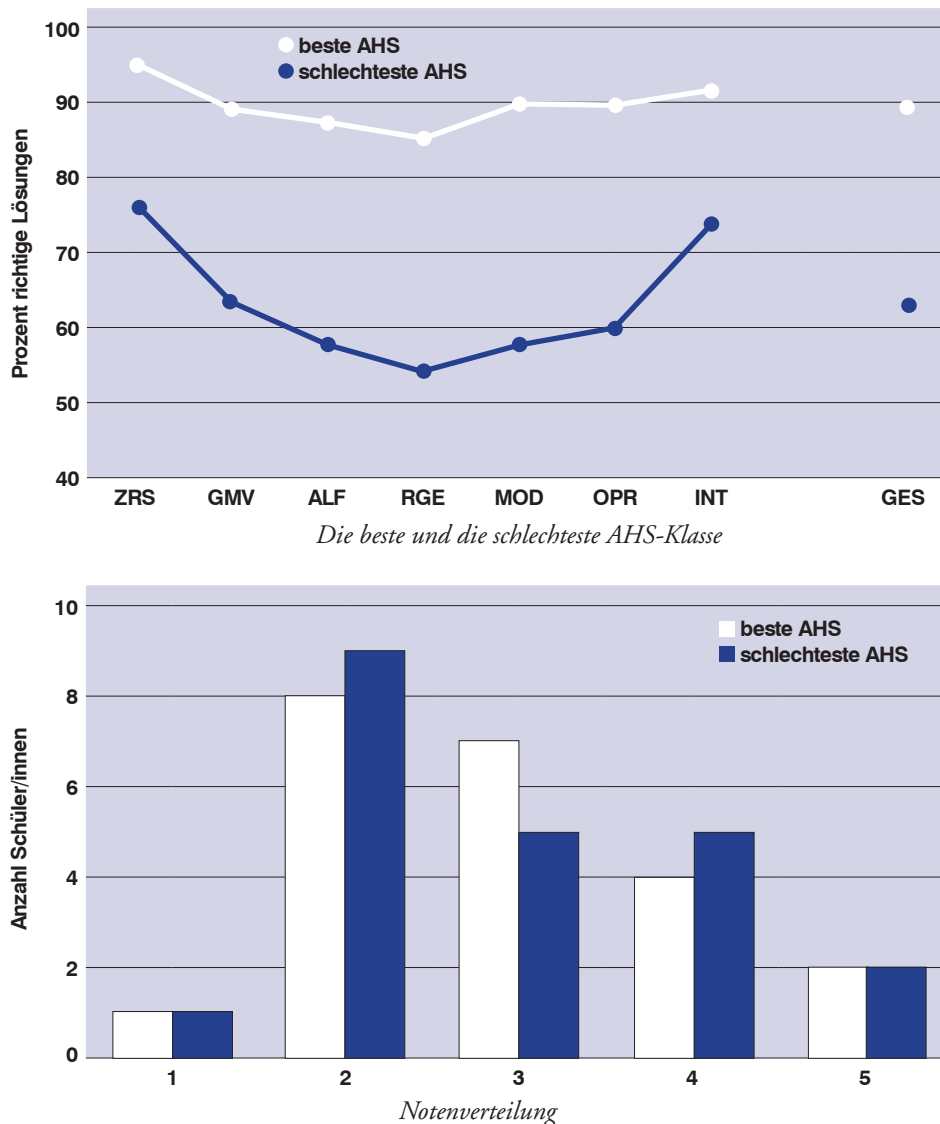


Abb. 4: Gemessene vs. bewertete Leistungen

Anmerkung: Die obere Abbildung enthält durchschnittliche Leistungsprofile für mathematische Kompetenzen aus zwei Klassen der 7. Schulstufe (3. Klasse) AHS. Die untere Abbildung zeigt ihre Notenverteilungen in Mathematik. Abkürzungen: ZRS: Zahlenverständnis, Rechnen, Statistik; GMV: Größen, Maße, Verhältnisse; ALF: Algebra und Funktionen; RGE: Raumvorstellung und Geometrie; MOD: Modellbildung; OPR: Operieren, Rechnen; INT: Interpretieren; GES: Gesamtwert. Die angeführten Prozentpunkte besagen, wie viele Punkte in einem Aufgabenbereich erreicht wurden.

Quelle: Eder et al. (2002: 33)

### 3.3 Effizienz und Kosten

#### Ebene Unterricht

Leistungsmessungen sollen ein sinnvolles Verhältnis von Ressourceneinsatz und Ertrag aufweisen. Wegen der für das Schulsystem charakteristischen geringen Sichtbarkeit von Kosten sind tiefer greifende Analysen derzeit ausgesprochen schwierig.

Das in Österreich praktizierte System der Beurteilung innerhalb des Unterrichts ist grundsätzlich kostengünstig. Ohne besonderen Zusatzaufwand zum laufenden Unterricht kann eine Klassifikation der Schüler/innen auf Basis von Ziffernnoten erstellt werden. Diesen kommt trotz ihrer Schwächen eine gewisse Aussagekraft zu. Baron-Boldt et al. (1988) berichten als Ergebnis einer umfangreichen Meta-Analyse, dass der prognostische Wert von kombinierten

Schulnoten für den Ausbildungs- und Studienerfolg mit einer Korrelation von  $r = .37$  in einer vergleichbaren Höhe liegt wie jener von Intelligenztests. Insgesamt ist anzunehmen, dass die Schulnoten aufgrund ihrer einfachen Erfassung auch weiterhin einen gewissen Stellenwert beim Zugang zu Berufen behaupten werden.

Laufende Entwicklungen in Schule, Gesellschaft und Wirtschaft zeigen andererseits jedoch, dass die Klassifikation auf der Basis von Noten zunehmend weniger nachgefragt wird:

- Einschränkung des Repetierens und zunehmende Förderorientierung in der Schule reduzieren die Berechtigungsfunktion von Noten und lassen die Häufigkeit von Leistungsbeurteilungen in Schuljahren ohne anschließenden Übergang in ein anderes System als fragwürdig erscheinen.
- In der Wirtschaft zählen Schulnoten zwar zu den standardmäßig im Rahmen von Personalausleseverfahren erhobenen Daten, genutzt werden sie jedoch meist nur im Rahmen der Vorselektion von Bewerber/inne/n.
- Im Gegensatz zu Deutschland, wo mit dem Numerus clausus der Zugang zur Hochschulbildung explizit an ein Kalkül aus Schulnoten geknüpft ist, spielen sie in Österreich dafür praktisch keine Rolle. In den wenigen Fächern, in denen Zulassungsbeschränkungen gegeben sind, werden entweder standardisierte Tests (z. B. Medizin) oder fachinhaltlich ausgerichtete Zulassungsverfahren durchgeführt (z. B. Psychologie, Kommunikationswissenschaft); sehr gute Noten bringen in diesem Zusammenhang bestenfalls Bonuspunkte.

Die Kosteneffizienz von Maßnahmen des Systemmonitorings lässt sich derzeit schwer beurteilen, weil sich dieser Bereich erst in der Aufbauphase befindet. Mit der Schaffung gesonderter Einrichtungen zur laufenden Durchführung von Leistungsmessungen ergibt sich jedenfalls ein nicht unerheblicher Kostenfaktor, der erst dann gerechtfertigt ist, wenn durch die Rückführung von Ergebnissen eine Steigerung der Effizienz des Unterrichts erreicht wird.

**Systemmonitoring**

### 3.4 Die österreichische Leistungsbeurteilung in internationaler Perspektive

Im internationalen Vergleich nimmt Österreich mit der praktisch vollständigen Durchführung von LFLB durch die gleichen Personen, die auch den Unterricht erteilt haben, eine Extremposition ein; die kommissionelle Abwicklung der Matura ist, von Ausnahmefällen abgesehen (z. B. Beisitz bei Wiederholungsprüfungen, kommissionelle Prüfung im Berufungsverfahren) die einzige Situation, in der nicht die jeweils unterrichtenden Lehrer/innen allein für die Beurteilung zuständig sind. Selbst in Deutschland, das insgesamt ein relativ ähnliches System der Leistungsbeurteilung aufweist, existieren objektivierende Elemente (z. B. Zentralmatura). Die Randposition Österreichs wird auch daraus ersichtlich, dass sämtliche Kategorien des OECD-Indikators D5 („Wie werden Evaluationen und Leistungsmessungen in den Bildungssystemen eingesetzt?“) für Österreich als „nicht anwendbar“ ausgewiesen werden.<sup>14</sup>

**Objektivierung**

In Deutschland wurden zur Schaffung besserer Vergleichsmöglichkeiten in den letzten Jahren eine Reihe von Schulleistungstests mit schulnahen Aufgabenstellungen durchgeführt, um die direkte Umsetzung der Ergebnisse in die Verbesserung des Unterrichts zu unterstützen. Ein Beispiel dafür ist das Projekt VERA (Vergleichsarbeiten in der Grundschule), eine flächendeckende Lernstandserhebung in Mathematik und Deutsch auf der 3. (ursprünglich 4.) Schulstufe, die inzwischen vom Großteil der deutschen Bundesländer durchgeführt wird. Die teilnehmenden Schulen erhalten eine internetbasierte Rückmeldung, die sie für die Weiterentwicklung des Unterrichts nützen können. VERA verfolgt mehrere Ziele: Standort-

**Schulleistungstests**

<sup>14</sup> Vgl. OECD (2006d). *Education at a Glance. Annex 3: Sources, methods and technical notes. Chapter D: The learning environment and organisation of schools*. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/30/37382809.pdf> [Stand 2009-02-20].

**Externalisierung und Förderorientierung**

bestimmung und Qualitätssicherung, Förderung diagnostischer Kompetenzen der Lehrer/innen und damit Verbesserung der Unterrichtsqualität, Stimulierung gezielter Förderprojekte und fundierte Schullaufbahnberatung. Die Aufgaben orientieren sich an Kompetenzstufen, die Ergebnisse werden für die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (Schüler/in, Klasse, Schule, Region, Bundesland) aggregiert und zurückgemeldet. Die Durchführung in der 3. Schulstufe eröffnet die Möglichkeit gezielter Interventionen noch vor Abschluss der Grundschule (Helmke/Hosenfeld 2004).

In den bei PISA besonders erfolgreichen Ländern erfolgte schon in den 1970er Jahren eine Umstellung auf externe Formen der Leistungsbeurteilung sowie eine Verstärkung der diagnostischen und förderbezogenen Maßnahmen. Zahlreiche Länder (z. B. Finnland, Frankreich, England, Niederlande) führen am Ende der wichtigsten Abschnitte des Schulsystems (Grundschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) unterschiedlich organisierte, extern konzipierte und teilweise auch extern durchgeführte Leistungsfeststellungen durch, mit denen teilweise weitere Berechtigungen verbunden sind. Die meist gesamt-schulartigen Systeme dieser Länder verzichten über relativ lange Zeiträume, in denen die Leistungsfeststellungen der Lehrpersonen praktisch ausschließlich förderdiagnostischen (formativen) Zielsetzungen dienen, auf eine selektive Beurteilung (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2003; vgl. auch Fend 2008: 356 f).

**3.5 Forschungsfragen**

Zu Fragen der externen Validität, der Realisierung sozialer Werte und ansatzweise auch zu den Folgewirkungen und Begleiterscheinungen von LFLB ist die Forschungslage vergleichsweise gut. Große Forschungslücken bestehen im Hinblick auf Fragen der inhaltlichen Validität, der Auswertungsvalidität und der Einbettung der Leistungsbeurteilung in den Unterricht.

Im Folgenden soll der Forschungsbedarf über die bereits erfolgten Hinweise hinaus exemplarisch illustriert werden:

- Wie reflektiert werden Prüfungsanforderungen definiert? Wie wird den Schüler/inne/n die objektive Bedeutsamkeit von Aufgaben vermittelt, so dass sie ihnen auch subjektiv als bedeutsam erscheinen?
- Wie eng sind Unterricht und Prüfungswesen tatsächlich aufeinander abgestimmt?
- In welchen Prüfungsformen, anhand welcher Aufgaben und unter welchen räumlichen, zeitlichen, materiellen und sozialen Rahmenbedingungen müssen bzw. dürfen die Schüler/innen ihre Leistungen demonstrieren? Inwiefern dürfen sie über thematische Schwerpunkte, Formen oder Rahmenbedingungen der Leistungserhebung mitentscheiden?
- Wie gehen Lehrer/innen bei der Zusammenstellung von Aufgaben, bei ihrer Auswertung und bei der Gewichtung von Teilergebnissen vor? Welche Vorstellungen von den zu messenden Kompetenzen haben sie und wie setzen sie diese in Prüfungsaufgaben um?
- Wie werden Schüler/innen durch individuelle Rückmeldungen unterstützt? Welche weiteren Unterstützungsangebote stehen ihnen zur Verfügung? Wie wirken außerschulische Nachhilfe und Unterricht zusammen?
- Inwieweit fördert die Praxis der Leistungsfeststellung und -beurteilung die Kompetenz der Schüler/innen zur sachlich begründeten Selbstbeurteilung?
- Wie werden in Übergangs- bzw. Anfangssituationen die von den Schüler/inne/n mitgebrachten Fähigkeiten und Einstellungen festgestellt, um das Entwicklungspotenzial durch Unterricht abschätzen zu können? Diese Frage ist bereits bei der Einschulung von Bedeutung, weil zu diesem Zeitpunkt am ehesten korrigierende Maßnahmen mit weitreichenden Effekten für die Bildungslaufbahn gesetzt werden können (Wößmann 2007: 139–140).

- Nach welchen subjektiven Theorien wird die Leistungsbeurteilung in den sog. „Nebenfächern“ gestaltet? Wie sind die gegenüber den „Hauptfächern“ offenbar ganz unterschiedlichen Beurteilungspraktiken zu erklären?
- Wie erfolgt eine erfolgreiche Klassenführung, wenn das Motivierungs- und Drohpotenzial von Noten wegfällt? Wie gelingt es Lehrpersonen in anderen Ländern, Schüler/innen ohne Notendruck zum Lernen zu motivieren?

## 4 Optionen für weitere Entwicklungen

Für eine evidenzbasierte Formulierung von Entwicklungsoptionen sollten vor allem zwei Quellen herangezogen werden: die Ergebnisse der Validitätsanalysen sowie Hinweise aus den bereits ansatzweise praktizierten alternativen Ansätzen zur Leistungsbeurteilung. Als besonders relevante Analyseergebnisse erscheinen hier

- die offensichtlichen Defizite der gegenwärtigen Praxis hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Noten,
- die fehlende Umsetzung gesetzlich vorgesehener Auswertungsmodelle (vergleichende statt kriterienbezogener Beurteilung),
- die geringe Integration der Leistungsbeurteilung in den Unterricht und die damit verbundene mangelnde Nutzung von Rückmeldemöglichkeiten,
- die geringe Prognosekraft der Beurteilungen vor allem auf den unteren Ebenen des Schulsystems.

Die praktizierten Alternativansätze forcieren vor allem eine stärkere Ausrichtung auf die inhaltliche Validität der Leistungsfeststellungen, auf die Erfassung von Schlüsselkompetenzen, auf die Einbeziehung der Schüler/innen in den Beurteilungsprozess und die verstärkte Nutzung von Rückmeldemöglichkeiten.

Auf dieser Basis werden die folgenden Optionen zur Weiterentwicklung vorgeschlagen:

### 4.1 Externalisierung und Objektivierung

Für die Schul- und Unterrichtsentwicklung grundsätzlich sehr bedeutsam erscheint eine von den Lehrer/inne/n selbst organisierte „kollegiale Externalisierung“, bei der Teilfunktionen der Leistungsbeurteilung (z. B. Aufgabenstellung, Auswertung) von Kolleg/inn/en an der Schule wahrgenommen werden. Dadurch können Diskussionen über die Bedeutsamkeit von Prüfungsaufgaben, über das eigene Beurteilungsverhalten und über Möglichkeiten zur Verbesserung des Unterrichts stimuliert werden.

Leistungsfeststellungen, mit denen Berechtigungen verbunden sind, müssen sich an einheitlichen Standards orientieren und in objektivierter Form durchgeführt werden. Das impliziert, dass die Aufgaben zentral entwickelt werden, ihre Vorgabe in standardisierter Form und nach Möglichkeit durch nicht involvierte Testleiter/innen geschieht und die Auswertung nach einheitlichen Richtlinien (Standards; definierte Kompetenzen) erfolgt. Dies würde einen erheblichen Beitrag zur Behebung regionaler und standortbezogener Unterschiede leisten und dazu beitragen, dass die Schüler/innen sachbezogene Rückmeldungen über ihr Können erhalten und so Fairness und Chancengleichheit im Bildungssystem deutlich erhöhen.

Den unzweifelhaften Objektivierungsvorteilen einer (Teil-)Externalisierung der Leistungsbeurteilung stehen aber auch ernst zu nehmende Bedenken gegenüber (Neuweg 2005). Vor

**Kollegiale  
Externalisierung**

**Externalisierung i. e. S.**

diesem Hintergrund erscheinen regional und zeitlich zunächst beschränkte und sorgfältig evaluierte Pilotierungsphasen wünschenswert.

## 4.2 Stärkere Beachtung grundlegender prüfungsdidaktischer Prinzipien

Wichtige Prinzipien sollten konsequent(er) umgesetzt werden, insbesondere:

- der Einsatz bedeutsamer und anspruchsvoller Lern- und Prüfungsaufgaben (Thonhauser 2008) sowie die Vermittlung ihrer Bedeutsamkeit;
- die strikte Anwendung der curricularen Bezugsnorm, wofür einerseits das Projekt Bildungsstandards Hilfen anbieten kann, insbesondere durch eine Festlegung des jeweiligen Fundamentums (Mindeststandards), wofür andererseits aber auch die kollegiale Verständigung zwischen den Lehrer/innen darüber, worin „das Wesentliche“ im Fach zu sehen ist, stimuliert werden muss;
- die Steigerung der Frequenz und der 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;
- das Gebot der Prüfungsfairness, wonach für die Schüler/innen ein ausreichendes und zielorientiertes Unterrichtsangebot gegeben sein muss, um die Aufgaben zu bewältigen;
- ein möglichst intensives, auf Dauer gestelltes Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler/innen über Prüfungsanforderungen, -modalitäten und -ergebnisse, insbesondere auch im Interesse der Förderung der Selbstbeurteilungskompetenz der Lernenden;
- die Gewährung auch von curricular unabhängigen Demonstrationenchancen für die Lernenden, d. h. von Möglichkeiten, von sich aus Indikatoren für die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Interessen zu zeigen, auch wenn diese inhaltlich nicht den gerade aktuellen Lehrplanvorgaben entsprechen.

## 4.3 Erprobung innovativer Verfahren in der Praxis

Für die breitflächigere Erprobung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung böte sich eine Fokussierung auf Schulstufen an, z. B. auf die 6. Schulstufe, auf der keine weitreichenden Schullaufbahnentscheidungen getroffen werden. Erprobenswerte Alternativen sind insbesondere:

- Direkte Leistungsvorlagen und Portfolios (insbesondere Entwicklungsportfolios)
- Pensenbücher und Lernziellisten zur Forcierung zielorientierten Lernens (insbesondere im Bereich der Fundamenta)
- verbale Beurteilung, insbesondere wenn die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm geboten ist
- Mehr-Phasen-(Schul-)Arbeiten mit individuellen formativen Rückmeldungen
- Verwendung von (selbst angefertigten) Arbeitsunterlagen bei Prüfungen, um der Beschränkung auf Aufgaben, die auf die Wiedergabe von auswendig Gelerntem abzielen, entgegenzuwirken

Die Erprobung dieser Verfahren sollte in Verbindung mit Evaluationen erfolgen, in denen Forschung und Entwicklung systematisch verknüpft werden.

## 4.4 Revision der rechtlichen Grundlagen

(1) Die Orientierung an der curricularen Bezugsnorm setzt voraus, dass entsprechende Kriterien bzw. Standards vorliegen. Bezugspunkt der Leistungsbeurteilung sollten nicht die stark interpretationsbedürftigen Lehrpläne, sondern Kompetenzkataloge sein, die – möglichst operational – angeben, welche Kompetenzen für die Vergabe einer je bestimmten Note vorliegen müssen. Wenn solche für die Schulstufe und den Unterrichtsgegenstand maßgebliche Standards vorliegen, müssen einzelne Leistungsfeststellungen nicht mehr gesondert benotet und daher auch nicht arithmetisch in Jahresnoten überführt werden. Sie zeigen vielmehr, welche Kompetenzen der Schüler / die Schülerin bereits besitzt und führen daher zu entsprechenden Einträgen in schülerindividuellen Kompetenzkatalogen (Listen mit „I can do“-Statements). Zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht gezeigte Leistungen werden dem Schüler nicht „nachgetragen“, sofern er sie zu einem späteren Zeitpunkt zeigt.

**Kompetenzkataloge und kumulatives Lernen**

(2) Mit Blick auf die Mängel bei der Durchführung unterrichtsbegleitender Leistungsfeststellungen sollte verbindlich geregelt werden, in welchem Mindestmaß Leistungsfeststellung unterrichtsbegleitend zu erfolgen hat (z. B. mindestens ein Drittel unterrichtsbegleitend, maximal ein Drittel durch punktuelle Leistungsfeststellungen, ein Drittel durch standardisierte Tests) und was diese Form von den punktuellen Formen unterscheidet (Eingebundenheit in die Unterrichtsarbeit, Diagnose als Nebenprodukt von Aktivitäten, die primär auf Lehren und Lernen bezogen sind). Gleichzeitig ist die Regelungsasymmetrie – dichte Regelung der besonderen Formen bei gleichzeitig nahezu völligem Verzicht auf Regelungen bei der Mitarbeitfeststellung – zu beseitigen, weil sie Umgehungshandlungen begünstigt.

**Mitarbeitsfeststellung**

(3) Für Berufungen ist die Einführung einer Schlichtungsstelle zu erwägen, die nicht nur bei der Beurteilung mit Nicht genügend angerufen werden kann. Für das Berufungsverfahren selbst könnte die derzeit nur für den Ausnahmefall nicht ausreichender Unterlagen vorgesehene kommissionelle Prüfung (§ 71 Abs. 4 und 5 SchUG) zum Standard erhoben werden. Jede/r Berufungswerber/in bekäme auf diese Weise Gelegenheit, seinen Kompetenzstand zu beweisen. Der Berufung selbst sollte aufschiebende Wirkung zuerkannt bzw. ein vorläufiges Aufsteigen ermöglicht werden (vgl. bereits Fankhauser 1988: 68). Schüler/innen mit nur einem Nicht genügend sollten jedenfalls (einmal) zum Aufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe berechtigt sein.

**Berufung und Aufsteigen**

(4) Die Bindung der Übertrittsberechtigung an die Noten in den Leistungsgruppen sollte angesichts deren geringer Validität und der sehr heterogenen Zuordnungspraxis zu den Leistungsgruppen durch eine an Standards orientierte Abgangs- oder Aufnahmeprüfung ersetzt werden. Eine solche Maßnahme würde gewährleisten, dass für alle Schüler/innen vergleichbare Kriterien angewendet werden.

**Übertrittsberechtigungen**

## 4.5 Intensivierung der Forschung

Die in diesem Beitrag, insbes. in 3.5, aufgezeigten Forschungsdesiderate sollten den Kern eines von der Bildungsadministration ausgerichteten und finanzierten Schwerpunktprogramms „Leistungsbeurteilung“ bilden, das Analyseprojekte sowie Entwicklungsprojekte vorsieht und für Universitäten und Pädagogische Hochschulen ausgeschrieben wird.



# Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention

Dagmar Strohmeier und Christiane Spiel

## 1 Problemanalyse

Österreich hat sich durch die Unterzeichnung der Kinderrechtskonvention dazu verpflichtet, alle Kinder und Jugendlichen vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung zu schützen (Artikel 19). Gewaltprävention ist somit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die mit der Umsetzung grundlegender Werte in einer Gesellschaft aufs Engste verknüpft ist und das Bildungswesen in besonderem Maße betrifft. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, Gewaltprävention als eine Kernaufgabe von Bildungseinrichtungen zu begreifen. Insbesondere Schulen stellen jene gesellschaftlichen Institutionen dar, an denen grundlegende Werte nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt werden sollten.

Studien belegen jedoch, dass eine nicht unbeträchtlich hohe Anzahl von Schüler/innen an österreichischen Schulen von gewalttätigen Übergriffen durch Mitschüler/innen betroffen ist. Etwa jede/r zehnte Schüler/in wird regelmäßig von Mitschüler/innen körperlich attackiert; verbale Beschimpfungen kommen noch häufiger vor (Atria/Strohmeier/Spiel 2005, 2007). Gemäß einer WHO Studie, die 2004 publiziert wurde, ist die Situation in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern als besonders dramatisch zu bezeichnen. Danach weist Österreich im Vergleich mit 34 anderen Ländern besonders hohe Prävalenzraten sowohl bei den Opfern als auch bei den Tätern auf (Craig/Harel 2004).

Unbehandeltes aggressives Verhalten in Schulen hat weit greifende negative Konsequenzen. Schüler/innen, die in einem Umfeld aufwachsen, das nichts gegen aggressives Verhalten unternimmt, gehen nicht gern in die Schule, sind weniger motiviert und haben auch schlechtere Noten (Roland/Galloway 2002). Ein positives Umfeld, das aggressives Verhalten unterbindet, wirkt dagegen motivations- und leistungsfördernd. Gewaltprävention ist somit auch eine Maßnahme zur Motivations- und Leistungsförderung.

Unter Gewalt leiden nicht nur die Opfer. Für die Täter ist im Besonderen die langfristige Prognose ungünstig. Sie zeigen überdurchschnittlich häufig antisoziales Verhalten wie Alkohol- und Drogenkonsum, Delinquenz etc. Darüber hinaus haben internationale Studien gezeigt, dass sich (unbehandeltes) aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen überdurchschnittlich oft im Erwachsenenalter (z. B. in Partnerschaften oder bei der Kindererziehung) fortsetzt. Doch auch diejenigen Schüler/innen, die nicht aktiv in Gewalthandlungen involviert sind, haben langfristig Nachteile. Wenn sie nicht lernen, wie Gewalt zu verhindern ist, werden sie auch als Erwachsene kaum Zivilcourage zeigen. Somit sind Gewalt und Aggression nicht „nur“ die Probleme einzelner Schüler/innen, sondern sind ein Problem unserer Gesellschaft. Das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien und von sozial kompetentem Verhalten in der Schule ist damit eine zentrale Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft. Jede einzelne Gewalttat ist als Angriff auf einen Menschen und seine Würde abzulehnen, dies trifft in besonderem Ausmaß auch auf Kinder und Jugendliche zu. Vor diesem Hintergrund ist evident, dass Gewaltprävention als eine Kernaufgabe der Schule verstanden werden muss.

Insbesondere ländervergleichende Studien der WHO (Currie 2004) oder der OECD (OECD 2005b) erzeugen Handlungsdruck, da Österreich hinsichtlich der Prävalenzraten von Mobbing in der Schule seit Jahren im negativen Spitzenfeld liegt. Aber auch die Empfehlungen

**Gewaltprävention ist eine Kernaufgabe von Bildungseinrichtungen**

**Gewaltprävention ist eine Maßnahme zur Motivations- und Leistungsförderung**

**Ländervergleichende Studien erzeugen Handlungsdruck**



### Nationaler Strategieplan zur Gewaltprävention in Österreich

## B

des World reports on violence and health der WHO (Krug/Dahlberg/Mercy/Zwi/Lozano 2002) legen umfassende nationale Initiativen nahe. Die Tatsache, dass einige Länder, wie z. B. Norwegen und Großbritannien, seit Jahren nationale Handlungspläne entwickelt und umgesetzt haben, zeigt auf, dass Gewaltprävention in Schulen auch international einen hohen Stellenwert einnimmt.

In Österreich wurde 2007 im Auftrag des BMUKK ein nationaler Strategieplan zur Gewaltprävention an Kindergärten und Schulen ausgearbeitet (Spiel/Strohmeier 2007). Die Empfehlungen des Strategieplans werden derzeit schrittweise umgesetzt (auf Details dazu wird weiter unten genauer eingegangen). Im Rahmen der nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009 werden erstmals repräsentative Daten zum Thema Gewalt in der Schule in Österreich erhoben. Beide Initiativen tragen zu einer wissenschaftsgestützten Situationsanalyse in Österreich bei und helfen mit, erste Erfahrungen mit der Umsetzung von Evidence-based-Practice-Programmen in österreichischen Schulen zu sammeln. Gemäß dem Titel des nationalen Strategieplans „Gemeinsam gegen Gewalt“ geht es in Österreich vor allem darum, die Aktivitäten verschiedener Stakeholdergruppen zu vernetzen, um langfristig und nachhaltig gewaltpräventiv in Schulen zu handeln.

## 2 Situationsanalyse

In diesem Kapitel werden Forschungsbefunde zu den Themenkomplexen Gewalt und Mobbing in der Schule vorgestellt. Insbesondere wird auf die Gewalt- und Mobbing-situation (Prävalenzen) an österreichischen Schulen eingegangen. Weiters werden Mechanismen zur Gewaltentstehung dargestellt, die gemäß der ökologischen Perspektive (Bronfenbrenner 1979) auf der Ebene von Individuen, Beziehungen, Gemeinschaften und der Gesellschaft liegen. Danach werden Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsmaßnahmen dargestellt und es werden exemplarisch einige Programme dargestellt, die den Standards von „evidence based practice“ entsprechen.

### 2.1 Definitionen

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Gewalt in ihrem 2002 erschienenen Weltbericht Gewalt und Gesundheit folgendermaßen: „Gewalt ist der tatsächliche oder angedrohte absichtliche Gebrauch von physischer oder psychologischer Kraft oder Macht, die gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft gerichtet ist und die tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“<sup>1</sup> (Krug/Dahlberg/Mercy/Zwi/Lozano 2002: 5).

**Gewalt =  
Schädigungsabsicht,  
Schaden und  
Normabweichung**

Auch in der psychologischen Forschung wird Gewalt meist als Verhalten definiert, das mit dem Ziel ausgeführt wird, eine andere Person oder Personengruppe zu schädigen (Selg/Mees/Berg 1997). Dem Kriterium der *Schädigungsabsicht* werden meist noch die Kriterien des *Schadens* und der *Normabweichung* hinzugefügt (siehe beispielsweise Mummendey/Bornwasser/Löschper/Linneweber 1982; Otten 2002). Die Analyse dieser drei Definitionskriterien zeigt, dass es keine klaren Grenzen zwischen aggressivem und nicht aggressivem Verhalten gibt, sondern dass die Zuschreibung „aggressiv“ auf Prozessen der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung basiert. „Aggressiv“ ist somit ein Beurteilungsprädikat (Mummendey/Bornwasser/Löschper/Linneweber 1982), für das neben den Beteiligten auch die Situation bestimmend ist.

1 “Violence is the intentional use of physical and psychological force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal-development, or deprivation.”

In der Schule wurde, ausgehend von den skandinavischen Ländern, zunehmend mehr „*Mobbing*“ untersucht, das eine spezifische Gewaltform zwischen Schüler/innen bzw. zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen ist. Man spricht von Mobbing in der Schule, wenn ein/e Schüler/in über einen *längeren Zeitraum* bewusst negativen, kränkenden oder verletzenden Handlungen von einer/einem Schüler/in oder mehreren Schüler/innen ausgesetzt ist und zwischen Opfer und Tätern ein *Machtungleichgewicht* der Kräfte besteht (Olweus 1995). Das asymmetrische Kräfteverhältnis kann auf verschiedene Weise zustande kommen. Das Gewaltopfer kann tatsächlich physisch oder psychisch schwächer sein oder sich körperlich und geistig schwächer einschätzen als den Täter. Das Machtungleichgewicht der Kräfte kann auch dadurch entstehen, dass ein Kind von mehreren Kindern gequält wird. Mobbing findet i. A. in relativ stabilen sozialen Gruppen statt, die klare Hierarchien aufweisen und wenig überwacht werden, so dass das Opfer wenig Möglichkeit hat, dem Täter zu entgehen.

**Mobbing = längerer Zeitraum und Machtungleichgewicht**

Von Gewalt und Mobbing abzugrenzen ist das so genannte *Rough-and-tumble-Play* (Kampf- und Tobspiel), das sich dadurch charakterisiert, dass in etwa gleich starke Kinder in spielerischer Art Verhaltensweisen ausführen, die fälschlicherweise als Aggression oder Mobbing gedeutet werden können. Diese *Rough-and-tumble-Plays* haben (Oswald 1997, 1999; Pellegrini 1995) eine große sozialisatorische Bedeutung, da durch das Spielen an der Grenze zwischen Spaß und Ernst sowohl das Eskalieren, also das Auffinden der Grenze, als auch das Deeskalieren, das Herauskommen aus einem ungewollten Streit, geübt wird.

**B**

## 2.2 Beteiligte an Gewalt- und Mobbingvorfällen

In der psychologischen Aggressionsforschung wurden anfangs Merkmale von Tätern und Opfern untersucht. Die typischen Täter werden als dominant, uneinfühlsam und impulsiv beschrieben; die typischen Opfer sind ängstlich, verhalten sich unterwürfig und sind eher isoliert (Olweus 1991). Allerdings bilden die Opfer keine einheitliche Gruppe. Olweus (1996) unterscheidet zwischen passiven und aktiven-provokativen Opfern. Letztere sind häufig sowohl Täter als auch Opfer von Gewalthandlungen.

Gemäß des „Participant Role Approach“ (Salmivalli/Lagerspetz/Björkqvist/Österman/Kaukiainen 1996), der die Bedeutung des sozialen Kontexts von Gewalthandlungen betont, greift die Beschränkung auf Täter und Opfer zu kurz. Danach sind alle Mitglieder einer Schülergruppe (= Schulklasse) an der Eskalation von Aggressionshandlungen beteiligt und nehmen dabei bestimmte Rollen ein. Die empirische Analyse bestätigte diese Annahme. 90% der Schüler/innen konnten eine der folgenden distinkten Rollen zugewiesen werden: Täter, Opfer, Verstärker des Täters, Assistent/in des Täters, Verteidiger/in des Opfers, Außenstehende/r.

**Alle Schüler/innen sind beteiligt und haben eine Rolle!**

Auch die Studienergebnisse von Atria und Kolleginnen (Atria/Strohmeier/Spiel 2005, 2007), die zeigen, dass eine hohe Heterogenität in dem Vorkommen von Aggression und Gewalt zwischen verschiedenen Schulklassen besteht, sind ein Beleg für die Bedeutung der Schulklasse als sozialem Kontext für die Entstehung von Gewalt.

## 2.3 Sozialisation von Tätern und Opfern

Für Mobbing gibt es nicht eine Ursache, sondern es ist i. A. multipel determiniert und basiert auf einer Interaktion zwischen Anlage- und Umweltbedingungen. Eine Reihe von Untersuchungen zeigten, dass neben Persönlichkeitsmerkmalen (hier sind auch genetische Effekte zu bedenken) langfristige Einflussfaktoren in der Familie, aber auch in der schulischen Umwelt eine wesentliche Rolle dafür spielen, dass Kinder zu Tätern oder Opfern werden (siehe z. B. Rostampour/Schubarth 1997). Hinsichtlich Persönlichkeitsmerkmale konnten zum Beispiel Lösel und Mitarbeiter/innen (Lösel/Averbeck/Bliesener 1997) belegen, dass Täter eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, externalisierende Störungen wie z. B. hohe Impulsivität aufzuweisen und Opfer häufig an internalisierenden Störungen wie Angst und Depressionsnei-

**Täter haben externalisierende Störungen**

Opfer erzählen die Vorfälle niemandem

gung leiden. Täter haben auch Probleme, mit sozialen Konflikten umzugehen. Im Vergleich zu anderen Jugendlichen reagieren sie in Stresssituationen viel häufiger mit dem Ausagieren von Emotionen, suchen seltener soziale Unterstützung und verwenden weniger oft problemorientierte Lösungsstrategien (Aspalter/Spiel 2000).

Die Opfer von Gewalthandlungen verheimlichen diese häufig sehr lange. Sie erzählen von Übergriffen umso eher, je häufiger sie gequält werden. Dabei wenden sie sich – unabhängig von der Schulform – eher an die Eltern als an Lehrer/innen. Allerdings informieren selbst diejenigen Schüler/innen, die mehrmals pro Woche unter Mobbing leiden, nur etwa zur Hälfte irgendjemanden darüber (Whitney/Smith 1993). Als Folgen von Mobbing zeigen die Opfer weniger Spaß an der Schule (Schäfer 1996), höhere Depressivität (Olweus 1996) und einen geringeren Selbstwert (Schäfer 1996).

## 2.4 Gewaltsituation in Österreich

Jede/r zehnte Schüler/in ist in physische Auseinandersetzungen verwickelt

Auch wenn extreme Gewalttaten, die hohes Medieninteresse auslösen, wie die Tötung eines Schülers bzw. einer Schülerin, in Österreich glücklicherweise nur extrem selten vorkommen, sind Gewalt und Aggression auch in Österreich ernst zu nehmende Probleme an Schulen. Folgende konsistente Befunde, die auch im Einklang mit den internationalen Ergebnissen stehen, konnten über verschiedene Studien hinweg ermittelt werden: Verbale Attacken kommen zwischen Schüler/inne/n weit häufiger vor als physische Angriffe oder soziale Ausgrenzung (Atria/Strohmeier/Spiel 2005; Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur 2005; Holtapfels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 2004; Krumm/Lamberger-Baumann/Haider, 1997; Riffert/Paschon 1998; Strohmeier/Atria/Spiel 2005). Etwa ein Viertel der Schüler/innen ist mindestens einmal in der Woche als Täter und/oder Opfer in verbale Konflikte verwickelt, für physische Auseinandersetzungen liegt der Anteil bei etwa 10% (Details siehe in Atria/Strohmeier/Spiel 2007). Weiters zeigten sich *Schultypenunterschiede* (Gasteiger-Klicpera/Klicpera 1997). Gewalt und Aggression kommen demnach in Hauptschulen häufiger vor als in allgemeinbildenden höheren Schulen. Besonders hohe Prävalenzraten von Opfern und Tätern wurden an berufsbildenden mittleren Schulen festgestellt (Atria, Spiel/Krilyczyn 2000). Auch die beobachteten *Geschlechtsunterschiede* im Gewaltverhalten entsprechen den Befunden in anderen Ländern (Popp 2002; Scheithauer/Hayer/Petermann/Jugert 2006). Knaben sind häufiger in physische Aggressionsformen involviert als Mädchen. Mädchen hingegen bevorzugen subtile Mittel, um ihren Opfern zu schaden, indem sie beispielsweise Gerüchte verbreiten, jemanden sozial ausschließen oder absichtlich Beziehungen zerstören. Die Studien zeigten auch *Altersunterschiede* auf. Während Sechsjährige und Achtzehnjährige relativ selten bei Streitereien mit Mitschüler/inne/n verletzt werden, ist dieser Anteil bei Zwölfjährigen deutlich erhöht (siehe Atria/Spiel 2003). *Gewalt* kommt auch *zwischen Lehrkräften und Schüler/inne/n* vor (Krumm/Lamberger-Baumann/Haider 1997; Krumm/Weiss 2000). Etwa die Hälfte aller Schüler/innen zwischen 12 und 14 Jahren gab an, von ihren Lehrer/inne/n in irgendeiner Art und Weise ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein. Bei den 17- bis 18-jährigen Schüler/inne/n war es jede/r dritte (siehe Atria/Spiel 2003). Etwa jede/r sechste Schüler/in im Alter zwischen 12 bis 14 Jahren gab umgekehrt an, die Lehrer/innen öfter als drei Mal im letzten Monat geärgert zu haben. Verbale Aggressionen von Schüler/inne/n stellen einen bedeutenden Belastungsfaktor für Lehrer/innen im Laufe eines Schuljahres dar und wirken sich negativ auf deren Arbeitsfähigkeit aus (Phillip, Schüpach/Krause 2008). In *multikulturellen Schulklassen* zeigte sich, dass Schüler/innen mit deutscher Muttersprache häufiger Täter und Opfer sind als Schüler/innen mit türkischer, ex-jugoslawischen oder sonstigen Muttersprachen. Türkische Schüler/innen fielen durch eine schlechtere soziale Integration auf, sie hatten weniger Freund/e/innen in der Klasse, stärkere Einsamkeitsgefühle und wurden stärker abgelehnt als Schüler/innen der anderen drei Gruppen (Spiel/Strohmeier/Stefanek 2007; Strohmeier 2007; Strohmeier/Nestler/Spiel 2006; Strohmeier/Spiel 2003; Strohmeier/Spiel/Gradinger 2008). Für die erlebte Viktimisierung hauptverantwortlich machten die befragten Schüler/innen ihr eigenes

Verbale Auseinandersetzungen sind auch ein Belastungsfaktor für Lehrer/innen

Verhalten oder ihre Unbeliebtheit bei den Mitschüler/inne/n. Kinder mit Migrationshintergrund sehen allerdings auch ihre Sprache oder ihr Herkunftsland als Ursache dafür an, dass sie Opfer von Mobbing sind. Das spricht dafür, dass Mobbing auch aus rassistischen Gründen durchgeführt wird (Strohmeier/Atria/Spiel 2005).

*Befunde zur Gewaltsituation* liefern die Arbeiten von Atria/Strohmeier/Spiel (2007), in welcher Daten aus mehreren Studien von insgesamt 1910 Schüler/inne/n aus 86 Klassen der vierten bis neunten Schulstufe analysiert wurden.

	6. Schulstufe	7. Schulstufe	9. Schulstufe
<b>Täterprävalenz</b>	<b>9,6%</b>	<b>10,3%</b>	<b>9,2%</b>
<b>Opferprävalenz</b>	<b>11,7%</b>	<b>7,3%</b>	<b>2,6%</b>

**Tab. 1: Prävalenz Mobbing**

entnommen aus Atria/Strohmeier/Spiel 2007

Wie aus den Tabellen 1 und 2 zu entnehmen ist, mobben etwa 10% der Schüler/innen der 6., 7. und 9. Schulstufe ihre Mitschüler/innen. Etwa 20% der Schüler/innen der 4., 8. und 9. Schulstufe geben an, in den letzten Monaten Opfer von verbalen Attacken durch Mitschüler/innen geworden zu sein, 5 bis 8% der Schüler/innen geben an, Opfer von körperlichen Attacken geworden zu sein.

	4. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe
<b>Verbale Attacken (Opferprävalenz)</b>	<b>17,4%</b>	<b>19,2%</b>	<b>18,7%</b>
<b>Körperliche Attacken (Opferprävalenz)</b>	<b>8,2%</b>	<b>5,4%</b>	<b>8,9%</b>

**Tab. 2: Prävalenz von aggressivem Verhalten**

entnommen aus Atria, Strohmeier/Spiel 2007; Herr 2005

Der besondere Fokus der Studien von Atria/Strohmeier/Spiel (2005, 2007) lag auf der differenziellen Analyse der *Gewaltsituation in den einzelnen Klassen*. Die Befunde zeigen dramatische Unterschiede auf. In den Grundschulen gibt es zwischen ein und zehn Opfer von verbalem Mobbing in einer Klasse und zwischen null und neun Opfer von körperlichem Mobbing. Der Maximalanteil von physischem Mobbing liegt bei 40,9%. Dies zeigt einerseits, dass in manchen Klassen ein hoher Bedarf an Präventionsprogrammen besteht und andererseits, dass derartige Programme adaptiv sein sollten, d. h. die vorliegende Gewaltsituation (hoch oder niedrig) berücksichtigen. In den Hauptschulklassen schwanken die Anteile von Opfern, sowohl was den Zeitraum der letzten Schulwoche als auch den Zeitraum seit Schulbeginn betrifft, in ähnlicher Weise. In der 6. Schulstufe gab es – bezogen auf den Zeitraum der letzten Schulwoche – zwischen null und drei Opfer, in der 7. Schulstufe zwischen null und sechs Opfer.

## 2.5 Ländervergleichende WHO-Studie

In der „Health Behaviour in School-aged Children“-Studie (HBSC; Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen 2000) wurden 163.000 Schüler/innen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren aus 35 Ländern und Regionen zu Gewalthandlungen befragt (Craig/Harel 2004). In allen Ländern wurden dieselben Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Mobbing eingesetzt (Täterprävalenzen und Opferprävalenzen). Die Studie differenziert zwischen seltenem Mobbing (wenn die Befragten angaben, in den letzten Monaten zumindest einmal Täter oder Opfer gewesen zu sein) und häufigem Mobbing (mindestens 2–3-mal pro Monat). Die Daten wurden getrennt nach den drei Altersstufen und nach Geschlecht analysiert. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse berichtet. 35% der Befragten

**Schüler/innen mit Migrationshintergrund halten ihre Sprache oder ihr Herkunftsland für Ursachen**

**B**

**Dramatische Unterschiede zwischen einzelnen Klassen**

Österreich weist besonders hohe Mobbingraten auf

B

gaben an, in den letzten Monaten zumindest einmal an Mobbing beteiligt gewesen zu sein. Zwischen den Ländern zeigten sich drastische Unterschiede. Die höchsten Prävalenzraten für Mobbing in allen Altersstufen wies Litauen auf; bei den Altersgruppen der 13- und 15-Jährigen lag Österreich an zweithöchster Stelle. Die niedrigsten Prävalenzraten für Mobbing über alle Altersstufen hinweg wurden für Schweden ermittelt. Mädchen zeigten über alle Länder und Altersstufen hinweg niedrigere Prävalenzraten als Knaben. Die Prävalenzrate von häufigem Mobbing (mindestens zwei- bis dreimal pro Monat) betrug 11%. Die Geschlechtsunterschiede waren hier besonders hoch. Die Ländervergleiche zeigten ein ähnliches Bild wie für seltenes Mobbing. Litauen hatte die höchsten Mobbingraten gefolgt von Österreich. Die Ergebnisse der WHO-Studie weisen Österreich somit als Land mit besonders hohen Mobbingraten aus.

## 2.6 Mobbing mit Hilfe neuer Medien

Unter Mobbing mit Hilfe neuer Medien (englisch: Cyberbullying) werden negative Verhaltensweisen subsumiert, die über einen längeren Zeitraum mit Hilfe von neuen Medien (z. B. Computer, Mobiltelefon etc.) durchgeführt werden, mit dem Ziel, einer Person absichtlich Schaden zuzufügen bzw. sie systematisch fertigzumachen oder zu quälen (Li 2006). Mobbing mit Hilfe neuer Medien ist ein relativ neues Phänomen, zu dem derzeit noch recht wenige Studien vorliegen (Kowalski/Limber/Agatston 2008; Raskauskas/Stoltz 2007; Slonje/Smith 2007; Smith et al. 2008; Ybarra/Mitchell 2004; Ybarra, Mitchell, Wolak/Finkelhor 2006). *Prävalenzraten von Mobbing mit Hilfe neuer Medien* schwanken zwischen den untersuchten Ländern. In England gaben 20% der befragten Jugendlichen an, mindestens ein Mal Opfer von Mobbing mit Hilfe neuer Medien geworden zu sein, in Kanada 25%, in den U.S.A. 9%, in Australien 14% und in Schweden 17%. Eine Studie aus Österreich (Strohmeier/Stefanek/Gradinger/Spiel 2008), an der 761 Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren (das Durchschnittsalter lag bei 15 Jahren) teilnahmen, zeigte folgende Befunde:

Im Vergleich zu traditionellem Mobbing sind die Prävalenzraten von Mobbing mit Hilfe neuer Medien in Österreich relativ gering. 5% der Schüler/innen gaben an, mindestens einmal „gemeine“ SMS, E-Mails oder Videoclips an jemanden geschickt zu haben. Hier zeigten sich Geschlechtsunterschiede. 8% der Jungen, aber nur 3% der Mädchen waren als Täter in Mobbing mit Hilfe neuer Medien verwickelt. 7% der Schüler/innen gaben an, mindestens einmal „gemeine“ SMS, E-Mails oder Videoclips von jemandem erhalten zu haben. Hinsichtlich der Opferprävalenzen zeigten sich keine Geschlechtsunterschiede.

Mobbing mit neuen Medien kommt derzeit (noch) selten vor

Aufgrund der technischen Entwicklung muss davon ausgegangen werden, dass Mobbing mit Hilfe neuer Medien auch in Österreich in den nächsten Jahren ansteigen wird.

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse der vorgestellten Studien, dass Gewalt an österreichischen Schulen ein ernstes Problem darstellt. Im Mittel sind etwa 10% aller Schüler/innen kontinuierlich Opfer von Gewalttaten; etwa ein gleich hoher Prozentsatz ist als Täter an Gewalthandlungen beteiligt. Die Befunde zur Gewaltsituation in Österreich – im Besonderen die Befunde der WHO Studie – sind damit alarmierend und erfordern systematische und nachhaltige Maßnahmen, die möglichst flächendeckend durchgeführt werden müssen.

## 2.7 Mechanismen zur Gewaltentstehung

Die Mechanismen der Gewaltentstehung liegen gemäß dem ökologischen Modell (Bronfenbrenner 1979) auf fünf Ebenen. Die erste Ebene stellt die *Person* dar. Jede Person ist jedoch in weitere Systeme eingebettet, welche auf das Verhalten einwirken. Personen sind Teile verschiedener *Mikrosysteme*, wie zum Beispiel Familie, Gleichaltrige und Schule. Die nächste Ebene stellen die *Mesosysteme* dar, welche die Verbindungen einzelner Mikrosysteme abbilden, zum Beispiel das Zusammenwirken von Eltern und Schule. Das *Exosystem* beeinflusst eine Person indirekt, da hier die Beschaffenheit und Struktur von Mikrosystemen abgebildet

werden, zum Beispiel Schulorganisation, Schulformen, Arbeitsbedingungen und -zeiten der Eltern etc. Das *Makrosystem* stellt Werte, Normen, Gesetze auf Ebene von Gemeinschaften und Gesellschaften dar. Aggressives Verhalten entsteht aus dem Zusammenwirken von Faktoren dieser fünf Ebenen. In der psychologischen Forschung wurden insbesondere Eigenschaften von Personen und Mikrosystemen (Gleichaltrige, Schule, Familie) untersucht. Diese werden nachfolgend beschrieben.

### 2.7.1 Mechanismen auf Ebene einzelner Schüler/innen

Auf Ebene der einzelnen Schüler/innen werden zwei Mechanismen unterschieden, die aggressivem Verhalten zu Grunde liegen können: proaktive und reaktive Aggressivität (Dodge/Coie 1987; Roland/Idsøe 2001; Sutton/Smith/Swettenham 1999; Vitaro/Brendgen 2005).

Wird aggressives Verhalten aufgrund von *proaktiver Aggressivität* ausgeführt, handelt es sich um ein geplantes und absichtliches Verhalten. Dem Täter oder der Täterin geht es darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. In diesem Fall sind die aggressiven Handlungen „Mittel zum Zweck“, d. h. aggressives Verhalten wird beispielsweise deshalb eingesetzt, um Macht über das Opfer zu erlangen oder um Ansehen und Anerkennung in einer bestimmten Peer-Gruppe zu erhalten. Charakteristisch ist, dass die Ausführung des aggressiven Verhaltens von positiven Gefühlen begleitet wird, d. h. die Täter finden das eigene Verhalten meist lustig und es macht ihnen Spaß, das Opfer leiden zu sehen. Typisch ist auch, dass die Täter meist ganz genau wissen, in welchen Situationen oder bei welchen Menschen sie mit aggressivem Verhalten Erfolg haben. Sehr häufig entwickeln sich nach einiger Zeit asymmetrische Interaktionsmuster, die bestimmte Mitschüler/innen in die Opferrolle drängen, woraus sich diese nur schwer befreien können. Bestehen solche Interaktionsmuster über einen längeren Zeitraum, handelt es sich um *Mobbing*. Proaktive Aggressivität stellt auf Ebene der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers den zugrunde liegenden Mechanismus von *Mobbing* dar (Sutton/Smith/Swettenham 1999; Roland/Idsøe 2001). Dem proaktiv motivierten aggressiven Verhalten liegen sowohl fehlende Tateinsicht als auch eine Reihe sozialer Lernerfahrungen zu Grunde.

**Proaktive Aggressivität dient der Erreichung von Zielen**

Liegt aggressivem Verhalten *reaktive Aggressivität* zu Grunde, handelt es sich um impulsives Verhalten, das aufgrund einer wahrgenommenen Provokation, Bedrohung oder Frustration ausgeführt wird. Aggressives Verhalten ist in diesem Fall als inadäquate „Reaktion“ auf tatsächliche (oder wahrgenommene) Provokationen zu verstehen. Begleitet wird das Verhalten meist von starken negativen Gefühlen, wie zum Beispiel Ärger oder Wut. Reaktiv (oder impulsiv) aggressive Täter weisen daher sowohl hinsichtlich ihrer Informationsverarbeitung als auch hinsichtlich ihrer Emotionsregulationsfähigkeit Defizite auf. Reaktiv aggressive Täter unterstellen anderen Personen in uneindeutigen sozialen Situationen typischerweise feindselige Absichten. Diese verzerrten und feindseligen Interpretationen „rechtfertigen“ das eigene aggressive Verhalten. Emotionsregulationsdefizite nehmen in der Regel mit dem Alter der Schüler/innen ab.

**Reaktive Aggressivität dient der Verarbeitung von negativen Gefühlen**

### 2.7.2 Mechanismen auf Ebene von Dyaden bzw. Gruppen

Soziale Lernerfahrungen spielen eine sehr bedeutende Rolle für die Ausführung von aggressivem Verhalten. In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht „vorgezeigt“ wird, kommt aggressives Verhalten seltener vor als in einem Umfeld, das aggressivem Verhalten gegenüber gleichgültig ist oder es hinnimmt. Zum sozialen Kontext in der Schule zählen Lehrer/innen, Gleichaltrigengruppen bzw. die ganze Schulklasse. Das Verhalten von einzelnen „Tätern“ und „Opfern“ ist in diese sozialen Kontexte eingebunden und wird auch von ihnen mitbestimmt. Je nachdem, wie sich Lehrer/innen, anwesende Gleichaltrige bzw. die ganze Klasse bei aggressiven Auseinandersetzungen verhalten und welche sozialen Normen in einer Gruppe gelten, wird aggressives Verhalten einzelner Schüler/innen gestoppt oder verstärkt. Hinsichtlich des Lehrer/innen/verhaltens konnte gezeigt werden, dass klare Schulregeln, deren Nichtbefolgung Konsequenzen

## B

Der soziale Kontext stoppt oder fördert aggressives Verhalten

zen hat, ein gutes Klassenmanagement, d. h. ein gut strukturierter Unterricht mit klaren Abläufen und Regeln, sowie das konsequente Eingreifen von Lehrer/innen im Ernstfall die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und *Mobbing* reduzieren (Roland/Galloway 2002). Aber auch das Verhalten der Gleichaltrigen beeinflusst die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und *Mobbing*. So konnte belegt werden, dass in 88% aller Mobbingepisoden Gleichaltrige anwesend sind, aber nur in 19% der Fälle eingreifen. Greifen Gleichaltrige ein, werden 57% aller Mobbingepisoden sofort gestoppt (Hawkins/Pepler/Craig 2001). Insgesamt konnte nachgewiesen werden, dass Gleichaltrige 54% ihrer Zeit im Rahmen von Mobbingepisoden dafür verwenden, aggressives Verhalten durch Zuschauen passiv zu verstärken, 21% ihrer Zeit mit aktiver Nachahmung des Täters verbringen und nur 25% ihrer Zeit dafür nutzen, um einzugreifen oder das aggressive Verhalten zu stoppen (O'Connell/Pepler/Craig 1999). Studien, die die gesamte Schüler/innen/verhalten in einer Klasse untersuchten (Salmivalli et al. 1996; Sutton/Smith 1999), konnten zeigen, dass nahezu alle Schüler/innen bei aggressiven Auseinandersetzungen bzw. *Mobbing* eine bestimmte Rolle einnehmen. Bei zwölfjährigen Schüler/innen wurden insgesamt sechs Rollen identifiziert: Täter (8%), Opfer (12%), Verstärker/in der Täter (19%), Assistent/in der Täter (7%), Helfer/in der Opfer (17%) und Außenstehende (24%). Nur 13% der Schüler/innen konnten keiner Rolle zugeteilt werden.

### 2.7.3 Mechanismen auf Ebene der Schule

Aus den bisherigen Ausführungen folgt, dass Prävention von aggressivem Verhalten die Aufgabe der gesamten Schule ist. Roland (1999) und Galloway und Roland (2004) gehen so weit, bestimmte Merkmale von Schulen (z. B. das soziale Klima, das pädagogische Konzept, Klassenzusammensetzungen etc.) in einem kausalen Zusammenhang mit der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten einzelner Schüler/innen zu sehen. Die empirische Basis für diese Perspektive lieferten Studien, die enorme Schwankungen in der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten und Bullying *zwischen* Schulen (und auch Klassen, siehe dazu auch Atria/Strohmeier/Spiel 2005, 2007) beobachteten. Basierend auf repräsentativen Untersuchungen stellten Roland und Galloway (2002) fest, dass sowohl die Klassenzusammensetzung als auch das pädagogische Vorgehen der Lehrer/innen („Class Room Management“) Unterschiede hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten *zwischen* Klassen erklären konnten.

Es wurde eine Reihe von Studien durchgeführt, um herauszufinden, was Lehrer/innen unter Mobbing verstehen und inwieweit sie in der Lage sind, Mobbingvorfälle richtig zu erkennen. Die Studienergebnisse zeigen, dass Lehrer/innen den Aspekt der Wiederholung häufig übersehen. Die Studien zeigen auch, dass es für sie in realen Situationen oft sehr schwierig ist, Mobbing richtig zu erkennen. Lehrer/innen erkennen Mobbing leichter, wenn es sich um offenes (d. h. sichtbares) Verhalten handelt, wie zum Beispiel körperliche Übergriffe oder offene verbale Attacken. Schwieriger ist es für Lehrer/innen, Vorfälle zu erkennen, wenn es sich um verdecktes Verhalten handelt, das heißt also zum Beispiel um sozialen Ausschluss, das Verbreiten von Gerüchten, die Beschädigung von Beziehungen etc. Auch schätzen Lehrer/innen körperliche oder verbale Übergriffe als schädlicher für das Opfer ein als sozialen Ausschluss oder verdeckte Übergriffe. Diese Einschätzung entspricht jedoch nicht der Wahrnehmung der Opfer. Für diese ist jede Art von Übergriff verletzend, d. h. Opfer leiden unter sozialem Ausschluss genau so wie unter körperlichen Angriffen oder verbalen Attacken. Generell ist es für Lehrer/innen leichter Mobbing zu erkennen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler den gängigen Vorstellungen eines Opfers entspricht (z. B. das Opfer ist körperlich schwächer, es ist ängstlich, es wird von der ganzen Klasse abgelehnt, es passt nicht zur Gruppe etc.). Tatsächlich können jedoch alle Schüler/innen zu Opfern von Übergriffen werden.

Es ist schwer für Lehrer/innen, Mobbingvorfälle zu erkennen

## 2.8 Prävention und Intervention

Der Begriff „Prävention“ bezeichnet alle Maßnahmen zur Sicherung der körperlichen und psychosozialen Gesundheit. Generell gilt, dass Maßnahmen umso erfolversprechender sind, je früher eine Störung erkannt und behandelt wird. Je nachdem, in welchem Stadium einer Störung Maßnahmen ergriffen werden, werden sie als Primärprävention, Sekundärprävention oder Tertiärprävention bezeichnet (Krug/Dahlberg/Mercy/Zwi/Lozano 2002; Verbeek/Petermann 1999).

Ziel einer *Primärprävention* ist es, das erstmalige Auftreten einer Störung zu verhindern. Primärpräventive Maßnahmen schließen daher alle potenziell gefährdeten Personen mit ein. Im Kontext der Gewaltprävention sind jene Programme, die sich an die ganze Schule oder ganze Klasse wenden, primärpräventive Maßnahmen.

*Sekundärpräventive Maßnahmen* haben dagegen zum Ziel, eine bereits aufgetretene Störung so früh als möglich zu behandeln, um einer Chronifizierung des Störungsbildes vorzubeugen und unkalkulierbare Folgen zu minimieren. Sekundärpräventive Maßnahmen richten sich daher an bereits identifizierte Risikogruppen, die Ansätze problematischen Verhaltens zeigen. Ziel ist, das aggressive und gewaltbereite Verhalten zu reduzieren und so rasch wie möglich zum Verschwinden zu bringen.

Anliegen der *Tertiärprävention* ist es, Beeinträchtigungen, die durch eine Störung hervorgerufen wurden, zu minimieren. Zielgruppe einer Tertiärprävention sind Personen, die ein deutlich chronifiziertes Störungsbild aufweisen und die durch ihren Störungsverlauf erkennen lassen, dass das problematische Verhalten (aufgrund der zugrunde liegenden Störung) nur sehr schwer zum Verschwinden zu bringen ist. Bei dieser Zielgruppe geht es in erster Linie darum, eine weitere Zunahme problematischer Verhaltensweisen einzudämmen und absehbare negative Konsequenzen zu minimieren.

**Primärprävention = Problem ist noch nicht aufgetreten**

**Sekundärprävention = Problem ist aufgetreten, aber noch nicht chronisch**

**Tertiärprävention = Problem ist chronisch**

**B**

### 2.8.1 Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme

Im Bildungsbereich wurde in den letzten Jahren eine schier unüberschaubare Menge an Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens konzipiert und durchgeführt. Daher gibt es zum Thema „Gewaltprävention an Schulen“ eine Vielzahl von Publikationen, z. B. Bücher, Handbücher, Leitfäden, Materialsammlungen. Einige dieser Publikationen beschreiben auch konkrete Maßnahmen zur Gewaltprävention. Dieser Fülle von Publikationen steht jedoch ein Mangel an theoretisch fundierten und wissenschaftlich evaluierten Programmen gegenüber. Im internationalen Diskurs wird daher die Forderung nach Evidence-based Practice im Bildungsbereich immer nachdrücklicher gestellt. *Evidence-based Practice* erfordert Maßnahmen und Interventionen, die theoretisch fundiert sind, deren Implementierung im Feld sorgfältig geplant und wissenschaftlich begleitet sowie deren Wirksamkeit inklusive möglicher Nebenwirkungen differenziert evaluiert wurde.

**Es gelten sehr strenge Kriterien für „Evidence-based Practice“**

Die Beurteilung der Güte von Programmen mit Hilfe von strengen Qualitätskriterien entspricht dem Interesse vieler Gruppen (z. B. Anwender/innen, Auftraggeber/innen, Öffentlichkeit), weil dadurch vermieden wird, dass viel Zeit und Geld in ineffektive, möglicherweise sogar schädliche Programme investiert wird. Um den Wildwuchs an Maßnahmen und Programmen einzudämmen, haben daher einige wissenschaftliche Gesellschaften Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme konzipiert. Beispiele dafür sind Kriterienkataloge zur Beurteilung von Programmen zur Gewaltprävention, den die Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen Psycholog/inn/en in Kooperation mit verschiedenen Wissenschaftler/inne/n erstellt hat (Preiser/Wagner 2003), oder die (noch strengeren) Empfehlungen der Society for Prevention Research (Flay et al. 2005).

Diese Kriterienkataloge sollen einerseits den Entwickler/inne/n und Anbieter/inne/n von Präventions- und Interventionsprogrammen Orientierungshilfen bieten und damit Transparenz sichern. Andererseits sollen sie Auftraggeber/inne/n Bewertungen und Vergleiche von Pro-



grammkonzepten sowie von deren Wirksamkeit ermöglichen. Diese Bewertung kann jedoch – nach Vorgabe der Autor/inn/en – nur unter Beiziehung fachpsychologischer Kompetenz als kriteriengestütztes Peer-Review erfolgen.

### 2.8.2 Evaluation von Gewaltpräventionsprogrammen

Die Empfehlung für den breiten Einsatz einer Maßnahme oder eines Programms ist zweifellos fahrlässig, wenn dieses nur unzureichend evaluiert wurde. Leider werden jedoch Maßnahmen im Schulbereich zumeist überhaupt nicht evaluiert, oft nicht einmal ausreichend dokumentiert. Die ersten bahnbrechenden Arbeiten zu Analyse und Prävention von Gewalt und Mobbing stammen von Dan Olweus und liegen etwa 30 Jahre zurück. Seitdem wurde international eine Vielzahl von Konzepten, Maßnahmen und Programmen zur Gewaltprävention entwickelt und durchgeführt. Einen Überblick über viele europäische Länder gibt das Buch von Smith, Pepler und Rigby (2004). Die Lage in Österreich wurde von Atria und Spiel (2003) analysiert. Theoretisch fundierte und wissenschaftlich evaluierte Präventionsprogramme entsprechen den bei Preiser und Wagner (2003) genannten Kriterien. Danach weisen sie u. a. folgende Eigenschaften auf:

Aus den schriftlichen Unterlagen geht eindeutig hervor, *was* das Programm verändern will. Dazu gehört, dass die Begriffe Gewalt und Aggression ausreichend definiert werden und dass das Programm klare Projektziele aufweist. Das Projektkonzept hat einen deutlichen *Bezug zum aktuellen Forschungsstand* (state of the art). Das Programm beinhaltet Anleitungen zur *systematischen Dokumentation und Evaluation*. Dadurch werden vorhandene Ressourcen genutzt, auftretende Schwierigkeiten sofort erkannt und das Lernen aus bisherigen Vorhaben systematisch gefördert. Die vorhandenen Evaluationen geben Auskunft über die *Effektivität* (Grad der Zielerreichung) und die *Effizienz* (Kosten-Nutzen-Relation) des Programms.

### 2.8.3 Evaluierte Gewaltpräventionsprogramme

Im Rahmen einer Recherche wurden zehn Beispiele von *Evidence-based-Practice-Programmen* (Strohmeier/Stefanek/Jakisic/Spiel 2007) identifiziert und aufgelistet. Diese Evidence-based-Practice-Programme entsprechen strengen Qualitätskriterien, das heißt, sie sind theoretisch fundiert und ihre Wirksamkeit wurde mit Hilfe von wissenschaftlich fundierten Evaluationsstudien nachgewiesen. Nachfolgend werden drei deutschsprachige Programme aus dieser Recherche kurz beschrieben.

#### *Das Programm „Faustlos“*

„Faustlos“ (Cierpka 2005) ist ein für Kindergärten und Grundschulen entwickeltes Curriculum, das eine Kooperation zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften ermöglicht und alle Ebenen gemeinsam erreichen soll. Impulsives und aggressives Verhalten von Kindern soll vermindert werden; gleichzeitig soll ihre soziale Kompetenz erhöht werden. Das Curriculum vermittelt alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. „Faustlos“ versteht sich als ein Gewaltpräventionsprogramm, das auf die (Früh-)Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern abzielt. Die „Faustlos“-Lektionen sind jeweils einem von drei Inhaltsbereichen zugeordnet: (1) Empathie, (2) Impulskontrolle (zwei Strategien: Förderung des zwischenmenschlichen Problemlösens und das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten) sowie (3) Umgang mit Ärger und Wut (Verbesserung der Wahrnehmung der Auslöser, Suchen nach konstruktiven Lösungen und Beruhigungstechniken). Für Kindergärten sind 28 Lektionen vorgesehen, für Grundschulen 51 Lektionen. Jede Lektion bezieht sich auf eine Fähigkeit, welche die Kinder und Jugendlichen lernen sollen. Jede Lektion gliedert sich in vier Teile: einen (1) Vorbereitungsteil (für Lehrer/innen / Erzieher/innen), das (2) Unterrichten der Lektion, (3) Rollenspiele und Übungen und die (4) Übertragung des Gelernten.

## B

Theoretisch fundierte und evaluierte Programme entsprechen sehr strengen Kriterien

Faustlos ist ein Programm für Kindergarten und Grundschule

### Das Friedensstifter-Training

Das Friedensstifter-Training (Gasteiger-Klicpera/Klein 2006) ist ein Programm für Grundschulen, das jeden Schüler und jede Schülerin einer Klasse mit einbezieht. Es besteht aus 13 Unterrichtseinheiten, die in vier aufeinander aufbauende Teile gegliedert sind. Das Programm kann auf Klassenebene, aber auch auf Schulebene eingesetzt werden und wird von den Klassenlehrer/inne/n durchgeführt. Ziel ist der Erwerb neuer Handlungsstrategien im Umgang mit Konflikten durch Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Weiters soll der konstruktive Umgang mit eigenen Emotionen durch Verbesserung emotionaler Fertigkeiten erlernt werden. Bei der Durchführung des Programms ist vor allem wichtig, dass die Kinder ein neues Verständnis für zwischenmenschliche Interaktionen gewinnen, indem sie genau darauf achten, wie sie sich verhalten und wie sie handeln.

Der *erste Teil* dient der Einführung in das Thema Konflikte und der Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist Streit?“. Die Kinder erlernen eine differenzierte Einschätzung von Konflikten, lernen ihr eigenes Verhalten in Konflikten kennen und erwerben alternative Handlungsmöglichkeiten.

Der *zweite Teil* hat das zentrale Thema des Verhandeln zum Inhalt, das von den Kindern erlernt werden soll. Dabei geht es darum, in einem Konflikt die Sach- von der Beziehungsebene zu trennen und anhand einer Zielanalyse der beiden Streitparteien eine Lösung für den Konflikt zu finden.

Der *dritte Teil* ist dem Umgang mit eigenen negativen Gefühlen, vor allem Ärger und Wut, gewidmet. Die Kinder erfahren, welche Gefühle sie in schwierigen Situationen durchleben, welche Handlungsstrategien sie bisher angewendet haben und wie sie diese, vor allem in Bezug auf ihren eigenen Ärger, verbessern können.

Im *vierten Teil* geht es um die eigentliche Mediation, das Lösen von Konflikten mit Hilfe eines neutralen Außenstehenden. In diesem Teil lernen die Kinder die Rolle und Aufgabe eines/r Mediator/in kennen und wie sie selbst als Friedensstifter/in für andere wirken können.

**Das Friedensstifter-  
Training ist ein Programm  
für die Grundschule**

### Das WiSK-Programm

Das WiSK-Programm (Atria/Spiel 2007; Strohmeier/Atria/Spiel 2008) ist ein ganzheitliches Schulprogramm für die Sekundarstufe zur Förderung sozialer und interkultureller Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. Das WiSK-Programm besteht aus Maßnahmen auf Schulebene, Klassenebene und Individualebene. Im WiSK-Programm wird Gewaltprävention als Aufgabe der gesamten Schule definiert. Die Hauptziele des WiSK-Programms sind (1) Reduktion von aggressivem Verhalten und (2) Erhöhung des sozial kompetenten Verhaltens. Erreicht werden sollen diese beiden Ziele durch die Umsetzung von drei Prinzipien: (a) Rechte und Pflichten, (b) Partizipation und Verantwortungsübernahme und (c) Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires. Als ganzheitliches Schulkonzept zielt es auf die Einbindung einer möglichst großen Gruppe von Personen ab (Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen) und greift den in internationalen Programmen (z. B. Olweus 1995) erfolgreich eingesetzten Mehr-Ebenen-Ansatz auf.

Das *WiSK als ganzheitliches Schulkonzept* umfasst Maßnahmen auf vier unterschiedlichen Ebenen:

*Schule:* Bildung eines verantwortlichen Lehrer/innen/teams, Festlegung von Schulregeln, schulinterne Lehrer/innen/fortbildung, Entwicklung eines schulweiten Aktionsplans, Informationen an Eltern, Lehrer/innen, Schüler/innen, erhöhte Pausenaufsicht, konsequentes Eingreifen im Ernstfall

*Klasse:* Festlegung von Klassenregeln, Klassenmanagement, Einbauen des Themas in den Unterricht, WiSK als Klassenprojekt, Projekttag

*Schüler/innen:* Gespräche mit Opfern und Tätern, Vermittlung von Einzel- oder Kleingruppentherapien für Täter oder Opfer

**WiSK ist ein Programm für die Sekundarstufe**

*Eltern:* Information über Schulregeln, Einbindung in schulweite Aktionen, Gespräche im Ernstfall

Das *WiSK als Klassenprojekt* besteht aus 13 Einheiten, die sich auf drei Phasen aufteilen:

Phase 1: *Impulse und Gruppendynamik:* Kennenlernen der Schüler/innen sowie der Gruppendynamik in der Schulklasse

Phase 2: *Reflexion:* gegenseitiges Feedback über das bisherige Training und Planung der Aktionen in Phase 3

Phase 3: *Aktionen:* Die Schüler/innen/gruppe plant selbst eine gemeinsame Aktivität

**B****Verstärkter inter- und innerdisziplinärer Diskurs und Zusammenarbeit sind wünschenswert**

### 3 Forschungsfragen

Zum Thema Gewalt, aggressives Verhalten und Mobbing gibt es eine unüberschaubare Fülle von theoretischen und empirischen Arbeiten, die aus verschiedenen Fachdisziplinen stammen und auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Diese Vielzahl an theoretischen Perspektiven in Kombination mit spezifischen disziplinären Definitionen der zugrunde liegenden Begriffe erschwert die Vergleichbarkeit der empirischen Befunde. Aber auch innerhalb von Fachdisziplinen, wie zum Beispiel der Psychologie, ist die Vergleichbarkeit von Daten durch die Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente nur eingeschränkt möglich. Um das Phänomen der Gewalt umfassend zu verstehen, wäre daher ein verstärkter inter- und innerdisziplinärer Diskurs hinsichtlich theoretischer Perspektiven erforderlich mit dem Ziel, allgemein akzeptierte Definitionen zu erarbeiten. Aufbauend auf diesem Begriffsverständnis wäre es notwendig, ebenfalls gemeinsam Indikatoren und Messinstrumente zu entwickeln, um langfristig eine disziplin- und studienübergreifende Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten sicherzustellen. Insbesondere bei ländervergleichenden Studien ist es erforderlich, dass die verwendeten Definitionen und Begriffe in den untersuchten Ländern vergleichbar sind, um systematische Verzerrungen der Ergebnisse (Über- bzw. Unterschätzung des Problems in einzelnen Ländern) zu verhindern.

Neben diesen allgemeinen Herausforderungen in der Gewalt- und Aggressionsforschung gibt es in Österreich etliche Wissenslücken, die in Zukunft bearbeitet werden sollten:

1. Fehlende *repräsentative Studien:* Die Datenerhebung im Rahmen der PISA-Studie 2009 stellt die erste repräsentative Studie in Österreich dar.
2. Fehlende *Längsschnittstudien:* Um die Komplexität von Gewalt besser zu verstehen, sind Längsschnittstudien unerlässlich. Derzeit gibt es kaum Längsschnittstudien in Österreich, die sich mit dieser Thematik beschäftigen.
3. Fehlende großflächige *Interventions- und Implementationsforschung* (Evidence-based Practice): Um nachhaltig wirksame Präventionsprogramme in Schulen einzusetzen, sind Evaluationsstudien unerlässlich. Interventionsforschung kann aber auch dazu beitragen, wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der Entstehungsfaktoren von Gewalt und aggressivem Verhalten zu gewinnen. Darüber hinaus mangelt es gänzlich an Studien, die die Implementation derartiger Maßnahmen in den Regelbetrieb systematisch wissenschaftlich begleiten.

### 4 Politische Analyse

In einigen Ländern gibt es bereits nationale Strategien zur Gewaltprävention bzw. zur Prävention von Mobbing an Schulen. Norwegen und Großbritannien sind jene Länder, in denen Gewaltprävention schon seit vielen Jahren ein nationales Anliegen darstellt; in Kanada und

Finnland ist dies in den letzten Jahren geschehen. Auch in Australien wurden überregionale Maßnahmen gesetzt, um Gewalt an Schulen zu reduzieren. Nachfolgend werden zwei Beispiele nationaler Strategien exemplarisch dargestellt. Anschließend wird der österreichische Strategieplan „Gemeinsam gegen Gewalt“ vorgestellt.

#### 4.1 Nationale Strategie in Norwegen

In Norwegen ist die Prävention von Mobbing in der Schule schon seit über 20 Jahren ein politisches Anliegen. Ausgelöst durch medial heftig diskutierte Schülerselbstmorde zu Beginn der 80er Jahre und Forschungsarbeiten von Dan Olweus (Universität Bergen) und Erling Roland (Universität Stavanger) zum Thema Mobbing seit den 70er Jahren, wurden in Norwegen mehrere nationale Initiativen gesetzt, die in diesem Abschnitt zusammengefasst werden (alle hier dargestellten Informationen finden sich in Roland 2000). Seit 1983 wurden drei breit angelegte Kampagnen durchgeführt, die im Jahr 2002 darin gipfelten, dass ein gesamtgesellschaftliches Manifest gegen Bullying unterzeichnet und ein Action Plan, der Maßnahmen bis 2007 umfasst, ausgearbeitet, implementiert und evaluiert wurde.

Die *erste nationale Kampagne* gegen Mobbing in Schulen wurde im Jahr 1983 vom norwegischen Bildungsministerium initiiert und erregte durch ihre Präsenz in den Medien enormes öffentliches Interesse. Im Rahmen dieses Programms wurden alle Grund- und Sekundarschulen und somit alle Schüler/innen im Alter von 7–16 Jahren mit Materialien versorgt. Die Evaluationsergebnisse bestätigten einen sehr positiven kurzzeitigen und einen etwas schwächeren langzeitigen Effekt dieser Kampagne (Olweus 1991, 1993; Roland 1993). Insbesondere in Bergen waren die Erfolge bahnbrechend, es konnte eine Reduktion von Mobbing um 50% erzielt werden (Olweus 1991, 1993).

Die *zweite nationale Kampagne* wurde 1996 vom norwegischen Bildungsministerium veranlasst und vom Centre for Behavioural Research in Stavanger ausgeführt. Der Schwerpunkt dieser Kampagne lag diesmal nicht nur auf dem Bereich der Mobbingprävention, sondern war als „class-room management“-Ansatz breiter angelegt. Dem Präventionsprogramm lag als zentrale Annahme zugrunde, dass strukturierter, schülerzentrierter und lebensweltbezogener Unterricht sowohl die Schulmotivation und die Lernleistung erhöht als auch Mobbing reduziert. Kernelement dieses „class-room management“-Ansatzes war eine Lehrer/innen/ausbildung, die sowohl aufgabenbezogene als auch soziale Aspekte mit einschloss. Die Zusammenarbeit mit den Eltern war auch bei diesem Ansatz zentral. Das Konzept des Programms und die Materialien wurden von den Beteiligten sehr gut angenommen.

Die *dritte nationale Kampagne* wurde 1999 als breit angelegtes 3-Jahres-Programm zur Verbesserung des norwegischen Schulsystems gestartet. Die Planung und Implementierung dieses Programms, das neben Mobbing und Verhaltensauffälligkeiten auch Lese- und Lernschwierigkeiten von Schüler/innen mit einschloss, erfolgte wieder durch das Centre for Behavioural Research in Stavanger.

Aufbauend auf diesen langjährigen und kontinuierlichen Initiativen auf nationaler Ebene unterzeichneten am 23. September 2002 der norwegische Premierminister Kjell Magne Bondevik, die Norwegian Association of Local and Regional Authorities, das National Parents' Committee for Primary and Lower Secondary Education, die Union of Education und der Ombudsmann für Kinder das erste *Manifest gegen Mobbing*. Kernstück des Manifests ist die Verpflichtung, dass Erwachsene in verschiedenen gesellschaftlichen Rollen (z. B. als Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Eltern) Verantwortung dafür übernehmen, Mobbing zu verhindern, um allen Kindern und Jugendlichen ein sicheres Aufwachsen zu ermöglichen.

Gemeinsames Ziel aller beteiligten Gruppen ist die Umsetzung einer Null-Toleranz-Politik (*Zero-Tolerance-Vision*) in Bezug auf Mobbing bei Kindern und Jugendlichen.

Neben dieser Willenserklärung wurde eine Reihe von konkreten Aktivitäten umgesetzt. Das Manifest zur Prävention von Mobbing wurde extern evaluiert. Aufgrund der positiven Evalu-

**1983: Start der ersten nationalen Initiative**

**1996: Ausbau und Fortführung der Maßnahmen**

**1999: Dritte nationale Initiative**

**2002: Unterzeichnung des „Manifests gegen Mobbing“**

ationsergebnisse wurden die Aktivitäten des Manifests auch in den Jahren 2005–2007 fortgeführt. Es wurde erneut ein Manifest von allen Parteien (siehe oben) unterzeichnet und ein zweijähriger *Action Plan* ausgearbeitet. Schwerpunkt dieser Kampagne war die Schaffung von positiven, mobbing-freien Umwelten von Kindern und Jugendlichen. Die verabschiedeten Maßnahmen lagen schwerpunktmäßig in folgenden Bereichen:

- Schulung eines klaren Führungsverhaltens der Erwachsenen
- Sicherung der Rechte der Kinder durch Anwendung des klaren Führungsverhaltens und Managements
- Umsetzung von koordinierten und langfristigen Maßnahmen
- Sicherstellung einer qualitätsvollen Implementierung der Maßnahmen vor Ort

## 4.2 Nationale Strategie in Kanada

Auch in Kanada wurde die Öffentlichkeit durch tragische Einzelfälle in den letzten Jahren auf das Thema Mobbing aufmerksam. Die Entwicklung einer nationalen Strategie wurde durch die beiden Wissenschaftlerinnen Debra Pepler (York University) und Wendy Craig (Queens University) schon seit Jahren als wichtige Maßnahme vorgeschlagen und wird ab 2004 durch die Gründung eines „networks of excellence“, des sogenannten „PREVNet“ realisiert, das von den beiden Forscherinnen geleitet wird.

In Kanada besteht Konsens darüber, dass Mobbingprävention eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die einer kontinuierlichen Anstrengung und nationalen Vernetzung bedarf. Mobbingprävention wird nicht nur als Anliegen des Schulsystems, sondern auch des Gesundheits- und Justizsystems verstanden. Diese breite Sicht auf das Thema Mobbing wurde durch eine jahrelange Überzeugungsarbeit von Seiten der Wissenschaftler/innen ermöglicht, die mit ihren Studien zeigen konnten, dass sowohl Opfer als auch Täter von Mobbing in der Schule vielfältigen Gesundheitsrisiken ausgesetzt sind (z. B. Depressionen bei den Opfern, Suchtverhalten und Unfallgefahr bei den Tätern) und insbesondere die Gruppe der stabilen Täter und Täter-Opfer ein erhöhtes Risiko der Jugendkriminalität, Delinquenz sowie des Ausübens von Gewalthandlungen als Erwachsene (z. B. in der eigenen Familie) aufweisen.

### Kinderrechtskonvention als Basis

Die normative Basis für Mobbingprävention in Kanada stellt die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen dar.

Im Vergleich mit anderen Ländern (siehe auch Craig/Harel 2004) sind in Kanada – ähnlich wie in Österreich – die Täter- und Opferprävalenzraten sehr hoch. Die Ergebnisse dieser internationalen Vergleichsstudie haben dazu beigetragen, dass derzeit in Kanada eine nationale Strategie („Canadian Initiative for the Prevention of Bullying – CIPB“) zur Prävention von Bullying entwickelt wird.

Da es sich bei Mobbingprävention um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe handelt, wird in der CIPB ein gemeinschaftliches Modell der Partnerschaften mit nationalen Organisationen, Gesellschaftsgruppen, Regierung und Einzelpersonen aufgebaut. Ziel dieser Vernetzung ist die Schaffung einer sicheren, gesunden Umwelt für alle kanadischen Kinder und Jugendlichen. Wissenschaftler/innen arbeiten sowohl mit NGOs als auch mit der Regierung zusammen, um Wissen zur Entwicklung von Erziehungs-, Bewertungs- und Interventionsmaßnahmen auszutauschen und umzusetzen.

Das CIPB Netzwerk arbeitet in einem bidirektionalen Prozess, wodurch die Wissenschaft die Praxis informiert und umgekehrt. Aus diesem Grund bildet die Website von PREVNet ([www.prevnet.ca](http://www.prevnet.ca)) einen wichtigen Bestandteil der Initiative. Auf ihr werden umfangreiche, wissenschaftsbasierte Informationen zu Mobbing und Mobbingprävention für die breite Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Die Website ist so konzipiert, dass sie für alle Internet- und Browsertypen kompatibel ist und Informationen in englischer und französischer Sprache anbietet.

Zur Vernetzung und zum Austausch von Wissenschaft und Praxis werden regelmäßig nationale und internationale Tagungen organisiert. Informationen, Materialien und Ergebnisse dieser Konferenzen findet man ebenfalls auf der Homepage.

Die CIPB gründet ihre Arbeit auf vier Säulen: (1) Ausbildung, (2) Diagnose, (3) Intervention und (4) Politikberatung.

Im Bereich der *Ausbildung* werden folgende Ziele verfolgt: Bullyingsensibilisierung und Verantwortungsübernahme jener Erwachsenen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Im Bereich der *Diagnose* geht es vor allem darum, wissenschaftlich fundierte Messinstrumente zur Verfügung zu stellen, die es den Gemeinden und Schulen ermöglichen, das Bullying-Ausmaß valide abschätzen zu können.

Im Bereich der *Intervention* geht es um die Bereitstellung von wissenschaftlich fundierten Präventionsprogrammen für Kindergärten und Schulen sowie von Richtlinien für ihren Einsatz (z. B. primär oder sekundär präventive Maßnahmen).

Im Bereich der *Politikberatung* geht es darum, bei der Entwicklung von landesweiten Gesetzen und Erlässen zur Bullyingprävention mitzuwirken, um Nachhaltigkeit sicherzustellen.

**Vernetzung und Zusammenarbeit stehen im Vordergrund**

**Vier Säulen: Ausbildung, Diagnose, Intervention und Politikberatung**

### 4.3 Nationale Strategie in Österreich: „Gemeinsam gegen Gewalt“

In Österreich wurde 2007 im Auftrag des BMUKK ein nationaler Strategieplan zur Gewaltprävention an Kindergärten und Schulen erarbeitet (Spiel/Strohmeier 2007), downloadbar unter: [www.gemeinsam-gegen-gewalt.at](http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at). Für die Entwicklung des nationalen Strategieplans waren folgende drei Aspekte zentral: (1) die Zusammenarbeit und Integration aller Gruppen, die einen Beitrag zur Gewaltprävention in Schule und im Kindergarten leisten können; neben den direkt Beteiligten in der Schule sind dies z. B. Vertreterinnen und Vertreter der Schulpsychologie, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, verschiedener NGOs etc. (sie werden als Partner/innen bezeichnet); (2) das Lernen aus der Erfahrung anderer Länder, die eine nationale Generalstrategie zur Prävention von Gewalt in der Schule bereits erfolgreich umgesetzt haben und (3) die Anwendung von Evidence-based-Practice-Programmen in der Schule.

Der nationale Strategieplan verfolgt drei zentrale Ziele, (1) die Förderung von Sensibilität und Wissen über die verschiedenen Formen von Gewalt, (2) die Förderung von sozialen Kompetenzen sowie von Kompetenzen und Strategien mit Gewalt umzugehen und (3) die Förderung von Verantwortlichkeit und Zivilcourage.

Der Strategieplan enthält eine Darstellung der Inhalte, eine Beschreibung der Partner/innen und ihrer Verantwortlichkeiten, ein Konzept für den zeitlichen Ablauf der verschiedenen Maßnahmen sowie eine Darstellung der konkreten Programme, die für Schulen und Kindergärten empfohlen werden.

#### 1. Strategieplan – Inhalte

Die Inhalte des Strategieplans sind in sechs verschiedene Aktivitätsbereiche gegliedert:

1. Politisches Bekenntnis
2. Information und Öffentlichkeitsarbeit
3. Vernetzung und Kooperation
4. Wissensaustausch / Aus- und Weiterbildung
5. Prävention und Intervention in Kindergärten und Schulen
6. Forschung und Evaluation

**Zusammenarbeit, Lernen von Erfahrungen anderer Länder, Evidence-based Practice**

Für jeden Aktivitätsbereich wurden spezifische Ziele definiert und für diese konkrete Maßnahmen abgeleitet. Zusätzlich wurden für jede Maßnahme (soweit dies möglich war) die verantwortlichen Partner/innen bzw. Institutionen angeführt (Details dazu siehe Spiel/Strohmeier 2007).

## 2. Strategieplan – Partner/innen

Partnergruppen wurden einbezogen

Die Generalstrategie kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn sich eine große Gruppe von Partner/inne/n daran beteiligt. Für die Erstellung des Strategieplans wurden jeweils mit mindestens einem/r zentralen Vertreter/in der Partner/innen telefonische Leitfadenterviews geführt. Die Partner/innen/gruppen wurden gemeinsam mit der zuständigen Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zu Beginn des Projekts festgelegt. Für alle Partner/innen haben wir auf Basis der Interviews und unter Heranziehung der diesbezüglichen internationalen Erfahrungen Aufgaben identifiziert, die für eine erfolgreiche Umsetzung der Generalstrategie sehr wichtig sind. Diese Aufgaben lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Es gibt allgemeine Aufgaben, die für alle Partner/innen in gleicher Weise gelten, sowie konkrete Aufgaben, die jeweils bestimmte Partner/innen/gruppen übernehmen können.

## 3. Strategieplan – Ablauf

[www.gemeinsam-gegen-gewalt.at](http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at)

Die zentralen Maßnahmen wurden in einen zeitlichen Ablauf gebracht. Als erste Umsetzungsschritte wurde aufbauend auf internationalen Vorbildern (Großbritannien, Kanada) eine nationale Homepage zum Thema „Gemeinsam gegen Gewalt“ errichtet ([www.gemeinsam-gegen-gewalt.at](http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at)) und es wurden Maßnahmen im Bereich Wissensaustausch / Aus- und Weiterbildung gesetzt.

## 4. Strategieplan – Programme

Evidence-based Programme wurden empfohlen

Für die Umsetzung des Strategieplans wurden für Schulen und Kindergärten einige konkrete Präventions- und Interventionsprogramme empfohlen. Es wurden ausschließlich solche Programme ausgewählt, die strengen Qualitätskriterien entsprechen. Die Auswahl der Programme basierte auf der Checkliste, welche die Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen Psycholog/inn/en in Kooperation mit verschiedenen Wissenschaftler/inne/n erstellt hat (Preiser/Wagner 2003; darauf wurde bereits weiter oben eingegangen); weiters wurden die Empfehlungen der Society for Prevention Research (Flay et al. 2005) mitberücksichtigt. Insgesamt konnten 10 Programme identifiziert werden, die diese Qualitätskriterien erfüllen (weitere Programme werden diese vermutlich in den nächsten Jahren erbringen). Sechs Programme liegen in deutscher Sprache vor, vier Programme sind in englischer Sprache verfasst (Details siehe Spiel/Strohmeier 2007; Strohmeier et al. 2007).

### 4.4 Weitere Schritte zur Verbesserung der Situation

In Österreich wird vom BMUKK derzeit eine Reihe von Maßnahmen zur Realisierung des nationalen Strategieplans „Gemeinsam gegen Gewalt“ gesetzt. Alle Maßnahmen basieren auf State-of-the-Art-Wissen, da sie in enger Kooperation mit Wissenschaftler/inne/n konzipiert und durchgeführt werden. Neben bereits angeführten Maßnahmen, wie z. B. der Einrichtung einer nationalen Homepage, wurden bzw. werden aktuell folgende Schritte gesetzt:

- Es wurde eine Task Force zur Schaffung einer operativen Einheit für die Durchführung der Generalstrategie im BMUKK eingerichtet.
- Es wurde ein Train-the-Trainer-Seminar für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen konzipiert und durchgeführt.
- Die Pädagogischen Hochschulen erarbeiten Konzepte, um das Thema Gewaltprävention stärker in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer/inne/n zu verankern.

- In Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen wird das WiSK-Programm an Schulen der Sekundarstufe implementiert und gemäß Evidence-based-Practice-Kriterien hinsichtlich seiner Wirksamkeit evaluiert.
- Für Volksschulen wird das Programm „Faustlos“ zur Verfügung gestellt.
- Es werden Vernetzungstreffen der Partner/innen organisiert.

Um die gesetzten Ziele der nationalen Strategie nachhaltig zu erreichen – im Besonderen das Ziel der Verantwortlichkeit und der Zivilcourage jedes/jeder Einzelnen – wird es jedoch notwendig sein, nicht nur Gewaltprävention, sondern auch die Förderung sozialer Kompetenz zu forcieren und generell ein Klima der Wertschätzung und Toleranz zu schaffen.

**Schaffung eines Klimas  
der Toleranz und  
Wertschätzung**

**B**





# Schüler/innen mit schwer wiegenden Entwicklungsproblemen als Herausforderung an die Schule: Unterstützungssysteme bei Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten

B

Alfred Schabmann

## 1 Lernprobleme und Verhaltensstörungen als Hemmfaktoren für die schulische Entwicklung und die Persönlichkeitsentwicklung

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, einen kurzen Überblick über den Forschungsstand und gängige Unterstützungsmaßnahmen bei zwei relativ häufigen Problemfeldern zu geben, mit denen Schule und damit die Schulpolitik konfrontiert ist. Dabei musste aus Platzgründen auf eine breite Darstellung verzichtet werden. Die vorgenommenen Einschränkungen sind derart, dass nur in der Fachliteratur und den international anerkannten Klassifikationssystemen (ICD-10<sup>1</sup>; DSM-IV<sup>2</sup>) gut beschriebene, spezifische Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten berücksichtigt wurden. Auffälligkeiten, die sich nicht primär als Abweichungen im Verhalten zeigen, das im Unterricht zu beobachten ist (wie z. B. Essstörungen) sowie Suchtverhalten wurden in der Diskussion ebenfalls weitgehend ausgenommen, wie auch die Frage von geistiger Behinderung (siehe dazu aber den Beitrag von Ewald Feyerer zur Qualität der Sonderpädagogik in diesem Band).

### 1.1 Lernstörungen

#### 1.1.1 Definition von Lernstörungen

Mit dem Begriff *Lernstörungen* wird eine Gruppe von Schwierigkeiten beim Erlernen der grundlegenden Kulturtechniken bezeichnet, vor allem beim Erlernen des Lesens und Schreibens, der Mathematik und der sprachlichen Kommunikation. Es wird zwischen isolierten Störungen (entweder im Lesen/Rechtschreiben oder im Rechnen) und einer kombinierten Lese-/Rechtschreib-Rechenstörung unterschieden. Für die Diagnose einer Beeinträchtigung im Bereich des Schriftspracherwerbs (Lese-/Rechtschreibschwäche, LRS) wird nach internationalen Klassifikationssystemen eine deutliche Abweichung von dem nach Alter und allgemeiner Intelligenz erwarteten Entwicklungsstand in der Lesegenauigkeit, dem Lesever-

**Begriffsklärung  
Lernstörungen**

1 Internationale Klassifikation psychischer Störungen (Dilling et al. 2005).

2 Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen (APA 2000).

ständnis und/oder im Rechtschreiben gefordert. Bei der umschriebenen Rechenstörung wird für die Diagnose gefordert, dass die Leistungen im Rechnen (in einem standardisierten Test) substantiell unter den aufgrund des Alters und der Intelligenz bzw. der schulischen Leistungen in anderen Bereichen zu erwartenden liegen.

### 1.1.2 Folgen für die schulische Entwicklung und die Persönlichkeitsentwicklung

#### Folgen von Lernstörungen

Lernstörungen sind äußerst stabil über die Zeit. Kinder mit entsprechenden Problemen haben ohne Intervention (d. h. im regulären Schulunterricht) nur relativ geringe Chancen, ihre Schwierigkeiten bis zum Ende der Grundschulzeit und auch darüber hinaus auszugleichen. Dies führt längerfristig zu negativen Auswirkungen auf die Bildungs- bzw. berufliche Karriere. Längerfristige psychosoziale Probleme und das Auftreten psychischer Störungen sind kontrovers diskutiert, scheinen jedoch nur relativ selten aufzutreten.

## 1.2 Verhaltensauffälligkeiten

### 1.2.1 Definition von Verhaltensauffälligkeiten

#### Begriffsklärung Verhaltensauffälligkeiten

In der Literatur wird der Begriff Verhaltensauffälligkeiten häufig synonym mit den Bezeichnungen *psychische Störungen*, *Verhaltensstörungen*, *Erziehungsschwierigkeiten* und *emotionale Störungen* verwendet. Es handelt sich um einen Sammelbegriff für problematische Verhaltensweisen, die stark von der alterstypischen Norm abweichen und zumeist in verschiedenen Kontexten beobachtet werden können. Sie sind damit von zeitlich oder situativ begrenzten (geringfügigeren) Abweichungen im Verhalten zu unterscheiden. Auf Basis psychometrischer Analysen werden internalisierende Störungen (sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden, Angst/Depressivität) von externalisierenden Störungen (dissoziales Verhalten, aggressives Verhalten) unterschieden, ohne dass mit dieser Klassifikation ein bestimmtes Ätiologiekonzept verbunden ist (z. B. Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist 1998). Mischformen sind soziale Probleme (z. B. Ablehnung durch Gleichaltrige), schizoid-zwanghaftes Verhalten und Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsstörungen. In den letzten Jahren wird auch zunehmend die Dimension Viktimisierung (zum Opfer von aggressiven Handlungen werden) thematisiert. Vor allem in der pädagogischen Literatur wird häufig zusätzlich „schulaversives“ Verhalten genannt, das sich in Schulabsentismus, aber auch im gleichzeitigen Auftreten von Merkmalen oben genannter Verhaltensauffälligkeiten zeigt.

### 1.2.2 Folgen für die schulische Entwicklung und die Persönlichkeitsentwicklung

#### Folgen von Verhaltensauffälligkeiten

Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche sind langfristig gefährdet. Dies trifft vor allem auf Störungen zu, die sich bereits früh manifestieren und nicht auf aktuelle Belastungen zurückgeführt werden können. Dabei weisen externalisierende Verhaltensstörungen schon ab dem Kindesalter, internalisierende Verhaltensstörungen ab dem Jugendalter eine ungünstige Prognose auf. Häufig manifestieren sich aus subklinischen Symptombildern (z. B. depressive Stimmung) klinische Störungsbilder (z. B. Depression). Neben der hohen Persistenz selber sind Sekundärbeeinträchtigungen zu erwarten, vor allem schulische und berufliche Schwierigkeiten sowie Partner- und Beziehungsprobleme.

## 1.3 Der Zusammenhang von Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten

#### Interaktion von Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten

Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten sind korreliert, wobei in der Literatur die Kausalrichtung dieses Zusammenhangs umstritten ist. Als relativ gesichert kann gelten, dass eine vorhandene Hyperaktivitäts- bzw. Aufmerksamkeitsstörung bereits relativ kurzfristig deutlich negative Auswirkungen auf die Leistungen in Lesen, Rechtschreiben und Mathematik hat.

Umgekehrt wurden vor allem bei Kindern, die längerfristig Schulleistungsprobleme zeigen, soziale Anpassungsschwierigkeiten sowie eine Auffälligkeit im emotionalen Bereich (vor allem Depressivität) gefunden.

## 2 Situationsanalyse

### 2.1 Häufigkeit von Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten

#### 2.1.1 Lernstörungen

Angaben zur Prävalenz von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) schwanken in Abhängigkeit vom verwendeten Kriterium deutlich. Zieht man die Diagnosekriterien des ICD-10 heran, so kommt man auf etwa 2–4% Kinder mit Lese- und Rechtschreibstörungen (Esser 1991). Andererseits erbringen bei klassenspezifischen Tests jeweils etwa 15% der Schüler/innen schlechtere Leistungen als der Durchschnitt der jeweils niedrigeren Klassenstufe (Klicpera et al. 1993). Beim Textleseverständnis zeigen internationale Vergleichsuntersuchungen (PIRLS, Suchaň et al. 2007; PISA, Schreiner 2007), dass etwa 20–30% der Schüler/innen nicht oder nur recht eingeschränkt in der Lage sind, einem Text grundlegende Informationen zu entnehmen oder entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen. Fast alle Untersuchungen berichten von einem Geschlechterverhältnis zu Ungunsten der Jungen.

Bei umschriebenen Rechenstörungen kann man für den deutschsprachigen Raum etwa von einer Häufigkeit von 5–7% ausgehen (von Aster, Kucian, Schwieter/Martin 2005). Die Problematik tritt bei Buben und Mädchen gleich häufig auf.

Relativ häufig treten LRS und Rechenstörungen gemeinsam auf. Darüber hinaus weist eine größere Anzahl der Kinder mit LRS spezielle Sprachschwierigkeiten auf, wie auch umgekehrt ein nicht unbeträchtlicher Teil der Kinder mit Sprachschwierigkeiten LRS aufweist (Klicpera et al. 2007). Allerdings darf bei der Diskussion um das gemeinsame Auftreten von LRS und anderen schulischen Problemen nicht übersehen werden, dass Leseschwierigkeiten an sich bereits deutliche Auswirkungen auf jene Schulfächer haben, bei denen die Leistungen vom Umgang mit schriftlichem Material abhängig sind.

#### 2.1.2 Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten

Angaben über die Häufigkeit schwanken in Abhängigkeit von der jeweils untersuchten Problematik. Zudem werden deutliche Prävalenzunterschiede in Hinblick auf soziale Umfeldbedingungen und auch abhängig von der Art der Erhebung berichtet. So werden etwa Hyperaktivitäts- bzw. Aufmerksamkeitsstörungen von Lehrer/innen tendenziell über-, internalisierende Verhaltensauffälligkeiten eher unterschätzt.

Bei *aggressivem Verhalten* liegt die Prävalenz bei bis zu 10% (Essau 2003). Buben sind an Gewalthandlungen etwa 4-mal häufiger beteiligt als Mädchen, wobei allerdings indirekte Formen der Gewalt bei Mädchen zumindest gleich häufig vorkommen (Moffitt et al. 2001). Für Viktimisierung liegen die Prävalenzraten in der Grundschule bei etwa 15–35%, in der Sekundarstufe bei 5–16% (Smith, Madsen/Moody 1999).

*Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten* ohne delinquente Handlungen oder schwere Formen aggressiven oder dissozialen Verhaltens (kurz: oppositionelles Verhalten) wird häufig in Zusammenhang mit schulaversivem und aggressivem Verhalten bzw. auch Hyperaktivität untersucht. Insgesamt zeigen Buben deutlich häufiger oppositionelle Verhaltensweisen. In einer Studie von Tröster/Reineke (2007) zeigten 9–12% der Kindergartenkinder oppositionell-aggressive Verhaltensformen, bei den 6-Jährigen lag der entsprechende Anteil nach Angaben der Erzieher/innen bei über 13%.

Häufigkeit von  
Lernstörungen

Häufigkeit von  
Verhaltensauffälligkeiten

B

Etwa 3–7% der Kinder zeigen *Aufmerksamkeitsprobleme bzw. Hyperaktivitätsstörungen* (APA 2000), wobei das Verhältnis von Jungen zu Mädchen mit 2:1 bis 9:1 angegeben wird.

*Angststörungen* gehören zu den häufigsten Störungen im Kindes- und Jugendalter, wobei Trennungsängste und (spezifische) Phobien im Vordergrund stehen. Hinzu kommen Ängste, die unmittelbar mit der Lernsituation bzw. den Lernanforderungen in Verbindung stehen (z. B. die spezifische Rechenangst; Kinzinger et al. 2007).

International liegt die Prävalenzrate zwischen 10 und 15% (Steinhausen 2000), wobei ein leichter Anstieg mit dem Alter zu verzeichnen ist. Nach Federer (2000) liegt die Prävalenz bei den 8-Jährigen bei 9,5%; bei den 14–24-Jährigen liegt sie bei 18,6% (Essau et al. 1998). Darüber hinaus ergaben Elternbefragungen, dass etwa 5–6% der 4- bis 10-Jährigen durch *sozialen Rückzug* auffallen, 3–5% sind durch körperliche Beschwerden beeinträchtigt.

Die Häufigkeit schwerer *Depressionen* (Major Depression) steigt mit dem Alter der Kinder deutlich an. Nach Lewinsohn et al. (1993) beträgt sie im Kleinkind- und Vorschulalter 1%, im Schulalter 2% und in der Adoleszenz 4–8%. Ein ähnlicher Anstieg wurde bei dysthymen Störungen (eine etwas weniger ausgeprägte Form der Depression) berichtet. Suizidales Verhalten ist bei den bis 14-Jährigen sehr selten, man spricht von einem Suizid pro 100.000 Jugendlichen, bei den 15- bis 20-Jährigen steigt die entsprechende Quote auf 13/100.000, wobei bei Suiziden Buben etwa 4-mal häufiger betroffen sind als Mädchen. Im Gegensatz dazu werden etwa zwei Drittel der bekannt gewordenen *Suizidversuche* von Mädchen bzw. jungen Frauen begangen.

## 2.2 Ursachen von Schulleistungsproblemen und Verhaltensauffälligkeiten

### 2.2.1 Ursachen von Lernstörungen

Als Ursachen für die Entstehung und die Aufrechterhaltung von LRS, Dyskalkulie und Schwierigkeiten im Leseverständnis können vor allem drei Aspekte genannt werden, nämlich die individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes, das Ausbleiben familiärer Förderung und schulisch-didaktische Versäumnisse, wobei der Beitrag dieser Komponenten zu den einzelnen Störungen unterschiedlich ist.

#### Individuelle Ursachen von Lernstörungen

*Individuelle Lernvoraussetzungen:* Unter individuellen Lernvoraussetzungen versteht man kognitive und emotionale Grundfertigkeiten, die für das Erlernen der jeweiligen Kulturtechnik relevant sind. Viele Autor/inn/en sprechen hier von „Vorläuferfertigkeiten“, obwohl die prognostische Validität dieser Fertigkeiten vor allem beim Lesen und Rechtschreiben fraglich ist. Bei LRS werden aktuell vor allem phonologische Fertigkeiten und die Fähigkeit zu schnellem Abruf von Wörtern aus dem Langzeitgedächtnis diskutiert (Klicpera et al. 2007). Für Teilkomponenten dieser Fertigkeiten wurden bei legasthenen Kindern gestörte Funktionsabläufe im Gehirn festgestellt. Bei anderen Komponenten wie etwa Schwierigkeiten in der visuellen Aufmerksamkeitssteuerung oder der auditiven Diskrimination ist die Befundlage widersprüchlich.

Auch bei der umschriebenen Rechenstörung muss man von einer zentralnervösen Beeinträchtigung der kognitiven Informationsverarbeitung (speziell für numerische Prozesse) ausgehen, die sich schon relativ früh in Schwierigkeiten bei recht basalen Anforderungen zeigen, z. B. Zahlenwissen, einfaches Zählen, Zahlenvergleich (Landerl, Bevan/Butterworth 2004). Ähnlich wie bei LRS wird die Rolle bestimmter kognitiver Vorläuferfertigkeiten wie etwa eine schlechte visuelle Informationsverarbeitung kontrovers diskutiert (vgl. Petermann/Lemcke 2005).

Sowohl bei LRS wie auch bei umschriebenen Rechenstörungen dürfte eine stark ausgeprägte genetische Komponente vorhanden sein. Bis zu 60% der Geschwister von Kindern mit LRS können ebenfalls betroffen sein und bei gut einem Drittel der Eltern ist dies der Fall (Warnke/Roth 2002). Ebenso sind bei Rechenstörungen Familienangehörige ersten Grades

überproportional häufig betroffen. Darüber hinaus sind bestimmte genetische Syndrome bekannt, die gehäuft mit einer Rechenstörung zusammen auftreten.

*Familiäre Förderung, sozio-ökonomischer Status der Familie:* Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der familiären Förderung (z. B. Anregung zu außerschulischem Lesen) sowie den Lernbedingungen und der häuslichen Umgebung und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben sowie im Rechnen. Fraglich ist allerdings, wie weit diese Faktoren eine Rolle bei der Ausbildung spezifischer Störungsbilder wie LRS oder Dyskalkulie spielen. Einerseits sind grundsätzlich Kinder aller sozialen Schichten betroffen, andererseits existieren konsistent Befunde darüber, dass Kinder mit LRS überproportional häufig aus schwächeren sozialen Schichten mit geringeren Bildungsabschlüssen der Eltern stammen. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist, dass Kinder aus schwierigeren sozio-ökonomischen Verhältnissen weniger Zugang zu entsprechenden (außerschulischen) Fördermaßnahmen erhalten und dass Schulschwierigkeiten seltener in ihrer Bedeutung wahrgenommen werden.

*Schule und Unterricht:* Während wenige gesicherte Befunde darüber vorliegen, welche Auswirkung das didaktische Vorgehen im (frühen) Unterricht bei umschriebenen Rechenstörungen hat (abgesehen von den eher allgemeinen Auswirkungen ungünstiger Rückmeldungs- und Benotungssysteme als mangelnde positive Verstärker), besteht für LRS Evidenz, dass die Gestaltung des Erstleseunterrichts zumindest in den ersten Klassen zum Auftreten und vor allem zur *Stabilisierung* von Problemen beim Lesen und Rechtschreiben einen Teil beiträgt. Schulen in Regionen mit vergleichbarem sozio-ökonomischen Hintergrund unterscheiden sich deutlich in den Leistungen ihrer Schüler/innen. Auch der Anteil von Kindern mit LRS schwankt zwischen den Klassen enorm und beträgt, selbst bei statistischer Kontrolle kognitiver Vorläuferfertigkeiten, zwischen 0 und 50% der Schüler/innen einer Klasse. Zu den wichtigsten unterrichtsspezifischen Prädiktoren der Leistung gehören: Strukturiertheit des Unterrichts, vollständige Verwendung der Erstlesebücher, Geschwindigkeit beim Einlernen neuer Buchstaben (Schabmann 2007).

### 2.2.2 Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten

In der modernen Entwicklungspsychopathologie wird versucht, in einem breiter angelegten interdisziplinären Ansatz die Genese von Verhaltensauffälligkeiten als Folge kumulativ wirkender (biologischer, psychologischer und sozialer) Risikofaktoren zu verstehen. Das Vorhandensein eines oder einiger weniger Risikofaktoren reicht zur Ausbildung einer manifesten Verhaltensstörung im Allgemeinen nicht aus, sondern es kommt darauf an, inwieweit die Bewältigungsmechanismen des Individuums den Anforderungen entsprechen können. So führt eine erhöhte (z. B. genetisch bedingte) Vulnerabilität nicht zwingend zu einer manifesten Auffälligkeit, zumeist braucht es dazu weitere Risikofaktoren wie z. B. ungünstige soziale Verhältnisse oder Schulleistungsprobleme.

*Biologische Risikofaktoren:* Die Forschung im Bereich der Neurobiologie und der Genetik konnte einige Faktoren identifizieren, die mit einem erhöhten Risiko von Verhaltensproblemen einhergehen. Die Vermutung ist, dass funktional in einer Wechselwirkung stehende Regionen im Gehirn je nach Aktivierung bzw. Unteraktivierung die Prädisposition für bestimmte Verhaltensauffälligkeiten erhöhen oder auch verringern können. Auf Verhaltensebene äußert sich dies in unterschiedlichen *Temperamenten*, die schon bei Säuglingen zu beobachten sind und eine relativ hohe Stabilität über die Zeit aufweisen. So gelten frühe Temperamenteigenschaften wie ein unregelmäßiger Schlaf-Wach-Rhythmus, motorische Unruhe und rasch einsetzende Gereiztheit als ein Risikofaktor für Probleme im Sozialverhalten und Aggressivität, während etwa schüchternes und vermeidendes Verhalten als Risikofaktor für Angststörungen im Kindesalter und eine gering ausgeprägte Fähigkeit zur Verhaltenshemmung als Risikofaktor für Hyperaktivität bzw. Aufmerksamkeitsstörungen gelten (Fingerle 2008).

*Emotionale und kognitive Risikofaktoren:* Eine erhöhte emotionale Reaktivität scheint allgemein einen Risikofaktor für internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten darzustellen (El-Sheikh 2001), wobei zu bedenken ist, dass auf höherer Ebene der Emotions-

**Soziale Ursachen von Lernstörungen**

**Schulische Einflüsse bei Lernstörungen**

**Biologische Risikofaktoren bei Verhaltensauffälligkeiten**

**Emotional-kognitive Risikofaktoren bei Verhaltensauffälligkeiten**

**B**

## B

## Soziale Risikofaktoren bei Verhaltensauffälligkeiten

regulation eine starke Interaktion mit kognitiven Bewältigungsstrategien stattfindet. Es konnte gezeigt werden, dass bestimmte kognitive Muster mit Defiziten in der Problemlösefähigkeit und der Verhaltenskontrolle einhergehen und somit als Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten angesehen werden müssen. So findet man bei depressiven Kindern stark dysfunktionale Attributionsmuster für Erfolg und Misserfolg (in dem Sinn, dass Misserfolg als nahezu ausschließlich von den eigenen Fähigkeiten bestimmt angesehen und auch auf viele verschiedene Lebensbereiche generalisiert wird). Folge ist eine geringe Selbstwirksamkeits- bzw. Erfolgserwartung. Bei aggressivem Verhalten wird mangelndes Wissen um die Bildung und Aufrechterhaltung von Freundschaftsbeziehungen diskutiert, darüber hinaus zeigen zumindest einige der aggressiven Kinder die Tendenz, bestimmte verbale und nonverbale Signale ihrer Peers als stark feindschaftlich zu interpretieren und verfügen häufig über unangemessene Strategien zur Lösung von interpersonalen Konflikten (siehe dazu auch den Beitrag von Strohmeier/Spiel in diesem Band).

*Soziale Risikofaktoren:* Zahlreiche Risikofaktoren des näheren (Familie, Gleichaltrige) und des weiteren (sozio-ökonomische Situation, kulturelles Umfeld, Schule) sozialen Umfelds wurden in der Literatur identifiziert, wobei nicht immer klar ist, inwieweit diese Faktoren ursächlich für die Genese von Verhaltensauffälligkeiten sind; jedenfalls aber tragen sie zu deren Stabilisierung bei. Auch stehen Risikofaktoren des weiteren wie des engeren sozialen Umfelds miteinander in einer engen Interaktion (z. B. Armut und geringe häusliche Förderung).

Unter dem Aspekt der familiären Situation werden vor allem geringe elterliche Erziehungskompetenz (vor allem Inkonsistenz im Erziehungsverhalten, verbunden mit übermäßiger Strenge und wenig Hilfestellungen) genannt. Diese Verhaltensweisen finden sich gehäuft in Familien mit einer ungünstigen Konfliktregulation. Vor diesem Hintergrund erscheint es oft notwendig, bei Interventionen auch die Familie bzw. mitunter auch das weitere familiäre Umfeld (d. h. auch Bezugspersonen außerhalb der Stammfamilie) mit einzubeziehen.

Verhaltensauffälligkeiten werden durch Ablehnung in der Gruppe der Gleichaltrigen verstärkt, wobei ein Grund für die Ablehnung häufig in einem bereits vorhandenen Verhaltensproblem zu finden ist. Eine anfängliche Abweisung aufgrund von externalisierenden Verhaltensproblemen (vor allem Aggressivität) bleibt in vielen Fällen über die Schulzeit bestehen. Dabei besteht die Gefahr, dass der/die Betroffene sich devianten Peer-Gruppen anschließt und damit die Auffälligkeiten verstärkt werden bzw. neue problematische Verhaltensweisen hinzukommen. Für internalisierende Verhaltensstörungen ist die Befundlage wenig eindeutig; es dürfte aber auch hier so sein, dass vermehrte Ängstlichkeit und Zurückgezogenheit zu einer Ablehnung oder Nichtbeachtung durch Gleichaltrige führt. Abgelehnte Kinder jedenfalls spüren ihre Zurückweisung recht deutlich und erleben ihre Lage über die Zeit als verschlimmert. Dies gilt besonders für Opfer von Aggressionen, die als Heranwachsende vermehrt von Niedergeschlagenheit und Depression berichten (Gasteiger-Klicpera/Klicpera 2003).

In den letzten Jahren hat der Aspekt der Armut bzw. schwieriger sozio-ökonomischer Bedingungen wieder mehr Aufmerksamkeit erfahren. In Familien mit geringem Einkommen und geringer Schulbildung ist die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten deutlich erhöht. Kinder aus ärmeren Familien erhalten weniger Unterstützung durch die Eltern, weil diese häufig selbst aufgrund des wirtschaftlichen Drucks (und/oder eigener Verhaltensprobleme) nicht in der Lage sind, entsprechende Aktivitäten zu setzen. Zudem werden deprivationsbezogene Verhaltensweisen in der Klassengemeinschaft als „auffällig“ etikettiert und führen zu Zurückweisungen durch die Klassenkolleg/inn/en, was zu einem Rückzug in (ebenfalls deprivierte, möglicherweise bereits verhaltensdeviante) Gruppen führen kann. Ein schwieriger sozio-ökonomischer Status dürfte auch einen Teil des in der Literatur diskutierten Risikos von Migrantenstatus erklären (siehe dazu auch den Beitrag von Barbara Herzog-Punzenberger in diesem Band).

## Schulische Einflüsse bei Verhaltensauffälligkeiten

*Schulische Faktoren:* In der Literatur werden immer wieder deutliche Unterschiede in der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten zwischen Schulen und auch Klassen derselben Schule genannt, die auch dann bestehen bleiben, wenn der soziale Hintergrund der Schüler/innen

kontrolliert wird. So können am Ende der vierten Klasse Grundschule je nach Verhaltensdimension 11–28% der interindividuellen Variation im Verhalten durch die Schul- bzw. Klassenzugehörigkeit erklärt werden (Schabmann/Gomes 2008). Eine wesentliche Einflussgröße dürfte die Klassengemeinschaft (Gasteiger-Klicpera 2001) bzw. der Zusammenhalt in der Klasse sein: je stärker die Schüler/innen einer Klasse selber aktiv um positive Beziehungen untereinander bemüht sind (z. B. Gewalthandlungen konsensuell ablehnen oder versuchen, weniger gut integrierte Kolleg/inn/en in die Gemeinschaft einzubeziehen), desto geringer ist die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten. Dies ist in der Literatur relativ gut für aggressives Verhalten gesichert, dürfte aber auch für internalisierende Verhaltensstörungen wie Depression und Zurückgezogenheit gelten.

Es existiert Evidenz dafür, dass sozial positive Verhaltensweisen gut durch die Lehrer/innen bzw. die Schulorganisation gefördert werden können. In einer Metaanalyse von Roesner/Eccles (2000) wurden als förderliche Lehrer/innen-Verhaltensweisen identifiziert: Lebensweltbezogenheit und Abstimmung des Lehrstoffes auf den Entwicklungsstand der Kinder, Anbahnung von (Lern-)Freundschaften, Lehrer/innen als Kooperationspartner/innen, vertrauensvolle Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. Andererseits ist es aber auch so, dass ein inadäquater Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern die Schwierigkeiten stabilisiert oder steigert. Als ein besonderer Risikofaktor gilt die Resignation des/der Lehrer/s/in verbunden mit (häufig zusätzlich recht inkonsistenten) Bestrafungen (Julius 2003).

### 2.2.3 Verhaltensauffälligkeiten im Lichte von Entwicklung und Entwicklungsaufgaben

Im Zuge der menschlichen Entwicklung existieren verschiedene Momente, die mit teilweise recht grundlegenden Veränderungen der Persönlichkeit und der Beziehung zu anderen einhergehen (z. B. Schuleintritt, Pubertät, Übergang ins Erwachsenenalter, Pensionierung). In der Literatur werden diese Entwicklungsmomente entweder im Sinne von (potenziellen) Entwicklungskrisen bzw. psychosozialen Krisen (Erikson 1988) gesehen, deren Bewältigung den späteren Entwicklungsverlauf bestimmt, oder als Entwicklungsaufgaben (Havinghurst 1976), die in verschiedenen Altersstufen relevant sind und zum Teil aufeinander aufbauen. Wengleich diese Perioden in der Regel gut bewältigt werden können, stellen sie doch in vielen Fällen eine Situation erhöhter Vulnerabilität dar, die sich aus körperlichen (Pubertät, Alter) und psychosozialen Veränderungen und veränderten Anforderungen (z. B. Suche nach Freundschafts- und intimen Beziehungen) ergibt. Insofern lassen sich diese Momente erhöhter Anforderungen auch als Zeiten höherer Gefährdung verstehen.

Für bestimmte Verhaltensauffälligkeiten wird eine erhöhte Anfälligkeit vor allem in der Pubertät und der frühen Adoleszenz berichtet. Dies gilt für normbrechendes Verhalten (Gewalt, Aggression), aber auch für den Missbrauch von Drogen und Delinquenz (Silbereisen 1996). Weitere Probleme, die in der Adoleszenz verstärkt auftreten, sind Essstörungen sowie Depression und Angststörungen. In vielen Fällen liegen allerdings zu diesem Zeitpunkt bereits längere Zeit (weniger stark ausgeprägte) Verhaltensauffälligkeiten vor.

### 2.2.4 Mechanismen des Zusammenwirkens von Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten

Wie eingangs berichtet, bestehen zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsproblemen empirisch gesicherte Zusammenhänge von geringer bis mittlerer Größe. Unklar ist die Kausalrichtung dieses Zusammenhangs. Möglich ist einerseits, dass Verhaltensauffälligkeiten zu Leistungsproblemen führen. Dies scheint relativ eindeutig im Bereich der Hyperaktivitäts- bzw. Aufmerksamkeitsstörung der Fall zu sein, wobei allerdings die resultierenden Schulprobleme ihrerseits wiederum zu einer vermehrten Auffälligkeit im Verhalten führen dürften (Gasteiger-Klicpera, Klicpera/Schabmann 2006). Umgekehrt können aber auch Probleme im Verhalten durch Misserfolge im Leistungsbereich ausgelöst oder verstärkt werden. Darüber hinaus können beide auf gemeinsame Ursachen zurückzuführen sein, wie z. B. ein schwacher sozio-ökonomischer Status oder wenig Unterstützung in der Familie. Wichtig ist

Phasen  
entwicklungsbedingt  
erhöhter Vulnerabilität

Interaktion von  
Lernstörungen und  
Verhaltensauffälligkeiten



allerdings auch hier zu sehen, dass der Schule bzw. dem/der Lehrer/in im Sinne der oben beschriebenen schulischen Risiko- bzw. Schutzfaktoren eine große Bedeutung zukommt.

## 2.3 Diagnostik und Früherkennung

### 2.3.1 Diagnostik von Schulleistungsproblemen – Möglichkeiten der Früherkennung

Die Diagnostik von Schulleistungsproblemen sollte grundsätzlich auf Basis standardisierter Tests für die entsprechenden Altersgruppen erfolgen. Diese liegen sowohl für den Bereich des Schriftspracherwerbs als auch für den Bereich des Rechnens vor. Wichtig ist dabei eine möglichst differenzierte Vorgangsweise (Abklärung komorbider Störungen, bei Dyskalkulie eine neuropsychologische Untersuchung), aus der sich auch Empfehlungen für die nachfolgende Intervention ableiten lassen. Um eine Diagnose nach ICD-10 bzw. DSM-IV stellen zu können, ist zusätzlich eine entsprechende Intelligenzdiagnostik durchzuführen.

#### Früherkennung von LRS und Dyslexie

*Früherkennung:* In der neueren Literatur hat sich weitgehend die Auffassung durchgesetzt, dass die Intervention bei Schulleistungsproblemen möglichst früh anzusetzen hat.

Bei LRS kann man grundsätzlich zwischen zwei Ansätzen zur Früherkennung unterscheiden, nämlich einerseits Methoden, mittels derer versucht wird, bereits *vor* Schuleintritt eine Risikoprognose zu erstellen (z. B. das Bielefelder Screening, Jansen, Mannhaupt, Marx/Skowronek 1999) und andererseits solchen, die erst *nach* Schulbeginn eingesetzt werden können. Aus heutiger Sicht muss die prognostische Validität der Verfahren zur Risikoeinschätzung *vor Schuleintritt* angezweifelt werden. Aus diesem Grund sind Verfahren zu bevorzugen, die zwar möglichst früh, aber *nach Einsetzen des Erstleseunterrichts* angewendet werden können. Hier gibt es einige gut erprobte Verfahren, die etwa ab der 2. Klasse vorgegeben werden können (für einen Überblick vgl. Klicpera et al. 2007). Allerdings gibt es nur relativ wenige Instrumente, die eine Vorhersage der Lese- und Rechtschreibleistungen zu einem noch früheren Zeitpunkt erlauben. In Österreich wurde rezent ein Screening vorgestellt, das schon wenige Monate nach Schulbeginn eine Risikoeinschätzung erlaubt (z. B. Klicpera, Humer, Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2007).

Im Bereich der Rechenstörungen sind zwei viel versprechende Verfahren vorhanden bzw. in Arbeit, nämlich ZAREKI (Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern; von Aster 2001), für das auch eine Kindergartenversion existiert (von Aster, Bzufka/Horn 2009), sowie ein standardisierter Dyskalkulietest für 4- bis 9-jährige Kinder (TEDI-MATH von Kaufmann, Nuerk, Graf et al. 2009). Die am frühesten einsetzbaren Tests nach Schulbeginn sind bereits für die erste Klassenstufe normiert (z. B. Demat 1+ von Krajewski, Kuespert/Schneider 2002), sodass auch von dieser Seite eine frühe Erkennung möglich ist.

### 2.3.2 Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten

#### Früherkennung von Verhaltensauffälligkeiten

Das Erkennen möglicher Verhaltensschwierigkeiten bedarf fast immer eines breit angelegten diagnostischen Vorgehens, bei dem im Sinne einer Förderdiagnostik neben den aktuellen Auffälligkeiten selber auch weitere Umfeldbedingungen erhoben werden sollten. Empfohlen wird eine Abklärung von Interessen, Kompetenzen, Selbstkonzept, Entwicklungsstand im schulischen Leistungsbereich, familiärem und sozialem Hintergrund, persönlicher Entwicklungsgeschichte, Einstellungen der Eltern zur Problematik und Zukunftsperspektiven (Bundschuh 2008).

Die meisten Diagnoseverfahren sind angelehnt an die vorhandenen internationalen Klassifikationsschemata für psychische Störungen (ICD-10, DSM-IV). Speziell für die Früherkennung existiert ein Diagnosesystem (ZTT-DC, Scheer et al. 1998), das auf die ersten drei Lebensjahre ausgerichtet ist. Bei der Informationsgewinnung stützt man sich zumeist auf Selbst- und Fremdbeurteilungen durch Eltern oder Lehrer/innen, ergänzt durch Einschätzungen von Mitschüler/inne/n. Das wohl bekannteste Verfahren im deutschsprachigen Raum,

das bereits recht früh eine Erkennung von Verhaltensproblemen ermöglicht, ist die deutsche Fassung der CBCL (Child Behavior Checklist, Achenbach 1991), die als Elternfragebogen angelegt ist und in Versionen für 2- bis 3-Jährige und für 4- bis 16-Jährige vorliegt. Zudem existieren standardisierte Fragebögen für Lehrer/innen und auch zur Selbsteinschätzung. Im Rahmen der diagnostischen Abklärung sollten mehrere Instrumente miteinander kombiniert werden, weil einerseits aus den unterschiedlichen Sichtweisen wichtige Hinweise für die Intervention gewonnen werden können und andererseits vor allem verschiedene Symptome von internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten von Fremdbeurteiler/inne/n im Allgemeinen nicht gut wahrgenommen werden können. Neben den genannten breiter angelegten Skalen existieren vielerlei Instrumente, die ein differenziertes Bild von spezifischen Verhaltensauffälligkeiten geben, z. B. der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten von Petermann/Petermann (2000) oder der Depressionstest von Rossmann (2005).

Projektive Verfahren, die über den indirekten Weg von Zeichnungen oder vom Kind ergänzten Dialogen zu dargestellten Alltagssituationen interpretativ zu einer Aussage über mögliche Verhaltensauffälligkeiten bzw. deren (Mit-)Ursache in der Familie gelangen sollen, können ergänzend angewendet werden. Diese Verfahren sind allerdings in der Literatur recht umstritten, weil sie zumeist nicht den testtheoretischen Gütekriterien entsprechen, die an moderne Diagnoseinstrumente gestellt werden.

### 2.3.3 Die Rolle des/der Lehrer/s/in bei der Früherkennung von Schulleistungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten

*Schulleistungsschwierigkeiten:* Auch wenn die eingehende Diagnostik, wie beschrieben, durch Expert/inn/en auf Basis standardisierter Tests durchgeführt werden sollte, kommt dem/der Lehrer/in im Prozess der Früherkennung eine wesentliche Rolle zu. Lernstörungen werden in vielen Fällen zu spät erkannt. Während inzwischen die Sensibilität für LRS bei den Lehrer/inne/n im Vergleich zur Vergangenheit deutlich erhöht ist (wobei allerdings nicht gesagt ist, dass nicht veraltete theoretische Konzepte herangezogen werden, siehe unten), ist dies bei Rechenschwierigkeiten eindeutig nicht der Fall. Dyskalkulie wird häufig erst nach längerer Zeit (oft erst nach mehreren Schuljahren) erkannt. Voraussetzung für eine Früherkennung von Lernstörungen durch die Lehrer/innen ist allerdings eine adäquate Lehrer/innen/aus- und -fortbildung, die sich auf dem Stand des wissenschaftlichen Diskurses in diesem Bereich bewegt (vgl. 4.2).

*Verhaltensauffälligkeiten:* Im Bereich von Verhaltensauffälligkeiten besteht eine erhöhte Sensibilität für einzelne Bereiche, vor allem für Symptome externalisierender Störungen, wobei allerdings diese bei Weitem nicht immer rechtzeitig erkannt werden (z. B. aggressive Akte). Andererseits ist davon auszugehen, dass manche „Störungen“ von Lehrer/inne/n tendenziell vorschnell „diagnostiziert“ werden, wie Vergleiche verschiedener Fremd- und Selbstbeurteilungen zeigen. Dies trifft vor allem für den Bereich der Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsstörung zu, die beinahe zu einer „Modestörung“ geworden ist. Internalisierende Störungen wie Angst und Depressivität, aber auch Viktimisierung, werden von Lehrer/inne/n in einem weit geringeren Ausmaß wahrgenommen bzw. recht häufig fehlgedeutet. Vor allem bei der Depression liegt dies daran, dass die typischen Symptome häufig nur verdeckt vorhanden sind und sich depressive Verstimmungen bei Kindern und Jugendlichen auch in einer Symptomatik zeigen, die ein/e „naive/r“ Beobachter/in eher mit anderen Verhaltensauffälligkeiten in Verbindung bringen würde (z. B. erhöhte Reizbarkeit, Aggressivität, in der Pubertät eventuell auch delinquentes Verhalten oder Drogenkonsum).

## 2.4 Prävention und Intervention im schulischen Umfeld – der Forschungsstand international

### 2.4.1 Prävention und Intervention bei Schulleistungsschwierigkeiten

*Vorschulische Intervention bei LRS:* Wie bereits erwähnt, sollte bei Verdacht auf LRS möglichst früh eine gezielte Intervention einsetzen, zu warten vergrößert im Allgemeinen die Probleme.

### Vorschulische und schulische Prävention von Lernstörungen

*Vorschulprogramme:* Die meisten modernen Programme zur Prävention im Vorschulalter setzen bei einem phonologisch orientierten Training an, kombiniert mit speziellen auditiven Übungen. Zum Teil sind diese Programme recht gut evaluiert und erweisen sich besonders in Kombination mit der systematischen Einführung der Buchstaben als erfolgreich, wenngleich es auch eine Reihe von Befunden gibt, die im Widerspruch dazu Zweifel an der Wirksamkeit aufkommen lassen.

*Frühzeitige LRS-Intervention begleitend zum Erstleseunterricht:* Deutschsprachige Programme zur Förderung des Lesens legen einen Schwerpunkt auf die systematische Vermittlung und Festigung der Buchstaben-Laut-Beziehungen und auf die Wortanalyse. Es existieren zahlreiche Programme sowohl zur Behebung der Lesefehler als auch zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit. Studien zur Effizienz von Leseprogrammen sind nicht besonders zahlreich. In Metaanalysen zeigen sich bislang nur geringe Fördereffekte. Tendenziell sind die Effekte höher bei Programmen, die auf die Steigerung des Worterkennens bzw. der mündlichen Lesefähigkeit abzielen. Die Effekte sind auch größer, je früher die entsprechenden Fördermaßnahmen einsetzen.

Bei der Förderung des Rechtschreibens sind verschiedene Prinzipien zu beachten. Einerseits sollten bestimmte Rechtschreibmerkmale (Rechtschreibregeln) geübt werden, andererseits soll auch ein Grundwortschatz aufgebaut und durch das Wissen um das Schreiben bestimmter Wörter (wortspezifische Kenntnisse) eine basale Rechtschreibsicherheit erworben werden. Im deutschsprachigen Raum gibt es eine recht große Anzahl an Programmen zur Rechtschreibförderung, sowohl für Kinder mit großen Entwicklungsrückständen (z. B. Reuter-Lier 2001) in den ersten Grundschulklassen als auch für ältere Kinder (z. B. Schulte-Körne/Mathwig 2001 – für einen Überblick über die gängigsten Programme siehe Klicpera et al. 2007). Zum Teil wurden diese Programme evaluiert und zeigen mittlere Trainingseffekte.

Schwierigkeiten im Leseverständnis finden derzeit in der Gestaltung von Förderprogrammen im deutschen Sprachraum kaum Beachtung. Es sind jedoch eine Reihe an speziellen Maßnahmen erarbeitet worden, die Kindern mit Problemen in diesem Bereich helfen können, z. B. Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes, zur syntaktischen Analyse sowie Übungen zum Erlernen aktiver Verständnisstrategien (für einen Überblick über entsprechende Empfehlungen und LRS-Programme siehe Klicpera et al. 2007).

*Förderung bei Dyskalkulie:* Für den Bereich der Rechenstörung sind die Förderansätze bzw. Programme bislang bei weitem nicht so zahlreich wie für den Bereich von LRS. Entsprechend der vermuteten multikausalen Verursachung bei Rechenschwierigkeiten geht man heute davon aus, dass Intervention integrativ geschehen soll, wobei die Vielfalt der an den Rechenleistungen beteiligten Faktoren (soziale, schulische, motivationale Bedingungen ebenso wie kognitive und neuropsychologische Elemente) berücksichtigt werden sollten. Für das Rechentraining selbst stehen verschiedene Programme zur Verfügung (vgl. Fritz/Ricken 2008; Landerl/Kaufmann 2008).

## 2.4.2 Prävention und Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten

### Frühförderung zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten

*Frühförderung und Förderung im Vorschulalter:* Internationale Studien haben gezeigt, dass früh einsetzende und länger anhaltende Interventionsprogramme zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten die besten Aussichten auf Erfolg haben. Diese Programme sollten interdisziplinär und familienorientiert ausgerichtet sein und medizinische, pädagogische, psychologische und sozial-rehabilitative Hilfen beinhalten. Dabei werden die Maßnahmen selbstverständlich nicht nur auf die globale (Umfeld-)situation des Kindes ausgerichtet, sondern sie orientieren sich auch an der vorliegenden Verhaltensproblematik und richten ihre Methodik danach aus. Es existieren für die unterschiedlichsten Störungen spezifische Interventionsmethoden bzw. Programme (vgl. Kuschel/Heinrichs/Hahlweg 2008).

### Schulische Intervention und Prävention bei Verhaltensauffälligkeiten

*Förderung im Schulalter:* Neben indizierten Programmen für Schüler/innen, die bereits Auffälligkeiten zeigen – diese Programme sind sehr komplex und sollten daher nur von ausgebildeten Therapeut/inn/en durchgeführt werden – sind auch Programme wichtig, die eine be-

stimmte Risikogruppe ansprechen, sowie universelle Programme, z. B. für alle Schüler/innen einer Altersgruppe (mit Fokus auf Prävention). Moderne Programme sollten wenn möglich als Multi-Komponenten-Programme angelegt sein, in denen verschiedene Ansätze kombiniert werden und die somit dem komplexen Bedingungsgefüge von Verhaltensauffälligkeiten Rechnung tragen. Derartige Programme existieren gut evaluiert für verschiedene Bereiche von Verhaltensproblemen, besonders für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (siehe dazu auch den Beitrag Strohmeier/Spiel in diesem Band), aber auch – in geringerer Dichte – für internalisierende Verhaltensauffälligkeiten wie Angst und Depression.

Die Schule ist – abgesehen von individuellen Therapien – der geeignete Ort, an dem Interventionsmaßnahmen stattfinden können und sollen.<sup>3</sup> Zum einen sind bestimmte Verhaltensprobleme stark kontextabhängig und Interventionen sollten durch entsprechende – auf das schulische Umfeld bezogene – Maßnahmen unterstützt werden, zumal soziales Lernen im Kontext der Gleichaltrigengruppe als besonders effektiv eingeschätzt wird. Andererseits könnte die Schule als Institution (d. h. nicht zwingend der/die einzelne Lehrer/in) Hilfestellungen bei der Auswahl geeigneter Interventionsprogramme oder therapeutischer Maßnahmen geben. Viele Eltern warten zu lange, bis sie sich an entsprechende Institutionen wenden, und selbst wenn dieser Schritt gesetzt wurde, ist nicht gesichert, dass entsprechend professionelle Hilfestellungen in Anspruch genommen werden. Auch verfügt die Schule als Institution über die entsprechenden logistischen Ressourcen, um nahezu alle Betroffenen zu erreichen.

*Zusammenfassend* kann gesagt werden, dass für die zur Diskussion stehenden Störungsbilder eine möglichst frühe Intervention und damit eine frühe Diagnostik von enormer Bedeutung sind, in deren Rahmen neben unterstützenden Institutionen wie Therapie- und Fördereinrichtungen vor allem auch die Schule eine wesentliche Funktion einnehmen kann. Daraus ergeben sich verschiedene Forschungsfragen, die im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

## 3 Forschungsfragen

### 3.1 Forschungsdesiderate bei Lernstörungen

#### 3.1.1 Möglichkeiten einer optimalen Risikovorhersage

Die im Augenblick im deutschsprachigen Raum existierenden Instrumente zur (frühen) Identifikation von Schulleistungsschwierigkeiten können das Risiko für Lernstörungen bestenfalls sehr grob und unspezifisch vorhersagen. Beim Lesen und Rechtschreiben scheint dies damit zusammenzuhängen, dass viele der am Lernprozess beteiligten Komponenten erst dann gut zu beurteilen sind, wenn sie „aktiviert“ werden, d. h. wenn der Erstleseunterricht eingesetzt hat. Bemühungen, das Lesen und Rechtschreiben möglichst früh *nach Schulbeginn* zu testen, kommen zwar zu einer etwas valideren Vorhersage, als dies bislang mit vorschulischen Testverfahren möglich ist, allerdings besteht weiterhin Optimierungsbedarf. Die künftige Prädiktionsforschung sollte die bisherigen Bemühungen weitertreiben und ergänzen (etwa durch Ergänzung der Testung durch Elternbefragungen über ihre eigenen Erfahrungen beim Schriftspracherwerb, um die genetische Komponente abzudecken).

Ähnliches gilt auch für den Bereich der Rechenschwierigkeiten. Die Forschung ist hier bei weitem nicht so reichhaltig wie im Bereich der LRS, wobei die Anzahl der Arbeiten in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Aus diesem Grund ist auch im Augenblick noch nicht zu entscheiden, inwieweit es möglich ist, über eine vorschulische Testung zu validen Prognosen zu gelangen. Auch hier sind weitere Studien – vor allem Längsschnittuntersuchungen – von hoher Dringlichkeit.

**Geringe prognostische Validität der Risikovorhersage bei Lernstörungen**

3 Zur Frage der getrennten Beschulung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten siehe auch den Beitrag von Ewald Feyerer in diesem Band.

**Effizienz von Interventionen bei Lernstörungen****3.1.2 Effizienz früher Fördermaßnahmen**

Insgesamt ist auch zu wenig über die Effizienz früher Fördermaßnahmen bekannt bzw. sind die Ergebnisse widersprüchlich. Zum Teil hängt dies mit den beschriebenen Schwierigkeiten in der frühen Diagnostik zusammen, zum anderen Teil auch damit, dass Fördermaßnahmen gleich welcher Art immer, in ein bestimmtes (schulisches und familiäres) Setting eingebunden sind und mit diesem interagieren, sodass das Bedingungsgefüge für die Effektivität von Programmen nur schwer von den Umfeldbedingungen gelöst werden kann.

**3.1.3 Schulische Interventionsmaßnahmen und -konzepte**

Speziell interessant im schulpolitischen Kontext ist die Frage, inwieweit Interventionsmaßnahmen im regulären Unterricht (bzw. als Ergänzung zum Unterricht) im Rahmen der Schule durchgeführt werden können und bei welcher Gruppe von Lernstörungen (bzw. bei welchem Grad der Ausprägung von Lernstörungen) dies sinnvoll erscheint (vgl. 4.2).

**3.1.4 Die Rolle des Unterrichts bei der Genese und Aufrechterhaltung von Lernstörungen****Detailanalyse von didaktischen Maßnahmen**

Es wurde bereits gesagt, dass es relativ grobe Einschätzungen über die Bedeutung des Unterrichts bei der Genese und vor allem der Aufrechterhaltung von Lernstörungen in der Literatur gibt. Was deutlich fehlt, ist eine wissenschaftlich fundierte Detailanalyse von speziellen Unterrichtsmaßnahmen bzw. didaktischen Methoden (bei LRS beispielsweise das Ausmaß an Lautorientierung im Unterricht oder der Einsatz spezieller Übungen). Hier sollte erstens festgestellt werden, wie die Lehrer/innen im Unterricht methodisch-didaktisch vorgehen und zweitens, wie sich spezielle Maßnahmen (spezifische Übungen, generellere didaktische Zugänge wie Lautorientiertheit des Unterrichts beim Lesen) auf die Leistungen auswirken. Dies ist bislang nur in Teilen und relativ unsystematisch geschehen.

**3.2 Forschungsdesiderate bei Verhaltensauffälligkeiten****3.2.1 Diagnostik und Möglichkeiten der Früherkennung – Die mögliche Rolle der Lehrer/innen****Anteil des Lehrers / der Lehrerin an der Früherkennung**

Den Lehrer/inne/n könnte bei der Früherkennung von Verhaltensproblemen eine wesentliche Rolle zukommen. Daher stellt sich die Frage, inwieweit das Potenzial, über das der/die Lehrer/ in aufgrund seiner zentralen Position verfügt, hierfür systematisch genutzt werden kann, welche Ressourcen dazu zur Verfügung gestellt werden müssen und welche zusätzliche Ausbildung für die Lehrer/innen vonnöten wäre. Ähnlich wie erste Versuche beim Lesen und Rechtschreiben stattfinden (Vorgabe des Salzburger Lesescreenings) wäre zu überlegen, wie sinnvoll es wäre, standardmäßig entsprechende (möglicherweise neu zu entwickelnde) Screenings vorzugeben, mindestens jedoch Lehrer/innen und Eltern eingehend über Kennzeichen von Verhaltensauffälligkeiten bzw. auch mögliche Interventionen zu informieren. Dies betrifft natürlich in gleichen Maßen unterstützende Einrichtungen, vor allem die Schulpsychologie.

**3.2.2 Intervention**

Eine zweite Frage betrifft die Möglichkeiten der Frühintervention im schulischen Rahmen. Es gibt international ganz unterschiedliche Ansätze, wobei sich wie erwähnt die überwiegende Mehrzahl der Programme auf externalisierende Verhaltensweisen beziehen und es nur relativ wenige Programme gibt, die internalisierende Verhaltensauffälligkeiten im Blick haben. Entsprechende Pilotprojekte unter wissenschaftlicher Begleitung könnten wichtige Aufschlüsse für künftige Interventionsmöglichkeiten geben. Wichtig wäre auch, die (mögliche) Anbindung an unterstützende Einrichtungen (z. B. Kriseninterventionsstellen, Kliniken etc.) zu analysieren.

### 3.3 Systematische Befunderhebung über Maßnahmen an den Schulen und über den Stand der Lehrer/innen/ausbildung

Der vordringlichste Forschungsbedarf gilt für Schulleistungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten gleichermaßen, wiewohl für beide Bereiche Vorarbeiten bzw. Detailanalysen vorliegen. Angesprochen ist eine systematische Erfassung aller relevanten Projekte zur Prävention, Frühförderung und Intervention. Es existieren in Österreich zahlreiche Initiativen. Manche haben den Status öffentlich geförderter Projekte, die zumeist auch einer entsprechenden Evaluation unterzogen werden, andere sind Initiativen einzelner Schulen, manchmal einzelner Klassen, wiederum andere werden stärker von den Eltern getragen. Es wäre für eine Bewertung der Bildungssituation in Österreich äußerst hilfreich, Daten über diese Projekte zu erheben und entsprechend aufzubereiten, nicht zuletzt, um Doppelgleisigkeiten zu vermeiden und Synergieeffekte zu erzeugen.

Ein weiteres Problem ist, dass nur unzulänglich Datenmaterial über den Ausbildungsstand der Lehrer/innen zu den vorliegenden Problemfeldern vorliegt. Dies hängt auch damit zusammen, dass die verschiedenen Curricula für die Lehrer/innen/ausbildung recht unterschiedlich aufgebaut sind bzw. die Teilnahme im Rahmen der Lehrer/innen/ausbildung auf freiwilliger Basis geschieht.

**Systematische Erhebung bereits existierender Maßnahmen**

B

## 4 Politische Analyse

### 4.1 Prävention und Intervention im schulischen Umfeld

#### 4.1.1 Ansätze zur Intervention bei Lernstörungen

Grundsatz der Intervention bei Schulleistungsschwierigkeiten muss immer ein differenzierter Unterricht sein, da die Lernfortschritte der Kinder sehr heterogen sind und manche zusätzliche Hilfestellungen benötigen. Trotzdem ist es möglich, spezielle Übungen für schwächere Schüler/innen bei entsprechender Differenzierung auch mit der ganzen Klasse durchzuführen. Die innere Differenzierung kann sowohl an den Aufgabenstellungen im lehrergeleiteten Unterricht ansetzen als auch in den freier bzw. offener gestalteten Unterrichtsphasen. Auch die Einführung kooperativer Lernformen oder die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben in Partnerarbeit stellt eine Möglichkeit zur individuelleren Unterrichtsgestaltung dar. Schließlich ist ein Ausgleich der Anforderungen zu einem gewissen Teil auch über die Hausübungen möglich, die ebenfalls individualisiert werden können.

International setzt man neben Einzelförderung oder Förderung in kleinen Gruppen durch professionelle Helfer/innen außerhalb des regulären Unterrichts (vor allem für Schüler/innen, für die die durch den differenzierten Unterricht gesetzten Maßnahmen allein nicht ausreichen und für die eine intensivere Einzelförderung indiziert ist) auf den Einsatz von Tutor/inn/en (Eltern anderer Schüler/innen, Schüler/innen höherer Klassen). Die Tutor/inn/en erhalten fachliche Unterstützung (z. B. Stundenbilder) und eine Supervision für ihre Tätigkeit. Eine besondere Variante dieser Vorgangsweise ist das paarweise Lesen und Rechtschreiben (Klicpera et al. 2007). Hier übernimmt nicht eine Person ständig die Rolle des Tutors / der Tutorin, sondern es ist ein Wechsel in dieser Rolle vorgesehen.

In *Österreich* ist die Situation, was die Prävention und frühe Intervention bei Schulleistungsschwierigkeiten anbelangt, höchst uneinheitlich und wenig zufrieden stellend. Zwar wird standardmäßig das Salzburger Lesescreening (SLS, Mayringer/Wimmer 2003) in der dritten und fünften Klasse vorgegeben, der Zeitpunkt ist jedoch recht spät. Außerdem ist unklar, auf welche Weise Kindern geholfen wird, die nach dieser Testung als leseschwach einzustufen sind. Vor der dritten Klasse – also zu einem Zeitpunkt, zu dem die Intervention bereits längst

**Mangelnde systematische Unterstützung für Kinder mit Lernstörungen in Österreich**

**Probleme beim Legasthenieförderkurs**

hätte einsetzen müssen – existieren zwar einzelne Projekte und Initiativen, aber kein systematisches *Procedere* im Umgang mit LRS-Kindern.

Neben regionalen Initiativen zur Förderung des Lesens (und Rechtschreibens) und Projekten, die an einzelnen Schulen stattfinden, wurden auch Bemühungen gesetzt, die vom Ministerium ausgehen (etwa die Initiative *Lesefit*). Dabei handelt es sich sicherlich um wichtige Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation im Allgemeinen. Allerdings sind die entsprechenden Programme zu unspezifisch, um bei Kindern mit LRS Anwendung zu finden. Eine Ausnahme könnte hier das Projekt „*LesepartnerInnen*“ des Ministeriums sein, weil die Effektivität partnerschaftlicher Leseprogramme bereits festgestellt wurde.

Ein besonderes Problemfeld im Rahmen der frühen Intervention stellt der – als Einrichtung an sich durchaus zu begrüßende – Legasthenerförderkurs (LFK) dar bzw. analoge Programme an Schulen. Nach unserem Kenntnisstand ist dieser Förderkurs regional recht unterschiedlich gestaltet und wird auch nicht überall angeboten. Teilweise beziehen sich diese Kurse von der theoretischen Fundierung her auf überholte Konzepte. Außerdem konnte gezeigt werden (Klicpera et al. 1993), dass ungefähr die Hälfte der Schüler/innen, die nach standardisierten Tests eine Zusatzförderung nötig hätten, nicht in die Kurse aufgenommen wurden, und umgekehrt etwa die Hälfte der Kinder, die in den Kursen waren, dies nach einer standardisierten Testung gar nicht nötig hätten. Insgesamt konnte in der gleichen Studie gezeigt werden, dass die Teilnehmer/innen an den LFK im Lesen und Rechtschreiben im Vergleich zu nicht geförderten Kindern keine größeren Fortschritte erzielten.

Ähnlich wie bei LRS ist die Situation bei Dyskalkulie zu sehen. Es existieren an den Schulen viele Einzelprojekte, die jedoch zum Teil schlecht (oder gar nicht) dokumentiert sind und in den wenigsten Fällen wissenschaftlich begleitet werden.

#### 4.1.2 Ansätze zur Intervention bei Verhaltensschwierigkeiten

International existiert ein breites Spektrum von Initiativen zur Prävention von bzw. Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Während sich die Maßnahmen früher stärker auf Kinder bezogen, die aus benachteiligten Familien stammten oder durch besonders störendes Verhalten auffielen, steht heute der präventive Aspekt im Vordergrund und die Bemühungen werden vermehrt auch auf internalisierende, emotionale Probleme wie Ängstlichkeit, sozialer Rückzug und Depression (auch Suizidgefährdung) ausgeweitet.

Grundsätzlich bestehen in fast allen Ländern spezielle Strukturen, die als Unterstützung der Schule bzw. als Erweiterung des Angebotes der Schule verstanden werden können, z. B. schulpсихologische Dienste, Beratungs- und Stützlehrer/innen. Daneben wurden Zentren errichtet, deren Hilfe bei Bedarf zur Unterstützung des betroffenen Kindes bzw. Jugendlichen oder dessen/deren Eltern in Anspruch genommen werden kann. Hier hat die mobile Erziehungshilfe, wie sie etwa in einigen Schulbezirken Bayerns etabliert wurde, eine gewisse Bedeutung, weil sich diese Unterstützung besonders stark an den Bedürfnissen des/der einzelnen Schüler/s/in orientiert.

Neben diesen institutionalisierten und auf längere Zeit eingerichteten Strukturen gibt es inzwischen eine kaum mehr überschaubare Anzahl an Schulversuchen und Projekten für Kinder oder Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten. Dabei kann man grundsätzlich zwischen Initiativen unterscheiden, die relativ breit gefächert sind und präventiv eine größere Anzahl unterschiedlicher Problemlagen im Visier haben und solchen, die auf einen bestimmten Bereich von Verhaltensproblemen bzw. auf bestimmte Risikogruppen fokussieren. Manche Programme (etwa das *FAST-Track-Programm* in den USA; *Conduct Problems Prevention Research Group* 1992) beziehen auch stark die Eltern mit ein. Weiters existieren Programme, die weniger das einzelne Kind im Blick haben, sondern die Situation in der Schule/Klasse insgesamt. Hier sind es vor allem die bekannten Programme zur Gewaltprävention in den Schulen (siehe dazu auch den Beitrag von Strohmeier/Spiel über Gewalt in der Schule in diesem Band).

Eine Alternative zur Betreuung durch Fachkräfte stellen Bemühungen zur Unterstützung der Lehrer/innen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern dar, z. B. das Konstanzer Trainingsmodell (Tennstädt et al. 1987), ein Selbsthilfeprogramm für Lehrer/innen zur Verbesserung ihrer (sozialen) Kompetenzen im Umgang mit störendem bzw. aggressivem Schüler/innen/verhalten.

Der Bedarf an Hilfestellungen ist in *Österreich* derzeit deutlich höher als das Angebot (Gasteiger-Klicpera/Klicpera 1998). Im Augenblick wird ein Anteil von mehr als 4% der Schüler /innen von Beratungslehrer/inne/n unterstützt, nach Angaben der Klassenlehrer/innen wäre aber ein weit höheres Angebot an Hilfe notwendig. Noch wesentlich angespannter dürfte die Situation in der Schulpsychologie sein, wiewohl hier keine genauen Daten über den Bedarf vorliegen.

Diese beiden schulnahen Institutionen – Schulpsychologie und Beratungslehrer/innen – sind in erster Linie mit dem Problem von Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert. Allerdings ist kein klares Procedere zu erkennen, wie im Falle von auftretenden Verhaltensschwierigkeiten vorgegangen wird. Eine telefonische Recherche, die im Zuge dieses Berichts durchgeführt wurde, hat regional unterschiedlich ganz verschiedene Zugangswege ergeben. Die Art des Zugangs dürfte dabei stark von der Verfügbarkeit der entsprechenden Ressourcen, aber auch von der Ausbildung und dem Engagement der Lehrer/innen bzw. Schulleiter/innen abhängen. Nicht selten werden – vor allem bei schwereren Verhaltensauffälligkeiten – schulexterne Institutionen in Anspruch genommen. Genannt wurden vor allem psychologische und sozialpsychiatrische bzw. klinisch-psychologische Einrichtungen.

Neben diesen institutionellen Initiativen werden auch in *Österreich* zahlreiche Schulversuche und Projekte zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten durchgeführt. Im Gegensatz zur Einzelfallbetreuung bzw. zum Krisenmanagement der schulnahen Institutionen wird in diesen Initiativen hauptsächlich Präventivarbeit ausgeführt. Allerdings wird nur ein kleiner Teil der vorhandenen Projekte ausreichend dokumentiert oder gar wissenschaftlich begleitet.

## 4.2 Schlussfolgerungen – Perspektiven

### 4.2.1 Unterstützung von Schüler/inne/n mit Lernstörungen

Das Ziel für die nächsten Jahre sollte sein, evidenzbasierte, flächendeckende und systematische Interventionsstrategien bei Lernstörungen aufzubauen. Allzu große regionale Unterschiede sind ebenso wenig wünschenswert wie ein Wildwuchs an unkontrollierten Projekten und „Therapieformen“.

Damit dies geschehen kann, müsste in einem ersten Schritt eine *systematische* Erhebung aller derzeitigen in irgendeiner Form an die Schule gebundenen Initiativen vorliegen, vor allem, was deren methodisch-didaktischen Zugang betrifft, aber auch, inwieweit diese Projekte wissenschaftlich begleitet werden. Ziel einer solchen Erfassung wäre es letztlich, ein klares Bild über Wirksamkeit und Umsetzbarkeit verschiedener Initiativen zu erhalten.

Zweitens sollte darüber nachgedacht werden, ein flächendeckendes Förderungssystem zu etablieren. Hier sollten allerdings nur Methoden zur Anwendung kommen, die bereits wissenschaftlich erprobt sind. Ein solches Programm sollte von Expert/inn/en im jeweils zur Diskussion stehenden Bereich ausgearbeitet werden und gemeinsam mit Lehrer/inne/n entsprechend den Gegebenheiten in der Schule adaptiert werden. Das Programm muss vor allem ein klares Procedere mit eindeutigen diagnostischen Schritten und „Überweisungsregeln“ an externe Stellen aufweisen. Die Förderung bei schwer wiegenden Fällen kann nur als Einzelförderung oder Förderung in kleinen Gruppen (und vor allem durch Therapeut/inn/en, die nach einem wissenschaftlich fundierten Curriculum ausgebildet sind) geschehen. Dies könnte als ein Service an die Schulen angebunden werden, ebenso wie es möglich wäre, zumindest einen Teil der Intervention direkt an den Schulen anzubieten. Dies würde eventuell auch die Möglichkeit alternativer Finanzierungswege eröffnen (d. h. nicht über die Krankenkasse, die für Lerntherapien im Moment nicht aufkommt). Der Legasthenieförderkurs bietet eine

**Bedarf an Hilfestellungen bei Verhaltensauffälligkeiten in Österreich höher als das Angebot**

**Keine klaren Konzepte zur Unterstützung bei Verhaltensauffälligkeiten in Österreich**

**Aufbau einer flächendeckenden, evidenzbasierten Interventionsstrategie bei Lernstörungen**

**B**



**Verbesserung  
der Lehrer/innen/  
ausbildung hinsichtlich  
Lernstörungen**

weitere Möglichkeit, allerdings müsste er nach dem Stand der Forschung vereinheitlicht und ein fundierter diagnostischer Prozess sowie eine fundierte Ausbildung der entsprechenden Fachkräfte vorgeschaltet werden.

Hand in Hand mit der Umsetzung einer flächendeckenden, dem Stand der Forschung entsprechenden Interventionsstrategie müsste es zu einer Qualitätssicherung bei der Lehrer/innen/ausbildung kommen. Zwar gibt es für Lehrer/innen (primär der Volksschule) die Möglichkeit, zusätzlich oder als freie Wahlmöglichkeit sich vertiefend mit den genannten Schulleistungsschwierigkeiten auseinander zu setzen, eine entsprechende fundierte Ausbildung ist aber nicht standardmäßig vorgesehen und es gibt hinsichtlich dieser Zusatzausbildungen regional große Qualitätsunterschiede. Dabei kann es nicht darum gehen, alle Lehrer/innen zu Therapeut/inn/en auszubilden, zumindest aber sollten sie in die Lage versetzt werden, mögliche Schulleistungsprobleme frühzeitig zu erkennen. Ähnliches gilt für die Ausbildung bei unterstützenden Institutionen, in erster Linie die Schulpsychologie. Es ist aus unserem Kenntnisstand keineswegs sichergestellt, dass in diesen Institutionen ausreichend Kompetenzen vorhanden sind. Eine Kurzsrecherche im Rahmen dieses Berichts ergab etwa, dass bei Ausschreibungen für Stellen in der Schulpsychologie nur sehr vage Anforderungen an den Kenntnisstand im Bereich von Schulleistungsschwierigkeiten gefordert werden.

#### 4.2.2 Unterstützung von Schüler/inne/n mit Verhaltensauffälligkeiten

**Bessere Strukturierung  
und Koordination von  
Interventionsmaßnahmen**

Auch im Bereich von Verhaltensauffälligkeiten sollten die Maßnahmen stärker koordiniert und systematisiert werden. Dabei sollte neben den bereits bestehenden Hilfen in Krisensituationen oder bei bereits manifesten Auffälligkeiten ein stärkeres Augenmerk auf die Prävention bzw. frühe Intervention gelegt werden. Wie bei den Schulleistungsproblemen ist eine systematische Erfassung der bereits vorhandenen Projekte zur Prävention und Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten vonnöten.

Auffallend ist, dass das Procedere beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten regional höchst unterschiedlich ist und sich die Eltern (und z. T. auch die Lehrer/innen) nicht selten nur schwer orientieren können. Dies hat zur Folge, dass manche Verhaltensauffälligkeiten, obwohl erkannt oder zumindest vermutet, längere Zeit „verschleppt“ werden und Eltern oft eine wahre Odyssee in der Landschaft verschiedenster, nicht immer professioneller „therapeutischer Angebote“ unternehmen müssen, bis schließlich professionelle Hilfe zu Stande kommt. Aus diesem Blickwinkel ist vor allem eine klar umschriebene Vorgangsweise, beginnend mit einer professionellen Diagnostik, und eine gut strukturierte Hilfestellung und Information für die Eltern wichtig. Eine solche Information könnte vorderhand im Rahmen eines Leitfadens für Lehrer/innen und Eltern umgesetzt werden. Wesentlich scheint jedoch auch hier eine einheitliche und gegebenenfalls mit unterstützenden Stellen (Kliniken, psychosozialen Einrichtungen) akkordierte Vorgangsweise sowie natürlich die Bereitstellung der nötigen Ressourcen.

**Möglichkeiten eines  
standardisierten  
Screenings zur  
Prävention von  
Verhaltensauffälligkeiten**

Nachdem wie beschrieben vor allem viele internalisierende Verhaltensauffälligkeiten wie Depression oder Zurückgezogenheit häufig nicht rechtzeitig erkannt werden, ist im Zuge einer Systematisierung zu untersuchen, auf welche Weise der Einsatz eines frühen Screenings nach möglichen Verhaltensproblemen durchführbar ist.

**Verbesserung der  
Ausbildung von  
Lehrer/inne/n und  
Fachkräften**

Speziell bei Verhaltensauffälligkeiten besteht die Kritik unzureichender Intervention von Seiten der Schulpsychologie. Dies ergab z. B. eine Befragung der Lehrer/innen (Gasteiger-Klicpera/Klicpera 1998) wie auch eine zu diesem Bericht durchgeführte Telefonbefragung von Schulverantwortlichen. Erschwerend für die Arbeit der Schulpsychologie ist sicherlich der enorme Mangel an Personal. Dennoch sollte ähnlich wie bei den Schulleistungsschwierigkeiten überprüft werden, inwieweit Vertiefungen in der Ausbildung des schulpsychologischen Personals notwendig sind. Die Arbeit im schulischen Kontext und speziell im Bereich von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen erfordert ganz spezifische pädagogische und klinisch-psychologische Fertigkeiten und Zusatzkompetenzen, die standardmäßig von Bewerber/inne/n nicht gefordert bzw. nicht ausreichend angeboten werden.

Aber auch die Lehrer/innen/ausbildung müsste der Problematik der Schulleistungsschwierigkeiten stärker Rechnung tragen. Es wurde oben dargelegt, dass Programme zur Stärkung der Lehrer/innen/kompetenzen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten existieren. Diese Programme könnten modifiziert in die Lehrer/innen/ausbildung (nicht nur der Volksschullehrer/innen) aufgenommen werden. Ebenso sollte die Ausbildung vertiefend auf die Frage der Erkennens bzw. der Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen eingehen.



# Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft

Ferdinand Eder und Herbert Altrichter

Unter *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen (QEQS)* können alle Maßnahmen verstanden werden, die die Leistungsfähigkeit des Schulsystems feststellen, aufrecht erhalten, steigern und an aktuelle Erfordernisse anpassen sollen. Sie können sich auf unterschiedliche Ebenen oder Sektoren des Schulsystems richten (Struktur des Gesamtsystems, Einzelschulen, Unterricht usw.). Es handelt sich um einen Adaptions- und Steuerungsprozess, mit dem gesichert werden soll, dass die Funktionen der Schule für die Gesellschaft und für das Aufwachsen der jungen Menschen auf einem hohen Niveau gewährleistet werden. Aufgrund der Bedeutung von Bildung sowohl für das Leben der einzelnen Menschen als auch für das wirtschaftliche und soziale Wohlergehen von Ländern werden Fragen der Qualitätsentwicklung in der Schule immer auch Gegenstand eines gesellschaftlichen Diskurses, der vermittelt über Bildungspolitik, Schuladministration und Wissenschaft unter Beteiligung von Interessengruppen sowie Einbeziehung der Öffentlichkeit geführt wird, mit Wertentscheidungen verknüpft ist und ein erhebliches Dissenspotenzial enthält.

Vor diesem Hintergrund versucht der Beitrag über Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (1) den konzeptuellen Rahmen darzustellen, in dem dieser Adaptions- und Steuerungsprozess in den letzten Jahrzehnten abgelaufen ist, (2) die wichtigsten bisher in Österreich implementierten Ansätze zu beschreiben und zu bewerten, (3) QEQS zu bilanzieren sowie (4) Perspektiven und Optionen für die weitere Entwicklung aufzuzeigen.

## 1 Entwicklung und Umsetzung von Qualitätskonzepten

Nach Specht (2007) lassen sich seit den 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts drei Hauptphasen der Diskussion um die Qualität von Schule unterscheiden:

- *Bildungsexpansion und Systemreform* (1960er- und 1970er-Jahre)
- *Schulautonomie und Schulentwicklung* (1980er- und 1990er-Jahre)
- *Datengestützte Outputsteuerung* (seit Mitte der 1990er-Jahre).

Altrichter/Heinrich (2007) grenzen in ihrer Analyse der Systemsteuerung seit den 1990er Jahren drei konzeptuell unterschiedliche Teilphasen ab, die mit (a) Stagnation und „Grauzonenautonomie“, (b) Schulautonomisierung und (c) Schulmanagement umschrieben werden. Die leicht modifizierte Verschränkung dieser beiden Strukturierungen bildet die Grundlage für einen kurzen historischen Abriss; einige zentrale Merkmale dieser Phasen und Teilphasen sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

C

Phasen der  
Qualitätsentwicklung

	Phase 1: Bildungsexpansion und Systemreform		
	Hauptphase: Bildungs- expansion und Systemreform	Spätphase: „Stagnation und niederschwellige Reformpolitik“	
Auslöser /Ziele / Motive	„Bildungskatastrophe“; geringe Beteiligung an höherer Bildung; Chancenungleichheit	Legitimierung der Schulorganisation nach Ende der Gesamtschulversuche; Behebung offensichtlicher Mängel	
Konzepte, Annahmen, Ansatzpunkte	Qualitätssteigerung durch Beseitigung äußerer und innerer Bildungsbarrieren bzw. durch Werbung	Einrichtung homogener Schultypen und Lerngruppen	
Umsetzungen	Regionaler Ausbau des Schulangebotes; Kostenfreiheit (Schulgeld, Schulbücher); Revision der Curricula; Erhöhung der Durchlässigkeit	Schulversuchsprojekte und Initiativen einzelner Schulen oder betroffener Gruppen, insbes. zur Leistungsbeurteilung; Integrationsbewegung; Modellversuche zur „Mittelschule“	
Probleme	Formale Erfolgsindikatoren (Beteiligungsquoten); kaum Vorsorge für Prozess- und Ergebnisqualität	Im Allgemeinen geringe Systemwirksamkeit; Ausnahme: Integration	

Tab. 1: Phasen der Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulwesen  
(in Anlehnung an Specht 2007 sowie Altrichter/Heinrich 2007)

## 1.1 Bildungsexpansion

### 1.1.1 Hauptphase: Bildungsexpansion und Systemreform

#### Ausschöpfung der Begabungsreserven

Die von Georg Picht (1964) als „Bildungskatastrophe“ apostrophierte Situation in Deutschland war auch für Österreich in hohem Maße zutreffend: ein elitäres Bildungssystem mit geringer Maturantenquote, strukturellen Benachteiligungen für den ländlichen Raum und geringen Anteilen an Mädchen und Arbeiterkindern in der höheren Bildung. Mit dem Ziel einer „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ wurde systematisch versucht, Bildungsbarrieren abzubauen. Die Umsetzung erfolgte auf zwei Ebenen: durch den regionalen Ausbau des Schulsystems („In jede Bezirkshauptstadt eine höhere Schule“) und die Beseitigung finanzieller Hürden durch Schulfreifahrt, Schulbuchfreiheit, Stipendien u. Ä.

	Phase 2: Schulautonomie und Schulentwicklung		Phase 3: Datengestützte Outputsteuerung
	Schulautonomisierung	Schulmanagement	
	Flexibilisierung zur Schaffung von Spielräumen für lokale Bedürfnisse	Steuerung des „Wildwuchses“ durch Aufforderung zu schulinterner Strukturierung; erste zentrale Vorgaben (Ausrichtung auf basale Qualitätsziele)	„PISA-Schock“; Koordination von Qualitätsmaßnahmen auf vorgegebene Ziele
	Die „gute“ Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit; Deregulierung, Dezentralisierung und Schulautonomie sollen förderliche Rahmenbedingungen für Qualitätsentwicklung schaffen	Stärkung der Schulleitung; Schulprogramm als basales Entwicklungsinstrument; schulinternes Qualitätsmanagement; Entwicklung von umfassenden, auf Evaluation basierenden Qualitätskonzepten	„Ergebnisorientierung“; Definition von Zielen (Standards); Monitoring auf System- und Schulebene; Effizienzsteigerung soll durch Kombination von zentralen Vorgaben und standortbezogener Umsetzung erreicht werden.
	Gesetzesänderungen (14. SchOg-Novelle); Erstellung von Gutachten und Konzepten auf Ebene der Bildungsadministration; Modellpublikationen; zahlreiche Entwicklungsprojekte zur standortbezogenen Profilierung an einzelnen Schulen; Adaptierung und Erprobung unterschiedlicher Qualitätskonzepte aus der Wirtschaft	Einrichtung von Unterstützungssystemen im Gesamtsystem; Durchführung von Modellprojekten; Anwendung von einzelnen Instrumenten der Qualitätsentwicklung; Ausbau von Evaluationsinstrumentarien	Erarbeitung von Bildungsstandards, Aufgabenbeispielen und standardbezogenen Messinstrumenten; Ansätze zur Qualifizierung der Schulaufsicht; zentrale Projekte zur Qualitäts- und Schulentwicklung
	Schwerpunkt auf Organisationsentwicklung; Ausklammerung des Unterrichts; negative Begleitfolgen von Profilbildungen für benachbarte Schulen und Klassen	Ausklammerung der Leistungsebene bei Evaluierungen; lückenhafte gesetzliche Absicherung der Modellideen	Fehlen von didaktischen Konzepten zur Umsetzung von Standards im Unterricht; Beschränkung auf wenige Fächer; Fehlen von Erfahrungen mit Rückmeldungen; geringe Akzeptanz in der Lehrerschaft

Die dabei entstandenen Strukturen erwiesen sich als erfolgreich und bildeten den Anfang eines fast explosionsartigen Anstiegs der Bildungsbeteiligung. Schulen, wie die damals so bezeichnete „Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe“, zeigten eine große Anziehungskraft für Mädchen vom Lande, die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erwiesen sich als attraktiv für Jugendliche aus der gewerblichen Mittelschicht. Gegenüber der Steigerung der Bildungsbeteiligung traten andere Qualitätskriterien – etwa das erreichte Leistungsniveau oder die Qualität des Unterrichts – deutlich zurück.

In Österreich und in Deutschland wurde in dieser Zeit erstmals die „Systemfrage“ gestellt: Bildet die Struktur eines gegliederten Schulwesens die geeignete Voraussetzung für eine hohe Bildungsbeteiligung, oder sind Gesamtschulen effizienter? Die teilweise unerwarteten Ergebnisse bei der empirischen Beantwortung dieser Frage führten, zusammen mit der Rezeption von Forschungsergebnissen aus den angloamerikanischen Ländern, zu einem neuen Paradigma: „Schulqualität“. Dieses dominiert die zweite Phase der Qualitätsentwicklung.

*Schulqualität* als Leitkonzept ist historisch mit den Untersuchungen zur Wirksamkeit von Einzelschulen verbunden. Ausgelöst durch die klassischen Studien von Coleman (1966) und

Schulqualität

C

Jencks et al. (1972), die dem familiären und sozialen Hintergrund mehr Verantwortung für die Lernerfolge der Schüler/innen zuschrieben als dem schulischen Unterricht, versuchten zahlreiche Untersuchungen den Nachweis zu führen, dass die Art und Weise, wie die Schulen ihre Kernaufgabe des Unterrichtens erfüllen, wesentlichen Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung der Schüler/innen habe. Die größte Resonanz fand die Studie „15 000 Stunden“ von Michael Rutter (1979), die in einer aufwändigen Analyse zeigte, dass die Entwicklung von 10- bis 14-jährigen Schüler/innen ganz unterschiedlich verlief, je nachdem, wie gut oder schlecht ihre Schule war. Zahlreiche Nachfolgestudien (zusammenfassend Aurin 1990) lieferten Belege für die Auswirkungen unterschiedlicher Qualität von Schulen. Auch die systemvergleichenden Untersuchungen in Deutschland belegten – gleichsam als ein Nebenprodukt –, dass Schulen des gleichen Typs in ihrer Qualität extrem verschieden sein können und dass es für den effektiven Lernertrag bei den Schüler/innen mehr auf die konkrete Schule, weniger auf den Schultyp ankomme (Fend et al. 1973). Entwicklung und Förderung der Qualität der Einzelschule erschien damit auch für Österreich – das sich 1981 mit der Beibehaltung von Gymnasium und Hauptschule als getrennte Schulformen für eine strukturkonservierende Lösung der Probleme der Sekundarstufe I entschieden hatte – als Alternative zu einer aufwändigen Umstellung des Gesamtsystems in Richtung einer gemeinsamen Schule.

### 1.1.2 Spätphase: Stagnation und niederschwellige Reformpolitik

#### Niederschwellige Reformpolitik

Die Zeit nach der Entscheidung für die Beibehaltung der Schulstruktur ist nach Pelinka (1996) durch eine „niederschwellige Reformpolitik“ charakterisierbar: Innovationen waren nur in Form von Schulversuchen mit eingeschränkter Reichweite möglich, die je nach Schulträger beim Landesschulrat oder ministeriell beantragt und immer wieder neu genehmigt werden mussten. Solche Initiativen betrafen vor allem Teilaspekte des Unterrichts und der Schulorganisation, insbesondere die Leistungsbeurteilung und die Organisation der Leistungsgruppen in der Hauptschule, die sich schon bald als problematisch erwiesen (vgl. den Beitrag von F. Eder, Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems, im vorliegenden Band). Anfang 1987 forderten die Eltern behinderter Kinder ihr Recht auf eine Schule ein, die auch ihren Kindern optimale Entwicklungschancen bieten sollte, und setzten den Anspruch auf „Integration“ von Kindern mit Behinderungen durch. Dass für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Zusammen-Lernen mit den leistungsstärkeren Kindern als Vorteil angesehen, für leistungsschwache Kinder ohne besonderen Förderbedarf jedoch die getrennte Unterrichtung in der 3. Leistungsgruppe der Hauptschule beibehalten wurde, veranschaulicht die geringe Ausstrahlung von Schulversuchen auf das Gesamtsystem.

## 1.2 Schulautonomie und Schulentwicklung

### 1.2.1 Schulautonomie

#### 14. SchOG-Novelle

Deregulierung und Dezentralisation sind die leitenden Prinzipien der in den 1980er Jahre einsetzenden Bewegung zur Stärkung der Schulautonomie. Sie fanden 1993 in der 14. Novelle zum Schulorganisationsgesetz ihren gesetzlichen Niederschlag. Entwicklungen sollten so weit wie möglich am einzelnen Standort professionell verantwortet werden. Die dafür erforderlichen Freiräume betrafen insbesondere die standortbezogene Konkretisierung allgemein gehaltener Lehrplan-Vorgaben (curriculare Autonomie), die Verwaltung finanzieller Ressourcen, Mitentscheidungen für die Schulgemeinschaft sowie die zeitliche und inhaltliche Organisation des Unterrichts, bei gleichzeitig erhöhter Rechenschaftspflicht im Sinne einer Qualitätssicherung autonom beschlossener Maßnahmen (Bachmann et al. 1996: 27). Implizit wurde angenommen, dass die Öffnung von Gestaltungsspielräumen die Qualität von Schulen erhöhen würde, nämlich durch die „Befreiung“ konstruktiver Potenziale vor Ort, durch bessere, weil lokal angepasste und „weniger bürokratische“ Einzelregelungen und durch die bessere Passung lokaler schulischer Angebote zu den Bedürfnissen der Schüler/innen und Gemeinden.

Grundlage der Neuausrichtung war ein vom Zentrum für Schulentwicklung eingebrachtes Diskussionspapier über „Schulqualität“ (Specht 1991), in dem die internationale Forschungsliteratur zusammengefasst, ihre Implikationen für das österreichische Schulsystem herausgearbeitet und Empfehlungen für die weitere Forschung und Entwicklung gegeben wurden. Die anschließend vom Bildungsministerium beauftragten Analysen bezogen sich zunächst auf Fragen der Schulautonomie (Posch/Altrichter 1993), nahmen aber bald die damit zusammenhängende Frage der Rahmenbedingungen von Schulqualität (Specht/Thonhauser 1996) in das Blickfeld. Qualitätsentwicklung, so die Denkrichtung in dieser Phase, hänge weniger mit bildungsinhaltlichen Faktoren, sondern vor allem mit der Lern- und Unterrichtskultur an den einzelnen Standorten und der dafür erforderlichen Professionalität der Lehrpersonen und der Schulleitung zusammen. Demzufolge stand die Frage im Vordergrund, wie die Einzel-Schulen ihre Qualität entwickeln können.

Grundlagen der  
Neuausrichtung

Parallel zu den eher strategisch und konzeptiv ausgerichteten Analysen erfolgten Qualitätsevaluationen, die eine Art Diagnose der Ausgangssituation liefern sollten. Es wurden *Portraits* über einzelne Schulen veröffentlicht (Altrichter et al. 1994); die Teilnahme an internationalen Leistungsuntersuchungen ermöglichte erstmals einen vergleichenden Blick auf die Lernerträge des österreichischen Schulwesens, zusätzlich erfolgten *fokussierte Evaluationen* zu einzelnen Aspekten des Schulsystems, insbesondere zum Befinden von Schüler/inne/n (Eder 1995) und Lehrer/inne/n (Lechner et al. 1995), zum Stand der demokratischen Alltagskultur an den Schulen (Eder 1998) bzw. Evaluationsstudien zur Schulautonomie selbst (Bachmann et al. 1996, Specht 1997a).

An einzelnen Schulen wurden erste Qualitätsprojekte mit unterschiedlicher Ausrichtung durchgeführt. Eine Reihe von (meist berufsbildenden) Schulen versuchten Qualitätsmanagementsysteme aus der Wirtschaft anzuwenden oder zu adaptieren; diesbezügliche Ansätze stützten sich vor allem auf ISO 9000ff, TQM, EFQM, EQA, AFQM, AQA, FQS, 2Q, MSS, ZEPRA.<sup>1</sup> Die Vielfalt der Ansätze zeigt einerseits, dass die Schulen ihre Autonomiespielräume nutzten, um unterschiedliche Konzepte zu realisieren, andererseits aber auch, dass die Frage nach einem erfolgreichen System des Qualitätsmanagements offen war.

Qualitätsmaßnahmen auf  
Schulebene

C

### 1.2.2 Schulmanagement und Suche nach neuen Steuerungsinstrumenten

Die dargestellte Autonomiereform war insofern „erfolgreich“, als die autonomen Entscheidungsspielräume innerhalb kurzer Zeit von vielen Schulen aufgegriffen und vor allem für curriculare Neuerungen genutzt wurden (vgl. Bachmann et al. 1996). Die daraus entstandene Vielfalt heterogener Zugänge an den einzelnen Standorten verwies einerseits auf den Bedarf an „internen“ Steuerungsmöglichkeiten, um die Entwicklungsvorhaben in der Einzelschule voranzubringen, zugleich aber auch auf die Notwendigkeit systemweiter Impulse für Entwicklungsinitiativen. Andererseits rief die entstehende Vielfalt auch Versuche der zentralen Bildungsverwaltung hervor, strukturierend und steuernd einzugreifen, um „Wildwuchs“ zu verhindern und erprobte Konzepte zu etablieren.

- (1) Die Verbesserung der internen Steuerungsmöglichkeiten erfolgte vor allem durch *Übertragung von Aufgaben an die Schulleitung*. Ausgehend von einem Gutachten über „Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation“ (Posch/Altrichter 1997) erschien das „Schulprogrammkonzept“ als aussichtsreiche Strategie, interne Entwicklungsprozesse in Richtung Qualität zu organisieren und zu steuern. Dieses sah vor, dass Schulen in einem fortlaufenden Prozess selbst ihr Profil definieren, sich auf ein Leitbild einigen, sich Ziele setzen und einen Entwicklungsplan entwerfen, umsetzen und evaluieren (vgl. Thonhauser 1999).

Steuerung und  
Stimulierung

<sup>1</sup> Die Abkürzungen stehen für: International Organization for Standardisation, Total Quality Management, European Foundation for Quality Management, European Quality Award, Austrian Foundation for Quality Management, Austrian Quality Award, (Formatives) Förderndes Qualitätsevaluations-System, Qualität und Qualifizierung, Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten, Prozess der Qualitätsentwicklung an Schulen (nach Zelber und Praxmarer). Informierende Darstellungen und eine Evaluation erster Adaptionsversuche in BMHS finden sich in Altrichter/Posch (1999).



### Konzept für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

ser 2002). Dazu erschienen Ist-Stands-Erhebungen an den Schulen („Schulrecherchen“) mit unterschiedlichem methodischem Repertoire sinnvoll (vgl. Posch et al. 2002). Die Schulaufsicht sollte diesen Prozess begleiten und evaluieren.

- (2) Gezielte *Stimulierung von Entwicklungsinitiativen* verfolgte modellhaft das Projekt IMST (Innovations in Mathematics and Science Teaching), das durch Konzeption von Schwerpunktprogrammen und Bereitstellung von Ressourcen („Mini-Fonds“) Schulen und Lehrer/innen direkt bei der Umsetzung von Entwicklungsprojekten unterstützte (vgl. Krainer 2008b).
- (3) Der zentralen Kontrolle der Vielfalt autonomer Entwicklungen dienten vor allem *Versuche zur Entwicklung eines Gesamtkonzepts für Qualitätsentwicklung* sowie Ansätze zur Formierung und Vernetzung der beteiligten Personen. In einem internationalen Workshop zum Thema *Evaluation und Qualität im Bildungswesen* kam es zu einer Zusammenführung der beteiligten Akteure/Akteurinnen sowie zu einer Sammlung der vorhandenen Positionen (Grogger/Specht 1999); in einer anschließenden Forschungstagung (Thonhauser/Patry 1999) erfolgten Vertiefungen im Bereich der Evaluationsmethodik. Im Anschluss daran beauftragte das Bildungsministerium eine Arbeitsgruppe aus Vertreter/innen forschungsmethodisch unterschiedlicher Richtungen, ein integratives Konzept für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulwesen zu erstellen. Seine zentralen Elemente waren:
  - (1) Qualitätsentwicklung wird nicht (nur) als Aufgabe der einzelnen Schule, sondern *aller Ebenen des Bildungssystems* (Unterricht, Schule, Region, Gesamtsystem) gesehen, die in einem übergreifenden Konzept miteinander verbunden und aufeinander bezogen werden müssen.
  - (2) Qualitätsmanagement wird als ein *Prozess der Wissensgewinnung und des Wissenstransfers innerhalb des Gesamtsystems* verstanden, in dessen Zentrum das „Schulprogramm“ als Basisinstrument für Schulentwicklung steht.

Qualität bedeutet demzufolge, dass innerhalb des Schulsystems auf allen Ebenen (Unterricht, Schule, Region, Gesamtsystem) Informationen gesammelt und dorthin geleitet werden, wo mit ihnen effizient an der Verbesserung von pädagogischen Prozessen gearbeitet werden kann (Eder et al. 2002b: 28). Erstmals wurden in diesem Konzept auch die Aus- und Fortbildungserfordernisse, die dienstrechtlichen und finanziellen Bedingungen sowie die für die Nutzung eines solchen Informationssystems notwendigen Unterstützungseinrichtungen angesprochen. Die abschließenden Empfehlungen für die Umsetzung hoben vier Maßnahmen in den Vordergrund, von denen die größte Wirkung auf das Schulsystem erwartet wurde: Die unmittelbare Umsetzung des Schulprogrammkonzepts, die Etablierung einer regionalen Bildungsplanung, eine gemäßigte Externalisierung der Leistungsbeurteilung sowie die Einführung von Bildungsstandards (Eder et al. 2002c: 448). Der damit aufgespannte Gesamtrahmen fand wenig Resonanz in Bildungspolitik und -verwaltung. Zwar wurde noch ein „Weißbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ erstellt (Weißbuch o. J.) und eine Machbarkeitsstudie zur Umsetzung des Schulprogrammkonzepts beauftragt (Projektgruppe 2002), es kam jedoch zu keiner verbindlichen Einführung.

### Umsetzungen auf Systemebene

Parallel zu den konzeptionellen Weiterentwicklungen wurden Unterstützungssysteme eingerichtet. Dazu zählte insbesondere die häufig genutzte Internetplattform *Qualität in Schulen* (Q.I.S.; vgl. Radnitzky 2002), die sich als Transport- und Werbemedium für das Schulprogrammkonzept aus Sicht des Bildungsministeriums verstand und Erläuterungen des Konzepts sowie Instrumente und Verfahrensbeschreibungen für die Selbstevaluation enthielt. Die Sektion Berufsbildung initiierte das Modellprojekt „Schulen mit Programm“, in dem zehn Schulen bei der Erstellung eines Schulprogramms geschult, begleitet und evaluiert wurden (vgl. Krainz-Dürr et al. 2002; Altrichter et al. 2003). Ziel war die Sammlung von Erfahrungen über die Rahmenbedingungen bei der Erstellung von Schulprogrammen und die Analyse ihrer Auswirkungen. Als wichtige Begleitmaßnahme erfolgte eine Änderung des Lehrerdienstgesetzes, die Möglichkeiten eröffnete, Lehrer/innen-Arbeitszeit nicht nur für Unterricht und Administration, sondern auch für Qualitätsentwicklung zu verwenden. Diese

Neuerung wurde lediglich im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen eingeführt; die begleitenden Evaluierungen (Seel et al. 2006) zeigten wenig Unterstützung der Implementation an den Einzelschulen, wenig Auswirkungen auf die schulische Arbeitsorganisation und -gestaltung, aber ein Strukturpotenzial für die weitere Entwicklung.

In der Praxis entstanden auf unterschiedlichen Ebenen des Systems angesiedelte und von unterschiedlichen Akteuren/Akteurinnen betriebene Projekte, in denen verschiedene Konzepte umgesetzt und Instrumente erprobt wurden. An den Schulen wurde Schulentwicklung als ein Prozess „von unten“ gesehen, der von Lehrer/innen/gruppen unter Beiziehung externer Unterstützung getragen wurde. Der Landesschulrat für Oberösterreich „verordnete“ das Schulprogrammkonzept für alle Schulen, jener für die Steiermark erklärte „Schulprogramm und Evaluation“ zum Jahresthema 2002/03. Einzelne Pädagogische Institute boten Instrumente für die Selbstevaluation von Schulen an (z. B. EVIST<sup>2</sup>), zusätzlich traten Berater/innen von Seiten der Universitäten (z. B. Riffert/Paschon 2005) und aus dem freien Markt auf, die Unterstützung bei der Schulentwicklung anboten (z. B. EOS<sup>3</sup>).

### Qualitätsmaßnahmen in Schulen und Regionen

## 1.3 Datengestützte Output-Steuerung

Bereits die Ergebnisse aus TIMSS (1995) hatten eine ernüchternde Einschätzung der Nachhaltigkeit und des Niveaus des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts ausgelöst, die u. a. zum Entwicklungsprojekt IMST (vgl. Kap. 1.2.2) führte. Die bestenfalls mittelmäßigen Ergebnisse aus PISA 2000 zerstörten endgültig die bis dahin bei vielen bestehende Überzeugung, Österreich habe eines der besten Bildungssysteme der Welt. Als Reaktion auf diese Situation kam es einerseits zu einer eher unkoordinierten Implementierung verschiedener Maßnahmen zur Förderung des Lesens, dem eine Schlüsselfunktion bei der Verbesserung der PISA-Leistungen zugeschrieben wurde (eine 2005 erwogene Evaluation dieser Maßnahmen wurde nicht umgesetzt). Gleichzeitig wurde das Ziel ins Auge gefasst, mit Hilfe einer durchkomponierten Qualitätsstrategie den Anschluss an die Spitzengruppe der OECD-Länder zu erreichen, ohne Änderungen an der Struktur des Schulsystems vornehmen zu müssen.

Die konzeptuelle Umsetzung dieses Ziels erfolgte 2003 durch den Auftrag an eine „Zukunftskommission“, Maßnahmen und Strategien zur Qualitätssteigerung zu entwickeln. Deren Konzept ging von der Prämisse aus, eine Steigerung der Bildungserträge sei primär durch eine *Verbesserung des Unterrichts* und seiner Rahmenbedingungen zu erreichen. Notwendig sei eine *verstärkte Ergebnis- und Entwicklungsorientierung im Unterricht*, die durch klare Zielsetzungen (Bildungsstandards) in Verbindung mit verbesserten Diagnose- und Fördermaßnahmen sowie einer Verpflichtung zur Rechenschaftslegung (Schulqualitätsbericht und Schulbilanz) umgesetzt werden könne. Die vorgeschlagenen Maßnahmen zielten vor allem darauf, die Handlungs- und Entscheidungsspielräume an der Schule für Lehrpersonen und Schulleitungen zu vergrößern (Personalautonomie, Globalbudgets) und organisatorische Engstellen zu beseitigen, um modernere Formen des Unterrichts zu ermöglichen. Schulorganisatorische Verbesserungen (Frühförderung, Ganztagsunterricht etc.) und Qualitätsorientierung in der Lehrer/innen/bildung sollen eine Steigerung der Prozessqualität in der Schule herbeiführen. Regelmäßige Überprüfungen der Qualität des Systems durch ein verbessertes Schulinspektorat auf der einen, Testung der Bildungsstandards und Teilnahme an internationalen Vergleichsuntersuchungen auf der anderen Seite sollten eine Informationsgrundlage für eine datengestützte Steuerung (*Evidence-based Policy*) im Schulwesen schaffen (vgl. Haider et al. 2003; 2005).

Die Vorschläge der Kommission sollten in einem umfassenden gesellschaftlichen Prozess diskutiert und modifiziert werden. Der nach der ersten Fassung des Konzepts ins Stocken geratene Diskussionsprozess erhielt durch die deutlich schlechteren Ergebnisse aus PISA 2003

2 Programm zur Diagnose des IST-Zustandes an Schulen (PI Oberösterreich)

3 Zusammenschluss von zertifizierten Berater/inne/n im Bildungsbereich (vgl. [www.eos.at](http://www.eos.at))

### Ein Auftrag an die Zukunftskommission

(veröffentlicht 2004) neuen Auftrieb. 2007 wurde eine „ExpertInnenkommission zur Erarbeitung von Strategien und Modellen für die Schulorganisation“ eingerichtet, die sich primär mit Fragen der Weiterentwicklung des Schulsystems auseinandersetzte. Ihre Empfehlungen thematisierten insbesondere Einrichtung und pädagogisches Konzept der „Neuen Mittelschule“ als Schulform für einen gemeinsamen Unterricht der 10- bis 14-Jährigen.

#### Erarbeitung und erste Implementierung der Bildungsstandards

Die Umsetzungen in dieser Phase betrafen die Erarbeitung und beginnende Implementierung der Bildungsstandards (für Deutsch und Mathematik am Ende der Grundschule sowie für Deutsch, Mathematik und Englisch am Ende der Sekundarstufe I) sowie die Qualifizierung von strategisch wichtigen Personengruppen innerhalb des Schulsystems, insbesondere der Schulaufsicht (Angebot von Fortbildungsseminaren mit dem Schwerpunkt Evaluation) und der Schulleitung (durch eine „Leadership Academy“). Eine systematische Umsetzung der Vorschläge der „Zukunftskommission“ erfolgte nicht; einige kleinere Maßnahmen wurden in Form von „Schulpaketen“ realisiert.

#### Qualitätsprojekte in den Schulen

Auf der Ebene der Schulen kam es zu Qualitätsprojekten, die in enger Anlehnung an die Vorgaben der Bildungsverwaltung durchgeführt oder von dieser selbst gemanagt wurden. 2004 startete die Sektion II des Bildungsministeriums das Projekt „Qualität in der Berufsbildung“ (qibb), in dem die Anbindung an den „Europäischen Qualitätssicherungsrahmen“ (CQAF) und zugleich die Weiterführung der Ansätze aus Q.I.S. sowie die Einbeziehung der Erfahrungen aus dem Projekt „Schulen mit Programm“ erfolgte.<sup>4</sup> Dort waren als Schwachstellen des Schulprogrammkonzepts u. a. die inhaltliche Offenheit des Prozesses und die unklare Stellung der Schulleitung sichtbar geworden (Altrichter et al. 2003).

Der *Qualitätsprozess in qibb*, wie er nachstehend beschrieben ist, baut auf dem Schulprogrammkonzept auf, ist aber in mehrfacher Hinsicht breiter konzipiert (vgl. Punkt c–e):

- a) Qualitätsmanagement wird auf der Ebene der Schule, der Region (Schulaufsicht) und der Bildungsadministration (Ministerium) angesiedelt.
- b) Die Umsetzung der Maßnahmen orientiert sich am Evaluationszyklus; Rechenschaftslegung erfolgt durch Qualitätsberichte an die jeweils nächste Ebene.
- c) Auf Basis einer inhaltlich definierten Qualitätsmatrix werden gemeinsame Zielvereinbarungen getroffen.
- d) Für die Durchführung schulinterner Evaluierungen werden zentral Instrumente angeboten, die über Internet rasch und unaufwändig ausgewertet werden können. Die dabei anfallenden Daten werden – auf freiwilliger Basis – jeweils als Vergleichsdaten für die übrigen Schulen zur Verfügung gestellt.
- e) Die Führungskräfte auf allen Ebenen sind unmittelbar für das Qualitätsmanagement verantwortlich.

Ab dem Schuljahr 2007/08 kann von einer mehr oder weniger flächendeckenden Umsetzung dieses Konzepts im Bereich der berufsbildenden (einschließlich der land- und forstwirtschaftlichen) Schulen ausgegangen werden.

Als grundlegende Tendenz dieser Phase lässt sich beschreiben: Nach der Eröffnung von Spielräumen für die Entwicklung von Einzelschulen wird wieder stärker nach Instrumenten zentraler Steuerung gesucht: Qualitätsprozesse werden von der Bildungsadministration initiiert und gemanagt und beziehen sich auf größere Teilbereiche des Schulsystems.

<sup>4</sup> Informationen auf [www.qibb.at/](http://www.qibb.at/)

## 2 Umsetzung ausgewählter Qualitätsstrategien

Aus der beschriebenen Vielfalt von Qualitätsstrategien werden im Folgenden jene genauer betrachtet, die gegenwärtig die größte Bedeutung haben oder einen Stand der Implementierung aufweisen, der ihnen Bedeutung für die Zukunft sichert. Veränderungen im legislativen Bereich bleiben ungeachtet ihrer Wichtigkeit weitgehend ausgeklammert, ebenso wie Überlegungen, durch eine allgemeine Reform der Bundesverwaltung Effizienzpotenziale auch für das Schulsystem freizusetzen.

### 2.1 Standortbezogene Profilierung der Einzelschule

Die standortbezogene Profilierung soll es Schulen ermöglichen, durch Nutzung von flexiblen rechtlichen Rahmenfestlegungen (vor allem hinsichtlich des Umfangs und der Auswahl von Fächern) die pädagogischen Prozesse vor Ort effizienter, adressatenbezogener und bedarfsgerechter zu gestalten, dadurch die Motivation und den Nutzen aller Beteiligten zu erhöhen und einen Beitrag zur Entwicklung der Region zu leisten. Nicht zuletzt hofften manche, dass dies auch zu einer Stärkung der Hauptschulen im Verhältnis zur AHS beitragen könnte.

Die Möglichkeit, relativ unbürokratisch standortbezogene Lehrpläne und Profile zu entwickeln, wurde von den Schulen rasch aufgegriffen. Zwei Jahre nach der gesetzlichen Ermächtigung hatten bereits zwei Drittel der Hauptschulen und fast 40% der AHS diese Möglichkeiten in irgendeiner Form genutzt. Die häufigsten Schwerpunkte betrafen in der Hauptschule Soziales Lernen, Informatik und Fremdsprachen, in der AHS Fremdsprachen, Informatik und Naturwissenschaften. 50% der HS-Lehrer/innen und 37% der AHS-Lehrer/innen schätzten die Möglichkeiten der Autonomie-Entwicklung positiv ein (vgl. Bachmann et al. 1996). Auch das „vertikale“ Modell der kooperativen Mittelschule in Wien läuft unter diesem rechtlichen Rahmen.

Die Umsetzung der standortbezogenen Profilierungsmöglichkeiten führte (1) zur Schaffung von mit den Schulpartner/inne/n abgestimmten *pädagogischen und organisatorischen Neustrukturierungen* an den Schulen, die sich in vieler Hinsicht als dauerhaft erwiesen. Diese erhöhten die Vielfalt des regionalen Schulangebotes und ermöglichten bereits in der Sekundarstufe I eine stärker auf Interessen und Fähigkeiten gestützte Schulwahl, ohne dass damit notwendigerweise ein Zuwachs an Qualität verbunden sein musste. (2) Sie führten gleichzeitig zu einer mehr oder weniger dauerhaften organisatorischen *Ausdifferenzierung der Einzelstandorte*, z. B. in „Schwerpunktklassen“ und „Regelklassen“, die jeweils Schüler/innen/populationen mit unterschiedlichen Merkmalen umfassten. Zunehmend bildete sich schließlich (3) ein Element des *Wettbewerbs* heraus, das auf die Anwerbung positiv ausgewählter und möglichst leistungsstarker Schüler/innen ausgerichtet war (vgl. Altrichter et al. 2005).

Eder (2006) zeigte in einer Analyse, dass die höhere Qualität der unterrichtlichen und sozialen Prozesse sowie die besseren Leistungsergebnisse von Musikklassen fast zur Gänze auf die positive Auswahl der Schüler/innen zurückzuführen waren. Im Vergleich zu den Regelklassen hatten sie deutlich weniger Schüler/innen mit Migrationshintergrund und mehr Kinder mit deutlich besseren kognitiven Leistungsvoraussetzungen aus vollständigen und unterstützenden Familien. In den parallelen „Regelklassen“ hatte dies eine Häufung von Kindern mit der komplementären Merkmalskonstellation zur Folge. Altrichter et al. (2005) und Prammer-Semmler/Soukup-Altrichter (2008) zeigen auf Basis von Fallstudien, dass bei der Selbstpräsentation von Schwerpunktschulen Wettbewerbsüberlegungen eine wichtige Rolle spielen, primär mit dem Ziel, mehr und bessere Schüler/innen zu bekommen. Diese können sie allerdings nur ihren Nachbarschulen wegnehmen. Dadurch kommt es zu pädagogisch problematischen Massierungen von Schüler/inne/n mit schlechteren Lernvoraussetzungen sowohl in „Restklassen“ innerhalb der Schulen als auch in „Restschulen“ innerhalb bestimmter Regionen, sodass sich aus der Perspektive des Gesamtsystems positive und negative Effekte möglicherweise die Waage halten.

Standortbezogene  
Profilierung

Standortbezogene  
Lehrpläne

Erwünschte und  
unerwünschte Wirkungen  
der standortbezogenen  
Profilierung

C

## 2.2 Schulprogramm und Schulentwicklung

### Zielsetzungen auf der Ebene des Gesamtsystems

Schulprogramme sollen für die Qualität einer Schule vor allem durch die Ausrichtung und Bündelung der innerschulischen Kräfte und Ressourcen auf gemeinsame Ziele und durch die fortlaufende Überprüfung der Zielerreichung wirksam werden. Während in der Anfangskonzeption eine Ausrichtung auf den Bedarf am jeweiligen Standort angestrebt und daher eine vorausgehende Analyse des IST-Standes als Grundlage für einen Entwicklungsplan konzipiert wurde, erfolgte vor allem im berufsbildenden Schulwesen eine zunehmende Anbindung an Zielsetzungen, die auf der Ebene des Gesamtsystems angesiedelt sind.

### Verbreitung und Nutzung des Schulprogrammkonzeptes

In optimistischer Einschätzung einer baldigen rechtlichen Verankerung wurde das Schulprogrammkonzept eine Zeitlang in der Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen und der Schulleitungen als bevorstehende Entwicklung kommuniziert und seine Umsetzung empfohlen. In der Folge wurden zwar nicht das Schulprogrammkonzept als Ganzes, wohl aber Teile davon in der Praxis übernommen. Dabei spielten die auf Q.I.S. angebotenen Anleitungen eine unterstützende Rolle. Die wenigen Daten, die zur Verbreitung und Nutzung von Qualitätsinstrumenten vorliegen, zeigen eine zunehmende Akzeptanz. Kaiser (2008) durchsuchte die Homepages von 274 AHS in Österreich und fand auf 212 (= 77%) Dokumente, die entweder als Schulprofil bezeichnet waren oder trotz anders lautender Bezeichnung eindeutige Merkmale eines solchen aufwiesen. 136 (50%) enthielten ein Schulleitbild, 24 (10%) ein explizit als solches bezeichnetes Schulprogramm (Kaiser 2008: 81). Nach der Selbstdarstellung der Schulleiter/innen in PISA 2003 kommen 80% der PISA-Schüler/innen aus Schulen, die bereits eine intensive Qualitätsdiskussion abgewickelt haben, 49% aus Schulen, in denen mit einer gewissen Regelmäßigkeit Individualfeedback der Schüler/innen an die Lehrpersonen erfolgt. Etwa 40% kommen aus Schulen, in denen es eine Qualitätsarbeitsgruppe gibt (Haider 2006: 359). Die Angaben beziehen sich allerdings nur auf weiterführende mittlere und höhere Schulen. Solche Ergebnisse weisen darauf hin, dass einige mit dem Schulprogramm assoziierten Qualitätsinstrumente trotz fehlender Verbindlichkeit möglicherweise bereits eine gewisse Verbreitung im Schulwesen gefunden haben. Von einer fortlaufenden Evaluation und Dokumentation der Entwicklung einer Schule, wie sie dem Konzept des Schulprogramms entspricht, kann allerdings keine Rede sein.

### Rahmenbedingungen von Schulentwicklung

Die bei PISA befragten *Schulleiter/innen* nennen konstruktive Zusammenarbeit im Lehrkörper, bereits bestehende Initiativen sowie hohe Ergebniserwartungen und hohe Motivation auf Seiten der Lehrpersonen als förderliche Rahmenbedingungen (Haider 2006: 362). Schulaufsicht, Schülervertreter/innen und Schulgemeinschaftsausschuss werden als eher unterstützend eingestuft, während Personalvertretung, einzelne Elterngruppen sowie einzelne Lehrer/innen/gruppen häufiger als hemmende Faktoren erlebt wurden. Aus der Sicht der Lehrpersonen ist die Arbeit an Schulprogrammen mit Mehrbelastungen verbunden, sodass ihre Mitarbeit(sbereitschaft) nicht von vorneherein als selbstverständlich gilt. Häufig finden sich an Schulen daher auch Lehrpersonen, die sich völlig aus der Schulentwicklung heraushalten. Deutsche Untersuchungen zeigen, dass Erfolge am ehesten dann zu erwarten sind, wenn Schulen die Ziele ihrer Entwicklung sorgfältig festlegen, die Arbeitsweisen klären, über ausreichend Ressourcen verfügen, eine gute Arbeitsorganisation aufbauen, die Schulpartner/innen in die Arbeit einbinden und solche Themen wählen, von denen ein konkreter Nutzen für die Schule zu erwarten ist (Haenisch 2004).

### Keine Leistungszuwächse feststellbar

In der Regel ergeben sich aus der Arbeit an Schulprogrammen innerschulische Strukturen und Produkte, die für die weitere Entwicklung der Schule genutzt werden können. Bis jetzt gibt es keine Hinweise, dass Schulprogrammarbeit zu fachlichen Leistungszuwächsen führt; allerdings wären solche methodisch schwer nachweisbar (Altrichter/Specht 2008). Die Evaluierung eines Schulprogrammprojekts an berufsbildenden höheren Schulen konnte in Einzelfällen zeigen, dass sich die Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler/innen in jenen Bereichen veränderten, die der Lehrkörper zum Gegenstand der Entwicklungsarbeit gemacht hatte (Altrichter et al. 2003).

## 2.3 Bildungsstandards

Im Regierungsprogramm 2000 wurden „Leistungsstandards“ sowie ein „Leistungsvergleich der Schulen“ als Instrumente der Qualitätssicherung eingefordert (Regierungsprogramm 2000: 54). Die daraufhin einsetzende Entwicklung und Implementierung von letztlich anders bezeichneten „Bildungsstandards“ bezog sich auf die Fächer Deutsch und Mathematik in der 4. Stufe der Volksschule sowie auf Deutsch, Mathematik und Englisch am Ende der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) und erwies sich als außerordentlich schwierig. Dies hing mit der anfangs mangelnden theoretischen Fundierung des Projekts ebenso zusammen wie mit fehlenden Festlegungen hinsichtlich tragender Konzepte und Funktionen, die den Standards zukommen sollten. Das betrifft die Unterscheidung zwischen „Mindest“- und „Regel“-Standards, die Frage, ob Standards nur einem repräsentativen System-Monitoring oder auch der individuellen Rückmeldung an Schüler/innen und ihre Lehrer/innen – und damit auch unmittelbar der Verbesserung des Unterrichts – dienen sollen und ob die Ergebnisse von Standard-Testungen in die Leistungsbeurteilung mit einbezogen werden. Die von kleinen Arbeitsgruppen erstellten Erstentwürfe erschienen zunächst wenig praxistauglich und wurden von den Lehrpersonen abgelehnt. Die darauf hin erstellten Neuformulierungen fanden in der Pilotphase I zwar eine größere Akzeptanz, wurden aber trotzdem kaum in den Unterricht einbezogen.

Erst mit der im Sommer 2004 erfolgten Einrichtung eines Projektmanagements und der vorläufigen Festlegung der konzeptuellen Grundlagen kam es zu einer organisatorischen und inhaltlichen Konsolidierung des Gesamtprojekts. In der Pilotphase II wurden die überarbeiteten Standards-Entwürfe an ca. 140 Schulen erprobt; im Mai 2005 erfolgte die erste breite Pilot-Testung der Bildungsstandards in Mathematik; weitere Pilottestungen für Englisch und Mathematik wurden in den darauf folgenden Jahren durchgeführt.

Bildungsstandards sollen die Leistungen der Schüler/innen *messbar* und *vergleichbar* machen; diese Leistungen werden gleichzeitig als „Leistungen des Schulsystems“ interpretiert. Die qualitätssteigernde Wirkung wird vor allem von drei Komponenten erwartet:

- (1) Bildungsstandards liefern Orientierung und Basis für einen *kompetenzorientierten* Unterricht. Lehrpersonen sollen die Standards selbst bzw. an den jeweiligen Kompetenzen orientierte *Aufgaben* in ihren Unterricht einbringen und die Aneignung dieser Kompetenzen bevorzugt unterstützen und absichern.
- (2) Periodische *Standardüberprüfungen* sollen möglichst objektiv feststellen, inwieweit die formulierten Ziele tatsächlich erreicht werden (Bildungsstandards 2008).
- (3) Die Ergebnisse dieser Standardüberprüfungen sollen schließlich auf verschiedenen Systemebenen aufgenommen und zu einer *Weiterentwicklung der Qualität* genutzt werden: Schule und Lehrpersonen sollen daraus Konsequenzen für die Entwicklung von Qualität und die Weiterentwicklung des Unterrichts ziehen. Auf regionaler Ebene und auf Ebene des Gesamtsystems können die Ergebnisse je nach Qualität als Nachweis guter pädagogischer Arbeit, für eine Adaptierung der Ziele, zur Bewertung von Innovationen oder für die Schaffung besserer Umsetzungsbedingungen an einzelnen Standorten herangezogen werden.

Die Umsetzung dieses anspruchsvollen Konzepts hängt nicht zuletzt von seiner Implementierung ab. Die *Begleituntersuchungen des Zentrums für Schulentwicklung* zeigten von Beginn an eine eher skeptische Einstellung der Lehrer/innen. Sie schrieben den Bildungsstandards ein geringes Veränderungspotenzial zu und zeigten geringe Bereitschaft, sie für die Gestaltung des eigenen Unterrichts heranzuziehen. Nur ein relativ geringer Anteil der befassten Lehrpersonen bewertete das Standard-Konzept als nützlich für seine professionelle Arbeit. Trotz Verbesserungen von Pilotphase I zu Pilotphase II blieb diese zurückhaltende Grundtendenz erhalten. Zugleich zeigte sich aber, dass Standards dann akzeptiert und als nützlicher eingeschätzt wurden, wenn sich die Betroffenen hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und Funktionen gut informiert und unterstützt fühlten; insgesamt wird die Standards-Idee eher von

Leistungsstandards:  
Implementierung und  
Nutzung

Wirkungslogik von  
Bildungsstandards

Evaluation der  
Implementierung

C

jenen Lehrpersonen akzeptiert, die mit der Sicherung von Grundkompetenzen zu tun haben (Volksschule, Hauptschule; vgl. Specht 2006: 29–30).

*Evaluationen von außen* ergaben ebenfalls ein eher negatives Bild. Nach Beer (2005) bestehe bei der Wiener Lehrerschaft eine praktisch durchgehende Ablehnung des Standardsprojekts. Diese Haltung findet sich auch in vielen Lehrerzeitschriften und scheint von der Angst vor Kontrolle und unfairer Zuschreibung von Verantwortung für schlechte Schüler/innen/Leistungen bestimmt. Zwei Fallstudien aus Pilotphase II, eine vor und eine nach der ersten Standardüberprüfung, zeigten auf Basis von Interviews, dass die Lehrer/innen die Arbeit an den Beispielaufgaben eher als Pflicht und nicht als eine Qualitätschance für ihren eigenen Unterricht sahen (Aiglsdorfer/Aigner 2005), auch wenn sie die eine oder andere Anregung daraus bezogen. Auch die Rückmeldung der Testergebnisse aus der ersten Standardüberprüfung führte, so Hölzl/Rixinger (2007), kaum zu positiven Reaktionen an den Schulen. In beiden Untersuchungen zeigte sich sehr deutlich, dass die Standard-Terminologie – z. B. „Standards“, „Kompetenzen“, „Kompetenzmodelle“ – den Lehrer/inne/n nicht geläufig ist.

#### Wirkung von Bildungsstandards

Bildungsstandards sollen im Unterricht zu besseren Leistungen und auf der Ebene des Gesamtsystems zu einer verbesserten Systemdiagnose führen. In der frühen Implementierungsphase, in der sich das Projekt befindet, können solche *Wirkungen* jedoch nur plausibel argumentiert, nicht wirklich belegt werden:

- (1) Im Rahmen der aufwändigen Entwicklungsarbeiten ist eine Reihe von *Dokumenten* entstanden, die eine steuernde Wirkung für die Verbesserung des Unterrichts entfalten *können*. Dazu gehören die Standards-Texte selbst sowie umfangreiche Sammlungen von Aufgaben und Unterrichtsbeispielen. Allerdings standen diese Materialien bis jetzt nur den Pilotschulen zur Verfügung und wurden an diesen eher wenig genutzt.
- (2) Durch die Standardüberprüfungen im Pilotprojekt sind in erheblichem Umfang organisatorische *Strukturen und Know-how für die Durchführung eines Systemmonitoring und für die Rückmeldung der Ergebnisse* entstanden. Die Rückmeldungen an die Schulen haben dabei gezeigt, dass dort ein erhebliches Interesse an der Rückmeldung insgesamt, speziell auch von Leistungsprofilen der Schüler/innen, besteht (Grabensberger et al. 2008: 76).
- (3) Gleichwohl ist anzumerken, dass es – offenbar nicht nur in Österreich (vgl. Schrader/Helmke 2004, Altrichter 2008a) – *Lehrkräften schwer fällt, Informationen über die Wirkungen ihres Unterrichts in gezielte Maßnahmen zu seiner Weiterentwicklung umzusetzen*. In den Pilotschulen haben die Ergebnissrückmeldungen „nur in sehr wenigen Fällen dazu geführt, dass etwa konkrete Beschlüsse oder Maßnahmen getroffen worden sind. Die Aussage mit der höchsten Zustimmungsrate bei den Lehrkräften ist, es habe sich ‚wenig verändert‘“ (Grabensberger et al. 2008: 71). *Ein Grund* kann darin liegen, dass nach der derzeitigen Rückmeldungspraxis Lehrer/innen nicht erfahren, was ihre Schüler/innen bei den Testungen individuell geleistet haben; dies bedeutet den Verzicht auf ein Mittel zur Förderung ihrer diagnostischen Kompetenz und zur Weiterentwicklung des Unterrichts.
- (4) Aus den Pilotuntersuchungen liegen bereits jetzt Daten für wissenschaftliche Analysen zur Sekundarstufe I in einer für Österreich bisher nicht verfügbaren Qualität vor.
- (5) Eine unerwünschte Folge ist die symbolische Hervorhebung jener Fächer, für die Standards formuliert werden. Sie signalisiert eine zusätzliche Aufwertung der sog. „Hauptfächer“ zu Lasten der übrigen Gegenstände.

## 2.4 System-Monitoring

#### Entwicklungsstimulierende Wirkung von System-Monitoring

System-Monitoring versucht die Qualität des Bildungssystems durch kontinuierliche Datensammlung zu bedeutsamen Indikatoren abzubilden und zu beobachten, um rechtzeitig auf Krisensituationen aufmerksam zu machen. Die Ergebnisse sollen möglichst direkt in Steuerungsprozessen des Bildungssystems genutzt werden bzw. eine Basis für wissenschaftliche Analysen zur Vermehrung steuerungsrelevanten Wissens bereitstellen. Seine entwicklungssti-

mulierende Wirkung soll sich aus dem Vergleich mit anderen Ländern oder anderen Sektoren des Bildungssystems ergeben. Weitgehend ungelöst ist, wie die Ergebnisse den verschiedenen Ebenen des Schulsystems auf eine effiziente und wirksame Weise zugänglich gemacht und von diesen für die Konzeption und Realisierung von Entwicklungsmaßnahmen genutzt werden können.

Ein System zur laufenden Beobachtung eines Bildungssystems könnte sich auf vier Säulen stützen: eine aussagekräftige Bildungsstatistik, standardisierte Messungen der Schüler/innen/leistungen, Befragungen der Schulpartner/innen zu Problemfeldern der Schule sowie Befragungen der Bevölkerung über die Schule (Haider 2002: 204). Von diesen vier Säulen war zu Beginn der 1990er Jahre lediglich die *Bildungsstatistik* kontinuierlich, wenn auch in einer zu wenig aussagekräftigen Form umgesetzt. Durch das 2002 – aufgrund des Widerstands einzelner Schulen mit erheblichen Anfangsschwierigkeiten – eingeführte Bildungsdokumentationsgesetz kam es zu einer wesentlichen Erweiterung der Bildungsstatistik, die eine differenzierte Erfassung von Schullaufbahnen zulässt. Repräsentative *Befragungen der Schulpartner/innen und der Öffentlichkeit* zum Schul- und Bildungswesen werden seit 1993 im Auftrag des Bildungsministeriums vom Institut für empirische Sozialforschung (ifes) durchgeführt. Standardisierte *Messungen der Schüler/innenleistungen* waren erstmals im Zusammenhang mit der Evaluation der Gesamtschulversuche durchgeführt, dann aber wieder aufgegeben worden. Die Teilnahme an internationalen Vergleichsuntersuchungen beginnt mit der Beteiligung an COMPED (Computers in Education) 1992 (vgl. Haider 1994) und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)<sup>5</sup> 1995. Mit der Teilnahme an PISA 2000 setzt eine bildungspolitische und gesellschaftliche Rezeption der Studienergebnisse ein, die sich primär an den Rankings der teilnehmenden Länder orientiert. Die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse werden zum Auslöser von Folgeprogrammen und Reformkonzepten, z. B. in der Leseförderung und im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. PISA 2003 bringt aufgrund der gegenüber 2000 verschlechterten Ergebnisse eine Verstärkung der bildungspolitischen Diskussion und bereitet den Weg für die sukzessive Teilnahme an weiteren Leistungsvergleichen (PIRLS, TIMSS) nicht nur am Ende der Pflichtschulzeit, sondern auch nach der Grundschule. Mit der 2007 erfolgten Beteiligung an TALIS (Teaching and Learning International Survey) werden auch die Lehrer/innen in das System-Monitoring einbezogen. Innerhalb weniger Jahre erfolgte damit eine weit gehende Einbindung in die laufenden internationalen Vergleichsstudien.

#### Vier Säulen zur Beobachtung eines Bildungssystems

Systematische Analysen zur Auswirkung des System-Monitorings liegen in Österreich (vgl. aber Tillmann u. a. 2008) nicht vor. Als offensichtliche Folgen lassen sich feststellen:

#### Ein weiter Weg

- (1) Zahlreiche Forschungsarbeiten zum Schulsystem, die auch öffentlich zugänglich sind (z. B. in der – allerdings schon seit 1992 herausgegebenen – Reihe „Bildungsforschung“ des Bildungsministeriums; Veröffentlichungen im Kontext von PISA; Re-Analysen von Daten aus Vergleichsuntersuchungen);
- (2) darauf basierende Ansätze zu einer datengestützten Ausrichtung in der Weiterentwicklung des Bildungssystems (z. B. durch Entwicklung von Indikatoren, die laufend überprüft werden können, vgl. Haider 1997); und
- (3) eine erhöhte Wahrnehmung von Ergebnissen der Bildungsforschung durch die Medien.<sup>6</sup>

In der Wirkungslogik von System-Monitoring wird die „Überprüfung der Bildungsstandards“ meist als potenziell wirkungsvollstes Element gesehen. Inwieweit die Rückmeldungen aus den Pilot-Untersuchungen tatsächlich zu positiven Effekten an den Schulen führen, lässt sich zurzeit nicht abschätzen. Die Daten zur Rezeption und Nutzung dieser Rückmeldungen in den Pilotenschulen deuten jedoch an, dass bis dahin noch ein weiter Weg bevorsteht (vgl. Kap. 2.3).

<sup>5</sup> Informationen dazu auf [http://www.iea-austria.at/timss/timss95\\_material/index.html](http://www.iea-austria.at/timss/timss95_material/index.html)

<sup>6</sup> Nach Pircher (2007) fanden sich in den wichtigsten österreichischen Zeitungen nach PISA 2000 insgesamt 64 Berichte, nach PISA 2003 ca. 600.



### 3 Bilanzierung

**Zusammenfassung** Der Prozess der Verankerung von Maßnahmen für QEQS im österreichischen Schulwesen lässt sich zusammenfassend durch die folgenden *Merkmale* charakterisieren:

- (1) Es gibt seit etwa 15 Jahren explizite Bemühungen um QEQS im Schulwesen, allerdings ohne verbindliches Gesamtkonzept und ohne klar geregelte personelle Zuständigkeiten.
- (2) Die Akteure/Akteurinnen in diesem Prozess sind auf der Ebene der Politik, der Bildungsadministration und der Schulen angesiedelt und agieren teilweise unverbunden nebeneinander.
- (3) Trotz von verschiedenen Expert/innen/gruppen differenziert ausgearbeiteten Konzepten ist es nicht zu einer anerkannten und verbindlichen Gesamtstrategie gekommen.
- (4) Daher folgt auch die Implementierung einzelner Qualitätsinstrumente nicht einem koordinierten Gesamtplan, sondern orientiert sich eher an der aktuellen Umsetzbarkeit von Einzelmaßnahmen. Aus den im Auftrag der Bildungsadministration entwickelten Qualitätskonzepten wurden lediglich einige wenige Einzelmaßnahmen ohne Berücksichtigung ihres Gesamtzusammenhangs implementiert, beispielsweise die vorgeschlagene „Unterrichtsgarantie“ ohne gleichzeitige Eröffnung erforderlicher organisatorischer Freiräume. Ohne durchgehendes Konzept verlief auch die Qualifizierung der Schulaufsicht. Die Neudefinition ihrer Rolle durch den Schulaufsichtserlass (1999) sah als zentrale Aufgaben die Initiierung von Entwicklungs- und Evaluationsinitiativen auf regionaler Ebene („Regionale Bildungsplanung“) und die Evaluation der einzelnen Standorte auf Basis ihrer Schulprogramme vor (vgl. Posch 2003). Durch die Nichtumsetzung des Schulprogrammkonzepts konnte ein wichtiger Teil der vorgesehenen Qualitätsaufgaben nicht durchgeführt werden; die in den Folgejahren angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich Evaluation wurden nach einiger Zeit wieder eingestellt.
- (5) Die ganz oder wenigstens teilweise realisierten Maßnahmen beschränken sich auf wenige Bereiche auf der Ebene des Gesamtsystems, für die eine zentrale Umsetzungskompetenz gegeben ist (z. B. Leistungsvergleiche, Bildungsstatistik, Bildungsstandards); Umsetzungen, die Schulen bzw. Lehrer/innen verbindlich betreffen, sind selten. Eine konsistente Wirkung von Qualitätsmaßnahmen ist nach Eder et al. (2002) jedoch nur dann erzielbar, wenn die verschiedenen Ebenen miteinander verknüpft agieren.
- (6) Die Halbherzigkeit in der Umsetzung betrifft besonders das Schulprogrammkonzept, dessen Funktionsbedingungen theoretisch und praktisch gut erprobt sind, dessen verbindliche Einführung – für die ein ausführlicher Projektplan vorliegt – jedoch immer wieder zurückgestellt wurde.
- (7) Für einige Teilbereiche von QEQS zeigen sich einige – möglicherweise langfristig positive – Entwicklungen:
  - Mit der Neustrukturierung und Erweiterung des BIFIE wurde eine Einrichtung geschaffen, in der zumindest einige der im Gesamtkonzept angesprochenen zentralen Funktionen von QEQS (Specht 2002) dauerhaft institutionalisiert sind.
  - qibb erscheint als relativ umfassendes und in sich schlüssiges Konzept und weist trotz der Freiwilligkeit der mitwirkenden Schulen innerhalb der berufsbildenden Schulen einen hohen Verbreitungsgrad auf.
  - Für die Implementierung der Bildungsstandards sind große Anstrengungen zum Aufbau eines Kommunikations- und Stützsystems für die Pilotschulen unternommen worden.

Wirkungen der bisher implementierten Qualitätsmaßnahmen schlagen sich zurzeit vor allem im Aufbau von Strukturen und in der Entwicklung von Materialien nieder. Auf Veränderungen der Unterrichtsprozesse und -ergebnisse gibt es selten Hinweise; es wur-

den allerdings auch selten Qualitätsmaßnahmen verbindlich implementiert. Verbesserungen der pädagogischen Prozesse lassen sich aber ansatzweise in qibb aufzeigen: Die im zweiten Jahr vorliegenden Qualitätsberichte lassen vereinzelt solche Veränderungen sichtbar werden.

- (8) Positive Entwicklungen ergeben sich aus dem Aufbau des System-Monitoring für den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs. Die Bereitstellung von Daten über Wirkungen des Schulsystems hat nicht nur zur Wiederaufnahme der Diskussion um zentrale schulische und gesellschaftliche Fragen geführt (z. B. soziale Ungleichheit), sondern durch den Vergleich mit anderen Ländern auch aufgezeigt, was Bildungssysteme unter durchaus wechselnden Rahmenbedingungen zu leisten im Stande sind (vgl. Specht 2008). Vor dem Hintergrund einer kritischen Öffentlichkeit ergibt sich daraus ein massiver Reformdruck für die Bildungspolitik.
- (9) Für das Konzept der standortbezogenen Profilbildung, das zunächst sicherlich Entwicklungsdynamik ins Schulsystem gebracht hat, wurden in letzter Zeit auch negative Begleiterscheinungen aufgezeigt.
- (10) Vermutlich ist in der gegenwärtigen Situation ein Haupteffekt von QEQS darin zu sehen, dass generell Bewusstsein für die Notwendigkeit von Qualität geschaffen und ergebnisorientierte Haltungen erzeugt und verbreitet werden. Letzten Endes können Qualitätskonzepte nur dann in einem Gesamtsystem erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie von den einzelnen Personen vor Ort, aber auch von der Gesellschaft mitgetragen werden.

Dass es in mehr als 15 Jahren nicht gelungen ist, ein in sich konsistentes System für QEQS zu implementieren, ist überraschend und deutet auf erhebliche Widerstände. Neben der allgemeinen Veränderungsresistenz von Systemen hat dabei möglicherweise auch die bildungspolitische Polarisierung zwischen Qualitätsentwicklung und Strukturreform in der Sekundarstufe I eine lähmende Wirkung. Nicht zuletzt brachte der Widerstand der Standesvertretungen, die vermehrte Arbeitsbelastung und Kontrolle der Lehrpersonen befürchteten, die pädagogische Nutzung, Implementierung und gesetzliche Verankerung weiter reichender Qualitätsmaßnahmen zum Scheitern.

## 4 Perspektiven für die weitere Entwicklung

### 4.1 Umgang mit Konzepten der Qualitätsentwicklung in Deutschland

Bevor Entwicklungsperspektiven formuliert werden, erscheint ein Blick auf Deutschland hilfreich, das ja ein in den Grundstrukturen vergleichbares Schulsystem aufweist. Tabelle 2 bringt eine vergleichende Darstellung der Umsetzung zentraler Qualitätsprinzipien und Qualitätsinstrumente.



Qualitätsprinzipien und -instrumente	Deutsche Bundesländer <sup>7</sup>	Österreich
Orientierung auf verbindliche Ziele	(1) Bildungsstandards (2) „Qualitätsrahmen“, die auch Kontext- und Prozessstandards enthalten (3) Schulprogramm mit Arbeits- und Entwicklungsplan (4) Individuelle Leistungsvereinbarungen zwischen Schulleitung und einzelnen Lehrer/innen/n in einzelnen Bundesländern	(1) Bildungsstandards (2) nicht durchgehend / Qualitätsmatrix in qibb (3) Schulprogramm freiwillig, von einzelnen Landesschulräten gefordert (4) im Lehrerdienstgesetz teilw. individuelle Leistungsvereinbarungen
„Outputorientierung“ „Evaluationsorientierung“ „Evidenzbasierung“	(1) Lernstandserhebungen (2) Schulinspektion nach „niederländischem Modell“ (3) Aufbereitung der „Evidenz“ und Interpretation in Hinblick auf Entwicklungsziele durch nationale und andere Bildungsberichte (4) Selbstevaluationsberichte der Schulen meist verpflichtend für „Inspektion“, z.T. Instrumente zur Verfügung gestellt (z. B. SEIS)	(1) Erhebungen der Bildungsstandards (Pilot-Untersuchungen) (2) fehlt; Modellversuche der Schulaufsicht mit ähnlichem Charakter in einzelnen Bundesländern (3) Nationaler Bildungsbericht mit ähnlichen Zielsetzungen (im Entstehen) (4) Selbstevaluation auf freiwilliger Basis; in einzelnen Schulbezirken durch Schulaufsicht forciert; Instrumente werden zur Verfügung gestellt (z. B. Q.I.S.; Instrumente in qibb; Edufeedback)
Konsequenzen aus Zielerreichung	(1) Leistungsvereinbarung der Schulaufsicht mit Einzelschulen auf der Basis der Ergebnisse der Schulinspektion (2) Innerschulische Zielvereinbarungen und Mitarbeiter/innen/gespräche mit Schulleitung	(1) nicht bekannt (2) Mitarbeiter/innen/gespräche: selten gezielt als Zielvorgabe und -evaluation
(Teil-)Autonomie	Nach Bundesländern unterschiedlich	Curriculum, Profile, Schulzeit, teilw. Budget teilautonom entscheidbar. Nicht autonom: Personaleinstellung, teilweise Personaleinsatz
Außendarstellung/ Wettbewerb/Anreize	z. B. Gütesiegel, Wettbewerbe, Initiativprogramme mit zusätzlichen Ressourcen	In Teilbereichen (z. B. Übungsfirmen-Gütesiegel der HAK; Netzwerk Cooperatives Offenes Lernen der BMHS)
Ausbau von Unterstützungssystemen	z. B. bessere Schulleiter/innen/ausbildung, Beratung für Entwicklung und Evaluation, verschiedene internetbasierte Systeme	z. B. Q.I.S.; Leadership Academy; Feedback-System in qibb

Tab. 2: Elemente einer „evaluationsbasierten Steuerung“ im Vergleich Österreich – Deutschland

7 In der Spalte werden jeweils Qualitätsmaßnahmen, die in der Mehrzahl der deutschen Bundesländer eingeführt wurden, genannt (vgl. Rürup 2007).

Von den basalen Qualitätsinstrumenten, die in deutschen Bundesländern implementiert werden, fehlen in Österreich „Qualitätsrahmen“, Teaminspektion und Leistungsvereinbarungen. „Qualitätsrahmen“ sind Listen mit Indikatoren für Schulqualität, in denen neben Outputindikatoren auch Merkmale des pädagogischen Angebots und der Prozesse thematisiert werden. Solche Qualitätsrahmen liegen aus verschiedenen deutschen Bundesländern vor, zeigen jeweils Variationen in Aufbau und Schwerpunktsetzung, stimmen jedoch sachlich weithin überein und entsprechen dem bisherigen Wissen von Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. „Teaminspektion“ bezeichnet einen neu geschaffenen Typ von Schulinspektion nach dem niederländischen Modell. Nach dem Muster einer externen oder Peer-Evaluation sammeln kleine Teams (2–4 Personen) auf der Basis des Qualitätsrahmens Hinweise auf die Qualität des pädagogischen Angebots, der Prozesse und Ergebnisse in den Schulen. Sie arbeiten meist personell und rechtlich unabhängig von der Schulaufsicht und sollen eine professionelle externe Evaluation erlauben. Auf deren Basis kann die Einzelschule oder auch die regionale Schulaufsicht Entwicklungsmaßnahmen in Gang bringen. Teaminspektion wurde für Österreich von der Zukunftskommission vorgeschlagen, bisher allerdings nur in vereinzelten Versuchen erprobt (z. B. APS-Steiermark; „Teaminspektion“ Tirol).

Qualitätsrahmen

Teaminspektion

## 4.2 Entwicklungsperspektiven

Im Hinblick auf die aufgezeigten Probleme erscheinen folgende *Aufgaben und Schritte für die Etablierung eines Gesamtsystems für QEQS in Österreich* vordringlich:

Aufgaben zur Etablierung eines QEQS-Systems

- (1) QEQS erfordert ein in sich *schlüssiges und verbindliches Gesamtkonzept*, das unter Beibehaltung zentraler Prinzipien den einzelnen Ebenen des Schulsystems ausreichend Spielraum für freie Gestaltung bietet. Aufgrund der bisherigen Konzepte und Entwicklungen müsste eine Achse aus *Standards (im weitesten Sinn)*, *Schulprogrammkonzept*, *Evaluation* und *System-Monitoring* den für alle verbindlichen Kern eines solchen Gesamtkonzepts bilden.
- (2) Die Umsetzung eines Gesamtkonzepts erfordert eine zentrale *Festlegung institutioneller und personeller Zuständigkeiten* und Verantwortlichkeiten, die auf einer möglichst hohen Ebene in der Bildungsadministration angesiedelt sein muss.
- (3) Die Implementierung eines Qualitätssystems erfordert *professionell ausgebildete Mitarbeiter/innen auf allen Ebenen* des Systems. Die Ausbildung für QEQS muss daher abgestimmt erfolgen und alle relevanten Personengruppen (Lehrer/innen, Qualitätsbeauftragte, Schulleiter/innen, Schulaufsicht ...) einbeziehen.
- (4) Eine *intensive Kommunikation des Konzepts* bei den Betroffenen (Lehrer/inne/n, Schulaufsicht etc.), bei den Schulpartner/inne/n und in der Öffentlichkeit ist Voraussetzung, um Akzeptanz für die weitere Umsetzung zu erhalten.
- (5) Parallel zu den Maßnahmen an den Schulen sind *Stützsysteme* einzurichten bzw. bereits bestehende (z. B. Q.I.S.) weiter auszubauen.
- (6) Ein zentraler Punkt ist die wechselseitige *Verknüpfung der verschiedenen Ebenen des Schulsystems* durch Transfer relevanter Daten und Festlegung von Verantwortlichkeiten für die ebenenübergreifende Koordination. Wesentliche Ansätze dazu finden sich in qibb; sie müssten für andere Bereiche des Schulsystems entsprechend umgesetzt und ausgebaut werden.

In einigen Bereichen sind *konzeptuelle Fragen* zu entscheiden:

- (7) Von den bisher umgesetzten Konzepten ist die *standortbezogene Profil- und Schwerpunktbildung* auch mit negativen Nebenwirkungen für das Gesamtsystem verbunden (vgl. Abschnitt 2.1). Hier ist zu entscheiden, unter welchen Rahmenbedingungen dieses Konzept weitergeführt werden kann.

Konzeptuelle Entscheidungen

C

- (8) Die bisher vorgelegten Gesamtkonzepte (Eder et al. 2002; Haider et al. 2003) sehen Versuche in Richtung einer *Externalisierung der Leistungsbeurteilung* vor (z. B. durch Vergleichsarbeiten oder externe Überprüfungen am Ende einzelner Schulabschnitte), um die Chancengleichheit für Schüler/innen zu vergrößern. Erste Entwicklungen in dieser Richtung sind mit Ansätzen für eine standardisierte Reifeprüfung bereits erfolgt; eine stärkere Wirkung im Hinblick auf Chancengerechtigkeit wäre jedoch an den Nahtstellen im Pflichtschulbereich zu erwarten. Die Maßnahme berührt allerdings das traditionelle Monopol der Lehrer/innen auf die Leistungsbeurteilung.
- (9) Die bisherigen Strategien sind stark struktur-, material-, evaluations- und ergebnisorientiert. Qualitätszuwächse werden letzten Endes von der intelligenten *Nutzung von Rückmelde-Information* durch die Akteure/Akteurinnen auf der operativen Ebene erwartet. Es sollte analysiert werden, ob diese (a) durch die *Entwicklung von Kontext- und Prozess-Standards* (z. B. in einem „Qualitätsrahmen“) und/oder (b) durch eine wesentlich veränderte und verbesserte *Einbindung und Unterstützung in der Implementationsphase* von Neuerungen (wie z. B. Bildungsstandards) besser angesprochen werden können.
- (10) Eine Interpretationsrichtung der vorliegenden Erfahrungen geht weitergehend dahin, dass – nach der bisherigen Konzentration auf die evaluative Seite von QEQS – die Nutzung von Evaluationsinformationen in Form von *Unterrichts-, Schul- und Systementwicklung stärker als eigenständige Aufgabe* (denn als erhoffte Begleitwirkung verbesserter Systeminformationen) in den Blick genommen werden muss. Die Stimulierung didaktischer und fachdidaktischer Entwicklung und der dafür erforderlichen Fähigkeiten und der Aufbau entwicklungsbezogener Unterstützungssysteme in den Regionen (z. B. fachbezogenes Bildungsmanagement, fachdidaktische Institute) sind Ansätze dazu (vgl. Fachbezogenes Bildungsmanagement 2008).

#### Aufgaben für Forschung und Entwicklung

Einige Aufgaben erfordern verstärkte *Forschung* bzw. die Verbindung von *Forschung und Entwicklung*:

- (11) In Österreich gibt es bisher wenig Forschung dazu, wie *Rückmeldedaten auf den verschiedenen Ebenen des Systems genutzt* werden können. Hier sind Modellversuche erforderlich, in denen transferfähiges Know-how zu diesen Fragen entwickelt wird.
- (12) Der bisherige Verlauf der Implementierung von Qualitätsmaßnahmen zeigt, dass die Akteure/Akteurinnen der Reform entweder nicht in ausreichendem Maße über die Zugriffsmöglichkeiten und Werkzeuge verfügen, sie verbindlich zu implementieren, oder dass die gewählte Innovationsstrategie nicht geeignet war, Akzeptanz und/oder eine nachhaltig veränderte Handlungspraxis der Betroffenen aufzubauen. Eine *Erforschung von Reformen* im Sinne der in den letzten Jahren etablierten Governance-Forschung (Benz u. a. 2007; Altrichter/Heinrich 2007; Kussau/Brüsemeyer 2007), die sich mit der sozialwissenschaftlichen Erforschung der Steuerung von Bildungssystemen befasst, könnte Ansätze zum besseren Verstehen der Handlungsprobleme auf den verschiedenen Systemebenen sowie Ideen und Hilfestellungen für die Implementierung eines Gesamtkonzepts liefern.
- (13) Das Prinzip der Ergebnisorientierung ist auch auf QEQS anzuwenden. Es besteht Bedarf an Konzepten zur überzeugenden *Evaluierung einschlägiger Qualitätsinstrumente und -maßnahmen*, insbesondere auch der Frage, wie Steigerungen des Qualitätsniveaus im Gesamtsystem sichtbar gemacht werden können.

# Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule

Michael Schratz und Martin Hartmann

## 1 Zur bildungspolitischen Relevanz

### 1.1 Die Bedeutung der Schulautonomie für die Qualität des Bildungswesens

Die Autonomisierung von Schulen ist eines der zentralen Reformthemen der letzten 20 Jahre sowohl in Österreich als auch weltweit (siehe z. B. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007). Die Stärkung der Schule als Handlungseinheit bei zeitgleicher Einführung von Bildungsstandards, Monitoring- und Anreizstrukturen wird als Leitstrategie einer Steigerung der Qualität im Bildungswesen hervorgehoben. Insbesondere international vergleichende OECD-Berichte (OECD 1993) verweisen seit Anfang der 1990er Jahre darauf, dass ein stärker schulbasiertes Management oder eine freiere Schulwahl zu einer Verbesserung von Schulqualität beitragen können. Mit der Schulautonomie sind vielfältige Erwartungen verbunden, die diese für unterschiedliche Akteure/Akteurinnen interessant erscheinen lassen: Steigerung der Qualität der Bildungsprozesse von Schüler/inne/n, größere Effizienz der Investitionen in das Bildungswesen, zielgerichteter Ressourceneinsatz, stärkeres Eingehen auf die standortspezifischen Bedürfnisse, Demokratisierung der Entscheidungsprozesse (gegenüber Top-down-Vorgaben), mehr Pluralismus in der Gestaltung von Schule und Unterricht, stärkere Belegung (Empowerment) und Motivation durch Übernahme von Verantwortung für Prozesse und Resultate.

Als Reformidee im Bildungswesen bezieht sich der Begriff Autonomie auf unterschiedliche Diskurse und Zielsetzungen, die teilweise miteinander konkurrieren. Rürup (2007) schlägt folgende Systematisierung der Diskursstränge um Autonomiereformen vor:

- (1) „Schulautonomie“ verstanden als „pädagogische Reform der Organisation des Lehren und Lernens, bei der die Stärkung der Professionalität der Lehrerschaft im Mittelpunkt steht“ (112). Hier finden sich Schlagwörter wie Schul- und Unterrichtsentwicklung, Mikropolitik, Qualität, Schul- und Unterrichtseffektivität.
- (2) „Schulautonomie“ als Versuch, „den Bürgern direktere Teilhabe an der konkreten Gestaltung des sozialen Miteinanders [...] zu ermöglichen“ (112). Hierzu gehören u. a. Bewegungen zur Öffnung der Schule, zur Community School, zur Demokratieerziehung, aber auch die Förderung des Privatschulwesens.
- (3) „Schulautonomie“ als „Anwendung allgemeiner Organisationsreformen der öffentlichen Verwaltung auf Schule – mit stark betriebswirtschaftlich-effizienzorientierten Bezügen“ (113). In dieser Diskursgruppe finden sich Begriffe wie Optimierung des Mitteleinsatzes, Steigerung der Produktivität, Ausschöpfung von Reserven, New Public Management, Neue Steuerung.
- (4) „Schulautonomie“ als „Vorschlag einer generellen Neugewichtung bildungspolitischer Gestaltungsstrategien von Schule [...], bei der über eine dezentrale Verantwortungs-

Zahlreiche  
Bedeutungsfelder

Vier Typen von  
Autonomiereformen

C

erweiterung die emotional-kognitive Einbindung der Einzelakteure in die Interessen und Zwecke der Gesamtorganisation optimiert werden soll“ (113). Die zugehörigen Begriffe sind Deregulierung, Dezentralisierung, Outputorientierung, Standardisierung und New Educational Governance, aber auch Liberalisierung bzw. Neoliberalismus.

Vielfältig sind nicht nur die ideengeschichtliche Verankerung von „Schulautonomie“, sondern auch die mit dieser Idee konkret verbundenen Reformmaßnahmen. Aktuelle internationale Vergleiche untersuchen unter dem Stichwort „School Autonomy“ entweder den Umfang eigenständiger pädagogischer, unterrichtsorganisatorischer, personaler und budgetärer Entscheidungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen (so z. B. OECD 2001a, Eurydice 2007) oder den Umfang schulbezogener Flexibilität der Finanzzuweisung und des Finanzeinsatzes im Rahmen von Standardsetzungen, Outcome-Messungen und Quasimärkten freierer Schulwahl (Gonand et al. 2007, Wößmann 2005). In den Kontext der Schulautonomisierung gehören auch Konzepte und Instrumente der Schulentwicklung, der Entbürokratisierung (Marroy 2008) oder der Demokratisierung von Schule und Bildung (vgl. z. B. UNESCO 2007a und b). Insbesondere im angloamerikanischen Raum und Anfang der 1990er Jahre war die Idee „Schulautonomie“ stark mit Marktmodellen freier Schulwahl, Bildungsgutscheinen und einer Privatisierung des Schulwesens verknüpft (OECD/CERI 1994).

Über die Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen wird ein Musterwechsel in der Steuerung der Bildungssysteme angestrebt, bei dem die Stärkung der Handlungseinheit „Schule“ im Mittelpunkt steht. Entscheidungen, die bisher von oberen bzw. zentraleren Entscheidungsebenen getroffen wurden, werden in die Verantwortung unterer Entscheidungsebenen gelegt. Dabei kann zwischen Deregulierung („[d]ezentrale Entscheidungen sind weitgehend unabhängig von zentralen Vorgaben, Erwartungen und Kontrollen“) sowie Delegation („dezentralisierte Entscheidungen sind an Entscheidungen/Einflüsse anderer Entscheider stark zurückgebunden“) unterschieden werden (Rürup 2007: 125).

**Musterwechsel  
zu verstärkter  
Eigenständigkeit**

C

## 1.2 Entwicklung und Stand der Schulautonomie in Österreich

### 1.2.1 Anfänge der Autonomieentwicklung

In den 1970er und 1980er Jahren war die Entwicklung des österreichischen Schulwesens durch Stagnation auf der bildungspolitischen Ebene gekennzeichnet (vgl. Altrichter/Posch 1995). Verschiedene Reformen seit den 70er Jahren (v. a. Schulunterrichtsgesetz) hatten die bis dahin bestehenden Entscheidungsspielräume („Grauzonenautonomie“) rechtlich immer mehr geregelt und die Strukturdebatte um die Sekundarstufe I führte zwischen den großen politischen Lagern zu verhärteten Positionen, die wenig Freiraum für Weiterentwicklung ließen. Anfang der 1990er Jahre kam es zu vermehrter Kritik an der Ineffizienz der vorherrschenden zentralistischen Steuerung.

Den Begriff „Schulautonomie“ in der bildungspolitischen Öffentlichkeit Österreichs ortet Sertl (1993: 88–89) zum ersten Mal anlässlich einer Pressekonferenz des Wiener Stadtschulrats am 30. 6. 1988. „Damit war eine österreichweite Diskussion eröffnet, die anfangs auf Wien und die Steiermark [...] beschränkt war, spätestens aber mit Beginn des Jahres 1990 und der öffentlichen Diskussion ‚regionaler‘, länderspezifischer Lösungsvorschläge für die sich zuspitzende Hauptschulproblematik einer interessierten Öffentlichkeit geläufig wurde.“ Die einzelnen Stränge der Autonomiediskussion waren (nach Sertl 1993: 89–91):

**Ein Begriff wird geboren**

- eine Neuorientierung des Bildungswesens nach den Kriterien der Marktwirtschaft und des Wettbewerbs,
- die Demokratisierung des Bildungswesens,
- die Zurückdrängung des Parteieneinflusses im Bildungswesen,
- die Kritik an der bürokratischen Formierung von Schule und Unterricht,
- die Ermöglichung von pädagogischen Initiativen von unten,

- die Probleme der Hauptschule in den Ballungsräumen und der damit verbundenen Regionalisierung der Schulorganisation.

Diese öffentlichen Diskussionen haben zu einer bildungspolitischen Entscheidung für gesetzliche Neuregelungen (14. SchOG-Novelle) geführt. Mit dem Start der Reihe „Bildungsforschung“ (Bd. 1: „Schulautonomie in Österreich“ (Posch/Altrichter 1993) und Bd. 3: „Autonomie der Schule – ein Organisationsentwicklungskonzept“ (Friedrich 1993)) setzte eine stärkere Einbindung von österreichischen Wissenschaftler/innen in die Politikberatung ein, die auch im Ausland für bildungspolitische Aufmerksamkeit sorgte.

### 1.2.2 Möglichkeiten schulautonomer Maßnahmen

Legistisch fand die Autonomie im Bereich der österreichischen Schule ihren Niederschlag v. a. in der 14. SchOG-Novelle (BGBl. 323/1993) sowie in der Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes (1993). Seit dem Schuljahr 1993/94 gaben diese den Schulen, ergänzt durch die Ausführungsgesetze der einzelnen Bundesländer, die Möglichkeit einer autonomeren Gestaltung des Schullebens. Die gesetzlichen Regelungen und folgenden Maßnahmen schufen dabei nicht bestehende Vorgaben ab, sondern erweiterten die Möglichkeiten vor allem in den Bereichen: Lehrplanbestimmung, Klassen- und Gruppengrößen, Budget. Die Gesetzgebung von 1993 war eine grundlegende Richtungsvorgabe, die bis in die Gegenwart durch weitere Gesetzesänderungen und Verordnungen ausdifferenziert wurde. Jüngere Beispiele sind die 2003 in den AHS-Oberstufenlehrplänen geschaffene Möglichkeit, bestehende Schwerpunkte der Unterstufe fortzuführen bzw. neu zu schaffen (BGBl. II 469/2002, BGBl. II 283/2003) oder die Ermöglichung von Schulkooperationen (BGBl. I 20/2006). Im Folgenden werden die derzeitigen Möglichkeiten schulautonomer Maßnahmen dargestellt.

#### *Lehrplanautonomie*

Innerhalb bestimmter Rahmenvorgaben (= Teil-Autonomie) können Schulen die Stundenzahlen für Unterrichtsfächer verändern, neue Pflichtgegenstände, unverbindliche Übungen oder Freigegegenstände schaffen und Förderunterricht einrichten. In Abhängigkeit von der Schulart bestehen unterschiedliche Gestaltungsspielräume (siehe Tabelle 1).

**Gesetzliche Grundlagen**

**Neue  
Schwerpunktsetzungen**

C



Schulart	Schulkonzept	Inhaltl. Schwerpunktsetzung (durch Veränderung der Studententafel)	Zusätzl. Pflichtgegenstände und Seminare	Gestaltungsmöglichkeiten bei Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen	Gestaltungsmöglichkeiten beim Förderunterricht
Volksschule	nicht möglich	nicht möglich	nur in VS-Oberstufe	in der Grundschule nur bei u. Ü.	nur in der VS-Oberstufe
HS + AHS Unterstufe	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
Sonderschule	nicht möglich	nicht möglich	nicht möglich	in den Grundstufen nur bei u. Ü.	nicht möglich
PTS	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
Berufsschule	erforderlich	möglich	nicht möglich	nur im Rahmen des Rahmenlehrplans	möglich
AHS Oberstufe	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
HASCH + HAK	erforderlich	HASCH: nicht möglich HAK: verpflichtend*)	möglich	möglich	möglich
Humanberufliche Schulen**)	erforderlich	verpflichtend*)	verpflichtend	möglich	möglich
Technische und gewerbl. Schulen	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
BA für Kindergarten- und BA für Sozialpädagogik	erforderlich	möglich	möglich	möglich	möglich
Akademie für Sozialarbeit	erforderlich	verpflichtend*)	möglich	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen

Tab. 1: Lehrplanautonomie nach Schulart (nach BMBWK 2000a: 12)

u. Ü.= unverbindliche Übungen BA = Bildungsanstalt

\*) Falls die Schule nicht selbst einen Ausbildungsschwerpunkt festlegt, macht dies die Schulbehörde erster Instanz

\*\*) Zu den humanberuflichen Schulen zählen die Fachschulen und die höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, für Mode- und Bekleidungstechnik und für Tourismus sowie die Fachschulen für Sozialberufe.

Die von Schulen autonom geschaffenen Schwerpunkte können im Zeugnis (BGBl. 303/1995) vermerkt werden. Das Ausmaß der curricularen Teil-Autonomie beträgt in Abhängigkeit vom Schultyp 5–10 Prozent des Curriculums. Aus Platzgründen wird hier nicht auf die detaillierten Regelungen für die einzelnen Schultypen eingegangen (vgl. die aktuellen Lehrpläne unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml>).

### Klassen- und Gruppengrößen

#### Gruppengrößen selbst bestimmen

Das Schulforum oder der Schulgemeinschaftsausschuss kann bei Wahrung der Kostenneutralität die Klassen- und Gruppengröße (Eröffnungs- und Teilungszahlen) verändern.

### Budgetgestaltung

Pflichtschulen vereinbaren das Ausmaß der Budgethoheit mit dem gesetzlich zuständigen Schulerhalter. Bundesschulen erhielten mit der 14. SchOG-Novelle einen größeren Spielraum autonomer Budgetgestaltung (von 5.000.-- ATS auf 50.000.-- ATS). Durch die Ver-

mietung von Schulräumen (*Schulraumüberlassung*) und die Einwerbung anderer Geldmittel (*sonstige Drittmittel*) wie Werbeeinnahmen und Sponsoring besteht für Bundesschulen die Möglichkeit, ihr Budget zu erhöhen. Die erwirtschafteten Beträge können autonom für schulische Zwecke verwendet werden.

### Teilrechtsfähigkeit

Bundesschulen können Einrichtungen mit eigener Rechtspersönlichkeit schaffen, die nach außen durch die Schulleitung bzw. eine als Gesellschafterin eingesetzte Person auftreten. Sie können Veranstaltungen durchführen, Vermögen erwerben und Verträge abschließen. Auf Ebene der Pflichtschulen hängt die Teilrechtsfähigkeit von den jeweiligen Bestimmungen auf Landesebene ab, so sind beispielsweise die Pflichtschulen in Oberösterreich teilrechtsfähig, die in Vorarlberg und Tirol nicht.

Teilrechtsfähigkeit für Schulen

### „Schulzeitautonomie“

Aufgrund wichtiger schulischer oder öffentlicher Anlässe kann die einzelne Schule fünf Tage im Jahr autonom frei geben. Die Entscheidung über die Verteilung der fünf „autonomen Tage“ hat den Schulen zwar mehr freie Verfügbarkeit gebracht (z. B. Verlängerung von Feiertagen durch die Freigabe der Fenstertage), den Eltern allerdings verstärkt Probleme bei der Unterbringung von Kindern an verschiedenen Schulen (Koordination von Urlaubsplänen, Beaufsichtigung der Kinder zu Hause an freien Tagen u. Ä.). Für das Schuljahr 2008/09 wurden deshalb in den einzelnen Bundesländern einheitlich zwei schulautonome Tage festgelegt, ausgenommen davon sind reine Oberstufenformen (ORG, BMS, BHS, BAK) und AHS mit 6-Tage-Woche. Eine weitere Möglichkeit im Bereich der Schulzeitautonomie bestand in der Einführung der 5-Tage-Woche. Diese wurde ab dem Schuljahr 2006/07 bundesweit für alle Schüler/innen der 1.–8. Schulstufe eingeführt.

Schulautonome Tage

## 1.2.3 Folgen der Novelle des Schulorganisationsgesetzes

Die mit der 14. SchOG-Novelle eingeleitete Autonomisierung bewirkte Veränderungen auf der politischen Ebene (Verhältnis Bund – Land), der Schulaufsichtsebene sowie der Ebenen von Schulleitung im Speziellen und Schulstandort im Allgemeinen.

### Politische Ebene

Auf politischer Ebene gab es aufgrund der föderalistischen Struktur der Republik Österreich – nicht nur im schulischen Bereich – immer wieder Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten und Einflussnahme. Diese finden im Bildungsbereich ihren Niederschlag in den Durchführungsbestimmungen von Schulgesetzen, die in Österreich Ländersache sind, worin sich auch die regionale politische Situation widerspiegelt. Hierdurch entstehen einerseits Konflikte ideologischer Natur (bei unterschiedlicher parteipolitischer Dominanz von Ministerium und Ländern), andererseits auch eine parteiübergreifende Länderfront, welche den Kompetenzüberhang des Bundes in Budget-, Personal- und Sachfragen kritisiert.

Verlagerung der Machtstrukturen

Die Länder sehen in den gesetzlichen Veränderungen zur Schulautonomie die Chance, ihren Entscheidungsspielraum gegenüber dem Ministerium zu vergrößern. Durch die direkte Abhängigkeit der Schulen von ihrer unmittelbar vorgesetzten Schulbehörde befürchten einzelne Schulen, dass sie – paradoxerweise trotz der gesetzlichen Verordnungen, die ihnen mehr Gestaltungsautonomie ermöglichen sollen – weniger Spielraum haben, da sich die Einflussnahme auf das Schulgeschehen lediglich von der (entfernteren) „ersten“ Ebene (Bund) auf die (nähere) „zweite“ Ebene (Land) verlagert habe (vgl. Bachmann et al. 1996; Krainz-Dürr et al. 1997).

### Schulleitung und Schulaufsicht

Die Stärkung schulbasierten Managements erfordert von der *Schulleitung* neue Führungsqualitäten, was Auswirkungen auf die Rekrutierung (Auswahlverfahren) und Professionalität

sierung (Aus- und Weiterbildung) hat. Verbindliche Schulmanagementkurse und die Leadership Academy sind bildungspolitische Maßnahmen, um die Führungskompetenz von Schulleiter/innen zu steigern (vgl. Schratz/Petzold 2007).

#### Neue Rolle für Schulaufsicht?

Die Rolle der *Schulaufsicht* ändert sich insofern, als sie von den schulisch autonom getroffenen Beschlüssen nur in Kenntnis gesetzt, nicht mehr vorher „um Erlaubnis gefragt“ werden muss. Nur wenn ein autonomer Beschluss gegen ein geltendes Gesetz verstößt bzw. sogenannte „übergeordnete Interessen der Schüler/innen“ durch die autonome Änderung in Gefahr wären, kann er von der Schulaufsicht ausgesetzt werden. Die Neuorientierung des Schulwesens in Richtung autonomer Schulentwicklung hat intensive Diskussionen innerhalb der Berufsgruppe der Schulaufsicht ausgelöst, die zu einer Auseinandersetzung über das eigene (Rollen-)Verständnis geführt haben (vgl. Lattinger/Schratz 1996).

#### Lehrer/innen

#### Neues Dienstrecht für Landeslehrer/innen

Durch eine Novelle des Dienstrechts für Landeslehrer/innen (LDG-Novelle 2001) wurde versucht, die Personalplanungsmaßnahmen stärker an die einzelne Schule zu verlagern. Das „Pflichtstundenmodell“ wurde durch ein neues Modell der „Jahresnorm“ abgelöst, welches die Tätigkeit der Lehrperson ganzheitlich betrachtet und diese von Schulbeginn an transparent machen soll. Dadurch ist es möglich, Tätigkeiten im Rahmen der Schulautonomie bzw. Schulentwicklung im Beschäftigungsprofil individuell zu berücksichtigen.

#### Innerschulische Demokratie

Im Zuge der Dezentralisierungsbewegung wurden in mehreren Etappen die Kompetenzen der *schulpartnerschaftlichen Gremien* erweitert. Für Schulen ohne Schulsprengel können für die Aufnahme von Schüler/innen zusätzliche *Reibungskriterien* festgelegt werden. In *Personalfragen* blieb die Entscheidungskompetenz zwar limitiert, die schulpartnerschaftlichen Gremien erhielten aber ein Recht auf Stellungnahme bei der Bestellung von Leitungsfunktionen. Aufgrund der gesetzlichen Lage ist am Schulstandort ein Minimalstandard an innerschulischer Demokratie gefordert, denn gegen den Willen (eines) der drei Schulpartner können keine schulautonomen Maßnahmen beschlossen werden.

#### Unterstützungsmaßnahmen und Qualitätsinitiativen

Die neuen Möglichkeiten, an der Schule selbst Entscheidungsprozesse über die Entwicklung von Schule und Unterricht in Gang zu setzen, hat zu einem verstärkten *Unterstützungsbedarf* geführt. Dieser wurde vorwiegend durch die Pädagogischen Institute als Fortbildungsinstitute angeboten, allerdings nicht flächendeckend bzw. „just in time“. Die neuen Herausforderungen erforderten entsprechende Fortbildungsmaßnahmen, wie etwa schulinterne Lehrer/innen/fortbildung, Schulentwicklungsberater/innen u. Ä. Unterstützungsmaterial, wie beispielsweise das „Schul-Autonomie-Handbuch“ (Rauscher 1999), wurde erforderlich, um die neuen Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Entwicklungsarbeit am Schulstandort zu erleichtern. Um die einzelnen Unterstützungsmaßnahmen einem gemeinsamen Qualitätsverständnis zu verpflichten, wurden unterschiedliche Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung auf Bundesebene gesetzt. Durch *Qualitätsinitiativen* des Ministeriums (vgl. den Beitrag „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen“ von Altrichter/Eder im vorliegenden Band) wird versucht, österreichweit eine einheitliche Steuerungslinie zur Entwicklung von Schule und Behörde zu erreichen.

### 1.2.4 Stand und aktuelle Entwicklungen

Der Prozess der Autonomisierung des Schulwesens in Österreich ist eng mit der 14. Novelle des SchOG von 1993 verbunden. Weitergehende Bestrebungen finden sich seitdem vor allem auf konzeptueller Ebene, wenn man von einzelnen Initiativen (z. B. Änderung im LDG, Lehrplanreformen, die zur schulnahen Curriculumentwicklung motivieren) absieht. In ein-

zelen Bundesländern gibt es Bemühungen, die versuchen, in Teilbereichen zu einer weiteren Entwicklung der Schulautonomie beizutragen. Dazu gehören u. a. Initiativen zur Neustrukturierung von behördlichen Einheiten, die Flexibilisierung von Schulsprenkeln, schulscharfe Stellenzuweisungen für Profilschulen, die Einführung von Schulprogrammen mit Verpflichtungscharakter und Teaminspektionen zur Evaluation der Schule als Ganzes.

Insgesamt gesehen haben österreichische Schulen in den letzten Jahren vor allem autonomere Entscheidungsmöglichkeiten in den primären Handlungsvollzügen (Lern- und Unterrichtsorganisation) erhalten, die sekundären Handlungsvollzüge (Finanz-, Ausstattungs- und Personalorganisation) werden noch entscheidend auf übergeordneten Ebenen (Bezirk, Land, Bund) geregelt. Diese Diskrepanz führt vielfach zu schul- und unterrichtsentwicklerischen Aktivitäten, die auf der schulorganisatorischen Ebene nicht abgesichert sind (z. B. Personaleinsatz, Unterstützung durch Ressourcen).

Bei der Analyse der österreichischen Bildungsgovernance sind vier Phasen der Systemtransformation erkennbar (siehe Altrichter/Eder im vorliegenden Band). Die gegenwärtige Entwicklung kann dabei als Versuch verstanden werden, eine evaluationsbasierte Steuerung der autonomen Einzelschule aufzubauen. Dieses neue Paradigma einer evaluationsbasierten Steuerung findet sich auch im Bericht der Zukunftskommission (2005: 19) des Ministeriums, die „in konsequenter Weiterführung einer bestehenden bildungspolitischen Initiative [...] die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schule“ weiter stärken soll (z. B. durch personelle und finanzielle Autonomie, Leistungsvereinbarungen und Planungssicherheit), „bei gleichzeitiger Beseitigung von unterrichtsorganisatorischen Barrieren (z. B. Eröffnung neuer pädagogischer Möglichkeiten im Bereich der Unterrichtszeit, der Arbeitszeitregelungen) und der Optimierung mancher Bereiche der Schulorganisation (z. B. sprachliche Frühförderung, optimierter Schulbeginn, Schulsprenkel und Wettbewerb). Jede Erhöhung von Autonomie bedeutet allerdings gleichzeitig eine vermehrte Rechenschaftspflicht der Schulen über die erzielte Schulqualität.“

Diese Reformvorschläge belegen, dass die Schulautonomie-Diskussion in Österreich (auch im internationalen Vergleich) noch nicht zum Abschluss gekommen und in vieler Hinsicht entwicklungs offen ist. Gemessen an Entscheidungsfreiheiten der Mittelbewirtschaftung (z. B. Festlegung und Entscheidung über die Verwendung des Schulbudgets), der Personalfreiheit (z. B. Einstellung und Entlassung von Lehrkräften, Festlegung der Anfangsgehälter, Entscheidung über Beförderung bzw. Höhergruppierung von Lehrpersonen) sowie der sonstigen Mitsprache des Lehrerkollegiums und der Schulleitung in Fragen der schulischen Politik und Verwaltung gibt es noch deutliches Entwicklungspotenzial (vgl. OECD 2001a: 205–209). Ähnliches gilt für die Einbeziehung von Eltern, Schüler/inne/n und externen Partner/inne/n in schulische Entscheidungsprozesse.

Neue Steuerungsoptionen

Offene Diskussion

C

## 2 Ergebnisse aus Forschung und Evaluation

### 2.1 Forschung in Österreich

Über die bisherigen Erfahrungen der Autonomisierung des Schulwesens in Österreich liegen vor allem Ergebnisse über die ersten Erfahrungen vor, die Anfang der 90er Jahre in einer großflächigen Untersuchung durch das BMUK (Zentrum für Schulentwicklung) wissenschaftlich erforscht wurden. In der mehrere Teilprojekte umfassenden Studie „Auf dem Weg zu einer besseren Schule“ wurde die Umsetzung der autonomen Maßnahmen an allen betroffenen Schultypen aus Perspektive der Betroffenen und Beteiligten durch quantitative Befragungen und qualitative Fallstudien untersucht (vgl. Bachmann et al. 1996; Specht 1997a).

Ende der 90er Jahre nahm das wissenschaftliche Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Thema Schulautonomie ab. Eine Ausnahme bildet der Bereich der Hauptschulen, für die 1999 noch eine umfassende Erhebung durchgeführt wurde (Tanzer et al. 2000). Der Diskurs über Autonomie wurde durch die Qualitätsdiskussion (vgl. Eder et al. 2002a) und interne Steuerungsmöglichkeiten (Schulprogramm, Selbstevaluation) abgelöst (vgl. Altrich-

ter/Heinrich 2007; Schratz et al. 2002a). In den letzten Jahren erschienen Forschungsberichte, die den Schritt von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung konstatieren bzw. problematisieren (vgl. Heinrich 2007; Schmid et al. 2007).

### 2.1.1 Umsetzung der Schulautonomie

#### Erste Tendenzen in der Umsetzung von Autonomie

In den frühen Untersuchungen (Bachmann et al. 1996; Specht 1997a) zeigten sich bei der Umsetzung von Schulautonomie mehrere Tendenzen und Bruchlinien:

1. *Abhängig vom Schultyp war die Reaktion auf das Autonomieangebot sehr unterschiedlich:* Hauptschulen (2/3) nutzen die Erweiterung der Lehrplanautonomie häufiger und intensiver als die AHS (1/3), um spezifische Schulprofile aufzubauen. Ähnliches gilt für die BMHS (vgl. Bachmann et al. 1996: 50f).
2. *Das Reformangebot wurde von den unterschiedlichen Lehrer/innen/gruppen unterschiedlich aufgenommen:* Die Autonomie traf an AHS auf mehr Skepsis als an HS. Lehrer/innen sahen dort mehr Probleme bei der Umsetzung. Abhängig von der unterschiedlichen Aufnahme der Entscheidungen war auch der Motivationseffekt der Lehrpersonen geteilt.
3. *Im Rahmen der Autonomieprojekte sind Konflikte innerhalb der einzelnen Schulen (besonders an AHS) entstanden oder sichtbar geworden:* Die Entscheidung für schulische Autonomiemaßnahmen belebte einerseits die schulinterne Diskussion über Fragen des Unterrichts, andererseits waren die Diskussionen über den pädagogischen „Kurs“ der Schule oft konfliktreich. An den AHS wurde das Gesamtklima eher belastet als an Haupt- und berufsbildenden Schulen.
4. *Die erforderliche Zusammenarbeit im Rahmen der Schulautonomie von Schule, Eltern und Schüler/innen stärkte nur bedingt die Schuldemokratie:* An Schulen mit autonomen Maßnahmen gab es vielfach eine aktivere Beteiligung von Schüler/innen und Eltern am Schulgeschehen. In der Praxis ist der soziale Ort, an dem die Verhandlungen über Umsetzung der curricularen Autonomie erfolgen, selten das vorgesehene Schulpartnerschaftsgremium (Schulforum, SGA) sondern eher die Lehrer/innen/konferenz, Lehrer/innen/Arbeitsgruppen, Steuergruppen, pädagogische Tage.
5. *Die inneren Veränderungen an Schulen in Folge von Autonomie sind von den verschiedenen Gruppen (Schulleitung, Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen) unterschiedlich akzentuiert wahrgenommen und bewertet worden:* Schüler/innen nehmen beispielsweise von den Veränderungen an Autonomieschulen weniger wahr als Eltern, Lehrer/innen und Schulleitung (Specht 1997a: 109–111).

### 2.1.2 Folgen der Autonomisierung

Die gegenwärtige Situation der (autonomen) Entwicklung von Einzelschulen zeigt in Österreich ein sehr uneinheitliches Bild. Die jeweiligen Entwicklungsstände unterscheiden sich von Schultyp zu Schultyp, aber auch zwischen den einzelnen Bundesländern. Da eine österreichweite „Verordnung“ von Schulprogrammen und deren Evaluation als notwendige Steuerungsinstrumente u. a. aufgrund gewerkschaftlicher Interventionen nicht möglich war, hängt deren Einsatz vom individuellen Engagement einzelner Personen oder Schulen bzw. der Steuerungsleistung einzelner Bundesländer ab (vgl. auch die Befunde von Schratz et al. 2002b; siehe den Beitrag von Altrichter/Eder in diesem Band).

#### Ergebnisse aus Fallstudien

Im Bereich der autonomen Entwicklung von Einzelschulen liegen vor allem Fallstudien vor, welche über die dynamischen Prozesse innerhalb der Schulen berichten (vgl. Altrichter et al. 2005; Krainz-Dürr et al. 1997; Soukup-Altrichter et al. 2007). Diese zeigen auf, dass die Verlagerung von Entscheidungen an den Schulstandort nicht nur große Herausforderungen an die Führungspersonen stellt, sondern auch von den Lehrpersonen besondere Fähigkeiten erfordert, um standortbezogene Maßnahmen umzusetzen. Sie machen sichtbar, dass Schulen, die diesbezüglich noch wenig Erfahrung haben, Unterstützung im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigen und zu wenig in didaktische Entwicklungsarbeit inves-

tiert wird. Es wird auch der Wettbewerbscharakter derartiger Entwicklungen deutlich, wenn Schulen ihre Profilierung als Möglichkeit zur Selektion verwenden.

Ein großes Forschungsdefizit zeigt sich darin, dass es über die weitere Entwicklung der Schulautonomie in Österreich und besonders ihre Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der Schüler/innen keine aussagekräftigen Daten gibt.

Dem österreichspezifischen Teil der PISA-Befragungen sind Befunde zu entnehmen, dass das Engagement der Schulen in der eigenständigen Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht zugenommen hat. Dies zeigt sich von der Befragung 2000 auf 2003 in einer Zunahme von Schulen, die bereits konkret Schulprogramme entwickeln, umsetzen oder evaluieren bzw. sich in einem „echten“ Qualitätsentwicklungs- und -sicherungs-Zyklus befinden (vgl. Haider 2006: 357). Am besten bzw. hilfreichsten wurden von den Schulleiter/innen die gute und konstruktive Zusammenarbeit im Kollegium und die Unterstützung durch die Schulaufsicht eingestuft, niedrig der Informationsstand und das Interesse der Eltern (vertretung) an der Entwicklung gemeinsamer Ziele und Maßnahmen. Als hemmend bzw. belastend für die Qualitätsentwicklung und -sicherung wurde die Personalvertretung der Lehrer/innen eingeschätzt (vgl. Haider 2006: 361–364).

Zwei aktuellere Fragebogenerhebungen liefern Daten zu Auswirkungen der Schulautonomie in Österreich: Tanzer et al. (2000) zur Situation an Hauptschulen und Gutknecht-Gmeiner et al. (2007) zu schulartenübergreifenden Vergleichen, beide beschränken sich jedoch auf die Erfassung der Umsetzung der Lehrplanautonomie, der finanziellen Autonomie und anderer Effekte (Auswirkungen auf Attraktivität des Standorts, Gestaltung des Bildungsangebotes, Kooperationen mit außerschulischen Partner/innen) aus Perspektive der Schulleiter/innen bzw. der Klassenvorstände und lassen keine Schlüsse auf die Auswirkungen der Autonomiemaßnahmen auf die Schüler/innen zu. Zusammenfassend die Ergebnisse der beiden Studien:

### Lehrplanautonomie

Über 90% der österreichischen Hauptschulen, AHS und berufsbildenden Schulen nutzen die Möglichkeiten der Lehrplanautonomie. An *Hauptschulen* (Tanzer et al. 2000) zeigt sich ein beträchtliches Maß an Schwerpunkten, die primär der Einführung spezieller „methodisch didaktischer Maßnahmen“ zugeordnet werden können (46%). Inhaltlich wurde häufig ein neuer Unterrichtsgegenstand (z. B. Informatik, Fremdsprachen, Soziales Lernen) eingeführt. Es gibt Unterschiede in der Verteilung der Schwerpunkte über die Schulstufen und zwischen den Bundesländern.

Im Vergleich zur *AHS-Unterstufe* (Gutknecht-Gmeiner et al. 2007) wird die Lehrplanautonomie stärker von den Hauptschulen genutzt (40% schulübergreifende Schwerpunkte an HS, 29% an AHS). Der meistgesetzte Schwerpunkt an beiden Schultypen ist IKT (fast 60%). Die weiteren Präferenzen an Hauptschulen sind Berufsorientierung (57%), Soziales Lernen (44%), Integration und Interkulturelles Lernen (23%). An den AHS-Unterstufen sind Fremdsprachen und der naturwissenschaftlich-technische Bereich etwas stärker als an Hauptschulen ausgeprägt (102). An den *AHS-Oberstufen* gibt es einen starken Trend im Bereich Fremdsprachen (64%), gefolgt vom naturwissenschaftlich-technischen Bereich/Labor (49%) und IKT (40%).

An *berufsbildenden mittleren und höheren Schulen* besteht vor allem der Wunsch nach einem vielfältigen Bildungsangebot, der Erhöhung der Arbeitsmarktchancen bzw. der Berücksichtigung der Wirtschaft, an AHS primär an schülerbezogenen Zielen wie Attraktivität für Schüler/innen, Förderung von Interessen und Begabungen (Gutknecht-Gmeiner 2007).

### Eröffnungs- und Teilungszahlen

Die Möglichkeit, durch die Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen Einfluss auf die Gruppenbildung zu nehmen, spielt an AHS eine größere Rolle bei der Förderung von Begabten und wird diesbezüglich von 57% der AHS (im Vergleich zu 48% der HS) als sehr wichtig beurteilt. Vergleichsweise geringere Differenzen gibt es zwischen den Schultypen bezüglich der Rolle

Forschungsdefizit  
Schüler/innen/leistungen

Befunde der  
PISA-Studien

Schwerpunktbildung an  
HS und AHS

C

## Geringer Spielraum für Teilungszahlen

der Eröffnungs- und Teilungszahlenbestimmung für die Schwerpunktsetzung insgesamt und die kompensatorischen Maßnahmen (ebd.: 105). Allerdings erscheint die Festlegung schulautonom Eröffnungs- und Teilungszahlen nach Fankhauser (o. J.: 9) und Rechnungshof (2003: 69) problematisch, da seit der Verknappung der Mittel Schulen durch die vorhandenen Ressourcen in Form von zugewiesenen Werteinheiten ohnehin nur geringe Spielräume zur Verfügung stünden, wodurch der Eröffnung neuer Klassen und der Klassenteilung enge Grenzen gesetzt seien.

*Umsetzung der finanziellen Autonomie*

Nach Gutknecht-Gmeiner et al. (2007: 105f) werden Möglichkeiten der finanziellen Autonomie wie Schulraumüberlassung (81% an AHS, 48% an HS), Werbung (75% an AHS, 51% an HS) und Sponsoring mehr vom Schultyp AHS genutzt. An Hauptschulen muss das Ausmaß der Budgethoheit mit dem Schulerhalter vereinbart werden. An den berufsbildenden Schulen nehmen 98% Möglichkeiten der finanziellen Autonomie in Anspruch: Sponsoring (81%), Schulraumüberlassung (71%) sowie Werbung (64%) stehen im Vordergrund (Gutknecht-Gmeiner 2007: 6). Im Jahr 2001 gab es nach Angaben des Rechnungshofs (2003: 72) 17 Einrichtungen mit Teilrechtsfähigkeit, Gründe für die geringe Nutzung werden in den attraktiven Alternativen zur Drittmittelakquisition (z. B. Schulraumüberlassung), dem Haftungsausschluss des Bundes und den umfangreichen Rechnungslegungsbestimmungen vermutet. Die Größenordnung der Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie ist in Tabelle 2 dargestellt.

Einnahmen im Schuljahr	1997/98	2000/01
Schulraumüberlassung	1.385.000	2.496.000
Werbung und Sponsoring	607.000	1.913.000
Einnahmen im Kalenderjahr	1998	2001
Im Rahmen der Teilrechtsfähigkeit	113.000	614.000

Tab. 2: Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie (in Euro)

Quelle: Rechnungshof (2003: 68)

*„Schulautonome Tage“*

Praktisch alle Schulen nutzen die Möglichkeit, fünf Tage „schulautonom frei zu geben“, allerdings, „halten sich die Schulen vielfach nicht an diese im Schulzeitgesetz formulierte Einschränkung und geben auch ohne Vorliegen schulischer und öffentlicher Anlässe frei. Eine Praxis, die die Schulverwaltung bisher nicht ausreichend versucht hat, in den Griff zu bekommen“ (Fankhauser o. J.: 9).

*Hemmende und fördernde Faktoren*

Nach Tanzer et al. (2000: 110f) werden an *Hauptschulen* die Möglichkeiten schulautonomer Entscheidungen als noch nicht ausreichend eingeschätzt. Hindernisse finden sich oft im Bereich der fehlenden finanziellen und personalen Autonomie. Als wichtigste Rahmenbedingungen und Voraussetzungen nennen die Schulleiter/innen gut ausgebildete Lehrer/innen, bessere Ausstattung der Schule und eine Flexibilisierung im Dienstrecht. Gutknecht-Gmeiner et al. (2007: 108f) bestätigen die Wirkung der angeführten hemmenden und fördernden Faktoren für den *AHS-Bereich*, wobei speziell der Mangel an Sachressourcen (60%) und zu geringe Handlungsspielräume (48%) betont werden. Als förderlich für beide Schultypen wird neben der Ausweitung der Personalressourcen die Möglichkeit gesehen, Lehrer/innen entsprechend der Schwerpunktsetzung einzustellen (61% an HS, 54% an AHS).

An *berufsbildenden Schulen* werden vor allem das unflexible Dienstrecht und Sparmaßnahmen als hemmende Faktoren wahrgenommen. Schulleiter/innen wünschen sich mehr Autonomie in Personalangelegenheiten – dies betrifft die Rekrutierung von Personal als auch flexible Dienstverhältnisse. Viele höhere Schulen kommen mit den gebotenen Möglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie nicht aus. So gab mehr als die Hälfte der berufsbildenden Schulen an, einen oder mehrere Schulversuche zu führen (Gutknecht-Gmeiner 2007: 7f).

## Flexibilität im Dienstrecht

### Beurteilung der Schulautonomie

Die überwiegende Mehrheit der Schulleiter/innen an Pflichtschulen beurteilt die Auswirkungen der Autonomie positiv, Befragte an berufsbildenden Schulen äußerst positiv. Als besonders starke Effekte der Schulautonomie werden Auswirkungen auf die Qualität und Vielfalt des Angebots sowie die Attraktivität des Standorts genannt. Durchwegs positiv werden die Auswirkungen auf die Motivation der Lehrer/innen und die Zusammenarbeit mit Unternehmen beschrieben.

Profilbildung steht immer in Zusammenhang mit einer Wettbewerbssituation. In den letzten zwei Jahrzehnten ist es zu einem verstärkten Wettbewerb zwischen Schulen, vor allem um (gute) Schüler/innen, gekommen. Schulleiter/innen sehen diese Situation überwiegend positiv, nur etwa jede/r zehnte Schulleiter/in als überwiegend negativ. Nach Meinung der Schulleiter/innen führt der Wettbewerb zu einer Steigerung der Motivation und des Engagements und stellt einen Ansporn dar, gleichzeitig kommt es durch den steigenden Druck zu mehr Konflikten innerhalb der Schule.

Mehr als die Hälfte der HS (55%) und über ein Drittel der AHS (36%) wünschen sich eine Ausweitung der Lehrplanautonomie. 65% der BMHS schätzen die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der derzeitigen Autonomiegesetzgebung als ausreichend ein.

Die Ergebnisse der inzwischen vorliegenden Studien zur Autonomieentwicklung in Österreich verweisen immer wieder darauf, dass die verstärkte Eigenständigkeit der Schule sich nicht mehr mit den herkömmlichen Strukturen eines zentralistischen Bildungssystems verträgt. „Die im Zuge der 14. SchOG-Novelle vollzogene Schwerpunktverlagerung einer ‚äußeren‘ zu einer ‚inneren‘ Schulreform, vom Gesamtsystem zur Einzelschule, muss jedenfalls die in dieser Blickrichtung häufig ausgeblendeten Systemanteile (Schulaufsicht, Schulbehörde, ministerielle Stellen) wieder hereinholen, da Mikropolitik, Entwicklung an der ‚Peripherie‘ nur dann möglich ist, wenn sich die Strukturen der Makropolitik, der ‚Zentrale‘ mitentwickeln“ (Schratt 2007: 246).

#### Wettbewerb durch Profilbildung

### 2.1.3 Rollenwandel im Bereich Führung

Weitere Studien befassen sich mit den Führungspersonen und ihrer Rolle in der autonomen Entwicklung von Schule und Unterricht. Einerseits liefern diese Befunde über die Qualifizierung von Schulleiter/innen (vgl. BMBWK 2005; Pool 2007; Schratz/Petzold 2007; Stoll et al. 2007) und Schulaufsicht (vgl. Bitschnau/Schratz 1999), andererseits über die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung (vgl. Schratz 1996; Havlicek 2007).

#### Schulleitung

Die genannten Studien zur Rolle der Schulleitung in der Autonomisierung des österreichischen Schulwesens lassen zusammenfassend folgende Tendenzen erkennen:

- Die Zunahme autonomer Entscheidungen am Standort erhöht die Verantwortung und führt zu einer Stärkung der Rolle der Schulleitung, da im Sinne des Subsidiaritätsprinzips zahlreiche Entscheidungen schulnah erfolgen.
- Dadurch steigt die Notwendigkeit der Fähigkeiten von Schulleitungspersonen, die Schule nicht nur zu managen, sondern auch zu gestalten, wozu ein zusätzlicher Kompetenzbedarf erforderlich ist (Leadership, Schul- und Personalentwicklung u. Ä.).
- Die Stärken der Führungspersonen liegen aufgrund der Sozialisationserfahrungen in einem bisher zentral gesteuerten Bildungssystem eher im Bereich von individuellem Handeln (Einzelne motivieren) als im systemischen Arbeiten (die Schule als Ganzes in die Zukunft entwickeln).
- Aufgrund der zunehmenden autonomen Aktivitäten am Schulstandort wird die Belastung des Führungsalltags stärker erlebt als früher, vor allem was den „administrativen Aufwand“ angeht. Die Schulleiter/innen des Pflichtschulbereichs sehen eine personelle administrative Unterstützung (Schulsekretär/in) dringend erforderlich.

#### Stärkung der Schulleitung



- Die gesetzlichen Änderungen geben zwar der Schule mehr Möglichkeiten zur autonomen Gestaltung, die Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung sind aufgrund des Dienstrechts noch zu eingeschränkt, um die autonomen Spielräume voll auszunutzen (z. B. Finanzgebarung, Personalauswahl).

### Schulaufsicht

In Folge der Autonomiebestimmungen veränderte sich die Rolle der Schulinspektor/inn/en, was sich in der neuen Aufgabenbeschreibung niederschlug (Aufgabenprofil der Schulaufsicht [Erlass des BMBWK], Ministerialverordnungsblatt Nr. 20/2000). Dadurch hat sich ihre Rolle – abgesehen von aktuellen Anlässen – von der Beurteilung einzelner Lehrpersonen zum Systemmonitoring der Schulen im Bezirk (BSI) bzw. Land (LSI) gewandelt. Als „Regionale Bildungsmanager/innen“ sollten sie stärker zu einer regionalen Bildungsplanung beitragen, was allerdings in der vorgesehenen Form nur ansatzweise gelang, was folgendes Zitat aus dem Rechnungshofbericht (2007: 133) nahelegt: „Die Schulaufsicht war nicht in der Lage, ihre Aufgaben effizient wahrzunehmen. Bei der Erfüllung von Kernaufgaben, insbesondere bei der regionalen Bildungsplanung bestanden erhebliche Defizite. Vielfach fehlten Schulprogramme der einzelnen Schulen.“

#### Neue Aufgaben für Schulaufsicht

Die genannten Studien zur Rolle der Schulaufsicht in der Autonomisierung des österreichischen Schulwesens lassen zusammenfassend folgende Tendenzen erkennen:

- Die neuen Aufgaben des regionalen Schulmanagements konnten nicht immer umgesetzt werden, da die gesetzlichen Vorgaben auf Schulebene nicht kompatibel waren (z. B. kein verpflichtend vorgegebenes Schulprogramm).
- Der Rollenmix in der Aufgabe der Schulaufsicht zwischen Beratung und Kontrolle führt zu einem nicht immer leistbaren Balanceakt, der einer dringenden Entkopplung bedarf.
- Der Übergang von der bisherigen Form der Einzelbeurteilung von Lehrpersonen zur Systembeurteilung der Einzelschule bzw. des Schulbezirks erweist sich als schwierig, wenn die strukturellen Bedingungen nicht „passen“. Besonders in großen Aufsichtsbezirken erweist sich die Aufgabe des Systemmonitoring aufgrund der Anzahl von Schulen schwer umsetzbar.
- Die Neustrukturierung des regionalen Bildungsmanagements läuft in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich, was zu unterschiedlichen Ausprägungen von Entwicklungsszenarien führt (z. B. externe Evaluation durch „Schulinspektion“).
- Lange Phasen von Übergängen aus einem „alten“ System in ein „neues“ System führen zur Verunsicherung in der Wahrnehmung der Aufgaben von Schulaufsicht („alt“ versus „neu“).

Altrichter/Heinrich (2007: 94–95) heben hervor, dass die neuen Steuerungsmodelle neue Rollen für alte „Mitspieler“ vorsehen. Am meisten betrifft dies die „Einzelschule“, die Schulleitung und die Schulaufsicht. Gleichzeitig wurden „keine klaren sozialen Orte und Instrumente für bindende Koordination innerhalb und zwischen den Systemebenen geschaffen“. Der Versuch, die Schulpartnerschaftsgremien „zum Angelpunkt der Handlungskoordination zu machen, wurde durch die reale Entwicklung von Lehrerdominanz der Entscheidungen überholt. [...] Auch die spätere Betonung der hierarchischen Selbststeuerung durch aufgewertete Schulleitung, Schulprogramme und Qualitätsmanagement scheint ‚unvollendet‘“ (95).

### 2.1.4 Ausblick

Die Entwicklung der Schulautonomie in Österreich kann insgesamt gesehen sehr begrenzt und gebremst gesehen werden, die aufgrund fehlender Kohärenz an vielen Stellen Konflikte und einzelne reaktive Handlungsbedarfe deutlich macht. Da es inzwischen zahlreiche Konzepte von Kommissionen zur Bildungsreform, aber noch keine gesamtösterreichische Policy einer forcierten Weiterentwicklung gibt, sind einzelne Subsysteme (Bundesländer, Schulbezirke) aktiv geworden und haben eigene Maßnahmen gesetzt. Dadurch entsteht die Gefahr

einer unkoordinierten Entwicklung lose gekoppelter Subsysteme, die bei künftigen gesamtstaatlichen Bemühungen zur Harmonisierung zu Problemen führen könnten. Es stellt sich die Frage nach einer grundsätzlichen, forcierten Weiterentwicklung der Schulautonomieidee, sei es durch weitere Maßnahmen der Dezentralisierung, die Einführung von Instrumenten der Rechenschaftslegung und zur Unterstützung der hierarchischen Selbststeuerung oder der Einführung von Wettbewerbs- und Marktelementen.

## 2.2 Internationale Befunde

Schulautonomie ist weltweit ein sehr heterogenes Reformprogramm, zu dem zwar vielfältige Befunde vorliegen, die aber aufgrund der Unterschiedlichkeit der dahinter liegenden Länderkonzepte schwer vergleichbar sind (vgl. Eurydice 2007). Aus einer *historisch-politischen* und *kulturvergleichend differenzierenden Perspektive* wird deutlich, dass Schulautonomie abhängig von historischen und kulturellen Konstellationen unterschiedliche Wirkungen auf schulische Lernergebnisse hat. Demnach hat jede politische Sondersituation auch eine kulturelle Tradition, in der der Stellenwert von Lernen und Bildung zum Ausdruck kommt (Fend 2003), weshalb auch eine Übertragung von internationalen Forschungsergebnissen auf den österreichischen Kontext schwer möglich ist. Im Folgenden beschränken wir uns daher auf einzelne Befunde zu zentralen Zielsetzungen und Konzepten von Schulautonomie, die neuralgische Punkte der Entwicklung in einzelnen Ländern sichtbar machen.

### 2.2.1 Schulautonomie und Schülerleistungen

Ein hoher Grad an Schulautonomie ist eine wichtige Bedingung für überdurchschnittliche Schüler/innen/leistungen, so der Schluss einer Vielzahl von Studien (vgl. Wößmann 2007a, Sutherland/Price 2007). Schulautonomie an sich stellt jedoch keine Garantie für hohe Schüler/innen/leistungen dar. Es gibt Länder, die trotz einer hohen Ausprägung an Schulautonomie (z. B. Dänemark, USA) keine überdurchschnittlichen Schüler/innen/leistungen aufweisen. Es gibt allerdings kein Land mit niedrigen Schulautonomieggraden (Deutschland, Österreich, Portugal, Italien), das zu den PISA-Top-Performern zählt (vgl. Gonand et al. 2007).

In einer vergleichenden Aufarbeitung der schulautonomiebezogenen Steuerungsstrukturen innerhalb der OECD-Länder kommen Gonand et al. (2007: 14) zu einem für Österreich insgesamt ungünstigen Befund. Sowohl was die Effizienz der Ressourcenzuweisung (dezentralisierte Verantwortlichkeiten, bedarfsorientierte Mittelzuweisung), des Budgetmanagements (outputorientierte Steuerung, Managementautonomie der Schulen) und des Bildungsmarktes (klare Standards bzw. Benchmarks, Wahlfreiheit) angeht: Österreich erreicht nur unterdurchschnittliche Werte. (vgl. Abbildung 1; die durchgezogene Linie zeigt den OECD-Durchschnitt).

**Österr. Bildungswesen:  
Geringer Effizienzgrad**

C

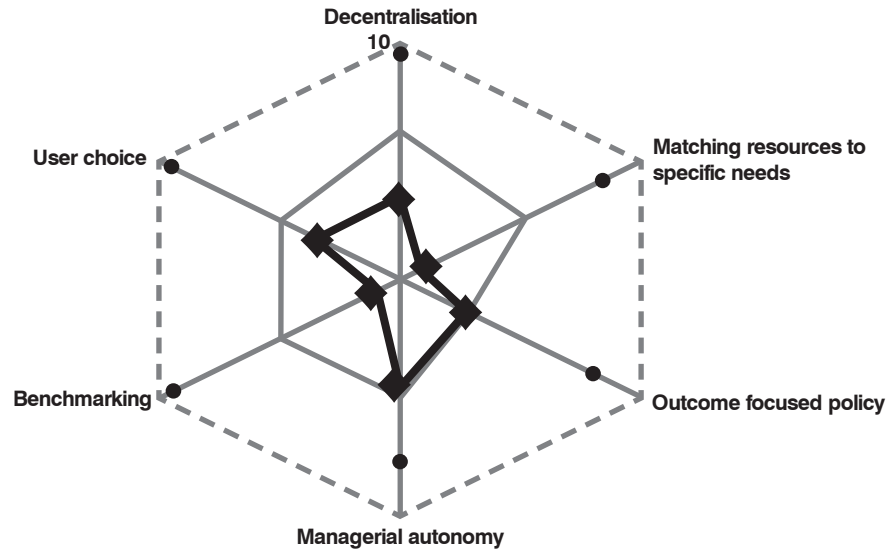


Abb. 1: Effizienzindikatoren für das österr. Bildungssystem

Quelle: Gonand et al. (2007: 23)

Hohe Schülerleistungen können scheinbar eher dann erreicht werden, wenn die innere Flexibilität des Systems durch Dezentralisierung (bei gleichzeitiger Senkung des Verwaltungsaufkommens) erhöht wird, so die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien 2007, verbunden mit der Berücksichtigung, „dass die deutliche Vergrößerung des einzelschulischen Entscheidungs- und Verantwortungsspielraums mit einer regelmäßigen Evaluation auf systemischer wie institutioneller Ebene einhergehen muss, deren Ergebnisse zum Teil auch öffentlich gemacht werden“ (ebd.: 256).

Nach Wößmann et al. (2007) führen Bildungssysteme zu besseren Schüler/innen/leistungen, wenn sie dafür sorgen, dass auf allen Ebenen (Schüler/innen, Lehrer/innen, Schule als Handlungseinheit) Verpflichtungen zur Rechenschaftslegung eingeführt sind. Allerdings argumentieren weitere Autor/inn/en (Adams/Kirst 1999; Darling-Hammond/Ascher 1991; O’Day 2002), dass dies nur der Fall sei, wenn ein bürokratisch organisiertes Rechenschaftslegungsmodell mit professionsbezogener Verantwortungsübernahme verbunden wird, d. h. dass es zu einer Zusammenarbeit innerhalb der Profession auf unterschiedlichen Ebenen kommt (vgl. Pont et al. 2008).

### 2.2.2 Wettbewerb und marktförmige Mechanismen

Jene schulischen Veränderungen, die Wettbewerb, Autonomie und Rechenschaftslegung in ihren Bildungssystemen sicher stellen, scheinen ein Schlüssel zu höheren Schülerleistungen zu sein (vgl. Wößmann 2007a). Was marktförmige, auf Wettbewerb und Konkurrenz basierende Mechanismen der Schulsystementwicklung anbelangt, mahnen die Befunde aus den internationalen Studien zur Vorsicht, da sich verstärkter Wettbewerb negativ auf die Ergebnisqualität auswirken kann. „Wettbewerb ist offensichtlich kein uneingeschränkt einsetzbares Universalmodell; zumindest für den Schulbereich steht bislang ein überzeugender Wirksamkeitsnachweis aus“ (Weiß 2004: 5).

### 2.2.3 Partizipation und Demokratisierung von Schule

Die UNESCO (2007a und b) gab eine Studie in Auftrag, um zu untersuchen, wieweit auch benachteiligten Gruppierungen der Zugang zur Bildung garantiert wird. Trotz prinzipieller Vorbehalte gegenüber einer Dezentralisierung bestünde eine hohe Übereinstimmung darüber, dass Dezentralisierung das Ziel, Bildung für alle zu ermöglichen, unterstützt, da die Kreise der Partizipation größer würden.

In einer Langzeitstudie über 20 Jahre haben Blossing/Ekholm (2005) für Schweden herausgefunden, dass der Aufbau einer organisationsbezogenen Leistungsfähigkeit über gemeinsame demokratische Arbeit sehr stark von der Führung der Schulleitung abhängt: Es „wird ein Schulleiter gebraucht, der Wissen darüber besitzt, wie eine partizipierende und demokratische Organisation aufgebaut wird, der gute Kommunikationsfähigkeiten besitzt und dazu in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen und durchzuführen. Wenn die Lehrer darüber hinaus eine offene Einstellung gegenüber Veränderungen haben und das Zusammenspiel zwischen der Schulleitung und dem Personal funktioniert, sind dies gute Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung“ (Blossing/Ekholm 2005: 51).

#### 2.2.4 Lehrplanautonomie

In der österreichischen Tradition von Schulautonomie erhalten Schulen erweiterte Handlungsspielräume zur curricularen Ausgestaltung ihres Angebots (siehe Tabelle 1). Da sich internationale Studien vor allem mit Effizienzfragen des Mitteleinsatzes oder den Wirkungen von Bildungsmärkten auseinandersetzen, liegen kaum Forschungsergebnisse zur Lehrplanautonomie vor. Clausen et al. (2007) haben sich in einer Studie an baden-württembergischen Gymnasien mit der Frage auseinandergesetzt, ob und in welchem Umfang die Schulen die strukturell gewährten Freiräume in der Festlegung der Stundentafeln für Belange der psychosozialen Entwicklung der Schüler/innen einsetzen. Sie finden „einen substanziellen Anteil von Schulen, die ihre pädagogische Autonomie für Lernarrangements nutzen, die jenseits der Fachleistungen für die soziale und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen, aber auch für die fächerübergreifende Vorbereitung auf die Anforderungen einer modernen Berufswelt von Bedeutung sind“ (755).

#### 2.3 Konsequenzen für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Eine umfassende Erforschung des Status quo im Bereich Schulautonomie auf den unterschiedlichen Systemebenen steht in Österreich noch aus. Aufgrund der fehlenden Kontraktkultur und des fehlenden Controlling liegen noch keine Daten über die mittel- oder langfristige Wirksamkeit der autonomen Schulentwicklung vor, die valides Steuerungswissen ermöglichen. Während (Fall-)Studien über Einzelschulen Einblicke in die mikropolitische Situation und die Entwicklungsdynamik in Autonomieprozessen an einzelnen Standorten ermöglichen, ist die Erfassung des Gesamtsystems sehr schwierig, da sich die „Autonomielandschaft“ in Österreich nicht als konsistente „Landkarte“ vermessen lässt. Da die Daten der einzelnen PISA-Untersuchungen nur wenig Aussagekraft über Fragen der Schulautonomie haben, sind zur Weiterentwicklung des Bildungssystems in der gegenständlichen Thematik weiter führende Forschungsbefunde erforderlich. Dabei sollte es nicht nur um Einzelstudien zu einzelnen Aspekten gehen, sondern um mittel- und langfristige Verlaufsstudien, die Trends und mögliche Wirkungen als Steuerungswissen verfügbar machen, wie sie etwa aus Schweden bekannt sind und Auskunft über Langzeiteffekte geben (vgl. Blossing/Ekholm 2005).

Trendforschung durch  
Langzeitstudien

### 3 Konsequenzen und Entwicklungsoptionen

#### 3.1 Aktuelle Reformherausforderungen

Durch die Veröffentlichung internationaler Vergleichsdaten (wie PISA) stellen sich in Österreich immer wieder Fragen nach der besten Bildungspolitik und deren Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler/innen. Diese „Globalisierung“ von Leistungsmessungen führte bei Verantwortlichen in der Bildungspolitik zu einem stärkeren Anpassungsdruck, der sich nicht zuletzt im „Abschauen“ bzw. ungeprüften Übernehmen von *policy measures* in der Bildungspolitik zeigt (vgl. Möller/Schratz 2008).

### Mangelnde Forschungslage

Auf der Grundlage der vorliegenden Daten wird deutlich, dass österreichische Schulen die vorhandenen Möglichkeiten im Rahmen der Teilautonomie in unterschiedlicher Form und Intensität ausnützen. Wie tief greifend die dadurch entstehenden Veränderungen sind und ob es zu einer Steigerung der Qualität und Effizienz des Bildungswesens kommt, kann aufgrund der mangelnden Daten nicht dargestellt werden. Im aktuellen Reformdiskurs ist einerseits immer von der Entwicklung der (Einzel-)Schule die Rede, allerdings scheint dabei die Weiterentwicklung der Schulautonomie eine untergeordnete Rolle zu spielen. Im Zentrum steht die Entwicklung eines weiten Spektrums an Instrumentarien zur Evaluierung und Sicherstellung von Standards sowie die Entwicklung neuer Steuerungsmodelle (Educational Governance) (siehe Kapitel Altrichter/Eder).

## 3.2 Erste Schritte zur Verbesserung der Situation

### Ergebnisse umsetzen

Eine detaillierte Auflistung von erforderlichen Konsequenzen erbrachten bereits die Ergebnisse der ersten Studien zur Autonomie in Österreich, die auch heute noch Gültigkeit haben (vgl. Bachmann et al. 1996: 145–150):

- Erweiterung der autonomen Spielräume
- Ausbau der Unterstützungsmechanismen für innovative Schulen
- Garantie eines stabilen Handlungsrahmens für konsolidierte Schulen
- Stärkung der Vertrauensbasis zwischen Schulen und Bildungspolitik
- Erweiterung von Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs über gelungene Beispiele, welche Anregungen für Selbstreflexion und Zielorientierung in den Schulen geben
- Schaffung von Arbeitsbedingungen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen, die deren Motivation unterstützen
- Verbesserung der internen Entscheidungsprozesse auf der Schulebene
- Aufbau von Lösungsmustern für den Umgang mit Interessensgegensätzen und Konflikten auf der Schulebene
- Aufbau einer Kultur professioneller (Selbst-)Evaluation
- Institutionalisierung von Ansätzen des System-Monitoring
- Einführung von Möglichkeiten, Gelder noch flexibler zu verwenden.

### Empfehlungen umsetzen

Reformvorschläge formulierten in den letzten Jahren der *Österreich-Konvent*, der ein *regionales Bildungsmanagement* und die *Forcierung der autonomen Schule* vorschlug, oder auch der Rechnungshof, der 2003 eine Weiterentwicklung von Schulautonomie und Dezentralisierung als eine Neudefinition der *Schnittstellen* zwischen Schule, Landesschulrat und BMUKK sowie die Evaluierung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung anregte. Der Rechnungshof kritisierte 2007 die fehlende Umsetzung der Rolle von Schulaufsicht, die 1999 in einer Weisung neu definiert wurde, in folgenden Bereichen: Zersplitterung der Zuständigkeiten im Bereich der obersten Ebene der Schulaufsicht, keine strategischen Ziele und Kontrollmaßstäbe, keine Evaluation der Umsetzung der allgemeinen Weisung, kein regionaler Bildungsplan, schulbezogene Aufgaben wurden wegen des Fehlens der Schulprogramme und der darauf basierenden schulischen Selbstevaluation nur teilweise erfüllt.

Sowohl die Berichte der Zukunftskommission (2003; 2005) als auch die der ExpertInnenkommission (2007; 2008) enthalten bildungspolitische Konsequenzen im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Bildungswesens. Letztere forderte u. a. in ihrem 2. Zwischenbericht (2008: 110):

- die Neugestaltung der Gesamtsteuerung „Governance“ des Bildungs- und Schulwesens, die gegenwärtig nicht zufrieden stellend ist;

- die Reduktion der Verwaltungs- und Kompetenzebenen; es soll einen Schulerhalter statt bisher drei geben;
- eine radikale Kompetenzvereinfachung: Der Bund ist zuständig für die Gesetzgebung, die Länder sind für die Vollziehung zuständig;
- die Verringerung der Verwaltungs- und Kompetenzebenen im Pflichtschulbereich von drei auf zwei;
- die Dezentralisierung der operativen Aufgaben: Die Schulen übernehmen von den Bezirks- und Landesschulräten bzw. den Landesschulabteilungen alle operativen Aufgaben, die sie selbst bewältigen können; insbesondere stellen sie selbst ihre Lehrer/innen an;
- zur besseren Verbindung von Schulwelt und Lebenswelt werden an den Schulen School Boards nach Vorbild der Uni-Räte errichtet;
- die Regionalisierung des Verwaltungsmanagements: Alle nicht operativen Schulagenden wie insbesondere regionale Zielvorgaben, Service und Controlling werden im regionalen Schulmanagement erledigt;
- Reduktion des Landesschulmanagements auf typische „Konzernaufgaben“: Zielsetzung, Service und Überprüfung der Zieleinhaltung.

Die in 2.2 referierten internationalen Forschungsbefunde zeigen allerdings, dass die bloße Umsetzung einzelner Handlungsoptionen durch politische Vorgaben nicht automatisch zu einer Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht führen muss. Erfolgt beispielsweise der wünschenswerte Aufbau einer neuen Evaluationskultur in einer Form, die zu einer Verbürokratisierung des Schulalltags führt, können sich damit zusammenhängende Nebenwirkungen kontraproduktiv auswirken. Hier gilt es aus den Forschungsergebnissen vergleichender Analysen zu lernen, dass bestimmte Konstellationen von Maßnahmen erforderlich sind, um unerwünschte Nebenwirkungen zu vermeiden.

### 3.3 Entwicklungsoptionen

Für die Entwicklung des österreichischen Bildungswesens bestehen mehrere Optionen, die allerdings einer weiteren Ausdifferenzierung bedürfen, wie etwa:

#### - *Reformpause*

Die Beibehaltung des Status quo ist – nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnisse aus den Befunden der internationalen Vergleichsstudien – für das österreichische Schulwesen aktuell keine wirkliche Option. Diesbezügliche Äußerungen, die in den letzten Jahren immer wieder laut wurden und auf eine überhandnehmende Zahl von „Reformpaketen“ zurückzuführen sind, stellen die Frage nach der Intensität und notwendigen Schnelligkeit des Schulsystemumbaus. Irritationen schaffen insbesondere nicht aufeinander abgestimmte Reformschritte, deren Einzellogik aus der Sicht der Politik zwar Sinn macht, von den Betroffenen vor Ort aber nicht als Teil einer Gesamtstrategie wahr genommen wird.

#### - *Erweiterung der Autonomie*

Die Ausweitung der Autonomie vor allem in Budget- und Personalfragen wird aktuell immer wieder gefordert. Eine schrittweise Erweiterung der Autonomie in den unterschiedlichen Bereichen stellt eine vorsichtige Systemoptimierung und Defizitbeseitigung der bestehenden Schulautonomie dar. Sie kann möglicherweise die unmittelbaren Erfordernisse an der „Basis“ befriedigen. Wie weit sie sich auf die Gesamtsystemleistung auswirkt, hängt von zahlreichen Voraussetzungen ab.

- *Autonomie als Teil eines neuen Schulgovernance-Modells*

Die Einbettung der Autonomie in ein neues Governance-Modell stellt eine „radikale“ Umsteuerung dar, die eine Veränderung der Schulverwaltung und Lösung der Strukturprobleme anstrebt (siehe Forderungen Rechnungshofbericht, Altrichter et al. 2007; Schmid 2005; Heinrich 2007; Zukunftskommission 2005; ExpertInnenkommission 2008; u. a.).

Angesichts des aktuellen Reformdiskurses lassen sich vor allem die beiden letzten Entwicklungsvarianten favorisieren, die prinzipiell in dieselbe Richtung weisen, allerdings unterschiedlich schnelle und umfassende Reformen anregen: Einzelschulische Gestaltungsspielräume sollen – mehr oder weniger vorsichtig – weiter erweitert bzw. sinnvoller austariert und durch intensivere zentralstaatlich einheitliche Standardsetzungen und systematische Evaluationen der Schulqualität begleitet werden.

Die im internationalen Kontext entstandenen Studien, Berichte und Expertisen, an denen sich Österreich intensiv beteiligt (z. B. PISA, OECD School Leadership, EU-Expertengruppen und Cluster) beinhalten hilfreiche Referenzdaten, die in der zukünftigen Arbeit stärker genutzt werden sollten (vgl. auch die jüngste McKinsey-Studie „How the world’s best-performing school systems come out on top“). Dazu ist ein österreichweiter Diskurs erforderlich, der zur Stärkung der autonomen Entwicklung des Bildungswesens über möglichst viele Akteure/Akteurinnen (incl. außerschulischer Stakeholder) erfolgen sollte. Je breiter die Schuldebatte als entwicklungsorientierter Diskurs geführt wird, umso größer ist erfahrungsgemäß die öffentliche Akzeptanz für erforderliche Reformschritte.

Da sich bei allen (größeren) Reformen im Bildungsbereich die Frage nach der Finanzierung stellt, zumal derzeit ein Großteil des Budgets Personalkosten beinhaltet, sollte bei künftigen Entwicklungen im Bereich der Schulautonomisierung frühzeitig eine Kalkulation für Investitionsbedarfe im Hinblick auf die Finanzierungshöhe und -formen erstellt werden, um dem entwicklungshemmenden Mechanismus eines „kostenneutralen“ Systemumbaus rechtzeitig entgegenzuarbeiten. Der Investitionsbedarf wird insbesondere dort unterschätzt, wo es um ausreichende Unterstützungsmaßnahmen einer (Maximal-)Reform geht, was in der Konsequenz zu Teil- bzw. Minimalvarianten führt, die eine zeitnahe Umsetzung des Gesamtanliegens verhindern und die erwartete Wirksamkeit vermindern.

# Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl

Herbert Altrichter, Matthias Trautmann, Beate Wischer, Sonja Sommerauer und Birgit Doppler

## 1 Bildungspolitische Relevanz des Themenbereichs

Ausgangspunkt des aktuellen Interesses an Individualisierung und Differenzierung im Unterricht ist das Gefühl vieler Lehrer/innen und anderer Betroffener von Schule, dass die Heterogenität der Schüler/innen in den Klassen immer größer würde. Abbildung 1 zeigt die Unterschiedlichkeit der Schüler/innen einer einzigen Hauptschulklasse in sieben mathematischen Teilleistungen. Die Kurven stehen für 24 unterschiedliche Profile mathematischer Kompetenz.

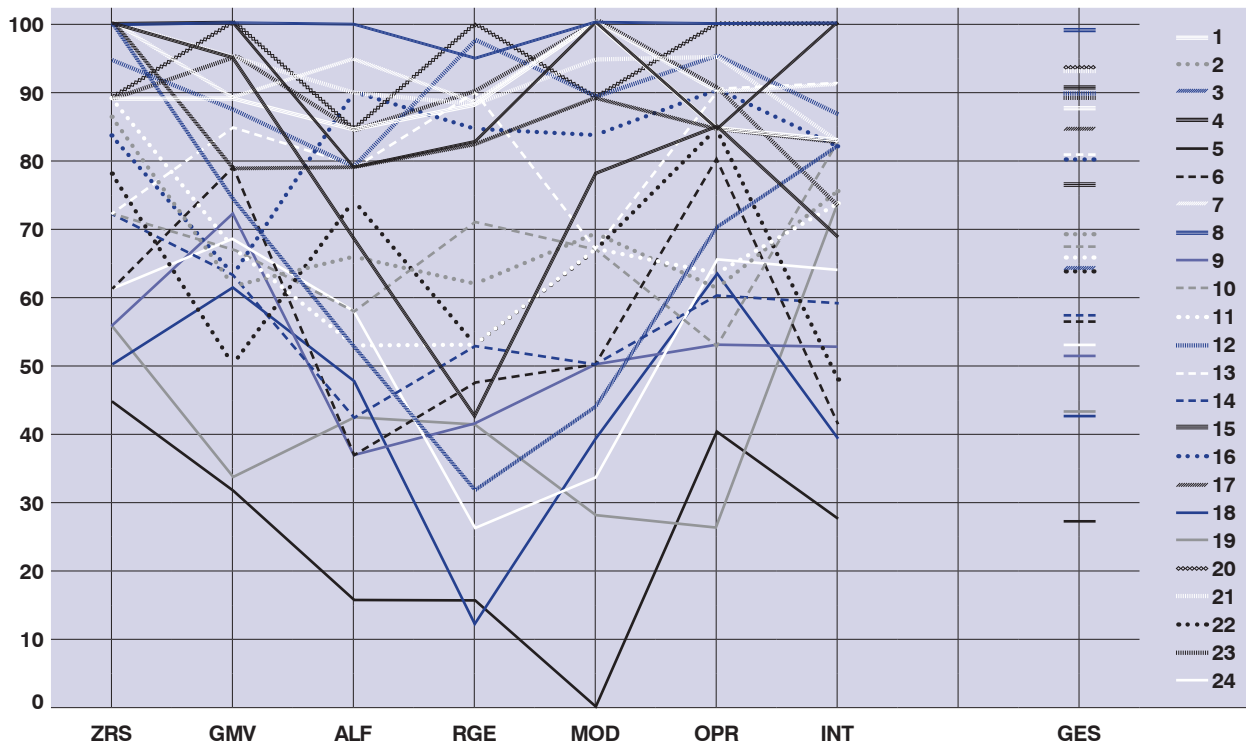


Abb. 1: Schüler/innen-Profile einer österreichischen Hauptschulklasse

Quelle: Eder (2006a)

Die Buchstaben auf der x-Achse geben mathematische Teilleistungen an, die Zahlen auf der y-Achse den Prozentsatz richtig gelöster Aufgaben. Die Linien stellen die Leistungsprofile von 24 Schüler/inne/n dar.





Wie können Lehrpersonen dieser verwirrenden Vielfalt im Sinne optimaler Lernförderung gerecht werden? Welche Lerngeschichten stehen hinter diesen Werten? Vielleicht hängen die gemessenen Unterschiede stärker mit dem „kulturellen Erbe“ und der aktuellen Förderung der Herkunftsfamilien zusammen? usw. Abhängig von der Antwort auf solche Fragen bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten der gezielten Förderung an. Kein Wunder, dass Lehrer/innen in verschiedenen Ländern das produktive Umgehen mit der Unterschiedlichkeit von Schüler/innen als besondere Herausforderung und oft auch Erschwernis ihres Berufs empfinden (vgl. Baumert/Lehmann 1997: 211).

## 1.1 Grundlegende Begriffe

### „Heterogenität“

„Homogenität“ bedeutet „Gleichartigkeit“ und „Heterogenität“ meint „Verschiedenartigkeit“ (Wahrig 1986: 642 & 667). Von „Heterogenität“ einer Schüler/innen/population spricht man dann, wenn eine zu unterrichtende Gruppe (Teilgruppe, Klasse, Schulform, gesamte Schüler/innen/population) in Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale als „sehr unterschiedlich“ empfunden wird. Was als „sehr unterschiedlich“ gilt, hängt jedoch von historisch wandelbaren Maßstäben ab.

### Strategien zur Reduzierung unterrichtlicher Komplexität

Im Schulwesen gibt es die Tendenz, „Heterogenität“ als „Abwesenheit von Gleichartigkeit“ und damit häufig als etwas „Defizientes“, als „Belastung“ zu verstehen. Demgegenüber wird die „Homogenität“ von Lerngruppen üblicherweise positiv konnotiert, als günstige Voraussetzung für Unterricht und nicht als „Abwesenheit oder Fehlen von Vielfalt“ verstanden. Dies hängt wahrscheinlich mit dem Konzept der *Jahrgangsklasse* zusammen, das als grundlegendes Prinzip der Schulorganisation ab dem 17. Jahrhundert propagiert wurde und sich erst im 19. Jahrhundert durchsetzte (vgl. Rauin 1987: 111): Gleiches Lebensalter soll relative „Gleichartigkeit des Lernalters“ der Schüler/innen garantieren und damit günstige Voraussetzungen zur ökonomischen Bewältigung der Massenbildung schaffen. Ausnahmen – z. B. der Abteilungsunterricht in sog. „niedrig organisierten Schulen“ – blieben aber weiter bestehen.

Neben der Jahrgangsklasse setzt unser Schulsystem weitere Strategien zur Reduzierung unterrichtlicher Komplexität ein, nämlich

- *Schulformen/Schultypen/Schulzweige*, die „Homogenität“ nach Leistungskriterien (Hauptschule vs. AHS) und/oder Interessenskriterien (z. B. HAK für wirtschaftlich Interessierte) herstellen sollen;
- das *Selektionswesen* mit Prüfung, Aufstieg und Sitzenbleiben, das dort, wo die Jahrgangsklasse zu wenig „Gleichheit“ herstellt, die Idee gleicher Kompetenz hochhält.
- Schließlich bieten verschiedene *didaktische und innerschulische Differenzierungsmaßnahmen*, wie Leistungsgruppen und Modelle innerer Differenzierung, weitere „Ersatztechnologien“ (Luhmann/Schorr 1979: 220) zur Herstellung von „Gleichheit“.

Obwohl die deutschsprachigen Schulsysteme ab der Sekundarstufe dem Ideal der leistungsbezogenen Homogenisierung durch unterschiedliche Schultypen folgen, gelang (vgl. Rauin 1987: 111) und gelingt die angestrebte Homogenisierung nur sehr unvollständig: Die besten deutschen Hauptschüler/innen erreichen mittleres gymnasiales Niveau, schwächere Gymnasiast/inn/en wären auch in vielen Hauptschulen nur Mittelmaß (vgl. Artelt et al. 2001: 121). Ähnliches gilt für Österreich: In Intelligenztests sind relativ große Überschneidungen selbst zwischen AHS-Unterstufe und der dritten Leistungsgruppe der Hauptschule zu finden (vgl. Eder 2001: 156). Untersuchungen der Lernvoraussetzungen in der „altershomogenen“ Grundschule zeigen, dass zwischen dem Lern- und dem Entwicklungsalter eines Kindes immense Unterschiede bestehen können: Die Differenzen in schriftsprachlichen und mathematischen Leistungsvoraussetzungen können bei Schulanfänger/innen drei bis vier Jahre betragen (vgl. Brügelmann 1998; Schipper 1996).

Nun könnte man die Homogenisierung durch Jahrgangsklassen bzw. durch andere Differenzierungsmaßnahmen, so unvollkommen sie auch immer sei, solange akzeptieren, solange wir nichts Besseres haben, um ökonomische Lernbedingungen herzustellen. Diese Idee ist aber zu einfach, weil die Homogenisierung *selbst Auswirkungen auf das Schüler/innen/lernen* hat, die nicht immer erwünscht sind: So konnte Eder (2001: 156) zeigen, dass sich die Schulleistungen *innerhalb* stabiler Lerngruppen (wie Leistungsgruppen, Klassenzüge, Schulformen) homogener entwickeln, als man dies aufgrund der gemessenen Intelligenz erwarten würde. *In* den Gruppen entstehen offenbar relativ „homogene“ Lernkulturen, *zwischen* ihnen „Heterogenität“. Besonders fatal kann das in unteren Leistungsgruppen sein, in denen sich „eine Kultur der Anspruchslosigkeit“ bildet, die begabte Schüler/innen nicht fördert und es weniger motivierten „leicht macht, auf einem niedrigen Leistungsniveau zu bleiben“ (ebda.). Gerade durch seine – eigentlich nur als *organisatorische* Erleichterung gedachte – Strategie der Homogenisierung *produziert* das Schulsystem also *neue Homogenität und neue Heterogenität*, die in den Eingangsbedingungen der Schüler/innen so noch nicht vorhanden waren.

Wie kann im Unterrichtsalltag mit der Unterschiedlichkeit von Schüler/inne/n umgegangen werden? Weinert (1997: 51–52) hat *vier prinzipielle Reaktionsmöglichkeiten* auf vorfindbare Lerndifferenzen identifiziert: Die Gestaltung des Unterrichts ignoriert Lern- und Leistungsunterschiede und wird von der Lehrkraft an einem/r fiktiven oder realen Durchschnittschüler/in orientiert, dessen/deren Lern- und Leistungsfortschritte zum Maßstab für die Schnelligkeit und Schwierigkeit des (in der Regel gleichschrittigen) Lehrens werden (*passive Reaktionsform*). Die Schüler/innen werden durch schulorganisatorische Homogenisierung (z. B. Leistungsgruppen) oder durch spezielle Programme (z. B. Intelligenzförderung, Gedächtnisschulung, Lernenlernen, Motivationssteigerung) an die Anforderungen des Unterrichts angepasst (*substitutive Reaktionsform*). Ein dritte, *aktive Reaktionsform* besteht in der laufenden Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schüler/inne/n; dabei wird versucht, „mit Hilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken und dadurch auch den leistungsschwächeren Schülern die subjektive Überzeugung persönlicher Selbstwirksamkeit (wieder) zu vermitteln“ (ebda.). Eine *proaktive Reaktionsform* konzipiert Curriculum und Unterricht vorsorglich so, dass gezielte Förderung der einzelnen Schüler/innen erleichtert wird und umfasst differenzielle Lernziele (z. B. Unterscheidung zwischen Basis- und Aufbaucurriculum), einen adaptiven Lehrstil (mit betonter Individualisierung während ausgedehnter Einzelarbeitsphasen) und genügend nachhelfende (remediale) Instruktion zur Realisierung der basalen Lernziele.

Traditionell haben die beiden zuerst genannten Reaktionsweisen die Schulpraxis dominiert. Mit Blick auf die damit verbundenen Probleme zielen jedoch alle neueren Diskussionen darauf, eine bessere Passung zwischen Lernangebot und Lernausgangslage durch Formen der inneren Differenzierung zu realisieren. So werden in den neuen Werken über Unterrichtsqualität „individuelles Fördern“ (Meyer 2004) oder die „Passung“ zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und gestellten Lernaufgaben (vgl. Helmke 2003) als zentrale Qualitätsmerkmale von Unterricht angesehen.

Unter *Differenzierung* wird die kriterienbezogene Bildung von Lerngruppen innerhalb der Organisationsstruktur Schule verstanden (Auch die „Jahrgangsklasse“ ist also eine Differenzierungsmaßnahme nach dem Kriterium „Alter“). Differenzierung kann einerseits *durch schulorganisatorische Maßnahmen* geschehen („*äußere Differenzierung*“). Dabei wird die Schüler/innen/population in unterschiedliche, meist über längere und durch organisatorische Rhythmen vorgegebene Zeiträume in stabile Teilgruppen geteilt; dies kann *innerhalb* der Einzelschule (z. B. Jahrgangsklasse, Leistungsgruppe, Profildereich, Förderkurs, ABC-Kurs, Wahlpflichtangebot usw.) oder *überschulisch* (z. B. Gliederung des Schulsystems nach Leistung, Profil oder Abschluss spezifischer Schularten, Sonderschulen usw.) geschehen.

Andererseits kann auch *durch didaktische Maßnahmen* im Rahmen einer bereits bestehenden Klasse oder Lerngruppe differenziert werden. Dabei werden durch verschiedene didaktische Arrangements (z. B. differenzierte Aufgabenstellungen, unterschiedliche Arbeitsformen, Pro-

Reaktionsmöglichkeiten  
auf Lerndifferenzen

C

Differenzierung

jekte) temporäre Lerngruppen für bestimmte Lernaufgaben gebildet. Dadurch sollen Schüler/innen – individuell oder in Gruppen – unterschiedliche Lernwege angeboten werden, ohne dass dies zu einer längerfristig stabilen Trennung führt. Man spricht hier von *innerer Differenzierung* oder *Binnendifferenzierung*, weil flexibel wechselnde, differenzierende Maßnahmen innerhalb der bestehenden Klasse/Lerngruppe erfolgen.

### Individualisierung

Auch der Begriff *Individualisierung* zielt auf die bestmögliche Passung von Unterrichtsangebot und Schülervoraussetzungen. Anders als die lehrer- und gruppenbezogene Sichtweise von „innerer Differenzierung“ denkt „Individualisierung“ stärker von den Lernvoraussetzungen, -wegen und -zielen individueller Schüler/innen her. Individualisierter Unterricht ist dabei nicht unbedingt „Einzelunterricht“. Sein Charakteristikum ist vielmehr, Schüler/innen durch Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsmethoden solche Lernwege und Lernziele zu ermöglichen, die ihren individuellen Voraussetzungen in Hinblick auf Leistungsvermögen, Interessen usw. gut entsprechen, sie durch diese „Passung“ zu optimaler Ausschöpfung ihrer Lernpotenziale motivieren und sie dabei auf ihrem Lernweg zu unterstützen (vgl. Feyrer 1998: 149).

Ein angemessener Umgang mit Heterogenität kann sich nicht auf Formen der Unterrichtsdifferenzierung beschränken, sondern erfordert auch schulorganisatorische Veränderungen (vgl. Pechar 2007) ebenso wie temporäre externe Differenzierungsmaßnahmen (vgl. Weltenreuther 2008). Dieses Kapitel konzentriert sich jedoch auf unterrichtliche Formen von Individualisierung und innerer Differenzierung.

Für die Realisierung von Individualisierung bieten sich verschiedene Unterrichtskonzepte an. Der österreichische Unterrichtsforscher Herber (1983: 7ff) hat schon früh ein in seiner Praxis erprobtes *Modell Innerer Differenzierung* vorgelegt, das folgende Schritte umfasst:

1. *Stoffauswahl und Ziele*: „Erstens müssen fundamentale Lernziele für alle Schüler und zusätzliche Ziele für begabtere und/oder interessiertere Schüler festgelegt und bildungstheoretisch begründet werden.“
2. *Erhebung der Lernvoraussetzungen*: „Zweitens sind die Lernvoraussetzungen aller Schüler in Bezug auf Erreichbarkeit dieser Lernziele zu erfassen.“ Wo die notwendigen Voraussetzungen nicht vorhanden sind, müssen diese – ev. durch erste Differenzierungsmaßnahmen – sichergestellt werden (vgl. a.a.O.: 18)
3. *Problembegrenzung I „Prototyp“*: Sodann wird der neue Stoff an einem „Prototyp“ erarbeitet, wodurch „die wesentlichen Strukturen [...] an einem exemplarischen Beispiel deutlich werden“ (vgl. a.a.O.: 19) sollen. An diesem Beispiel versuchen die Schüler/innen „in freigewählter Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit [...] eigenständige Lösungen zu finden. Ihre verschiedenen Lösungsvorschläge werden verglichen, bis sichergestellt ist, dass wirklich jeder Schüler das fundamentale Problem erkannt hat und in geeigneter Weise zu lösen imstande ist“ (ebda). An einer individuell zu erbringenden *Kriteriumsleistung*, die repräsentativ für das zu lernende „fundamentale Problem“ ist, können Schüler/innen wie Lehrer/in erkennen, ob „das Wichtigste am neuen Stoff verstanden“ wurde (a.a.O.: 20). Daran anschließend bearbeiten alle Schüler/innen *Übungsreihen*, in denen sich Fundamentums- und Additumsaufgaben mit dosierter Erhöhung der Anforderungen abwechseln; wo notwendig können Schüler/innen individuelle Hilfestellung von der Lehrkraft bekommen. *Hausübungen* enthalten nur Aufgaben aus dem Fundamentum. An ihre Auswertung können sich, wenn notwendig, „weitere Differenzierungsschleifen“ (a.a.O.: 26) anschließen.
4. *Problembegrenzung II „richtig — falsch“*: In dieser abschließenden Phase wird die „richtige Diskrimination des Anwendungsbereiches der eben erst gelernten Regel vom Anwendungsbereich anderer (bekannter oder erst zu lernender) Regeln geübt. Früher gelernte Regeln werden so wiederholt und mitgeübt“ (a.a.O.: 27) oder Problemstellungen für neu zu lernende Regeln vorbereitet.

### C Merkmale individualisierenden und differenzierenden Unterrichts

Gegenwärtig werden v. a. die verschiedenen Varianten sog. „neuer oder erweiterter Lernformen“ als wichtige Instrumente für Individualisierung angesehen, z. B. offener Unterricht, Wochenplanunterricht, Freiarbeit, Projektunterricht, Portfolioarbeit. Das ergibt insgesamt eine verwirrende Vielfalt, in der auch Elemente auftauchen, die nicht automatisch „individualisierend“, sondern durchaus auch „gleichmachend“ verwendet werden können. So kann „offener Unterricht“ z. B. undifferenziert allen Schüler/innen identische Aufgaben stellen (vgl. auch die Kritik an offenen Lernkonzepten bei Hofmann 2000: 203ff). Diese definitivische Schwierigkeit fußt in einem *Mangel an einem theoretisch und empirisch plausiblen Modell wesentlicher Elemente „individualisierten Unterrichts“* und wird auch die Literaturlauswertung in Kap. 2 belasten: Das Phänomen „Individualisierung im Unterricht“ kann nur anhand verschiedener konkreter Realisierungsformen – also an verschiedenen Modellen „individualisierten Unterrichts“ – untersucht werden; diese sind „komplex“ in dem Sinn, dass sie sich aus unterschiedlichen Kombinationen verschiedener didaktischer Bausteine (und zwar aus solchen, die die Modellkonstrukteur/innen bewusst geplant haben, als auch aus solchen, die während der Realisierung „extemporierend“ hinzugefügt wurden) zusammensetzen. Solange nicht klar ist, welche Grundelemente „individualisierenden Unterricht“ charakterisieren und seine Wirkung ausmachen (und welche anderen Elemente ergänzendes Beiwerk sind oder sogar Interferenzen und Störungen verursachen können), solange müssen wir Untersuchungen über komplexere Unterrichtsarrangements (wie „innere Differenzierung“ oder „erweiterte Lernformen“) als annähernde Indikatoren für „Individualisierung im Unterricht“ heranziehen. In Kap. 2 wird daher jeweils ausdrücklich festgehalten, auf welche „annähernde Realisierungsform von Individualisierung im Unterricht“ sich die referierten Untersuchungen beziehen.

Als Beitrag zur Begriffsklärung seien jedenfalls jene *Grundbausteine* hervorgehoben, die in den unterschiedlichen Formen der Individualisierung immer wieder auftauchen (vgl. auch Weinert 1997; Hofmann 2000):

- *Lern Diagnosen*, die aktuelle Stärken oder Defizite in spezifischen Teilbereichen eruieren.
- *Lernaufgaben*, die eine „Passung“ zwischen Lernvoraussetzungen und Lernzielen ermöglichen.
- *Unterschiedliche Ziele*: Individualisierter Unterricht ist auch durch – teilweise – unterschiedliche Lernziele charakterisiert. Im „Fundamentum“ sind jene Lernziele festgehalten, die für alle Schüler/innen in gleicher Weise relevant sind, die „fundamentale Konzepte“ (und d. h. auch nicht unbedingt die „leichteren“ Aufgaben) des jeweiligen Lernfeldes vermitteln (vgl. Herber 1983: 16) und für die „zielerreichendes Lernen“ angestrebt wird. Im „Additum“ finden sich Zusatzaufgaben, interessante Anwendungen, Vertiefungen und Übertragungen für Schüler/innen, die z. B. von einer Erarbeitung im Durchschnittstempo unter- oder überfordert sind oder denen spezielle Übungsmöglichkeiten angeboten werden sollen. Additumsaufgaben erlauben daher auf spezielle Interessen und Begabungen der Schüler/innen einzugehen und ihnen Material zur Vorbereitung für weitere Lern- und Berufswege zur Verfügung zu stellen (vgl. Herber 1983: 60).
- Neben der Entwicklung und Vorgabe von Lernaufgaben wirkt die Lehrperson durch *Lernberatung* und durch *Instruktion*, wo diese helfen, Lernziele zu erreichen.
- Dies alles ist *eingebettet in flexible Unterrichtsformen*, die das Lernen von einzelnen Schüler/innen bzw. Schüler/innen/gruppen an unterschiedlichen Aufgaben zulassen.
- Inhaltsreiche und ermutigende *Rückmeldungen* für Schüler/innen, die diese für weiteres Lernen motivieren.
- Schließlich ist eine Form der *Leistungsbeurteilung* notwendig, die individualisierten Lernwegen nicht widerspricht, sowie ein ökonomisches System der *Leistungsdokumentation*, das es erlaubt, Lernstand, Fördermaßnahmen und Diagnosen festzuhalten (z. B. in Form eines „Förderplans“).
- *Didaktische Materialien* und *Räumlichkeiten*, die Individualisierung erleichtern.

- *Schüler/innen/fähigkeiten und -bereitschaften für individualisiertes Lernen*, um die jeweils gestellten Lernaufgaben zu bearbeiten und Verantwortung für eigene Lernprozesse zu übernehmen.
- Eine „*optimistische Lehrer/innen/einstellung*“ und respektvolle, aufmerksame *Lehrer/innen-Schüler/innen/beziehungen*: Seit „Pygmalion im Unterricht“ wissen wir, dass Lehrererwartungen, seien sie positiv oder negativ, die tatsächliche Lernentwicklung beeinflussen.
- *Lehrer/innen/kompetenzen* (siehe unten).

## 1.2 Aktuelle Bedeutung des Themas

Individualisierung und Differenzierung im Unterricht waren lange Jahre ein Spezialthema von reformpädagogisch engagierten Lehrer/innen/n. Im Zuge des steigenden Bewusstseins über die gesellschaftliche Heterogenität sowie der neuen Gesamtschuldiskussion hat sich die bildungspolitische Bedeutung des Themas deutlich erhöht. In der öffentlichen Diskussion scheint es, wo explizit darauf Bezug genommen wird, weithin positiv besetzt zu sein.

### Gründe für das Interesse an Individualisierung im Unterricht

Heterogenität der Lerngruppen und die Suche nach produktiven Formen des Umgehens damit im Unterricht sind beileibe *keine Neuigkeiten*. Aus welchen Quellen speist sich das aktuelle Interesse an diesen Themen?

- Im Zuge *internationaler sozialer Entwicklungen (Globalisierung, Migration, Ende der Industriegesellschaft)* hat sich in der Öffentlichkeit das Gefühl verstärkt, dass die Heterogenität in Gesellschaft und Schule zunähme. V. a. die Heterogenität der sprachlichen Eingangsbedingungen durch Migration sowie die Unterschiedlichkeit elterlicher Erziehungsvorleistungen durch veränderte Lebensstile und Berufstätigkeit werden immer wieder als wichtige Rahmenbedingungen schulischen Lernens thematisiert.
- Gleichzeitig erleben wir zunehmende *Individualisierungstendenzen*: Der Anspruch, als Individuum in seinen Besonderheiten wahrgenommen und gefördert zu werden, steigt.
- Die *Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien* (wie TIMSS und PISA) zeigten, dass das österreichische Schulsystem mehr „ungünstige Heterogenität“ produziert als andere, die gleichzeitig bessere Spitzenwerte, bessere Durchschnittswerte und eine geringere „Spreizung“ zwischen den Leistungen der besten und schlechtesten Schüler/innen aufwiesen (vgl. OECD 2001a; Haider/Reiter 2004). Besonders die hohe Zahl von schwachen Schüler/innen/n, die in den jeweiligen Bereichen nicht einmal die Kompetenzstufe I erreicht haben, wie auch der erneut nachgewiesene hohe Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. Pechar 2007: 69ff), haben eine intensive Fach- und Mediendiskussion ausgelöst. In der Folge der internationalen Leistungsvergleichsstudien sind Systemvergleiche durchgeführt worden, die häufig individualisierte Unterstützungsstrukturen als Charakteristikum besonders erfolgreicher Bildungssysteme herausgestellt haben (z. B. BMBF 2003).
- In einer Zeit, in der sich die Nationen in einem globalisierten Wettbewerb sehen, ist die *Ausschöpfung der Begabungsreserven*, die durch geeignete Formen der Differenzierung gefördert werden soll, wieder zu einem Thema geworden (vgl. AKOÖ et al. 2005). Im historischen Blick zeigte Pechar (2007: 68ff), dass sich die *Zugangsmöglichkeiten zu weiterführender Bildung* in Österreich in den letzten drei Jahrzehnten sehr unterschiedlich verändert haben. Während im Bereich der Integration Behinderter sowie bei der Quote weiblicher Maturantinnen und Erstabschlüsse an Hochschulen durchaus Erfolge erzielt wurden, hat sich die Chancengerechtigkeit des österreichischen Bildungssystems bezüglich sozialer Herkunft und Migrationshintergrund nicht in gleicher Weise verändert.
- Die *bessere Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien* für differenziertes Unterrichten könnte die Möglichkeiten verbessert haben, individualisierende Unterrichtsformen einzusetzen.

- Die Verbreitung der „*konstruktivistischen*“ *Lerntheorien* kann ebenfalls Tendenzen der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht gestärkt haben, weil sie Lernen und Unterricht ausgehend von den Lerntätigkeiten einzelner Schüler/innen konzipieren (z. B. Mandl 2004)

## 2 Stand der Forschung zum Unterrichten in heterogenen Lerngruppen

### 2.1 Ist-Situation: Klassenschülerzahl und Verbreitung von Individualisierung im Unterricht

Die durchschnittliche Klassengröße in den österreichischen öffentlichen Volksschulen betrug laut OECD (2007: 425) im Jahr 2005 20,0 Schüler/innen und lag damit leicht unter dem OECD-Durchschnitt (21,7) und dem EU-19-Durchschnitt (20,3); die Klassenschülerzahl im öffentlichen Sekundarbereich I betrug 24,1 und lag damit etwas über den genannten Vergleichswerten (OECD-Ø: 23,8; EU-19-Ø: 22,5). Die tatsächliche Größe der Lerngruppen kann jedoch beispielsweise in den Leistungsgruppen der Hauptschulen oder bei Gruppenteilungen in den Fremdsprachen der AHS weit unter diesen Werten liegen (vgl. Eder 2008a).

Was wissen wir über die Verbreitung von Individualisierung im Unterricht? Über die Wahrnehmung 15–16-jähriger Schüler/innen geben einige Items aus PISA 2003 Auskunft:<sup>1</sup> 72% der befragten Schüler/innen geben an, Individualisierung/Differenzierung in ihren Mathematikstunden nie oder fast nie erlebt zu haben. Dagegen scheint frontal-rezeptiver Unterricht viel stärker verbreitet: 63% der Schüler/innen behaupten, in jeder Stunde Zeit damit zu verbringen, von der Tafel abzuschreiben. Nur 6% der Schüler/innen berichten, eine relativ große Vielfalt an Arbeitsformen zu erleben (vgl. Schwantner et al. 2006: 299–301). Eine Unterscheidung der Extremgruppen „Spitzenschüler/innen“ und „Risikoschüler/innen“ deutet an, dass individualisierende Förderung eher im Umgang mit Risikoschüler/innen angewandt wird. Im internationalen Vergleich gehört Österreich zudem zu den Ländern, in denen Schüler/innen am wenigsten von Unterstützung durch die Lehrkraft im Mathematikunterricht berichten (Schwantner et al. 2006: 309), ähnlich im Deutschunterricht in PISA 2000 (vgl. OECD 2001a: 18). Zwischen der Unterstützung durch die Lehrkräfte und den Testleistungen besteht in Finnland ein positiver Zusammenhang, während in Österreich kein Zusammenhang zu finden ist (vgl. OECD 2001a: 191). Eine mögliche Erklärung ist, „dass in Österreich und in vergleichbaren Ländern die Unterstützung zu gering ist, um eine Wirkung entfalten zu können“ (Bacher 2006). In der Befindensuntersuchung von Eder (2007: 125) ist Individualisierung ein Merkmal,<sup>2</sup> das sowohl für Hauptschüler/innen als auch für Gymnasiast/inn/en „mit zunehmender Schullaufbahn massiv zurückgeht“. In der Wahrnehmung der Schüler/innen findet während der Schullaufbahn „offenbar eine Entwicklung statt, in der der Unterricht zunehmend weniger auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen abgestimmt wird“ (ebda.). Dennoch ist die Schulzufriedenheit der österreichischen PISA-Schüler/innen im internationalen Spitzenfeld (vgl. Bacher 2006).

**Verbreitung von Individualisierung im Unterricht**

C

1 Nur ein Item („Ich bekam vom Lehrer speziell für mich angepasste Aufgaben oder Übungen“) ist als eindeutiger Indikator für individualisierenden Unterricht aus Schüler/innen/sicht brauchbar, auch wenn damit nur ein enger Ausschnitt individualisierender und differenzierender Unterrichtsformen erfasst wird.

2 Gemessen über Items wie: Schüler/innen, die schneller sind, bekommen zusätzliche Aufgaben. – Unsere Lehrer/innen wissen genau über die Stärken und Schwächen jedes einzelnen Schülers / jeder einzelnen Schülerin Bescheid (Eder 2007: 124).

Ein etwas optimistischeres Bild bekommt man, wenn *Lehrpersonen* befragt werden: Aus etwa der Hälfte der Hauptschulen mit Leistungsgruppen sowie der AHS (48% bzw. 54%) berichten Lehrer/innen Differenzierungsmaßnahmen; aus 69% der Hauptschulen ohne Leistungsgruppen und 96% der Hauptschulen mit mehr als einer Lehrperson (Zweilehrersystem) werden solche gemeldet (vgl. Mayr 2001: 233). Dabei treten keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Fächern sowie dem Geschlecht und Dienstalter der Lehrpersonen auf. Meist werden „vielfältige kleinere, unspektakuläre Formen des Eingehens“ auf die individuelle Eigenart der Schüler/innen praktiziert, so vor allem „unterschiedliche Betreuung durch Lehrer/innen“ und unterschiedlich schwierige Aufgaben. Dagegen scheinen eine Differenzierung nach Inhalten und unterschiedlichem Lernmaterial sowie bei Hausaufgaben kaum vorzukommen (Mayr 2001: 228–233; vgl. auch Hascher/Hofmann 2008).

Wie schaut es anderswo aus? In Deutschland scheint die noch für die 1980er Jahre festgestellte Dominanz des Frontalunterrichts zugunsten von selbstständigkeitsorientierten Lernformen zurückgegangen zu sein (vgl. Hage et al. 1985; Bohl 2000; Götz et al. 2005). Lehrkräfte bemühen sich zunehmend um einen methodisch abwechslungsreichen und schüleraktivierenden Unterricht. Organisatorisch komplexere Formen der Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernwegen scheinen aber nach wie vor eher selten realisiert zu werden (vgl. Helmke/Jäger 2002; Kunze/Solzbacher 2008). Im Leseunterricht deutscher Grundschulen wird nach Bos et al. (2003) zumeist im Klassenverband ohne Differenzierung gearbeitet; Differenzierung erfolgt – wenn überhaupt – primär durch die Zubilligung von mehr Bearbeitungszeit.

## 2.2 Effekte von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht

### Wirkungen für das fachliche und überfachliche Lernen

Eder (1999b) hat einen Versuch mit offenem Lernen (den wir hier als eine Realisierungsform von Individualisierung im Unterricht interpretieren; vgl. dazu die Bemerkungen am Ende von Kap. 1.1) an einem Gymnasium evaluiert. Die Ergebnisse zeigen in Hinblick auf überfachliche Ziele ein erheblich günstigeres Klima und ein positiveres subjektives Befinden; die Schüler/innen erlebten den Unterricht als weitaus schülerzentrierter und mit weniger Sozial- und Leistungsdruck als in den Kontrollgruppen (vgl. Eder 1999b: 33). In Hinblick auf fachliche Ziele bestanden im Gesamtwert der Leistungstests keine Unterschiede (vgl. a.a.O.: 32). Eine spätere Evaluation eines Schulversuchs auf Basis von Montessori-Prinzipien bot ein vergleichbares Bild (vgl. Eder 2005): Hohe Zufriedenheit von Eltern, erhöhte Arbeitszufriedenheit von Lehrer/inne/n, besseres Klassenklima, besseres Selbstkonzept und höhere Lernmotivation der Schüler/innen, jedoch keine Unterschiede bei Schulleistungen, Lern- und Arbeitsverhalten sowie keine ausgleichende Funktion bzgl. der Wirkungen des sozialen Herkunftsmilieus der Schüler/innen. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe mit lehrerzentriertem Unterricht erbrachte hingegen eine Studie an einer Salzburger Grundschule signifikante Leistungszuwächse bei Schüler/inne/n einer Experimentalklasse, die nach einem Konzept der „inneren Differenzierung“ unterrichtet wurden (vgl. Herber et al. 2005).

Diese Ergebnisstruktur tritt in vielen Untersuchungen immer wieder auf (vgl. Anderson 1995: 159): Formen von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht (bzw. von „erweiterten Lernformen“, die Individualisierung ermöglichen sollen) zeigen häufig eine leichte Überlegenheit in *nicht-leistungsbezogenen Kriterien*, wie z. B. in sozialen Lernzielen, Einstellung gegenüber Schule und Lehrpersonen, Kooperativität, Kreativität und Selbstständigkeit (vgl. Rauin 1987: 127; Giaconia/Hedges 1982; Chall 2002; Feyrerer 1998: 128). In Hinblick auf *fachliche Leistungen* finden sich jedoch unterschiedliche Ergebnisse: Während einige Studien bessere Leistungen in Unterrichtsarrangements mit dem Anspruch der Individualisierung zeigen, andere Nachteile gegenüber überlegt gestalteten Formen „direkter Instruktion“ ausmachen, finden sich in der Mehrzahl der Untersuchungen keine systematischen Vorteile der jeweiligen Formen individualisierten Unterrichts (vgl. Lipowsky 2002; Gruehn 2000). In der Literatur werden unterschiedliche Gründe dafür diskutiert:

- Verfahren der Differenzierung benötigen mehr *Zeit für die Organisation der Lernprozesse*, was den Anteil effektiver Lernzeit verringern kann (z. B. Feyerer 1998: 179; Wellenreuther 2008).
- Eine wichtige Bedingung für die Lernwirksamkeit von Differenzierung scheint im *passgenauen Einsatz* entsprechender Lernangebote und einer klaren Strukturierung der Lernprozesse zu bestehen. Selbst erfahrenen Lehrpersonen fällt es jedoch schwer, Aufgaben, die wirklich zu den Schüler/innen/fähigkeiten passen, zu stellen (vgl. Simpson/Ure 1993).
- Verfahren der Differenzierung setzen eigenständige und selbstorganisierte Lernprozesse voraus. Probleme entstehen, wenn die dazu notwendigen *Kompetenzen und motivationalen Orientierungen der Lernenden* nicht hinreichend berücksichtigt werden (vgl. Ditton 2006; vgl. Kap. 2.3): Eine Überforderung vor allem schwacher Lerner/innen und damit schlechtere Lernleistungen können die Folge sein.
- Aufgrund der in Kap. 1.1 diskutierten Probleme der Individualisierungsforschung sind die konkreten *Realisierungsformen von individualisiertem Unterricht sehr unterschiedlich* und kombinieren möglicherweise „wirksame“ und „unwirksame“ didaktische Elemente.

In den Abschnitten 2.3–2.5 werden Befunde zu einigen möglichen Gelingensbedingungen für Individualisierung im Unterricht vorgestellt.

### 2.3 Schülermerkmale und Zusammensetzung der Lerngruppe

Schon in der Forschung der 1970er Jahre wurde erkannt, dass zwar die Leistungen aller Lerner/innen durch adaptive Verfahren verbessert werden können, ohne dass sich dabei die interindividuellen Leistungsunterschiede verringern müssen. Im Gegenteil kann Differenzierung sogar zu einer Vergrößerung der *Unterschiede zwischen Schüler/innen* führen (vgl. Corno/Snow 1986: 610; Rauin 1987: 129; Weinert 2001). Beispielsweise scheinen manche didaktische Elemente, die zur Realisierung individualisierten Unterrichts (wie z. B. offenere und stärker selbsttätigkeitsorientierte Lernformen) eingesetzt werden, nicht *allen* Schüler/innen/n gleiche Lernchancen zu bieten:

- (1) Schüler/innen mit niedrigem Intelligenzniveau und niedrigen Vorkenntnissen,
- (2) solche mit hohem Angstniveau, ungünstigen Einstellungen und motivationalen Orientierungen (Erfolgszuversicht vs. Misserfolgsschmerz) sowie
- (3) solche aus benachteiligten sozialen Schichten können eher aus einem (hoch)strukturierten Unterricht mit festen Vorgaben Nutzen ziehen, während leistungsstarke und gut motivierte Lerner/innen stärker zur Selbststeuerung des Lernens fähig und auch bereit sind (vgl. Brophy 1986: 1071; Corno/Snow 1986: 620; Helmke/Weinert 1997; Lipowsky 2002; Herber/Vásárhelyi 2004; Huber 2006; Reisinger 2007; Hofmann 2007a). Die gleiche Lernumgebung kann also für manche Schüler/innen förderlich, für andere aber nicht passend oder sogar hinderlich sein.

Einerseits sind manche dieser Ergebnisse wenig überraschend: Wenn Individualisierung bedeutet, dass alle Schüler/innen bessere Chancen haben, das Beste aus sich herauszuholen, dann haben wahrscheinlich jene, die schon mit besseren Lernvoraussetzungen starten, auch die besseren Chancen, noch mehr aus sich zu machen. Im Sinne eines Chancenausgleichs ist aber andererseits auch die Verminderung von Leistungsdivergenz als legitimes Zielkriterium zu berücksichtigen (vgl. Helmke 1988), die durch gezielten und selektiven Einsatz der verfügbaren Mittel für Förderung bei jenen Schülergruppen, die besonderen Bedarf haben, angestrebt wird. Eine Möglichkeit, mit diesem „Förder-Dilemma“ in gesellschaftspolitisch transparenter Weise umzugehen, besteht darin, curricular möglichst klar festzulegen, was basale Lernziele sein sollen, die alle Schüler/innen zur Sicherung ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe erreichen sollen, und wo das „curriculare Additum“ beginnt, in welchem unterschiedliche Lernergebnisse akzeptabel oder sogar erwünscht sind.

Differenzielle Wirkungen  
von Individualisierung

C



Die Annahme einer Überlegenheit heterogener, aber auch homogener Lerngruppen lässt sich empirisch nicht pauschal belegen (vgl. Helmke/Weinert 1997: 92). Insgesamt erlaubt die Befundlage aber Skepsis gegenüber der landläufigen Hypothese des grundsätzlichen Vorteils homogener Lerngruppen: Diese bringen nur dann die erhofften positiven Leistungseffekte, wenn der Unterricht sehr spezifisch auf die jeweilige Gruppe abgestimmt ist (vgl. Wellenreuther 2008). Helmke und Weinert (1997: 93) schlussfolgern jedenfalls, dass im Allgemeinen „begrenzt heterogen zusammengesetzte Klassen bei ausreichender Nutzung innerer Differenzierungsmöglichkeiten (gelegentliche Bildung homogener Lerngruppen bei bestimmten Aufgabenstellungen) viele soziale, pädagogische und didaktische Vorteile [...] bieten.“

Aus der Integrationsforschung wissen wir, dass gemeinsamer Unterricht ‚lernbehinderter‘ und ‚nicht lernbehinderter‘ Kinder keine Leistungsminderung bei den letzteren und in einigen Studien sogar Leistungsvorteile bei den ‚lernbehinderten‘ bringt (vgl. Haerberlin et al. 1990; Feyerer 1998). Wichtig ist jedoch die Beachtung sog. *Bezugsgruppeneffekte*. Der soziale Vergleich in heterogenen Gruppen kann einen Belastungsfaktor für leistungsschwächere Schüler/innen insbesondere bei deren Selbstbild darstellen (vgl. Fend/Specht 1977; Tillmann/Wischer 2006). Eine dauerhaft homogene Zusammensetzung von Lerngruppen ist aber für leistungsschwächere Schüler/innen keine Alternative: Die Konzentration von leistungsschwächeren Kindern sowie solchen „mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, ungünstigen Milieubedingungen oder schwierigen Familienverhältnissen“ ist ein erheblicher Risikofaktor für die Erbringung schulischer Leistungen (Helmke/Weinert 1997: 96). Dies heißt allerdings nicht, dass auf eine *zeitweilige* Homogenisierung von Lerngruppen – z. B. durch zusätzlichen Förderunterricht – gerade für diese Schüler/innen verzichtet werden muss: Gravierende Lernschwierigkeiten machen oft besondere Förderstrategien erforderlich, die sich im Rahmen innerer Differenzierung nicht realisieren lassen; zum anderen können solche Maßnahmen durchaus auch eine selbstwertsteigernde Funktion haben (vgl. Sandfuchs 2006).

Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sind offenbar nicht für alle Ziele der Schule und für alle Schüler/innen/gruppen gleich gut geeignet. Es macht daher keinen Sinn, „Individualisierung und Differenzierung“ und „direkte Instruktion“ oder andere Formen temporärer Differenzierung, wie Förder- und Stützkurse, als unvereinbare Gegensätze zu sehen. Die Zukunft liegt vielmehr in einer „intelligenten und didaktisch begründeten Verknüpfung lehrer- und schülerzentrierter Phasen“ (Lipowsky 2007: 30), die von einer Wertschätzung der Lernrechte und -bedürfnisse der Schüler/innen und einer Orientierung auf eine Vielfalt von Lernwegen getragen wird (vgl. Heinrich/Meyer 2007: 15).

## 2.4 Lehrer/innen/einstellungen und Lehrer/innen/kompetenzen

### Lehrer/innen/einstellungen

Befragt man die vorliegende Literatur danach, was erfolgreiches Lehrer/innen/handeln in heterogenen Gruppen charakterisiert, so werden vor allem zwei Bedingungen genannt: Erstens *Einstellungen von Lehrpersonen*: Heterogenität soll nicht als Belastung gesehen werden, sondern „als Bereicherung [...] und als Chance für gegenseitige Lernanregungen“ (Tillmann/Wischer 2006: 46). Tatsächlich nehmen jedoch gerade „Begabungsunterschiede zwischen Schüler/inne/n“ eine Spitzenposition in der Liste der Beruferschwernisse ein, wie sie Lehrkräfte der Sekundarstufe I in der internationalen TIMS-Studie zu Protokoll gaben: In Japan bezeichneten diese 63%, in Deutschland 55% und in den USA 44% der Befragten als „starke“ Beruferschwernisse (Baumert/Lehmann 1997: 211). Unklar bleibt bei solchen Befunden, was diese Einstellung der Lehrkräfte im Einzelnen motiviert: Tief sitzende persönliche Vorlieben (z. B. Sehnsucht nach homogenen Lerngruppen; vgl. Tillmann 2004) oder Befürchtung von Überforderung? Ergebnisse von Lehrer/innen/befragungen weisen eher in die letztere Richtung. So empfindet die überwiegende Mehrheit der Lehrer/innen in der Sekundarstufe I (98%) in der deutschen Untersuchung von Kunze/Solzbacher (2008) „individuelle Förderung“ als wichtiges und anzustrebendes Ziel. Zugleich werden aber große Probleme bei der Umsetzung gesehen: 90% aller Befragten meinen, dass eine individuelle Förderung aller Schüler/innen nicht möglich sei – zum einen wegen als ungünstig wahrgenommener Rah-

menbedingungen, zum anderen, weil sie sich den damit verbundenen Anforderungen nicht gewachsen fühlen. Aber auch andere Lehrer/innen/merkmale können mit der Chance auf Individualisierung im Unterricht zusammenhängen (vgl. Hofmann 2007a, 239ff): So fand Martinek (2007: 145ff), dass Lehrkräfte, deren Orientierungsstil ihnen erlaubt, besser mit „Ungewissheit“ umzugehen, auch eher zu Autonomie fördernden Motivationsstrategien bei Schüler/innen tendierten. Überhaupt könnte die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Lernen der Schüler/innen eine schwierig zu lernende Haltung sein: Bei Fuller/Bown (1975) stellt sie jedenfalls die höchste Stufe in der Entwicklung von „teacher concerns“ dar.

Als zweites Charakteristikum erfolgreichen Lehrer/innen/handelns in heterogenen Gruppen werden spezifische Lehrkompetenzen, vor allem *Diagnose- und Methodenkompetenz*, genannt: „Lehrer/innen müssen über den Lernstand und die Fähigkeiten der einzelnen gut informiert sein (diagnostische Kompetenz), um dann – z. B. im Rahmen des offenen Unterrichts, in der Wochenplanarbeit – spezifische Lernarrangements zu schaffen (Methodenkompetenz)“ (Tillmann/Wischer 2006: 46). In umfassenderer Weise haben Beck et al. (2008: 41) *adaptive Lehrkompetenz* durch folgende Elemente umschrieben:

### Lehrkompetenzen

- „reichhaltiges, flexibel nutzbares eigenes Sachwissen, in dem sich die Lehrperson leicht und rasch geistig bewegen kann (Sachkompetenz),
- die Fähigkeit, bezogen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen (Vorwissen, Lernweisen, Lerntempo, Lernschwächen usw.) sowie ihrer Lernergebnisse zutreffend einschätzen zu können (diagnostische Kompetenz);
- reichhaltiges methodisch-didaktisches Wissen und Können, wozu auch gehört, dass die Lehrperson die Vor- und Nachteile der einsetzbaren didaktischen Möglichkeiten und die Bedingungen kennt, unter denen diese Erfolg versprechend eingesetzt werden können (didaktische Kompetenz) sowie
- die Fähigkeit, eine Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden – als Grundvoraussetzung für Lernfortschritt und Lernerfolg – aktiv, anhaltend und ohne ein Zuviel an störenden Nebenaktivitäten (hohe Time-on-task-Werte) mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können (Klassenführungscompetenz)“.

Beck et al. (2008: 170) haben nachweisen können, dass sich eine hohe adaptive Lehrkompetenz als günstig für den Leistungszuwachs von Schüler/innen – besonders in heterogenen Lerngruppen – erweist. Adaptive Kompetenz ist durch gezielte Fortbildung deutlich steigerbar. Daher erscheint es sinnvoll, den Aspekt der individuellen Förderung in etwaige „Standards für die Lehrerausbildung“ aufzunehmen, wie das die deutsche Kultusministerkonferenz getan hat (vgl. KMK o. J.).

## 2.5 Klassenschülerzahl

Als eine wesentliche Bedingung für produktives Umgehen mit heterogenen Schüler/innen/gruppen werden häufig niedrige Klassenschülerzahlen genannt. Was sagt nun die Forschung zu den erhofften Vorteilen kleiner Klassen? Während aus den deutschsprachigen Ländern wenige, aus Österreich überhaupt keine umfassenden Studien vorliegen, gibt es in den angelsächsischen Ländern eine jahrzehntelange Tradition der Beschäftigung mit diesen Fragen, auf die wir hier von Fall zu Fall zurückgreifen.

Bei den internationalen Leistungsvergleichsstudien, wie TIMSS und PISA, wiesen Länder mit geringeren durchschnittlichen Klassengrößen keine systematisch besseren Schüler/innen/leistungen auf (vgl. Wößmann/West 2006). „Unter den Ländern mit einem hohen Anteil an Schüler/innen mit hoher Mathematik-Kompetenz befinden sich sowohl Länder mit großen (Korea, Hongkong) als auch kleinen Lerngruppen (Finnland, Dänemark)“ (Schwantner et al. 2006: 307). Im Laufe der letzten 50 Jahre wurde in den angelsächsischen Ländern eine

### Internationale Leistungsvergleichsstudien

Reihe von groß angelegten Studien durchgeführt, in denen *Schüler/innen/leistungen* untersucht wurden. Dabei zeigten die Schüler/innen kleinerer Klassen kaum bessere Rechen- und Leseleistungen als jene größerer Klassen (vgl. Davie et al. 1972). Häufiger war sogar das Umgekehrte zu beobachten.

**Meta-Analysen** In anderen Untersuchungen (vgl. Achilles 1999; Achilles/Finn 2000) wurden aber auch bessere Leistungen in kleineren Klassen gefunden. Durch eine *Meta-Analyse* von 500 Studien versuchte Hattie (2005: 400ff) den Kern übereinstimmender Ergebnisse dieses Forschungszweiges herauszuarbeiten. Dabei zeigte sich:

- (1) Es gibt zwar Effekte einer Verringerung der Klassenschülerzahl auf Schüler/innen/leistungen, die *Effektstärke* ist aber *sehr gering* (vgl. Hattie 2005: 396).
- (2) Diese Effekte treten *erst ab einer recht kleinen Klassenschülerzahl* auf: unter 20 Schüler/innen beginnen sich erste – unter 15 deutliche – Effekte zu zeigen (vgl. Blatchford/Morimore 1994: 421).
- (3) Es gibt kostengünstigere *Reformalternativen*, die effektiver sind (z. B. Tutoring durch gleichaltrige oder geringfügig ältere Schüler/innen bzw. Erwachsene; vgl. Levin 1988; Wasik/Slavin 1994).

Wie und unter welchen Bedingungen kommen etwaige Effekte reduzierter Klassenschülerzahl überhaupt zustande? Dazu dürfen nicht nur Maßzahlen der Klassengröße und Schüler/innen/leistung verrechnet werden, sondern es muss auch die *Interaktion im Unterricht* beobachtet werden (vgl. Blatchford et al. 2003). In kleineren Klassen nahmen Schüler/innen aktivere Beziehungen zu ihrer Lehrperson auf, sodass es weniger Unaufmerksamkeit und weniger nicht aufgabenbezogene Aktivitäten von Schüler/inne/n gab. Die sozialen Peer-Beziehungen waren in kleinen Klassen (unter 20 Schüler/inne/n) tendenziell schlechter. In größeren Klassen interagierten Schüler/innen mehr mit anderen; außerdem konnten häufiger Gruppenarbeiten beobachtet werden. Eine Reduktion der Klassengröße hat offenbar Auswirkungen auf *Lehrer/innen/wahrnehmungen und -haltungen*. Lehrer/innen schätzten bei Shapson et al. (1980: 149ff) die Reduzierung der Klassenschülerzahlen und die damit verbundenen Erleichterungen in Organisation und Unterricht. Ihre eigenen Erwartungen hinsichtlich veränderter eigenen Verhaltens in kleineren Klassen erfüllten sich in den Unterrichtsbeobachtungen nicht (ähnlich bei Legislative Council 2004). Wo Unterschiede im *Lehrer/innen/verhalten* festgestellt werden, deuten sie darauf hin, dass Lehrer/innen das Potenzial kleinerer Klassen nutzen, um Anpassungen ihres Lehrer/innen/verhaltens vorzunehmen, ohne die grundlegende Logik ihres bisherigen Unterrichts zu verändern: So verwenden Lehrkräfte in kleineren Klassen etwas mehr Zeit für aufgabenbezogene Tätigkeiten, für direkte Instruktionen, für Wiederholungen und Rückmeldungen, für „whole-class teaching“ und weniger Zeit für Organisation und Administration; sie nutzen die Möglichkeiten aber nicht, um ihre Lehrstrategien grundsätzlich, beispielsweise in Richtung stärkerer Individualisierung oder der Bearbeitung neuer Inhalte, umzustellen (vgl. Hattie 2005: 406ff; Finn/Achilles 1999; Shapson et al. 1980; Cahen et al. 1983: 119).

Aus *Österreich* sind uns keine systematischen Untersuchungen zu den Auswirkungen von Klassenschülerzahlen bekannt. Nebenergebnisse aus Studien mit anderer Schwerpunktsetzung entsprechen den hier referierten internationalen Trends (vgl. Mayr 2006). In Eders (1996: 197ff) Untersuchungen ist das Klima zum 1. Messzeitpunkt in sehr kleinen (9–20 Schüler/innen) und sehr großen Klassen (30–38 Schüler/innen) günstiger als in mittelgroßen Klassen. Zu anderen Messzeitpunkten taucht der Effekt nicht deutlich auf. Positive Effekte sind bei neu zusammengesetzten Klassen stärker, was die These nahe legt, „dass die Klassengröße vor allem bei der Gründung einer Klasse von Bedeutung ist“ (a.a.O.: 198). Auch in Daten von Specht (o. J.: 23) hat die Klassenschülerzahl „für sich genommen nur einen sehr geringen Einfluss auf die Qualität von Schule und Unterricht“. Die Strukturiertheit der Unterrichtsprozesse (Konzentration, Ruhe) ist in größeren Klassen etwas geringer als in kleineren, das Wohlbefinden der Schüler/innen jedoch etwas höher.

Zusammenfassend zeigen die im Einzelnen oft sehr heterogenen Studien zur Frage der Auswirkung verminderter Klassenschülerzahlen eine gewisse Konvergenz (vgl. Altrichter/Sommerauer 2007):

- Die Frage der Klassenschülerzahl ist mit *starker gesellschaftspolitischer Aufmerksamkeit* versehen; sie ist ein wichtiger Planungs- und Kostenfaktor.
- Eine Senkung von Klassenschülerzahlen trifft im Allgemeinen auf ausgesprochen *positive Resonanz* bei vielen schulischen Bezugsgruppen und verbessert die *Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen*.
- Die Klassengröße *kann* den Lernerfolg im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich beeinflussen, doch stellt sich ein positiver Effekt „nicht automatisch ein und gilt nicht für alle Schüler, nicht für alle Lehrbereiche und nicht für alle Lernphasen gleichermaßen“ (von Saldern 2006: 332). Wenn Effekte sichtbar werden, sind es meist sehr kleine (vgl. Hattie 2005: 388) sowie bedingte bzw. vermittelte. Zu jenen *Bedingungen*, unter denen die Reduktion der Klassenschüleranzahl eher zu positiven Auswirkungen auf Schüler/innen/lernen und -leistungen führen wird, scheinen zu zählen:
  - In den ersten (2–3) Jahren ihrer Schulkarriere ziehen Schüler/innen eher Nutzen aus kleineren Klassen.
  - Bei Schüler/inne/n aus benachteiligten sozialen Verhältnissen oder mit Lerndefiziten bewirken kleinere Klassen eher günstige Effekte.
  - „Sehr kleine“ Klassen (von unter 15, jedenfalls unter 20 Schüler/inne/n) scheinen eher Vorteile zu bringen.
  - Lehrer/innen, die über entsprechende Qualifikationen und Konzepte verfügen, sind eher in der Lage, verbesserte Arbeitsbedingungen für die Weiterentwicklung von Unterricht zu nutzen.
- Eine Reduktion der Klassenschülerzahl eröffnet im Prinzip viele Möglichkeiten für aktivere, individualisierte und differenzierte Unterrichtsformen, von denen positive Effekte auf das Schülerlernen zu erwarten sind. Sie führt jedoch aller Erfahrung nach nicht automatisch dazu, dass Lehrer/innen ihren Unterrichtsstil umstellen, um diese Potenziale der verbesserten Arbeitsbedingungen zu nutzen. Die Reduktion der Klassenschülerzahl ist daher höchstwahrscheinlich *keine sinnvolle Reformstrategie, wenn eine Veränderung von Unterrichtsstilen und Unterrichtsqualität angestrebt wird*.
- Im Gegenteil, um ihre Potenziale für eine Verbesserung von Unterricht und Schüler/innen/leistungen zu realisieren, sind *konzentrierte Initiativen zur Weiterentwicklung von Unterrichtsstilen und Lehrer/innen/qualifikationen vor und begleitend zur Reform* notwendig.

## 2.6 Voraussetzungen und Bedingungen für den produktiven Umgang mit Heterogenität

Fasst man die hier vorgetragenen Ergebnisse zusammen, so ist insgesamt ein eher ernüchterndes Fazit zu ziehen: Individualisierung wird auf der einen Seite aufgrund der negativen Folgen äußerer Differenzierung wie auch im Hinblick auf die wachsende Vielfalt der Schülervoraussetzungen dringend empfohlen. Zweitens scheint es gar nicht so einfach zu sein, solche Formen von Individualisierung zu realisieren, die tatsächlich die erhofften Vorteile für Schüler/innen/lernen und -leistungen zu Tage bringen. Zugleich bestehen zahlreiche Probleme in der Praxis, die es schwer machen, solche proaktiven Formen des Umgangs mit Heterogenität auch umzusetzen. Folgende Gründe können hier verantwortlich sein (vgl. Rauin 1987; Gruehn 2000):

- Die *strukturellen und institutionellen Bedingungen* sind oft für eine Realisierung keineswegs günstig. Befragungen von Lehrkräften (z. B. Roeder 1997; Kunze/Solzbacher 2008;

### Zusammenfassung

### Hinderliche Bedingungen für Individualisierung

Tomlinson 1995) zeigen, dass ein höherer Zeitaufwand, der übliche 50-Minutentakt, enge Lehrplanvorgaben, das Fachlehrerprinzip, aber nicht zuletzt auch räumliche Voraussetzungen und das (Nicht-)Vorhandensein entsprechender Materialien gute Absichten behindern.

- Individualisierung erfordert bei Lehrkräften ein *Umdenken*, weil statt der Gruppe bzw. des „imaginären Durchschnittsschülers“ das Individuum in den Mittelpunkt rückt. Eine solche Perspektive widerspricht offenbar der Lehrer/innen/wahrnehmung im Unterricht, die aus Kapazitätsgründen eher auf einen „kollektiven Schüler“ ausgerichtet ist (vgl. Bromme 1992). Darüber hinaus sind aber auch Zielkonflikte zu berücksichtigen, die bei einer Orientierung an der einzelnen Lernerin (Individualnorm) und einer gleichzeitig notwendigen Orientierung an der Gruppe (Gruppennorm) entstehen (vgl. Helmke 2003). Schließlich müssen Lehrkräfte Kontrolle abgeben, ohne dass ihre Verantwortung für die Ergebnisse des Unterrichts aufgehoben wird (vgl. Schümer 1999).
- Formen der Differenzierung zielen nicht nur auf eine stärkere *Selbststeuerung der Lernenden*, sondern setzen sie auch voraus. Die dazu notwendigen Lernkompetenzen müssen oft erst angebahnt werden.
- Die *Komplexität* des an sich schon komplexen Handlungsfeldes Unterricht wird weiter gesteigert; anspruchsvolle Kompetenzen auf Lehrer/innen/seite werden notwendig, was zu Verunsicherung, aber auch zu Überforderung führen kann (vgl. Weinert 1997; Gruehn 2000).
- Eine Orientierung auf individuelle Förderung der Schüler/innen steht in einem *Spannungsverhältnis zu anderen schulischen Funktionen und Aufgaben* (vgl. Gruehn 2000; Wischer 2008), so z. B. zur Selektionsfunktion der Schule, die einen einheitlichen Vergleichsmaßstab voraussetzt.

Welche Rahmenbedingungen fordern bzw. fördern Individualisierung und innere Differenzierung? Aus den Untersuchungen kann man herauslesen, dass folgende Merkmale mit mehr oder effektiverer Individualisierung einhergehen:

- *Zusammensetzung der Lerngruppe*: Wenn Klassen wirklich heterogen sind (weil keine Leistungsgruppen eingerichtet oder weil Kinder mit Behinderung integriert wurden und wenn keine Chance zum Ausscheiden von Belastungsfaktoren z. B. durch Sitzenbleiben, Schulverweis, Sonderbeschulung besteht), kann die Fiktion der homogenen Gruppe offenbar nicht länger aufrecht erhalten werden und Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung werden häufiger durchgeführt (vgl. Mayr 2001; Feyerer 1998: 162). Einige Untersuchungen (vgl. Roeder 1997) zeigen, dass Individualisierung und Differenzierung überwiegend bei kleineren Lerngruppen (z. B. Praxisphasen im Wahlpflichtunterricht) und bei leistungsfähigeren Schüler/inne/n praktiziert werden.
- Die relativ kontinuierliche *Anwesenheit einer zweiten Lehrperson* hängt bei Mayr (2001: 233) mit häufiger Individualisierung zusammen; das Zweilehrersystem wird aber wahrscheinlich vor allem von solchen Lehrpersonen genutzt, die bereit und qualifiziert zur Individualisierung sind.
- Lehrer/innen erleben kleinere *Gruppengrößen* als förderlich; aus den in Abschnitt 2.5 referierten Untersuchungsergebnissen können wir annehmen, dass nur Lehrpersonen, die schon Qualifikationen für Individualisierung haben, kleinere Gruppengrößen auch zur Veränderung ihres Unterrichts nutzen.
- *Schüler/innen/kompetenzen und -einstellungen*: Wenn Schüler/inne/n wesentliche Voraussetzungen fehlen, wie die „Bereitschaft und Fähigkeit, selbstständig mit komplexeren Texten zu arbeiten“, die Fähigkeit, „partnerschaftlich und diszipliniert zusammenzuarbeiten“ (Roeder 1997: 255) oder die Fähigkeit zu einer realistischen Selbstbeurteilung, dann findet Individualisierung und Differenzierung seltener statt. Wenn sie hingegen

#### Förderliche Bedingungen für Individualisierung

bereit und in der Lage sind, eine *aktive* Rolle als Lernende einzunehmen, dann werden bessere Ergebnisse von Individualisierung und Differenzierung berichtet (vgl. Rauin 1987: 125).

- Das *Vorhandensein diagnostischer Bewertung und gezielter Hilfen für die Lernförderung* korreliert mit besseren Ergebnissen von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht (vgl. Helmke 2003: 94).
- Die Verfügbarkeit differenzierter und schüleraktivierender *Lernmaterials* unter Einschluss neuer Medien hängt ebenfalls oft mit guten Ergebnissen zusammen. Mit Selbstlernprogrammen am Computer lässt sich ein höheres Maß an Individualisierung (bzgl. Arbeitsgeschwindigkeit, Auswahl von Inhalten und Übungen, Schwierigkeitsgrad) als im Klassenunterricht erreichen. Große Hoffnungen richten sich auf adaptive Multimediaanwendungen, die den Unterstützungsbedarf bei Lernenden diagnostizieren, daraufhin die ‚Lehrfähigkeit‘ ausrichten und individuell zugeschnittene Hilfestellungen anbieten. Allerdings realisieren vorhandene Lernprogramme eine derartige Adaptivität und Interaktivität momentan nur selten. „Was die Fehlerkorrektur, die Antwortanalyse und das darauf basierende Aussprechen von Lernempfehlungen betrifft, so ist eine betreuende Lehrperson bisher zumindest in der Regel ein bei weitem besserer, flexibler reagierender und insgesamt kompetenterer Berater als eine Lernsoftware“ (Schmidt 2007: 45; vgl. Gallego et al. 2001: 992).

Verstärkte Individualisierung im Unterricht wird als „*deep cultural change*“ (Mehlinger 1995: 154) beschrieben, in dessen Folge sich nicht nur Lehrkräfte verändern, sondern das gesamte Bildungswesen transformiert werden müsse (vgl. Tomlinson 1995; Pollard/James 2004):

- Lehrkräfte benötigen erhebliche kontinuierliche *Unterstützung zur Implementierung* differenzierender Unterrichtsstrategien im Sinne einer über Jahre andauernden, intensiven Personalentwicklung (vgl. McAdamis 2001).
- *Schulorganisation und Mitarbeiter/innen/führung*: Ebenso wichtig sei eine nachhaltige und unterrichtsfokussierte Mitarbeiter/innen/führung, eine gemeinsame Zielorientierung aller beteiligten Akteure/Akteurinnen, eine angemessene Organisation des Personals, ein klarer Ordnungsrahmen und die Etablierung wiederkehrender Zyklen von Reflexion und Aktion.
- *Zeitressourcen*: Zeitknappheit stellt sich wiederholt als Barriere zur Einführung differenzierenden Unterrichts dar, so dass man auch über eine Reduktion des Stundendeputats und eine Erhöhung der Anwesenheitszeit in der Schule nachdenken müsse.
- *Curriculum und Berechtigungen*: Stärker individualisiertes Lernen muss durch ein adaptives Curriculum gestützt werden, das Kern- und Erweiterungsbereiche, Wahlmöglichkeiten für Schüler/innen, aber auch Materialien für Nachholer/innen und Fortgeschrittene bietet.
- *Leistungsbeurteilung und lernförderliche Diagnosen*: Bei einer konsequenten Individualisierung des Lernens sind eine Reihe von Interferenzen mit der derzeitigen Praxis der Leistungsbeurteilung zu erwarten: Diagnosen sind wichtig, dürfen aber nicht dauernd zur Beurteilung der Schüler/innen verwendet werden; mit der Unterschiedlichkeit der Lernwege und -ergebnisse muss produktiv umgegangen werden. Setzen persönlicher Lernziele, effektives Feedback, formative Lern Diagnosen zur Erhebung des Lernstandes, um damit den nachfolgenden Unterricht zu steuern, Schaffung von längerer beurteilungsfreier Räumlichkeiten, Förderung von Peer- und Selbstbeurteilung sowie Externalisierung von Beurteilungen mit Berechtigungsfolgen könnten Merkmale eines veränderten Umgangs mit Leistung sein.
- „*Beyond the classroom*“: Eine „Kultur der individualisierten Förderung von Schülerlernen“ geht nach Pollard/James (2004) über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus: Durch Elternarbeit, Netzwerke und Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Firmen werden Unterstützungssysteme für Schüler/innen/lernen aufgebaut.

Verstärkte Individualisierung als „Kulturwandel“

C

### 3 Forschungsfragen

#### 3.1 Wissenslücken, Forschungsdesiderate und Anregungen für die Bildungsforschung

Mangel an einem  
Forschungsmodell von  
Individualisierung

Wie schon in der Forschungsübersicht in Kap. 2 sichtbar wurde, gibt es in Österreich bislang wenig auf die Fragen von Individualisierung und Klassenschüleranzahl fokussierte Forschung. Die interessanten Ansätze von Herber (1983) zur inneren Differenzierung im Unterricht haben zu einigen Folgeuntersuchungen (vgl. Hofmann 2000; Herber et al. 2005; Herber/Vásárhelyi 2004; Martinek 2007), nicht aber zu einer breiten ortsübergreifenden Beschäftigung mit dem Thema geführt. Aber auch die internationale Forschung zu Fragen der Individualisierung im Unterricht wird durch den *Mangel an einem theoretisch und empirisch plausiblen Modell wesentlicher Elemente des Phänomens „Individualisierung“ und seiner wichtigsten Rahmenbedingungen* beeinträchtigt. So kommt es, dass sehr unterschiedliche und unterschiedlich komplexe Phänomene (wie z. B. offener Unterricht oder diagnostische Urteile von Lehrkräften) annäherungsweise als Indikatoren für das gesuchte Phänomen genommen werden müssen. *Qualitätsvolle Individualisierung* wird man nur dann von gut gemeinten, aber wirkungslosen didaktischen Veränderungen unterscheiden können, wenn ein solches Modell Kategorien formuliert, die es erlauben, unter unterschiedlichen Bedingungen vergleichbare Fragestellungen zu verfolgen.

Für Österreich erscheint es weiters wichtig, bessere Daten über Formen der Individualisierung, deren Verbreitung und deren Zusammenhänge mit Schülermerkmalen sowie mit anderen wesentlichen Merkmalen von Schule und Unterricht zu gewinnen. Indikatoren für Unterrichtsformen und Individualisierung sollten entwickelt und erprobt sowie in umfassende Untersuchungen verschiedener schulischer Entwicklungen aufgenommen werden. Wenn es stimmt, dass zum Prinzip der „Individualisierung“ im Unterricht viel Zustimmung herrscht, jedoch Rahmenbedingungen und Lehrerkompetenzen als ungünstig eingeschätzt werden, dann ist eine untersuchenswürdige Frage, unter welchen Rahmen- und Prozessbedingungen dennoch *produktive Entwicklungen* eingeleitet und aufrechterhalten werden können.

#### 3.2 Anregungen für die Aufnahme von Indikatoren in den quantitativen Teil

- Voraussetzung: Entwicklung und Erprobung von aussagekräftigen Indikatoren für Individualisierung und Differenzierung
- Verbreitung von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht in Österreichs Schulen
- Verbreitung von verschiedenen Formen von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht
- Qualität von Individualisierung
- Einstellungen zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht bei verschiedenen Bezugsgruppen

## 4 Optionen und Empfehlungen für die weitere Entwicklung

### 4.1 Kriterien für die Weiterentwicklung

Der Literaturüberblick in Kap. 2 hat ein Bild uneinheitlicher Wirksamkeit individualisierender Maßnahmen für Schüler/innen/leistungen gezeichnet. Aus diesem Grund erscheint es uns wichtig, sich noch einmal bewusst zu machen, an welchen Maßstäben der Wert von Individualisierung und Differenzierung im österreichischen Schulwesen zu messen wäre. Uns erscheinen *vier Zielkomplexe* wichtig, die weder in der praktischen Realisierung noch in der Forschung gegeneinander ausgespielt werden sollten.

Maßstäbe für Individualisierung

#### (1) Anerkennung je individueller Besonderheit als Anspruch und Menschenrecht

Der werthafte Anspruch, in seiner je individuellen Besonderheit Anerkennung in der Gesellschaft und daher auch in der Schule zu finden, ist unbestritten (z. B. in der Konvention der Kinderrechte der UNICEF und Lind 2007) und gerade gegenwärtig ein zentrales Thema gesellschaftlicher Entwicklung. „Differenzierung und Individualisierung“ – u. a. durch „Eingehen auf die individuell notwendige Arbeitszeit“ und auf „unterschiedliche Lerntypen“ sowie durch die „Berücksichtigung unterschiedlichen Betreuungsbedarfs“ – finden sich auch als *expliziter Auftrag in den österreichischen Lehrplänen* (vgl. Mayr 2001: 222).

#### (2) Fachliche Leistungen und (3) methodische, soziale und Selbstkompetenzen

Die didaktische Reaktion auf Heterogenität geht heute mehrheitlich in Richtung von offenem Unterricht und neuen Lernformen. Auch individualisierendes und differenzierendes Lernen muss aber zu den fachlichen und überfachlichen Lernzielen der Schule beitragen. Während Lehrer/innen und Untersuchungen oft von guten Ergebnissen bei methodischen (z. B. Arbeitsorganisation), sozialen (z. B. Teamwork) und personalen Kompetenzen (z. B. Selbstständigkeit) berichten, sehen sie weniger Veränderung in Hinblick auf fachliche Leistungen.

#### (4) Gesundheit und Belastung von Schüler/innen und Lehrer/innen

Unterrichten und Lernen macht manchmal Freude, ist jedoch immer Arbeit, die physische und psychische Energie braucht. Jede Umstellung, auch eine solche der Didaktik, bringt Transformationskosten für alle Beteiligten mit sich. Der Übergang zu Lernformen, die einen produktiven Umgang mit Heterogenität erlauben, braucht daher Unterstützungsleistungen durch Fortbildung, durch Materialien, durch Arbeitsbedingungen, die Zeit für Diagnose, Entwicklung differenzierter Förderstrategien, Koordination zwischen Lehrer/innen und Reflexion der Transformationserfahrungen geben.

### 4.2 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

(1) Gestiegene Heterogenität in der Zusammensetzung der Klassen und das gestiegene Bewusstsein von der Heterogenität der Schüler/innen/population fordern – didaktisch überlegt eingesetzte – Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts. Kompetenzen für Individualisierung und Differenzierung im Unterricht gehören daher – ebenso wie die Fähigkeit, individualisierende Phasen mit solchen direkter Instruktion didaktisch begründet zu verknüpfen (vgl. Lipowsky 2007: 30), – zum *Grundrepertoire kompetenter Lehrpersonen* und sollten in „Standards für die Lehrerbildung“ (z. B. KMK o. J.) festgehalten werden. Dennoch sind auch *Formen temporärer äußerer Differenzierung* – wenn sie in eine Grundhaltung individualisierter Förderung eingebettet sind – erforderlich (vgl. Sandfuchs 2006). Beispielgebend sind hier die skandinavischen Länder, die individu-

Lehrer/innen/beruf und Lehrer/innen/bildung

C



elle Förderung nicht ausschließlich den Fachlehrenden überlassen, sondern zusätzliche Ressourcen (Spezialist/inn/en, Förderkurse, Klassenteilung) bereitstellen, bei Problemen frühzeitig aktiv eingreifen und Formen der remedialen Förderung vorsehen.

- (2) In der *Lehrer/innen/grundausbildung* müssen Qualifizierungsmöglichkeiten für Individualisierung und Differenzierung, für den differenziellen Einsatz unterschiedlicher Lehrstrategien sowie für den Unterricht in Klassen unterschiedlicher Größe eröffnet werden (vgl. Hofmann 2007b). Besondere Bedeutung haben Schul- und Unterrichtspraktika, weil sie die Möglichkeit bieten, Strategien der Individualisierung, ihre Schwierigkeiten und Potenziale *in actu* zu erleben und eigene Kompetenzen für deren praktische Umsetzung aufzubauen. Ein *Fortbildungsprogramm* zu diesem Thema *für Lehrende in der Lehrer/innen/bildung und Betreuungslehrer/innen in den Schulpraktika*, das z. B. nach dem Vorbild der Schweizer Nachdiplomkurse zu einem qualifizierten Abschluss ev. auf MA-Niveau führt, könnte eine sinnvolle förderliche Maßnahme von Bundesseite sein.
- (3) Für eine qualitative und quantitative Weiterentwicklung von unterrichtlicher Individualisierung sind auch neue Anstrengungen in der *Fortbildung* notwendig. Inhaltliche Schwerpunkte entsprechen den weiter unten unter Pt. (8) genannten Entwicklungsbereichen. Nach unserer Einschätzung ist dafür *auch* Bewusstseins- und Einstellungsbildung unter den Lehrkräften, Schüler/inne/n und anderen Personen, die am Erziehungs- und Lernprozess mitwirken, notwendig; *zentral* geht es dabei aber um (1) Kompetenzaufbau bei Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n, (2) um die Entwicklung einer Unterrichtspraxis, in der Individualisierung nach und nach zum Alltag und zu professioneller „Routine“ wird, und (3) um Arbeitsbedingungen, die Individualisierung ermöglichen, fördern und fordern, d. h. um „Systementwicklung“ (Oelkers/Reusser 2006). Strategisch folgt aus dieser Einschätzung, dass – neben Informations- und Werbekampagnen, die eher für das Ziel „Bewusstseins- und Einstellungsbildung“ geeignet erscheinen – Entwicklungsinitiativen notwendig sind,
- die Akteure/Akteurinnen auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Schulaufsicht) gemeinsam erfassen und in eine Verantwortungs- und Unterstützungsstruktur einbeziehen. Daraus ergibt sich weiters,
  - dass Entwicklungsinitiativen einem zentralen Konzept folgen werden, aber lokal (z. B. auf Bezirks- oder Regionenebene) fokussiert und konkretisiert sein müssen, damit keine Verantwortungsdiffusion durch Unüberschaubarkeit eintritt,
  - dass Fortbildung, Entwicklungsunterstützung und Rechenschaftslegung in der Entwicklungsinitiative miteinander verbunden und aufeinander bezogen sein müssen,
  - dass Entwicklungsinitiativen im Sinne von *Schulsystementwicklung* Arbeits-, Führungs-, Unterstützungs- und Rechenschaftsstrukturen, die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht fördern und fordern, auf Schul-, Bezirks- und Landesebene verankern müssen.
- (4) Eine Kultur schulischen Lernens, in der individualisierte Förderung zum Alltag gehört, braucht auch entsprechende Rahmenbedingungen: Aufgrund der differenziellen Effekte von Individualisierung auf Lerner/innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erscheinen klare *curriculare Festlegungen* darüber, (1) was basale Lernziele sein sollen, die alle Schüler/innen zur Sicherung ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe erreichen sollen, und (2) bei welchen Lernzielen eine Interessens- und Niveaudifferenzierung akzeptabel erscheint, erforderlich.
- (5) Sowohl Ökonomie als auch Qualität von unterrichtlicher Individualisierung erfordern eine *Intensivierung schulinterner Kooperation*. Zeit und Ressourcen für Zusammenarbeit sollten dazu genutzt werden, dass Lehrpersonen – zur Reduzierung des individuellen Vorbereitungsaufwandes – gemeinsam Materialien und Diagnosestrategien entwickeln und reflektieren sowie schulgemeinsame Maßnahmen zum Aufbau von Schüler/innen/kompetenzen

#### Wichtige schulische Rahmenbedingungen

für selbstständigkeitsorientierte Lernformen durchführen (z. B. Methodentrainings, Lernstudios).

- (6) Rechtliche Rahmenbedingungen und institutionelle Praktiken der *Leistungsfeststellung, -dokumentation und -beurteilung* müssen so weiterentwickelt werden, dass sie mit den Ansprüchen individualisierter Lernförderung vereinbar sind und z. B. unterschiedlichen Lernwegen oder der Unterscheidung von Kern- und Erweiterungsstoffen gerecht werden.
- (7) *Senkung der Klassenschülerzahl*: Schon während der Amtszeit der letzten österreichischen Bundesregierung wurde begonnen, die Klassenschülerzahl schrittweise auf 25 Schüler/innen zu senken. Aufgrund internationaler Forschungserfahrungen ist zu erwarten, dass sich die Reduktion der Klassenschüleranzahl auch in Österreich stärker auf die Arbeitsbedingungen von Lehrer/innen und Schüler/innen als auf Unterrichtsstile und Schülerleistungen auswirken wird. Wenn der Anspruch besteht, durch diese relativ kostspielige Politik auch zu veränderter Unterrichtsgestaltung beizutragen, so könnten folgende Strategien die Chance darauf verbessern:
- *Fokussierung der zur Verfügung stehenden Mittel* auf jene Bereiche, in denen mit größerer Wahrscheinlichkeit Effekte für Unterricht und Schüler/innenleistungen zu erwarten sind. Das sind (1) die ersten Jahre des schulischen Lernens, (2) sozial benachteiligte Schüler/innen und Regionen sowie (3) Lehrer/innen und Schulen, die über Qualifikationen und Konzepte für die Nutzung der verbesserten Arbeitsbedingungen für die Weiterentwicklung von Unterricht verfügen oder bereit sind, diese zu erwerben.
  - Die Effektivität der Reform könnte wahrscheinlich dadurch gesteigert werden, dass eine konzertierte *Initiative zur Weiterentwicklung solcher Unterrichtsformen*, die die Potenziale kleiner Klassen nutzen, *und zum Aufbau von dafür geeigneten Lehrer/innen/ kompetenzen* als Teil des Reformprozesses verankert wird. Herkömmliche punktuelle Lehrer/innenfortbildung dürfte dafür nicht genügen (vgl. Cahen et al. 1983). Solche Initiativen müssen Lehrer/innen/qualifikation mit Schul- und Systementwicklung verbinden und sollten in Einklang mit den Ergebnissen der Fortbildungsforschung stehen (vgl. Lipowsky 2004; Altrichter et al. 2007).
- (8) Von Seiten der Schulpädagogik braucht es nicht ein Mehr an Programmatik und Appellen an Willen und Anstrengungsbereitschaft von Lehrer/innen, sondern die *Entwicklung praktikabler Hilfen* und Strategien für die Umsetzung von Individualisierung im Unterrichtsalltag. Bei der Arbeit an der weiteren Entwicklung innerer Differenzierung sollte vorrangig auf folgende Bereiche fokussiert werden:
- *Aufgabendifferenzierung*: fachdidaktische Materialentwicklung, Veränderung der Lehrwerke u. Ä., um zu Aufgabenformaten auf verschiedenen Niveaus zu gelangen;
  - Entwicklung von fachdidaktisch fundierten *Diagnoseinstrumenten*;
  - Entwicklung von praktikablen Hilfen für die individualisierte *Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler/innen*;
  - Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu *einzelnen Unterrichtsmethoden* (wie Gruppenpuzzle, Freiarbeit), für die im Verbund mit den Fachdidaktiken adaptive Materialien und Aufgabenformate entwickelt werden;
  - Entwicklung von Konzepten der *Rhythmisierung des Schulalltages* (mit verbindlich gesetzten Lernphasen), die das Entstehen einer produktiven Lernkultur begünstigen kann.

Alle diese Hilfen sollen so weit wie möglich empirisch begründet sein, aber Überkomplexität vermeiden und Praktiker/innen auf zentrale Aspekte der Individualisierungs- und

Differenzierungspraxis fokussieren. Solche „Werkzeuge“ sind materialisiertes Wissen darüber, wo Ansatzpunkte in komplexen Situationen liegen und welche Prozessverläufe produktiv sind; ihre „Anwendung“ braucht jedoch „reflektierende Praktiker/innen“ (vgl. Schön 1983).

- (9) Nach unserer Einschätzung braucht es solche praxisbezogene Entwicklungsarbeit, diese muss aber in wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand eingebettet und durch sie begleitet sein. Angesichts der oben dargestellten Leerstellen erscheint der *Aufbau einer theoretisch fundierten und empirisch gehaltvollen Unterrichtsforschung* durch universitäre Schwerpunktbildung und entsprechende Besetzungspolitik vordringlich.

*Mögliche nächste Schritte zur Verbesserung der Situation* sind aus unserer Sicht: Ein konzertiertes Programm für Verbesserungen in der *Lehrer/innen/bildung* (siehe Pt. 2 oben) ist aufgrund der langfristigen Wirkungszeit von Lehrer/innen/bildungsinnovationen rasch anzugehen. Gleiches gilt für Initiativen zum Ausbau der Unterrichtsforschung und forschungsbasierten Unterrichtsentwicklung (vgl. Punkte 8 und 9). Eine Überprüfung der Strategie der Senkung der Klassenschülerzahl im Sinne von Pt. 7 ist hoch an der Zeit, aber wahrscheinlich politisch schwierig. Eine Überprüfung der bisherigen Strategien zur Systementwicklung in Richtung einer Entwicklung und Festigung von Individualisierung im Unterricht könnte im Sinne von Pt. 3 erfolgen.

# Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen

Lorenz Lassnigg, Julia Bock-Schappelwein und Hans Pitlik

## Einleitung

Der Status-quo der Bildungsökonomie in Österreich ist gekennzeichnet durch Widerstände gegen ihren Einsatz. Ökonomische Aspekte des Bildungswesens werden bisher noch nicht als eine selbstverständliche und notwendige Betrachtungsweise gesehen, sondern eher als Angriff auf die umfassenden humanen und gesellschaftlichen Zielsetzungen des Bildungswesens empfunden. Entsprechend wird die ökonomische Dimension in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen v. a. durch (nach oben offene) Ressourcenforderungen bedient, denen auch oft genug nachgegeben wird. Dahinter liegt die Annahme, dass mehr Ressourcen zu besseren Ergebnissen führen und dass die aktuellen Ergebnisse den bestmöglichen Einsatz der Ressourcen repräsentieren würden. Aus dieser Konstellation resultieren vergleichsweise hohe Ausgaben für das Bildungswesen.

Die zweite Seite der ökonomischen Betrachtung jedoch, welche Ergebnisse und Erträge dem Ressourceneinsatz gegenüberstehen, wird weitgehend vernachlässigt. Dieser Frage widmet sich das vorliegende Kapitel. Im ersten Teil werden stilisierte Evidenzen der international vergleichenden bildungsökonomischen Forschung und daran anknüpfende österreichische Ergebnisse präsentiert, der zweite Teil präsentiert Vorschläge zur Weiterentwicklung der Bildungsökonomie als Teil evidenzbasierter Politik.

Vor dem Hintergrund knapper öffentlicher Budgetmittel einerseits und einer für die zukünftige ökonomische Entwicklung Österreichs steigenden Bedeutung des Faktors Bildung andererseits stellt sich verstärkt die Frage, wie die im Bildungswesen gebundenen Ressourcen effektiver und effizienter eingesetzt werden können, damit sowohl die zu vermittelnden Basiskompetenzen und Lernleistungen verbessert als auch die Selektions- und Diskriminierungsprobleme verringert werden können.

**Forderungen  
nach zusätzlichen  
Ressourcen stehen einer  
Vernachlässigung der  
Ergebnisse gegenüber**

D

# 1 Zum Forschungsstand der Bildungsökonomie und ihrer Anwendung in Österreich: Lücken und Fortschritte

## 1.1 Ökonomische Analyse der Ergebnisse des Bildungswesens

Abbildung 1 skizziert das Grundkonzept und die Terminologie der Analyse des vorliegenden Beitrages.<sup>1</sup> Es werden zwei Arten von Ergebnissen des Bildungswesens unterschieden: erstens die unmittelbaren „internen“ Ergebnisse des Ressourceneinsatzes (z. B. Abschlüsse, Kompetenzen der Schüler/innen) werden als Outputs bezeichnet (an diese knüpft sich die „interne“ Effizienzbewertung); zweitens die eher indirekten mittel- oder längerfristigen „externen“ Wirkungen des Bildungswesens (z. B. finanzielle Erträge oder Wachstums- und Beschäftigungseffekte) werden Outcomes genannt (an diese knüpft sich die „externe“ Effizienzbewertung). Eine Aufgabe dieses Beitrages ist die zusammenfassende Bewertung der verfügbaren Ergebnisse und die Identifikation wichtiger offener Fragen für beide Dimensionen, interne und externe Effizienz.

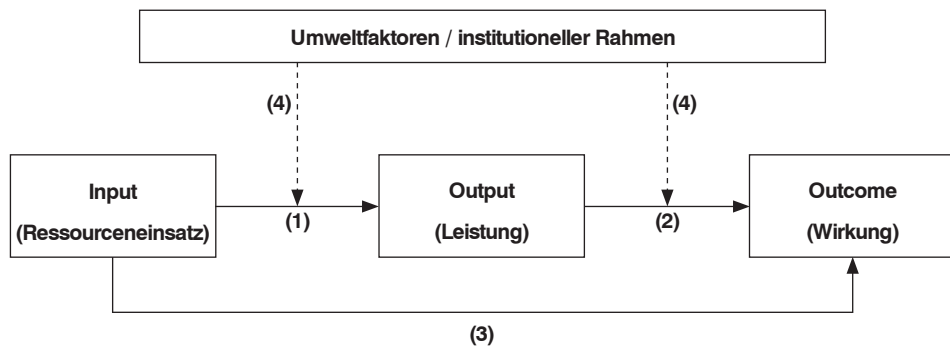


Abbildung 1: Schematische Darstellung der Produktionsprozesse im Bildungssystem

Quelle: Darstellung in Anlehnung an Mandl 2007, Lassnigg et al. 2007.

- (1) interne Wirkungen: Output/Input (technische Effizienz, Kosteneffizienz), (2) externe Wirkungen (Variante 1): Outcome/Output, (3) externe Wirkungen (Variante 2): Outcome/Input, (4) Hintergrundbedingungen und institutioneller Rahmen.

Ein Grundproblem der bildungsökonomischen Forschung besteht seit Jahrzehnten darin, dass sich die intuitive Annahme einer automatischen Steigerung der Ergebnisse durch die Steigerung der Ressourcen in der „Produktionsfunktion“ nicht so einfach nachweisen lässt. Im Gegenteil, die Forschungen zeigen mit zunehmender Rigorosität, dass diese Annahme in ihrer Einfachheit trotz aller Plausibilität falsch ist: der erzielte Lern- und Ausbildungserfolg sowie die Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems werden nur in verhältnismäßig geringem Maß von der Höhe der öffentlichen Bildungsbudgets bestimmt (Wößmann 2006, 2008a und 2008b, Mandl 2007). Daraus ergibt sich die Frage, wie sich dieser Zusammenhang zwischen Ressourcen und Ergebnissen tatsächlich darstellt und welche dazwischenliegenden Faktoren hier wirksam sind. Die Antworten liegen in der Forschung über institutionelle Gestaltungen des Governance-Systems, die einen wichtigen Schwerpunkt des Beitrages ausmachen.

**Leistungen und  
Chancengleichheit  
hängen nur in geringem  
Maß von der Höhe der  
Ressourcen ab**

1 In der Forschung wird zu den meisten behandelten Aspekten keine einheitliche Terminologie verwendet, insbesondere zwischen Outputs und Outcomes ist die Abgrenzung unterschiedlich; die Forschungen zur „externen“ und zur „internen“ Effizienz sind in sehr unterschiedlichen Paradigmen angesiedelt und werden selten so direkt gegenübergestellt, daher sind starke Vereinfachungen nötig.

Ein zweites Grundproblem besteht darin, wie sich das Verhältnis von Effizienz und Gerechtigkeit im Bildungswesen darstellt. Lange Zeit ist man von einem Widerspruch zwischen diesen beiden Grundfunktionen ausgegangen: man würde das eine verringern, wenn man das andere erhöht (*trade-off*). Die neueren Forschungen zeigen jedoch, dass diese beiden Funktionen vereinbar sind (vgl. Kommission der Europ. Gemeinschaften 2006c).

Im Folgenden werden die vorhandenen Ergebnisse zum Stand bildungsökonomischer Forschung nach den Aspekten externe Effizienz, interne Effizienz, Chancengleichheit und institutionelle Governance-Strukturen in Österreich zusammengefasst.<sup>2</sup>

## 1.2 Ausgewählte Ergebnisse von Untersuchungen zur externen Effizienz

Die externe Effizienz beschreibt das Verhältnis zwischen dem Ressourceneinsatz im Bildungswesen und den Auswirkungen auf Wirtschaftswachstum und Produktivität sowie auf Arbeitsmarktintegration und Einkommen. Sie drückt das Kosten-Nutzen-Verhältnis im Bildungswesen am umfassendsten aus. Die Ergebnisseite ist mittel- bis längerfristig ausgerichtet und unterscheidet nach individuellen und gesellschaftlichen Faktoren.

In einem Gutachten für die Europäische Kommission kommt de la Fuente (2003) zum Ergebnis, dass Österreich nach dem Vereinigten Königreich (13,9%) und Portugal (12,3%) mit 10,5% die dritthöchste private Rentabilität von Schulbildung aufweist, wobei der individuelle Ertrag eines zusätzlichen Ausbildungsjahres die privaten Bildungskosten und den voraussichtlichen Einkommenszuwachs durch das zusätzliche Ausbildungsjahr berücksichtigt. Für Österreich errechneten Steiner et al. (2007) einen Anstieg des Nettostundenlohns je zusätzlichem Ausbildungsjahr um durchschnittlich 7% und des Bruttostundenlohns um durchschnittlich 9%.<sup>3</sup>

Auf der makroökonomischen Ebene, wo gesellschaftliche Kosten und sozialer Nutzen eines zusätzlichen Ausbildungsjahres mitbewertet werden, lässt ein zusätzliches Ausbildungsjahr die Produktivität in der EU unmittelbar um etwa 6,2% und langfristig wegen des Beitrags zur Beschleunigung des technologischen Fortschritts um weitere 3,1% ansteigen (de la Fuente 2003).<sup>4</sup> Ausbildung hat auch Auswirkungen auf die Erwerbs- und Beschäftigungsquoten. Österreich schneidet in Bezug auf die gesellschaftliche Rentabilität mit 8,5% nicht nur deutlich schlechter ab als bei den privaten Erträgen, sondern liegt damit auch deutlich unter dem EU-Durchschnitt von 9,7%. Nur noch Frankreich, Belgien und Portugal weisen eine geringere gesellschaftliche Rentabilität auf. Für Österreich bedeutet dies, dass der private Mehrwert eines zusätzlichen Ausbildungsjahres erheblich größer ist als der gesellschaftliche Mehrwert, was grundsätzlich auf „Marktversagen“ hinweist und auf die hohen öffentlichen Ausbildungskosten in Österreich zurückzuführen sein dürfte (Lassnigg 2007).

Neuere OECD-Studien zu den ökonomischen Ergebnissen des Hochschulwesens und der Sekundarbildung (Boarini/Strauss 2007, Strauss/de la Maissoneuve 2007) ergeben für Österreich niedrige Ertragsraten für die Hochschulbildung und auch die Lohnprämie für die Hochschulbildung im Vergleich zur Sekundarbildung ist niedrig, v. a. wenn für die Dauer der Hochschulbildung standardisiert wird. Insbesondere ist die Position der Frauen im Vergleich sehr ungünstig: Die Prämie für ein Jahr Hochschulbildung bei Frauen liegt an letzter Stelle von 21 OECD-Ländern und die für Männer an 15. Stelle. Bei Männern wirkt sich die Studiendauer besonders stark negativ aus (entgegen verbreiteten Erwartungen in der bildungspolitischen Diskussion vermindert die längere Dauer der Studien die relative

2 Aus Platzgründen können die Ergebnisse nur knapp zusammengefasst werden, für nähere Belege vgl. die ausführlichen Darstellungen in Lassnigg et al. 2007 und Bock-Schappelwein et al. 2006b.

3 Zu Bildungsertragsraten in Österreich siehe auch Fersterer/Winter-Ebmer (2001, 2003), Fersterer et al. (2008) bzw. zu Bildungsproduktionsfunktionsstudien Wößmann (2008, 2003a).

4 Vgl. auch Bassanini/Scarpetta (2002) für die OECD-Länder.

**Hoher privater  
Rentabilität steht  
niedrigere soziale  
Rentabilität gegenüber**

Ertragsposition, anstatt sie zu verbessern). Die Beschäftigungseffekte von Hochschulbildung sind bei Männern und Frauen weiter vorne gereiht als die Lohnprämien (m: netto 8. Stelle, brutto 10. Stelle; w: netto 15. Stelle, brutto 17. Stelle), jedoch ebenfalls nicht weit vorne. Dieses Bild deutet nicht auf eine Übernachfrage nach Hochschulabsolvent/inn/en hin, die in der bildungspolitischen Diskussion aber häufig angenommen wird.

Aber auch die Lohnprämien der Sekundarbildung im Vergleich zu geringerer Bildung sind in Österreich im Vergleich nicht hoch. Österreich liegt bei Männern und Frauen an achter Stelle, die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind hier nicht ausgeprägt. Vor allem bei Frauen wirkt sich die Berufserfahrung deutlich günstiger auf die Einkommen aus als die Bildungsabschlüsse (5. Stelle und bester Rangplatz Österreich von allen vergleichenden Ertragsindikatoren). Bei den Männern ist der Unterschied weniger stark, aber auch hier liegt Österreich bei den Einkommenseffekten der Berufserfahrung besser als bei den Lohnprämien der Bildungsabschlüsse.

Die nationale Studie zu den Bildungserträgen (Steiner et al. 2007) zeigt die klare Hierarchie zwischen den Bildungsebenen mit der Hochschule an der Spitze und der Lehrlingsausbildung am Ende. Auffallend ist der Unterschied zwischen den Hochschulen (um 70% mehr Bildungsertrag beim Netto-Stundenlohn im Vergleich zur Pflichtschule) und den BHS (nur um ca. 50% mehr bei den Männern und etwas über 40% mehr bei den Frauen). Auch innerhalb der fachlichen Bereiche sind die Unterschiede zwischen BHS und Hochschulen nicht geringer. Bei den Männern liegt die Ertragsrate von Absolvent/inn/en technischer BHS um ca. 50% über jener der Pflichtschulabsolvent/inn/en, diejenige der technischen Hochschulstudien liegt um fast 90% höher, im Bereich der Wirtschaft ist der Unterschied noch größer. Bei den Frauen ist es z. B. im wirtschaftlichen Bereich ähnlich. Auffallend ist auch, dass die Absolvent/inn/en von Meisterausbildungen in ihrer Ertragsrate nicht über den BMS-Absolvent/inn/en liegen (die Frauen sogar deutlich darunter).

Nachdem lange Zeit – wie in den bisher zitierten Studien – insbesondere Bildungsjahre oder Abschlüsse als erklärender Faktor für die Steigerung des Wirtschaftswachstums herangezogen wurden, haben neuere Untersuchungen die Ergebnisse von Kompetenzmessungen in den Large-Scale-Assessments als Erklärungsfaktor herangezogen und damit stärkere und robustere Effekte erhalten als die früheren Modelle (vgl. beispielsweise Hanushek/Kimko 2000, Hanushek/Wößmann 2007, 2008).

Eine wichtige Frage betrifft die Mechanismen, über die die wirtschaftlichen Effekte der Bildungsinvestitionen erzielt werden. In der Theorie werden vier unterschiedliche Mechanismen gesehen:<sup>5</sup> (1) traditionell ergibt der Zuwachs von „Humankapital“ als Faktoreinsatz vorübergehende Niveaueffekte auf die Höhe des Wachstums, (2) alternativ gibt es einen bleibenden Effekt des Humankapitalstocks auf die Wachstumsrate über die Generierung von technologischer Entwicklung, (3) über die Diffusion von Innovation entsteht ein „Catching-up“-Effekt zur „Technology Frontier“ in Ländern oder Regionen, die von dieser Technologie-Front weiter entfernt sind,<sup>6</sup> (4) als „Kreations“-Effekt entsteht eine Vorwärtsverschiebung der Technologie-Front durch die Schaffung von (radikalen) Innovationen in den fortgeschrittenen Ländern.

Für die Wirkungen der Investitionen und damit auch für die politischen Prioritäten machen diese Mechanismen wesentliche Unterschiede – die Forschungsergebnisse (vgl. Arnold et al. 2007) bewegen sich deutlich in Richtung einer Stützung der Mechanismen (2)–(4) gegenüber dem traditionellen Ansatz (1), was auf eine viel größere Bedeutung der Innovation für die wirtschaftliche Entwicklung hinweist. V. a. die Unterscheidung von (3) „Catching-up“ und (4) „Kreation“ ist für Österreich wichtig, da für die Diffusion von Innovation andere

**Deutliche Unterschiede der Bildungsrenditen nach Bildungsebenen, auch innerhalb von Fachrichtungen**

**Forschungen verweisen auf die steigende wirtschaftliche Bedeutung von Qualifikationen und Kompetenzen**

**D**

<sup>5</sup> Für eine ausführlichere und verständliche Darstellung dieser Zusammenhänge siehe EIE 2006.

<sup>6</sup> Der Abstand zur „Technology Frontier“ wird durch die „Total Factor Productivity“ (TFP) gemessen, als jene Komponente des Wachstums, die nicht auf die traditionellen Produktionsfaktoren zurückgeführt werden kann und die dem technischen Fortschritt zugeschrieben wird.

Qualifikationsstrukturen als passend gesehen werden als für die Kreation von Innovation.<sup>7</sup> Österreich kann noch in der jüngeren Vergangenheit klar als „Catching-up-Economy“ gesehen werden und liegt gegenwärtig zwischen (3) und (4). Die Qualifikationsstruktur und auch die Schwäche des Hochschulsektors entspricht klar dem Aufholtypus und die zentrale Frage besteht in dieser Modellsicht darin, inwieweit eine zukunftsorientierte Politik die Weichen in Richtung des Kreationstyps stellen muss und wie dringlich dies ist. An der Beantwortung dieser Frage entscheidet sich die Konkretisierung, wie den gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen auf der wirtschaftlichen Ebene am besten Rechnung getragen werden kann.

Im Rahmen einer Wachstumszerlegung, die die Größenordnung des Beitrags von Humankapital auf das Wirtschaftswachstum im Paradigma der neueren Wachstumstheorie abschätzt, zeigen Peneder et al. (2006, 2007) ähnlich wie Koman/Marin (1999) für Österreich, dass das Wachstum bereits zur Hälfte aus qualitativen Faktoren gespeist wird. Die Autor/inn/en errechneten, dass 11,3% auf die Qualitätsverbesserung des Faktors Arbeit entfallen und 8,4% auf den Mengeneinsatz. Hinzu kommt, dass der Bedarf an Humankapital hinsichtlich Struktur und Zusammensetzung ein Abbild des Entwicklungsstandes eines Landes darstellt (Aghion et al. 2004). In diesem Zusammenhang unterstreichen Leo et al. (2006) die Bedeutung tertiärer Ausbildungen für die Innovationskraft und Forschungstätigkeit in einem technologisch hoch entwickelten Land wie Österreich.

**Neue Theorien und Ergebnisse verweisen auf die hohe wirtschaftliche Bedeutung tertiärer Qualifikationen**

### 1.3 Konzepte und ausgewählte Ergebnisse zur internen Effizienz

Die interne Effizienz beschreibt das Verhältnis zwischen den im Bildungssystem oder in einer speziellen Bildungseinrichtung erzeugten Leistungen (Outputs) einerseits und dem bei der Leistungserstellung erfolgten Ressourceneinsatz (Inputs) andererseits. Eine geringe interne Effizienz bedeutet, dass knappe (öffentliche) Finanzmittel unwirtschaftlich eingesetzt werden: Entweder könnten mit unverändertem Mitteleinsatz mehr und bessere Bildungsleistungen erzeugt werden (*output inefficiency*) oder es könnte die gleiche Quantität bzw. Qualität der Leistungen mit weniger Steuermitteln erreicht werden (*input inefficiency*). Die Forschungen gehen davon aus, dass die Input-Ineffizienz leichter verringert werden kann.

Den Ausgangspunkt der Analysen bildet die Messung des Ressourceneinsatzes, zentral dafür ist ein leistungsfähiges Kostenrechnungssystem. Auf spezielle Schwierigkeiten stößt die Definition und Erfassung der Ergebnisse des Bildungssystems, da die zu messenden Leistungen mehrdimensionalen Charakter haben und schwer quantifizierbar sind. In der Regel bedient sich die bildungsökonomische Forschung bei der internen Effizienzmessung quantitativer Indikatoren für die Outputs einer Einrichtung, etwa der Zahl der (höheren) Bildungsabschlüsse oder der Ausbildungsdauer. Für die Einbeziehung der Qualität der jeweiligen Ergebnisse haben internationale Effizienzvergleiche mit den standardisierten Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleichstests (PISA, TIMSS, PIRLS etc.) besondere Bedeutung.<sup>8</sup>

**Systeme der Kostenrechnung und Erfassung der Outputs sind zentral für die interne Effizienz**

7 „Consider two economies A and B. Suppose that [...] in economy A, 30% of the workers have a primary level of schooling, 20% have a secondary level of schooling and finally 50% have a tertiary level of schooling. [...] If in economy B, the distribution of the workers between the different levels of schooling is 10%, 60% and 30%, this economy will have the same average years of schooling. Following Benhabib and Spiegel, the impact of education on the growth of TFP will have the same magnitude in economies A and B if they are at the same distance to the technology frontier, despite the fact that the fraction of high-skilled workers is much higher in economy A. [...] Vandenbussche, Aghion and Meghir (2006) and Aghion and Cohen (2004) [...] argue that the creation of new technologies and their absorption require different types of human capital. They assume that a high-skilled workforce is better suited to the creation of new technologies while a low-skilled workforce is more appropriate to their absorption. These authors conclude that economies close to the technology frontier need to focus on the creation of new technologies by concentrating their efforts on tertiary education. Conversely, economies far from the technology frontier should concentrate more on absorption by giving particular importance to primary and secondary education“ (EIE 2006: 184).

8 Zur Aussagekraft der PISA-Ergebnisse aus ökonomischer Perspektive siehe Aiginger/Bock-Schappelwein (2007).



**Institutionelle Strukturen beeinflussen über ihre Anreizwirkungen die Leistungen**

Bei der Messung und Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Effizienz von Bildungseinrichtungen durch Umweltvariablen beeinflusst wird. Zu den wichtigsten externen Einflussfaktoren zählt der familiäre Hintergrund, aber auch die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen/population, die Siedlungsdichte (und die damit verbundene Schul- oder Klassengröße) oder das gesellschaftliche bzw. regionale Wohlstandsniveau spielen eine gewichtige Rolle für die gemessene Effizienz von Bildungsinstitutionen. Diese Faktoren haben gemeinsam, dass sie sowohl den Ressourceneinsatz auf der Inputseite als auch die gemessenen Leistungen auf der Seite der Bildungsoutputs beeinflussen.

Nach der neueren bildungsökonomischen Forschung haben die institutionellen Rahmenbedingungen und Governance-Strukturen im Bildungssystem wesentlichen Einfluss auf die Leistungen und Ergebnisse. Diese bestimmen letztlich, wie die Ressourcen von den Akteur/inn/en eingesetzt und genutzt werden können, und sie sind – im Unterschied zu den externen Umweltfaktoren – im Prinzip durch Reformen mittel- bis langfristig veränderbar. Die Modelle und Ergebnisse über Auswirkungen der institutionellen Strukturen des Bildungswesens und die Gestaltung effizienter Governance-Strukturen zählen zu den wesentlichen Fortschritten der bildungsökonomischen Forschung der letzten Jahre.<sup>9</sup> Diese Analysen haben gezeigt, warum die einfache Gleichung „mehr Ressourcen bringen automatisch mehr Ergebnisse“ nicht funktioniert: weil aufgrund der komplexen Anreizstrukturen und Interessenskonstellationen der Ressourceneinsatz nicht unbedingt auf die Ergebnisse gerichtet sein muss; oder mit anderen Worten ausgedrückt, weil Ressourcen für die Befriedigung „opportunistischer Interessen“ von Akteur/inn/en abgezweigt werden können. Die Qualität der institutionellen Arrangements bestimmt in einem erheblichen Maße die interne – und darauf aufbauend auch die externe – Wirksamkeit und Effizienz des Bildungswesens.

Aus ökonomischer Sicht stellt sich das Problem der Effizienz, da die Institutionen des Schulwesens meistens nicht den Bedingungen des Wettbewerbs auf der Basis des Preismechanismus unterliegen.<sup>10</sup> In den Prinzipal-Agent-Modellen der institutionellen Ökonomie wird von einer Tendenz zu eigeninteressiertem – im Fachausdruck: opportunistischem – Verhalten der Akteure/innen ausgegangen, d. h. es besteht das Risiko, dass eigene Sonderinteressen auf Kosten anderer oder der übergeordneten Ziele und der Leistungserbringung des Systems verfolgt werden. Für die Prinzipale/innen werden außerdem Informationsprobleme angenommen, d. h. sie haben nur begrenzt die Möglichkeit, die Agent/inn/en zu kontrollieren. Opportunistisches Verhalten wird für alle Akteure/innen angenommen und die Aufgabe besteht darin, institutionelle Arrangements und Anreizstrukturen zu entwickeln, die dieser Tendenz entgegenwirken.

Im Schulwesen besteht eine spezielle Asymmetrie: Die Lehrenden und ihre Interessenorganisationen tendieren zur Zurückweisung der Annahme opportunistischen Verhaltens für die eigene Gruppierung, während jedoch die Annahme opportunistischen Verhaltens bei den Schüler/inn/en selbstverständlich getroffen wird und diese auch geradezu konstitutiv für die Gestaltung der Prozesse der Leistungserbringung und -messung ist. Gewerkschaftliche Interessenvertretung ist aus ökonomischer Sicht per Definition als Quintessenz opportunistischen – also eigeninteressierten – Verhaltens zu sehen, daher muss es ebenso starke Instanzen geben, die die professionellen Aspekte guter Praxis und der Leistungsfähigkeit des Systems vertreten.

9 Weiß (2002, 2001) geht in seiner Zusammenfassung empirischer Evidenzen noch von unklaren und fragwürdigen Zusammenhängen aus.

10 Für das Pflichtschulwesen wird in der Bildungsökonomie untersucht, inwieweit eine marktwirtschaftliche Finanzierung dieser Leistungen effizienter sein könnte. Hier wird vor allem eine Unterscheidung zwischen Bereitstellung und Finanzierung getroffen und es sprechen einige Forschungsergebnisse dafür, dass in der Bereitstellung marktwirtschaftliche Elemente, bei öffentlicher Finanzierung, von entscheidender positiver Bedeutung sein können (vgl. Wößmann et al 2007).

**Eigeninteressiertes (opportunistisches) Verhalten muss für alle Akteure/innen/gruppen angenommen werden**

Die Qualität unterstützende Faktoren	Die Qualität beeinträchtigende Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zentrale Prüfungen</li> <li>• Elterneinfluss</li> <li>• zentrale Standards und Kontrolle</li> <li>• Aufmerksamkeit der Lehrer/innen für SchülerInnenbewertung</li> <li>• Schulautonomie in Prozess- und Personalfragen</li> <li>• Lehrer/innen/einfluss auf Lehrmethoden</li> <li>• Schulen in privater/freier Trägerschaft, mit öffentlicher Finanzierung</li> <li>• (Verwaltung auf mittlerer Ebene)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einfluss der Lehrer/innen/gewerkschaft</li> <li>• Schulautonomie über Budget</li> <li>• Lehrer/innen/einfluss über Arbeitsausmaß</li> </ul>

Übersicht 1: Voraussage von positiven und negativen Faktoren für Qualität im institutionellen Modell

Quelle: Lassnigg et al. (2007) aufgrund von Bishop/Wößmann (2004: Tabelle 2)

Bishop/Wößmann (2004) haben ein theoretisches Grundmodell für ein effizientes Governance-System im Bildungswesen entwickelt, das mittlerweile auch empirische Unterstützung erfahren hat (vgl. Wößmann 2003b, 2006, Checchi 2006).<sup>11</sup> Übersicht 1 gibt einen Überblick über die positiven und negativen Faktoren für die Sicherung der Qualität der Leistungserbringung. Auf Basis dieser Ergebnisse kann man drei wesentliche Eckpunkte einer effizienten Anreizstruktur festhalten:

- Die *Leistungserbringung* soll möglichst autonom durch die Schulen im Zusammenspiel von Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n und Schulmanagement erfolgen, diese schulische Autonomie soll jedoch *nicht* die Entscheidungen über die Ziele, das Ausmaß der Ressourcen und die Eckpunkte der Arbeitsorganisation umfassen.
- Die *Ziele* müssen zentral in Form operationeller Ergebnisse gesetzt werden, und um entsprechende Anreize für die effektive und effiziente Leistungserbringung zu haben, muss ihre Einhaltung ebenfalls laufend zentral überprüft und rückgekoppelt werden.
- Die Verfügung und Entscheidung über das Ausmaß der *Ressourcen* und die wesentlichen Eckpunkte der *Arbeitsorganisation* (insbesondere Arbeitszeit und Arbeitsausmaß) soll bei Instanzen außerhalb der unmittelbaren Einflussbereiche der Schule und der lokalen Ebene angesiedelt sein, aber auch nicht zu weit entfernt vom Ort der Leistungserbringung.

Für Österreich liegen bisher nur sehr indirekte Ergebnisse über die interne Effizienz des Schulwesens vor, die auf eine beträchtliche Diskrepanz zwischen hohen Ausgaben und mittelmäßigen Ergebnissen hindeuten. Auch haben sich in den letzten Jahren trotz der nicht unbeträchtlichen realen Steigerung der Ausgaben pro Schüler/in die Ergebnisse eher verschlechtert als verbessert. In international vergleichenden Auswertungen schneidet Österreich

**Autonomie, Anreize und Rahmenbedingungen beeinflussen wesentlich die Leistungen**



11 Einer der beiden Forscher fasst die Ergebnisse in der Schlussfolgerung zusammen: „Die entscheidende Antwort auf die Frage, wie die Bildungspolitik die Basiskompetenzen und Lernleistungen hervorbringen kann, die den zukünftigen Erfolg von Individuen und Gesellschaften bestimmen, scheint in institutionellen Reformen zu liegen, und nicht in einer Ressourcenexpansion innerhalb des gegenwärtigen institutionellen Systems“ (Wößmann 2006: 438–439). Empirische Ergebnisse: „Die Schlussfolgerung der auf vier internationalen Schülerleistungstests basierenden Evidenz ist eindeutig: Institutionen sind wichtig! Institutionelle Gegebenheiten, die Wettbewerb, Autonomie und Verantwortlichkeit für erzielte Ergebnisse im Schulsystem verankern, sind entscheidend für hohe Schülerleistungen. Die einzelnen analysierten institutionellen Effekte addieren sich zu einem sehr großen Gesamteffekt. Beispielsweise machen sie in TIMSS mehr als 200 Testpunkte aus, verglichen mit 100 Testpunkten einer internationalen Standardabweichung oder 40 Testpunkten, die die Schüler im Durchschnitt in einem Schuljahr lernen“ (Wößmann 2006: 435).

**Es gibt eine Reihe von Methoden der Messung interner Effizienz, bei denen Österreich vergleichsweise schlecht abschneidet**

hinsichtlich der internen Effizienz schlecht ab, die Analysen haben jedoch noch beträchtliche methodische Probleme.<sup>12</sup>

Afonso/Aubyn (2006) versuchen, die Effizienz öffentlicher Bildungsausgaben auf der Sekundarstufe im internationalen Ländervergleich auf Basis von PISA 2003 zu bestimmen. Österreichs Schulwesen schneidet in dieser Studie schwach ab. Auf der ersten Stufe der Analyse belegt das Land nur Rang 14 von 25 Ländern der Stichprobe. Als Benchmarks werden Schweden, Finnland und Korea ermittelt. In den Regressionen der zweiten Stufe, in denen der Einfluss der Umweltvariablen berücksichtigt wird, fällt Österreich auf den 22. Rang zurück. In einer weiteren Analyse der OECD (Sutherland et al. 2007) innerhalb einer Vergleichsgruppe von dreißig Ländern werden die PISA-Punkte als Output mit einem Streuungsmaß der PISA-Ergebnisse als zweitem Output ergänzt, um auch Gerechtigkeitsziele der Schulbildung zu berücksichtigen. Die Position von Österreich liegt im unteren Durchschnitt (Rang 17) bei den PISA-Ergebnissen. Im Hinblick auf die Streuung der PISA-Ergebnisse belegt Österreich den 22. Platz. Lediglich fünf Länder weisen noch geringere Homogenitätswerte auf als Österreich. Auch in der darauf aufbauenden Studie von Sutherland/Price (2007), in der zusätzliche externe Rahmenbedingungen in die Analysen mit aufgenommen werden, schneidet die Effizienz des österreichischen Schulsystems durchschnittlich ab.

#### 1.4 Chancengleichheit, Bildungserfolg und wirtschaftliche Ergebnisse

**In der empirischen Erforschung der Chancengleichheit gibt es wesentliche Fortschritte**

Auswertungen der internationalen Large Scale Assessments (LSA) haben wesentliche empirische Erkenntnisse zur Frage der Chancengleichheit erbracht. Diese beruhen auf einer Definition, die auf der (vereinfachten) Unterscheidung von sozialen und kulturellen Hintergrundfaktoren einerseits und individueller Anstrengung und Arbeitsaufwendung (effort) andererseits beruht.<sup>13</sup> Während Anstrengung und Arbeitsaufwand als „neutraler“ Einsatz gesehen werden, wird Chancengleichheit in dieser Definition daran gemessen, dass die Ergebnisse unabhängig von den Hintergrundfaktoren sein sollen. Empirisch wird dies durch die Höhe und Streuung der Ergebnisse in Abhängigkeit von den Hintergrundfaktoren gemessen. Es wird davon ausgegangen, dass der öffentliche Einsatz von Ressourcen jedenfalls von den Hintergrundfaktoren unabhängig sein soll, zusätzlich können Nachteile auch aktiv kompensiert werden (affirmative action). Zentrale Ergebnisse dieser Auswertungen sind erstens, dass der Einfluss von Hintergrundfaktoren auf die Leistung vom ersten Zeitpunkt der äußeren Leistungsdifferenzierung (tracking) in einem System abhängt und zweitens, dass frühere Differenzierung zu größerer Streuung und möglicherweise auch zur Beeinträchtigung der durchschnittlichen Leistungen führt. Negative Effekte auf das Leistungsniveau sind weniger deutlich bewiesen, aber eine Verbesserung der Leistungen durch Tracking – was das eigentliche Rationale dieser Organisation ausmacht – ist nicht wahrscheinlich (siehe auch den Beitrag von Eder in diesem Bericht sowie Schütz et al. 2008, Hanushek/Wößmann 2006, Hanushek 2006). Eine Fülle von direkten kausalanalytischen und indirekten deskriptiven Ergebnis-

**Frühe äußere Differenzierung nach Leistungsniveaus (Tracking) erhöht das Ausmaß der sozialen Ungleichheit**

D

12 Einen allgemeinen Überblick über Verfahren und Probleme der Effizienzmessung im öffentlichen Sektor gibt Murillo-Zamorano 2004; die unterschiedlichen Verfahren und Ergebnisse mit Fokus auf Österreich werden in Lassnigg et al. 2007 näher dargestellt. Die Ergebnisse von internationalen Vergleichen zu den Input-Output-Verhältnissen über Österreich – und vermutlich auch viele andere Länder – sind mit dem Problem behaftet, dass die Input-Maße für die Schulen verwendet werden müssen, in denen die Tests durchgeführt werden, der Erwerb der Leistungen hat jedoch zum größten Teil in vorgängigen Schulen stattgefunden – falls diese teurer oder billiger sind, werden die Effizienz-Ergebnisse entsprechend verzerrt (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009).

13 Diese Definition geht im Kern auf John Roemer (1996) zurück und wird auch in den politischen Dokumenten der EU zu diesem Thema zugrunde gelegt.

sen (OECD 2005c, Checchi 2006)<sup>14</sup> deuten darauf hin, dass Organisationsreformen in Richtung einer Abschaffung des Tracking durch Errichtung von Gesamtschulsystemen, die alle Schüler/innen aus einer Population aufnehmen, empirisch gestützt als eine notwendige Bedingung für die Verbesserung der Chancengleichheit zu sehen sind, sie sind aber keine hinreichende Bedingung dafür. Checchi (2006) zeigt auch Effekte von unterschiedlichen Finanzierungsformen auf den Grad der Chancengleichheit.

Eine wichtige Frage betrifft auch die Selektionswirkungen der Berufsbildung. Es wird befürchtet, dass ein Trade-off zwischen den ertragreicheren allgemeinen Kompetenzen und den weniger ertragreichen spezifischen beruflichen Kompetenzen bestehen könnte (Hanushek 2006). Durch die internationalen PISA-Ergebnisse wird dies gestützt: „For 13 out of 21 countries there is a statistically significant difference in performance levels of students enrolled in vocational programmes“ (OECD 2005c: 61) – Berufsbildung wird also von den insgesamt erzielten und erzielbaren Ergebnissen her gewissermaßen als mögliche „Bremsen des allgemeinen Kompetenzerwerbs“ interpretiert. Aus diesen deskriptiven Ergebnissen können jedoch noch keine kausalen Schlüsse gezogen werden, daher wäre hier weitere kausalanalytische Forschung angebracht. Österreich kann sich hier möglicherweise als Good-Practice-Beispiel erweisen.

Neuere bildungsökonomische Forschungen haben die große Bedeutung von frühkindlicher Förderung auf die lebenslange Kompetenzentwicklung auf der Basis von Ergebnissen von US-Langzeitstudien herausgearbeitet. Heckman (2006) verweist auf den Zusammenhang von genetischen und sozialen Faktoren mit der kumulativen Natur der Lernprozesse.<sup>15</sup> „Early family environments are major predictors of cognitive and noncognitive abilities. Research has documented the early (by ages 4 to 6) emergence and persistence of gaps in cognitive and noncognitive skills [...]. Environments that do not stimulate the young and fail to cultivate these skills at early ages place children at an early disadvantage. Disadvantage arises more from lack of cognitive and noncognitive stimulation given to young children than simply from the lack of financial resources“ (Heckman 2006: 1900). Wesentlich an diesen neuen Forschungen ist die Bedeutung der „noncognitive skills“ für die weiteren Lernprozesse und auch für den Erwerb der „cognitive skills“. Es gibt auch manche (noch nicht so sichere) Ergebnisse, dass intensive sehr frühe Interventionen auch die gemessene Intelligenz positiv beeinflussen können.

Wößmann (2008a) diskutiert diese Zusammenhänge von Chancengleichheit und Effizienz auf Basis des vorhandenen Wissensstandes für Europa. Es gibt im Unterschied zu den USA nur wenige rigorose Untersuchungen aus einzelnen Ländern (v. a. aus den Niederlanden, Frankreich und Großbritannien), und einige vergleichende Analysen der Large Scale Assessments. Die Ergebnisse deuten auf Effekte von frühen Förderungen auf Leistungen und Chancengleichheit hin, wobei reine Betreuung in Krippen oder Kindergärten weniger effektiv erscheint als die aktive Förderung von Kompetenzen. Auf der Basis von TIMSS-Daten zeigen Schütz et al. (2008) einen Zusammenhang zwischen mehr und längerer vorschulischer Erziehung und einer Reduzierung des Einflusses des sozialen Hintergrundes auf die Leistungen. Dies kann klar als Verbesserung der Chancengleichheit interpretiert werden.

Da nach einigen Studien, analog den Ergebnissen aus den USA, die sozialen Unterschiede der Leistungen über die Schullaufbahnen steigen, sind auch weitere Förderungen von benachteiligten Schüler/innen während ihrer Laufbahnen nötig. Es ist aber klar, dass die Förderung im Bereich der vorschulischen Erziehung jener Politikbereich ist, in dem eine Komplementarität zwischen Wirkungen auf Chancengleichheit und besseren Leistungsergebnissen am ehesten erreichbar ist.

<sup>14</sup> Vgl. auch die ausführliche Dokumentation empirischer Befunde in Lassnigg et al. 2007, Lassnigg 2007a.

<sup>15</sup> Zur Leistungsdifferenzierung und frühkindlichen Bildung als zentrale Faktoren von Chancengleichheit im Bildungssystem siehe auch Schütz et al. 2008, Heckman 2000, 2006, Cunha et al. 2006, Cunha/Heckman 2007 oder Wößmann 2008b.

Über die besten Möglichkeiten dieser Förderung geben die bisherigen bildungsökonomischen Studien noch keine Auskunft. Hier besteht noch großer Forschungsbedarf, und das Wissen um diese Zusammenhänge könnte wesentlich erweitert werden, wenn zukünftige politische Interventionen rigorosen Evaluierungen unterzogen werden.

## 1.5 Befunde zu den österreichischen Governance-Strukturen

In diesem Abschnitt werden vorhandene Ergebnisse zur österreichischen Governance-Struktur vor dem Hintergrund des in Abschnitt 1.3 skizzierten Modells zusammengefasst (vgl. zur näheren Darstellung v. a. Lassnigg et al. 2007, Kap. 5).

### 1.5.1 Hybrid-bürokratisches Governance-System

Im Rahmen einer verbreiteten Kategorisierung von Governance-Systemen nach Glatter (2002; vgl. auch Schmid et al. 2007) ist Österreich immer noch dem traditionellen Typ der Bürokratie zuzuordnen, der in den meisten Ländern gravierenden Veränderungen unterzogen wird. Alternative Modelle sind:

- Markt und Wettbewerb
- Lokales Empowerment
- Schul-Empowerment

In der vergleichenden Literatur zu den Governance-Systemen werden die Zahl der Entscheidungsebenen und die Verteilung der Zuständigkeiten als Kriterien für die Zuordnung der Governance-Systeme herangezogen. Bei der Zahl der Entscheidungsebenen gehört Österreich zusammen mit fünf viel größeren Ländern zur Minderheit mit vier Ebenen.<sup>16</sup> Österreich verfügt jedoch nicht nur über eine erhöhte Zahl von Ebenen, auch die Verteilung der Zuständigkeiten auf die Ebenen ist sehr komplex. Während die meisten Länder einer von drei ausgeprägten Kombinationen im Sinne der Governance-Modelle zugeordnet werden können (Schwerpunkt auf Schule und lokaler Community: „local empowerment“; Schwerpunkt auf Schule und intermediärer regionaler Ebene: „dezentralisierte Bürokratie“; Schwerpunkt auf Schule und zentraler Ebene: „school empowerment“), gehört Österreich mit nur zwei anderen Ländern<sup>17</sup> zu einer vierten gemischt-komplexen Struktur, wobei das österreichische System mit der etwa gleichen Verteilung der Entscheidungsschwerpunkte auf alle vier Ebenen einzigartig ist, weil es über keinen Schwerpunkt verfügt (alle Ebenen sind zuständig, und keine ist besonders zuständig). Wir haben dies als hybrid-bürokratisch bezeichnet. Eine wesentliche Folge dieser Struktur besteht darin, dass dieses System die Vorteile der Bürokratie (direkte Steuerbarkeit) bricht und die Nachteile (Schwerfälligkeit, komplexe Entscheidungen) vervielfacht.

Die österreichische Governance-Struktur ist einzigartig komplex

D

### 1.5.2 Ungünstige Wertung auf vergleichenden Indikatoren institutioneller Effizienz

Für Leistungen günstige institutionelle Faktoren sind in Österreich schwach ausgeprägt

In einer OECD-Einstufung institutioneller Effizienzmerkmale (Gonand et al. 2007) liegt Österreich in zwei Messungen an letzter Stelle von 28 erfassten OECD-Ländern, in einer dritten Variante beim Durchschnitt (13. Stelle). Die fünf Dimensionen des Indikators liegen weit unter dem jeweiligen Best-Practice-Land und auch mehr oder weniger deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Das administrative *Budget-Management* und seine Faktoren liegen nur leicht unter dem Durchschnitt, die Dimension *Ressourcen-Allokation* (Wahlmög-

16 Gemeinsam mit Deutschland, Italien, Japan und Korea; Basis sind insgesamt 23 klassifizierte OECD-Länder; 10 haben drei Ebenen und 8 weniger als drei Ebenen.

17 In den beiden anderen Ländern dieser gemischten Kategorie sind die Strukturen deutlich weniger komplex: Es gibt nur drei Ebenen, in Norwegen sind diese gleich verteilt, in Island liegt der klare Schwerpunkt auf der lokalen Community.

lichkeiten durch Nutzer/innen und Dezentralisierung) liegt schon deutlicher darunter und die *Markt-Effizienz* (Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse und Benchmarking) ist ganz abgeschlagen. Schmid et al. (2007: 119–120) haben fünf (der 21) institutionellen OECD-Einzelindikatoren identifiziert, die für die Leistungen im groben PISA-Ranking besonders wichtig sind:

- Ausmaß lokaler Entscheidungen
- Klare Verantwortlichkeiten der Entscheidungsebenen (v. a. keine Überschneidungen)
- Ausmaß/Abdeckung von Lehrer/innen und Schulen durch Leistungsüberprüfungen
- Wahlmöglichkeiten zwischen öffentlichen und privaten Schulen
- Nutzung von Benchmarking auf Schulebene

Die Einstufung Österreichs nach diesen fünf Indikatoren liegt zwischen 15% und 70% des Maximalwerts, im Durchschnitt der fünf Indikatoren bei 50%, und bestätigt somit die in den meisten Bereichen des Bildungswesens und der Bildungspolitik vorhandene Durchschnittsposition (vgl. Lassnigg et al. 2007: 138).

### 1.5.3 Verspätete und schwache Dezentralisierung der Finanzierung

Eine wesentliche Veränderung, die bereits seit den siebziger Jahren in den meisten Ländern vor sich geht, besteht in der Vergrößerung der Entscheidungsmöglichkeiten der Schulen bei der Ressourcenverwendung (Eurydice 2001). Von 18 Ländern haben nur drei Länder bis zur Jahrtausendwende keine Veränderung zu verzeichnen.<sup>18</sup>

Am häufigsten wurden die Betriebsausgaben dezentralisiert (sieben Länder). In den Niederlanden wurde ab Mitte der achtziger Jahre sukzessive über einen Zeitraum von etwa zehn Jahren dezentralisiert; oft ist eine schrittweise Dezentralisierung zuerst der Betriebs- und dann der Personalausgaben in den frühen 1980ern zu verzeichnen, im Vereinigten Königreich wurden Ende der achtziger Jahre beide Bereiche gleichzeitig dezentralisiert. Zuletzt haben die nordischen Länder die Möglichkeit geschaffen, Kompetenzen an die Schulen zu delegieren. Österreich ist sowohl im Zeitverlauf als auch in der Intensität der Dezentralisierung ein ganz deutlicher Nachzügler.

### 1.5.4 Kontraproduktive Finanzierungsstruktur der Landeslehrer/innen

Die österreichische Governance-Struktur ist auch nach Eurydice-Vergleichen (2000, 2001) besonders komplex. Jene Form, wo die Mittel durch Gebietskörperschaften ausgegeben und durch die zentrale Ebene refundiert werden (Landeslehrer/innen), wurde *in allen anderen Ländern*, wo sie existierte (einige nordische Länder und die Niederlande), bereits vor der Jahrtausendwende abgeschafft. Meistens wurde diese Finanzierungsform durch eine globale zentrale Mittelzuweisung (auf Basis der Schüler/innen/zahlen) und die freie Verausgabung dieser Mittel durch die lokalen Einheiten und/oder Schulen ersetzt.

Die Finanzierungsstruktur verletzt das ökonomische Prinzip der Kongruenz von Mittelaufbringung und Mittelverausgabung. Es gibt im Prinzip zwei Wege, diese Kongruenz herzustellen: indem die Länder auch für die Aufbringung verantwortlich sind (also Steuern einheben müssen wie in der Schweiz), oder die Herstellung kongruenter Prinzipal-Agent-Strukturen in Form von zentraler Finanzierung mit klaren Mechanismen der Ergebnisverantwortung der Schulen.

Österreich ist ein deutlicher Nachzügler in der Dezentralisierung

Finanzierungsstrukturen wie bei den Landeslehrer/innen wurden in allen anderen Ländern abgeschafft

D

<sup>18</sup> Darunter Deutschland, wo in den meisten Bundesländern Veränderungen vor sich gegangen sind, sowie Liechtenstein und Griechenland.

### 1.5.5 Orientierung am Ressourcen-Input, aber Vernachlässigung der Schüler/innen/potenziale als Inputfaktor

Die Schüler/innen/  
potenziale werden  
als Input-Faktoren  
vernachlässigt ...

Die aus bildungsökonomischer Sicht wesentlichen „Input-Faktoren“ Fähigkeiten und Hintergrund der Schüler/innen sowie „Peer-Effekte“<sup>19</sup> in der Klassenzusammensetzung (also gegenseitige positive Beeinflussung der durch die Selektion ausgewählten fähigeren Schüler/innen) sind zwar im geschichteten System besonders wirksam, werden jedoch im Governance-System wie in der Bildungspolitik nicht beachtet. Wesentlicher Indikator dafür ist beispielsweise, dass der soziale Hintergrund statistisch überhaupt nicht erhoben wird. Die Bildungspolitik konzentriert sich immer noch auf die weniger wirksamen Input-Faktoren. Lassnigg/Vogtenhuber (2009) haben aufgrund einer PISA-Auswertung gezeigt, dass sich die Vorsprünge der höheren Schulen auf allen drei Leistungsdimensionen bei Kontrolle der sozialen Hintergrundvariablen deutlich verringern (um 30–40 Punkte bei den AHS und um 20–30 Punkte bei den BHS von insgesamt jeweils etwa 550 Punkten) und dass sich auch die Nachteile bei den mittleren Schulen teilweise reduzieren (in BMS und Polytechnischen Schulen in Mathematik und Naturwissenschaften in der Größenordnung von 10 Punkten).

### 1.5.6 Die effizienzfördernden „Design-Faktoren“ des institutionellen Modells sind unzureichend erfüllt

Von zehn effizienzfördernden Faktoren (Übersicht 1) sind nur drei bis vier als voll erfüllt anzusehen (Lehrer/innen/einfluss auf Lehrmethoden, keine Schulautonomie über das Budget, Aufmerksamkeit der Lehrer/innen für Schüler/innen/bewertung, Anteil an Privatschulen) und einer vielleicht teilweise (Elterneinfluss). Demgegenüber sind fünf Faktoren bisher definitiv nicht erfüllt: zentrale Prüfungen, zentrale Standards und Kontrolle, Schulautonomie in Prozess und Personalfragen, kein Lehrer/innen/einfluss über Arbeitsausmaß, nicht zu starker Einfluss der Lehrer/innen/gewerkschaft.

... und das System der  
Arbeitsbeziehungen  
bevorzugt  
opportunistisches  
Verhalten.

Insbesondere besteht aufgrund des Systems der Arbeitsbeziehungen eine strukturelle und tatsächliche Bevorzugung opportunistischen Verhaltens. Die gewerkschaftliche Interessenvertretung ist stärker organisiert und aufgrund einer effektiven Veto-Position auch stärker wirksam als Instanzen, die die professionellen Aspekte guter Praxis und der Leistungsfähigkeit des Systems vertreten. Letztere sind fast nicht existent oder melden sich fast nicht zu Wort, professionelle Interessen werden vielmehr von der Interessenvertretung „mitvertreten“. Befunde in dieser Richtung gibt es auf verschiedenen Ebenen:

- Die professionellen Aspekte werden dem opportunistischen Verhalten nach der Logik untergeordnet: jede Änderung bedeutet mehr Arbeit und mehr Arbeit muss mehr bezahlt werden.<sup>20</sup> Über Jahrzehnte ist ein dichtes und in seiner Komplexität nicht mehr kontrollier- und steuerbares System der Arbeitsorganisation entstanden, das zu einer ständigen und realen Verteuerung der Leistungserbringung führt.
- Die Eltern, die als „universeller Prinzipal“ bezeichnet werden, weil sie am meisten an der Leistungsfähigkeit interessiert wären, haben eine schwache Position im System, die in der bildungspolitischen Diskussion oftmals noch durch den Vorwurf opportunistischen Verhaltens weiter geschwächt wird: sie würden keine „realistischen Erwartungen“ an die Schullaufbahnen ihrer Kinder hegen, diese „überfordern“, von den Lehrpersonen entsprechend gute Bewertungen verlangen etc. Die Tatsache, dass die Elternbeteiligung trotz der institutionellen Mitbestimmungsregelungen nicht sehr erfolgreich und willkommen ist, wird durch nationale Studien (vgl. Eder 1998, Lassnigg 2004) wie auch durch internationale Vergleiche belegt (Wößmann 2003a).

19 Für Österreich siehe Schneeweis/Winter-Ebmer (2007).

20 Ein publiziertes Beispiel: Thonhauser (2000) zur Implementation des Lehrplanes der Mittelstufe; viele derartige Vorhaben wurden entwickelt, aber aufgrund der genannten Faktoren nicht umgesetzt.

- Schließlich bewahrheiten sich immer wieder die altbekannten Hypothesen und Theoreme hinsichtlich des opportunistischen Verhaltens der Politik. Wesentliche und kostenintensive Entscheidungen (z. B. zu den Klassenschülerzahlen) werden immer wieder ohne ausreichende Evidenzbasis und entgegen dem bildungsökonomischen Wissensstand getroffen.

### 1.5.7 Widersprüchliche Reformtendenzen

Nach den Analysen in Lassnigg et al. (2007) hat Österreich im Rahmen des Systems von Schul-Governance zwei Grundprobleme:

- Erstens: Österreich besitzt ein extensiv bürokratisches System, in dem die bisherigen Ansätze und Vorschläge zur Veränderung in derart minimalen Veränderungen verpufften, dass ihre Bezeichnung mit „Autonomie“ nicht gerechtfertigt erscheint;
- Zweitens, und genauso gravierend, ist dieses bürokratische System selbst in seiner inneren Rationalität durch organisatorische Fehlkonstruktionen derart defekt, dass es im eigentlichen Sinn eher als proto-bürokratisch zu bezeichnen wäre.

Aus dieser Grundsituation resultieren in den Problemdefinitionen und in der Reformdiskussion zwei widersprüchliche Grundthemen, erstens die Entbürokratisierung und zweitens die Beseitigung der Fehlkonstruktionen in Richtung Bürokratisierung bzw. „besserer Bürokratisierung“.

Es erscheint klar, dass diese gegenläufigen Stoßrichtungen keine effektiven politischen Resultate produzieren können. De facto haben sich auch diese beiden Stoßrichtungen in unterschiedlichen Politikfeldern unterschiedlich niedergeschlagen: in der (gescheiterten) Bundesstaatsreform ging es – soweit überhaupt Effizienzverbesserungen angestrebt werden – um bessere Bürokratisierung im Sinne effektiver und transparenter Ressourcenverwendung, während es in den pädagogischen Diskussionen über die Schulautonomie um Entbürokratisierung im Sinne der Verbesserung der Leistungserbringung geht.

**In der Reformdiskussion gibt es gegenläufige Tendenzen von Entbürokratisierung und besserer Bürokratisierung**

## 2 Verbesserung des Steuerungswissens durch den Einsatz von Bildungsökonomie: Verbesserung der Informations- und Wissensbasis und Reform des Governance-Systems

### 2.1 Offene Forschungsfragen

Ausgehend von den vorstehenden Analysen und Ergebnissen werden hier die wesentlichen offenen Forschungsfragen für die Bildungsökonomie in Österreich formuliert. Wichtig wäre eine mittelfristig vorausschauende Entwicklungsstrategie (ein Forschungsprogramm) für die bildungsökonomische Forschung, die sich an den Reformnotwendigkeiten orientiert.

Generell besteht eine Grundbotschaft aus den bildungsökonomischen Forschungen darin, dass der erzielte Lern- und Ausbildungserfolg sowie die Chancengerechtigkeit des Bildungssystems entgegen den intuitiven Erwartungen nur in verhältnismäßig geringem Maße von der Höhe der eingesetzten Mittel bestimmt wird. Dies gilt für die interne wie für die externe Effizienz, daher ist die Analyse der Governance-Systeme und ihres Einflusses heute eine zentrale Herausforderung für die bildungsökonomische Forschung. Dies gilt insbesondere für Österreich, wo zwar konklusive Bausteine über diese Fragen vorliegen, rigorose Untersuchungen jedoch aus Daten- und Infrastrukturgründen bisher fehlen.

**Die nähere Erforschung der Wirkungen des Governance-Systems wäre eine zentrale Aufgabe eines bildungsökonomischen Forschungsprogramms**



Wesentlich wäre auch eine qualitative Weiterentwicklung der bildungsökonomischen Forschung, die sich letztlich vor allem an der Einbindung in die internationale akademische Publikationstätigkeit und der Durchsetzung im dazugehörigen Referee-Prozess zeigen muss. Obwohl in den letzten Jahren einzelne Forscher/innen/gruppen wichtige Fortschritte gemacht haben, müssen viele zur Zeit wesentliche Informationen aus der internationalen Forschungs- und Publikationstätigkeit importiert werden. Oft handelt es sich dabei um vorläufige Ergebnisse oder es wären vertiefende nationale Analysen erforderlich. Dieser Aspekt der Qualität unterstreicht die Notwendigkeit eines systematischen bildungsökonomischen Forschungsprogramms.

### 2.1.1 Fazit und offene Fragestellungen zur externen Effizienz

In diesem Bereich sind vor allem vier breite Fragestellungen für Österreich von besonderer Bedeutung. Erstens liegt Österreich zwar hinsichtlich der privaten Renditen von Bildungserträgen im internationalen Vergleich in manchen Analysen relativ gut, neuere Auswertungen zeigen jedoch ungünstige Ergebnisse, insbesondere für die Frauen. Trotz der geringen Akademiker/innen/quote sind die Renditen vergleichsweise gering und auch die Erträge der Berufsbildung sind im Vergleich sehr moderat. Insbesondere scheint auch eine Diskrepanz zwischen den privaten Erträgen und den sozialen Erträgen zu bestehen, die auf (zu) hohe Kosten des Systems hinweist. Auch gibt es Aufholbedarf in Bezug auf gesellschaftliche und soziale Komponenten und Chancengerechtigkeit. Die Frage nach dem Verhältnis von Effizienz und Gerechtigkeit ist für Österreich, einem Land mit ausgeprägter sozialer Selektion im Bildungssystem (vgl. Bacher 2003, 2004, 2005, 2007, Herzog-Punzenberger 2006, Schlögl/Lachmayr 2004, 2005, Lassnigg et al. 2007a) und damit verbundenen ungleichen Chancen von Jugendlichen verschiedener sozialer Herkunft besonders relevant.

Zweitens bestehen viele offene Fragen zu den Möglichkeiten der Verbesserung der externen Effizienz, v. a. die Frage nach den Wirkungsmechanismen der Bildungsinvestitionen auf das Wirtschaftswachstum und nach der Rolle, die Innovationen dabei spielen, sowie zu den Faktoren, die das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt beeinflussen. Wenn es auch allgemein unbestritten ist, dass das Wirtschaftswachstum wesentlich oder sogar größtenteils auf Investitionen in das Humankapital zurückzuführen ist, so ist hier für die Bildungspolitik der spezifische nationale Zusammenhang maßgeblich. Auch unterstreichen neuere Forschungsergebnisse, dass die Qualität der Ausbildung, gemessen durch die Leistungen, für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes entscheidend ist. Dies ist für Österreich relevant, da der Abstand bei den Leistungstests zu den Spitzenländern viel deutlicher ausfällt als bei den Bildungsabschlüssen. Diese Ergebnisse verweisen auf die wirtschaftliche Bedeutung der Allgemeinbildung, insbesondere auch als Voraussetzung für weitere Bildungsprozesse. Dazu kommt, dass der Schwerpunkt in Österreich auf den mittleren, beruflichen Ausbildungen liegt. Bereits jetzt fehlen Absolvent/inn/en naturwissenschaftlicher und technischer Studienrichtungen am österreichischen Arbeitsmarkt. Nach der endogenen Wachstumstheorie müsste sich die Struktur der Ausbildung deutlich in Richtung Tertiärisierung ändern, um den Aspekt der *Kreation* im Innovationssystem gegenüber den vorhandenen Stärken bei der *Diffusion* zu betonen. Der Frage nach der Rolle des Bildungswesens und der Berufsbildung in einer Innovationsstrategie wird daher zunehmend stärkere Aufmerksamkeit gewidmet werden müssen.

Drittens besteht eine große Herausforderung darin, ein geeignetes Antizipationssystem zur Vorausschau der wirtschaftlichen Anforderungen aufzubauen, das die Grundlagen dafür schafft, um rechtzeitig auf die sich ändernden Qualifikationsanforderungen zu reagieren und die Vorlaufzeiten im Aus- und Weiterbildungssystem zu berücksichtigen (vgl. Lassnigg/Markowitsch 2005). Für eine vorausschauende Ausrichtung der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik ebenso wie für die praktische Arbeit in der Bildungsberatung und der Planung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen ist es von großer Bedeutung, zukünftige Entwicklungen am Arbeitsmarkt abzuschätzen (vgl. Bock-Schappelwein et al. 2006a) und

## D

Im Bereich der externen Effizienz ist die Frage nach dem Einfluss von Qualifikationen und Kompetenzen auf das wirtschaftliche Innovationsverhalten essenziell ...

auch angesichts der demografischen Entwicklung die Potenziale der Migration zu nutzen (Biffl 2009, Lassnigg 2009).

Viertens ist die Analyse der ökonomischen Effekte von früher vorschulischer Förderung aufgrund ihrer entscheidenden Bedeutung für den weiteren Kompetenzerwerb und die Verbesserung der Chancengleichheit eine ganz wesentliche Frage, zu der auch auf europäischer Ebene Forschungsbedarf besteht. Eine rigorose Evaluierung von Politiken und Fördermaßnahmen in diesem Bereich könnte einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der geeigneten Methoden für die Verbesserung des Kompetenzerwerbs auf kognitiver und nicht kognitiver Ebene liefern.

### 2.1.2 Fazit und offene Fragestellungen zur internen Effizienz

Interne Effizienzmessungen können als quantitatives Analyseinstrument ein wesentliches Steuerungselement im Bildungswesen darstellen. Die Ergebnisse liefern wichtige Hinweise darauf, ob im (nationalen oder internationalen) Vergleich zwischen Bildungseinrichtungen knappe öffentliche Ressourcen wirtschaftlich eingesetzt werden. Da im Rahmen der Analysen auch externe Umweltfaktoren Berücksichtigung finden, stellen ökonomische und ökonomische Effizienzanalysen im Bildungswesen einen bedeutenden Fortschritt gegenüber einfachen deskriptiven Kostenerhebungen dar.

Im Bereich der internen Effizienz liegen bislang allerdings nur mehr oder weniger grobe Indizien und Hypothesen zum Ressourceneinsatz in Österreich vor, die durch nähere Forschung aufzuklären wären. Es ist gut belegt, dass gravierende Effizienzprobleme vorliegen, es ist aber bisher v. a. aufgrund mangelnder Daten und Informationen nur wenig klar, wie diese konkret verursacht werden. Als wesentlicher Kandidat hat sich in bisherigen Analysen die Personalbewirtschaftung herausgestellt. Insbesondere ist von Interesse, wo die Diskrepanz zwischen den mittelmäßigen bis ungünstigen Ergebnissen und den hohen Aufwendungen entsteht.

Vordringlich wäre die Verbesserung der Daten- und Informationsbasis durch die adäquate Messung der Inputs und der Ergebnisse sowie der maßgeblichen Prozess- und Umweltfaktoren (v. a. besteht völlige Intransparenz im Bereich der Landeslehrer/innen, für die mehr als ein Drittel der Bildungsausgaben aufgewendet werden). Auf dieser Basis könnten die wesentlichen Quellen von Ineffizienz aufgedeckt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden.

Speziell wäre auch zu untersuchen, inwieweit die geschichtete Aufbauorganisation (das frühe Tracking zwischen AHS und Hauptschule und auch die Hierarchisierung in der Berufsbildung) direkte und indirekte Zusatzkosten, etwa infolge von Inflexibilitäten zwischen den Schulformen, verursachen.

### 2.1.3 Fazit und offene Fragen zum Governance-System

Governance ist zunehmend zu einer wichtigen bildungsökonomischen Gestaltungsaufgabe geworden, deren theoretische und empirische Grundlagen in den letzten Jahren bedeutend weiterentwickelt wurden. In den meisten Ländern haben bereits in den letzten beiden Jahrzehnten Governance-Reformen stattgefunden, deren Ausgangspunkt meistens ein bürokratisches System war, wie es in Österreich nach wie vor existiert. Wesentliche Charakteristika, die in Österreich weiter bestehen, wurden in anderen Ländern abgeschafft, so dass das österreichische System in dieser Hinsicht bereits Merkmale eines Fossils trägt.

Eine wesentliche Frage der Reform betrifft die Zuständigkeiten der regionalen Zwischen-Ebene, die – außer in großen föderalistischen Ländern – mit der Reform bürokratischer Systeme weitgehend reduziert oder abgeschafft wurde. Zentrale Vorgaben und Kontrolle in Kombination mit lokalem Empowerment oder Schulautonomie erscheinen als die wesent-

... ebenso eine Vorausschau auf die Arbeitsmarktentwicklung durch ein Antizipations-system zur Rückspielung der Ergebnisse in die Bildungspolitik

Die Ursachen der internen Effizienzprobleme müssen mit besseren Daten erforscht werden

**Eine wesentliche Frage in der Reform des Governance-Systems ist die Berücksichtigung der regionalen/lokalen Ebene gegenüber der Schulebene**

**Die effizienzmindernden Effekte der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen müssen näher erforscht werden**

lichen zur Bürokratie alternativen leistungsfähigen Governance-Systeme. Eine wesentliche offene Frage betrifft die sinnvolle Gewichtung zwischen Schul-Empowerment und lokalem Empowerment in einem neuen Governance-System. Lokales Empowerment erfordert wirkungsvolle lokale Strukturen, wie sie in Österreich gegenwärtig nicht gegeben sind. Dennoch gehen viele Überlegungen über alternative Governance-Mechanismen in Richtung von lokalem Empowerment. Es wäre näher zu erforschen, inwieweit dies in Österreich einen sinnvollen Weg darstellt – aufgrund bisheriger Erfahrungen könnte die Gefahr bestehen, dass damit eher eine Seitwärtsbewegung entsteht, die eine ausreichende Veränderung in Richtung Schulautonomie vermeidet. Schulautonomie muss wirkliche Entscheidungsbefugnisse auf der Ebene der Prozesse und des Einsatzes der materiellen und Personalressourcen bekommen, aber innerhalb klarer Rahmenbedingungen über den Umfang der Ressourcen und die Arbeitsbedingungen des Personals sowie bei regelmäßiger zentraler Leistungsüberprüfung.

Eine zweite wesentliche Frage des Governance-Systems betrifft die Arbeitsbeziehungen. Österreich hat im privaten Sektor mit der Sozialpartnerschaft ein vorbildliches System der Arbeitsbeziehungen entwickelt, das wesentlich zur günstigen wirtschaftlichen Entwicklung beigetragen hat. Im öffentlichen Sektor und im Bildungswesen im Speziellen kann man nach allen vorhandenen Anhaltspunkten von derart günstigen Wirkungen nicht sprechen, v. a. da der Vertretung der Arbeitnehmer/innen kein entsprechendes Pendant auf der Arbeitgeberseite gegenübersteht. Die ökonomischen Modellvorstellungen über ein effizientes Governance-System im Bildungswesen erachten einen zu hohen Einfluss gewerkschaftlicher Interessenvertretung als effizienzmindernden Faktor. Dieser Frage müsste, anknüpfend an einer Reihe von Untersuchungen über die Personalbewirtschaftung (Lassnigg et al. 2007, Schuh et al. 2004, Lassnigg/Nemeth 1999, Lassnigg 1994) dringend weiter nachgegangen werden, da nach vorhandenen empirischen Hinweisen in der Personalbewirtschaftung, verbunden mit der Arbeitsorganisation, dem überkomplexen Verrechnungssystem und den fehlenden Informationsflüssen, Einsparungspotenziale in Millionenhöhe bestehen.

Eine dritte Forschungsfrage im Bereich des Governance betrifft die ökonomischen Aspekte der Umsetzung der Bildungsstandards. Hier geht es darum, wie die Standards in bestmöglicher Weise zur Qualitätsverbesserung beitragen können. Dazu gibt es international bereits viele Erfahrungen über wirksame und unwirksame Ansätze, die in Österreich in der Aufbau-phase berücksichtigt werden sollten.

D

## 2.2 Politisch-praktische Ansatzpunkte für verbesserte Steuerung

Auch wenn es viele offene Fragen für die bildungsökonomische Forschung gibt, können doch auch einige praktisch-politische Vorschläge gemacht werden. Aus der Sicht der Verwendung der Bildungsökonomie für die verbesserte Steuerung des österreichischen Bildungswesens im Sinne der Verbesserung der Effizienz des Mitteleinsatzes sind die Dimensionen Wissensmanagement, institutionelle Reformen und ökonomische Ressourcenbewirtschaftung hervorzuheben.

### 2.2.1 Wissensbasis und Wissensmanagement

Um die Bedingungen für eine ökonomische Bewirtschaftung der Ressourcen zu verbessern, muss die Wissensbasis durch ein Monitoringsystem wesentlich weiterentwickelt werden, das auch eine Basis für wissenschaftliche Auswertungen (darunter auch Grundlagenforschung) darstellt, und es müssen institutionelle Strukturen geschaffen werden, die den Einsatz des Wissens ermöglichen. Institutionelle Strukturen, die den Einsatz des Wissens ermöglichen, betreffen vor allem den Handlungsspielraum der Schulen, die Rückmelde- und Sanktionsstrukturen, was die Ergebnisse betrifft, sowie die Bedingungen der Personalbewirtschaftung. Ausgabenerhöhungen sind aus ökonomischer Sicht ohne entsprechende Verbesserung der Transparenz und ohne klare Ziele und Begründungen im Hinblick auf Effizienzverbesserung

rungen nicht zu empfehlen. Insbesondere drei Aspekte sind unter dem Gesichtspunkt des Wissensmanagements vordringlich:

- Erforderlich ist ein mittelfristiges Konzept für ein Bildungsmonitoring, das laufende und zeitgerechte Informationen für Management und Politik liefert. Damit dieses Monitoring für die Effizienzverbesserung wirksam werden kann, ist eine Verbindung der pädagogischen Dimension mit der ökonomischen und dem ergebnisorientierten Management auf aggregierter Ebene vonnöten.
- Die „Ergebniskultur“ muss auf allen Ebenen durch Messung und Beobachtung sowie klare Zielsetzungen und Ergebnisorientierung für die unmittelbaren Prozesse der Leistungserstellung verbessert werden. Bildungsstandards sind ein wichtiges Element, dessen Wirksamkeit jedoch von ihrer Einbindung in entsprechende Governance-Strukturen abhängig ist.
- Die sozialen, kulturellen und regionalen Hintergrundfaktoren, insbesondere der familiäre Hintergrund der Schüler/innen und das regionale Umfeld; müssen beachtet und gemessen werden, um einen effizienten und gerechten Mitteleinsatz zu sichern.

**Vor allem drei Aspekte des Wissensmanagements müssen verbessert werden: Bildungsmonitoring, Ergebniskultur und Berücksichtigung der sozialen Hintergrundfaktoren**

### 2.2.2 Reform institutioneller Strukturen und Praktiken

Auf der Basis vorhandener Befunde bildungsökonomischer Forschung scheint eine Reihe von grundlegenden Reformen notwendig, ohne die sich die interne bzw. externe Effizienz des österreichischen Bildungswesens nicht wesentlich verbessern lässt. Allerdings weichen die in den bildungsökonomischen Untersuchungen konsolidierten Ergebnismuster wesentlich von den Prioritäten in der österreichischen bildungspolitischen Diskussion ab. Die wichtigsten und konsolidiertesten Faktoren für die Schüler/innen/Leistungen – die Hintergrundfaktoren (v. a. der soziale Familienhintergrund) und die „Peer-Effekte“ (d. h. die Wirkungen der Interaktionen zwischen den Schüler/innen/n mit unterschiedlichem Hintergrund in der Zusammensetzung der Schulen und Klassen) – werden statistisch nicht erhoben (derartige Erhebungen sind auch in den Reformen der Bildungsdokumentation nicht vorgesehen). Demgegenüber stehen Forderungen nach Ressourcensteigerung im Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussionen (v. a. in Bezug auf die Klassenschülerzahlen), die nach den bildungsökonomischen Ergebnissen kaum Auswirkungen auf die Effizienz haben (außer in Entwicklungsländern mit einem wesentlich niedrigeren Ressourceneinsatz).

Die institutionellen Strukturen, die von größerem Einfluss auf die Effizienz sind, werden weitgehend unabhängig von konsolidierten Effizienzüberlegungen, aber unter großem Einfluss eines Faktors, der in der Literatur ausdrücklich als effizienzmindernd charakterisiert wird, nämlich der gewerkschaftlichen Organisation, abgehandelt. Aus den skizzierten bildungsökonomischen Evidenzen resultiert eine Neugewichtung der bildungspolitischen Prioritäten:

- Die Schulstrukturen müssen so angepasst werden, dass sie die problematischen Einflüsse der nicht direkt beeinflussbaren sozialen Hintergrundfaktoren auffangen und Chancengleichheit herstellen können.
- Die Reform der institutionellen Strukturen des Governance-Systems muss in den Vordergrund gestellt werden.
- Der effiziente Ressourceneinsatz muss nachhaltig verbessert werden, wozu die Finanzierungs- und Anreizstrukturen wie auch das Monitoring und die Datenerfassung wesentliche Instrumente darstellen.

Die Verbesserung der internen Effizienz erfordert eine Reform der Governance-Strukturen. Aus der bildungsökonomischen Forschung sind empirisch bestätigte Faktoren für effiziente Governance abzuleiten, die im österreichischen Governance-System wesentlich verletzt sind. Die ungünstigen Ergebnisse hinsichtlich externer und interner Effizienz können damit erklärt werden. Im Sinne eines effizienten Systems von Schulgovernance sind von zentraler Ebene Ziele zu setzen und zurechenbare regelmäßige Leistungsüberprüfungen durchzuführen.

**Die Verbesserung der internen Effizienz erfordert eine Reform des Governance-Systems ...**

ren. Außerdem sind operative und überprüfbare Ziele für die Leistungserbringung und für die Gerechtigkeit und den sozialen Zusammenhalt zu setzen, wobei den Schulen im Sinne der Autonomisierung die Möglichkeiten einzuräumen sind, die Ziele zu erfüllen. Um geeignete Anreizstrukturen dafür zu schaffen, muss das Ausmaß der Zielerfüllung auch Konsequenzen für die leistungserbringende Stelle haben.

Im Bereich der Zuständigkeiten weicht das österreichische System am gravierendsten von den bildungsökonomischen Erwartungen für ein effizientes Governance-System ab. Diese Abweichungen betreffen die Gestaltung der Management-Funktionen, die Zahl der Zuständigkeits-Ebenen, die Verteilung der Zuständigkeiten auf die Ebenen, wie auch letztlich die Zuständigkeiten innerhalb der Ebenen. Diese Probleme sind seit langem bekannt und wurden bisher aufgrund traditioneller Interessenpositionen und Machtverteilungen nicht im Sinne effizienter Lösungen verändert. Aufbauend auf den theoretischen und empirischen Untersuchungen wurden in der IHS-Studie (Lassnigg et al. 2007) die folgenden Themen identifiziert, die einer zusammenhängenden Lösung in einem abgestimmten Vorgehen oder Gesamtprogramm zuzuführen wären:

... mit den wesentlichen Aspekten: **Zuständigkeiten, schulische Autonomie mit entsprechenden Rahmenbedingungen, leistungsfördernde Arbeitsbeziehungen**

- Sinnvolle Lösung der Zuständigkeitsprobleme in der Verwaltung zwischen den Ebenen, v. a. Übereinstimmung von Aufgaben, Kompetenz und Verantwortung: *Verwaltungsreform* und Beseitigung der Anomalien einer wirksamen bürokratischen Struktur.
- Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit an den Schulen: *pädagogische Autonomie* und Beseitigung der bürokratischen und organisatorischen Einschränkung der schulischen Leistungserbringung *bei klaren zentralen Rahmenbedingungen* für Zielvorgaben, deren Überprüfung und für die Eckpunkte der Arbeitsorganisation.
- Entwicklung wirksamer Strukturen von *Arbeitsbeziehungen* im Schulwesen, die den Anforderungen einer zeitgemäßen Dienstleistungserbringung in der Wissensgesellschaft entsprechen: Reform oder Abschaffung des Dienstrechtes und Schaffung flexibler und attraktiver Arbeitsbedingungen bei Beseitigung der inflexiblen überkomplexen Regelungs- und Vergütungsstrukturen in der Personalbewirtschaftung.
- Schaffung von *Verteilungsstrukturen der öffentlichen Mittel* zwischen den Gebietskörperschaften auf den verschiedenen Ebenen, die im Sinne vereinfachter Zuständigkeitsstrukturen den Kriterien der Effizienz und Chancengleichheit entsprechen: Überprüfung der vorhandenen Praktiken des Finanzausgleichs und Abstimmung der Verteilungsstrukturen mit den wesentlichen Entwicklungsfragen des Schulwesens.

Zur Reform der Zuständigkeit gibt es klare Empfehlungen, beispielsweise des Rechnungshofes, den gegenwärtigen Zustand zu bereinigen und die Kompetenzen insbesondere für die Lehrer/innen beim Bund zu konzentrieren. Nach den vorliegenden Untersuchungen wäre dies in sachlicher Hinsicht unter Gesichtspunkten eines effizienten Mitteleinsatzes ebenso zu forcieren. Eine Überantwortung der Bundeskompetenzen an die Länder wäre nicht zu befürworten. Eine Dezentralisierung würde dazu führen, dass das vorhandene System der Personalbewirtschaftung im Bund zerschlagen und eine Vielzahl von unterschiedlichen Systemen die gegenwärtige Intransparenz vervielfachen würde. Dezentralisierung im Sinne der Verlagerung von Kompetenzen auf die niedrigeren regionalen Einheiten kann die Probleme der Bürokratie nicht lösen, sondern widerspricht eigentlich der Logik und den Vorteilen dieses Typus. Dies zeigen die Fallstudien von Australien (Victoria), Finnland und Neuseeland in Schmid et al. (2007) eindrücklich, ebenso wird dies durch die Beschreibungen der Governance-Reformen in den Niederlanden, Finnland und Schweden in der frühen österreichischen Governance-Debatte unterstrichen (Posch/Altrichter 1992). In allen diesen Systemen bildete die regionale Ebene im ursprünglichen bürokratischen System einen wesentlichen Schwerpunkt des Governance-Systems und vervielfachte damit gleichzeitig die Komplexität der Strukturen und Abläufe. Auf diese Ebene konzentrierte sich dann auch der Schwerpunkt der Reformen, indem entweder die Kompetenzen radikal auf die Schulebene verlagert wurden, wie im australischen Bundesstaat Victoria, oder die Einflüsse der regionalen Zwischen-Ebene mehr oder weniger beseitigt wurden, wie in Neuseeland und Finnland. Im dezentrali-

Aus der Forschung gibt es keine Argumente für eine regionale Dezentralisierung der Zuständigkeiten

sierten System der Schweiz besteht Kongruenz zwischen Aufbringung und Verwendung der Ressourcen, weil auch die Steuern dezentral erhoben werden.

### 2.2.3 Bedingungen für die laufende Sicherstellung der ökonomischen Ressourcenbewirtschaftung verbessern

Wenn die Leistungserbringung autonom auf Schulebene erfüllt werden soll, dann müssen die Schulen auch möglichst über ihre Ressourcen im Rahmen der gegebenen Budgetzuweisungen disponieren können. Da die Personalressourcen den bei weitem größten Anteil ausmachen, muss dies insbesondere für diesen Teil gelten. In der Literatur gibt es unterschiedliche Vorschläge für die praktische Bewerkstelligung der Ressourcenverteilung (z. B. Klemm 2002). Als Basis für die Berechnung der Budgetzuweisungen werden im Kern die Schüler/innen/zahlen vorgeschlagen. Es gibt verschiedene Modelle indikatorgesteuerter Finanzierung auf dieser Basis (*Unit-Costs* pro Schüler/in als einfachste Form) mit Möglichkeiten der Berücksichtigung spezieller Faktoren (*Formel-basierte* Finanzierung), etwa regionaler Besonderheiten, der sozialen oder ethnischen Zusammensetzung der Schüler/innen, Besonderheiten der Schulprogramme etc.

Leistungsbezogene Finanzierungsbestandteile sind ein zweites Element, das noch stärker umstritten ist, aber im Prinzip auch empfohlen wird. Im Sinne der Autonomisierung könnten die Schulen bei entsprechenden Regelungen zur Trägerschaft über Globalbudgets auf Basis der Schüler/innen/zahlen und unter Berücksichtigung von transparenten zusätzlichen Erfordernissen (wie sozialer und regionaler Hintergrundvariablen) oder Leistungsbestandteilen (unter Berücksichtigung der Ergebnisse) finanziert werden.

Drittens sind im täglichen Geschehen, in den Abläufen und auch in den politischen Erwägungen Voraussetzungen zu schaffen, die die Gesichtspunkte des effizienten Einsatzes der Ressourcen zu einer Selbstverständlichkeit machen wie in anderen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen auch. Eine Bildungsaufgabe für alle Beteiligten besteht auch im Erlernen einer ökonomischen Ressourcenbewirtschaftung. Wesentlich ist die explizite Beachtung ökonomischer Aspekte in der Qualitätsentwicklung und -sicherung, die jedoch nur dann wirksam werden kann, wenn die Schulen eine durchgreifende Autonomie in einem entsprechend strukturierten Rahmen bekommen.

**In der laufenden Finanzierung wären Formula-Funding, leistungsbezogene Komponenten und die Berücksichtigung ökonomischer Faktoren in der Qualitätsentwicklung/sicherung zu bedenken**



## Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achilles, C. M. (1999). *Let's put kids first finally: Getting class size right*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Achilles, C. M. & Finn, J. D. (2000). Should class size bet the cornerstone for educational policy? In M. C. Wann & J. D. Finn: *How Small Classes Help Teachers Do their Best*. Philadelphia, PA: Temple University.
- Achtenhagen, F., & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Band I–V)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Adams, J. E. & Kirst, M. (1999). New Demands for Educational Accountability: Striving for Results in an Era of Excellence. In J. Murphy & K. S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research in Educational Administration* (2nd ed.), (p. 463–489). San Francisco: Jossey-Bass.
- Afonso, A. & Aubyn, M. St. (2006). Cross-country Efficiency of Secondary Education Provision: A Semi-parametric Analysis with Non-discretionary Inputs. *Economic Modelling*, 23 (3), 476–491.
- Aghion, P., Meghir, C. & Vandenbussche, J. (2004). *Growth, Distance to Frontier and Composition of Human Capital*. CEPR Discussion Papers 4860.
- Ahnert, L. (2006). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 75–85). Weinheim: Beltz.
- Aiginger, K. & Bock-Schappelwein, J. (2007). *Zur Aussagekraft der PISA-2006-Ergebnisse: Chancen und Herausforderungen für den österreichischen Arbeitsmarkt* (WIFO-Gutachterserie). Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Aiginger, K., Tichy, G., Walterskirchen, E. (2006). *WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation*. Wien: WIFO.
- Aiglsdorfer, B. & Aigner, M. (2005). *Implementierung nationaler Bildungsstandards in Österreich*. Univ. Linz: Unveröff. Diplomarbeit.
- AKOÖ, IVOÖ, ÖGB & WKOÖ (2005). Mehr Bildung – mehr Chancen. Ms. Linz.
- Allen, A., Black, P. & Wallin, H. (2002). *An Evaluation Report on the LUMA Programme prepared for the Ministry of Education*. Helsinki: Ministry of Education.
- Altmann, C. (2008). Mangelware Ingenieure. In WKO (Hrsg.), *Handbuch Industrie 2008* (S. 10–19). Mödling: a3-Wirtschaftsverlag.
- Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 96–172). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Altrichter H. et al. (2002). *Auswertung internationaler Erfahrungen für die Hochschulentwicklung in der österreichischen Lehrerbildung. Endbericht*. Linz. [unveröff. Manuskript].
- Altrichter, H. (2008). *Konzepte der Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen*. Vortrag auf der internat. Tagung „Lehrerinnen und Lehrer lernen“ am 14. September 2008 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. [unveröff. Manuskript].
- Altrichter, H. (2008a). 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.



- Altrichter, H., Brüsemeister, T., Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H., Eder, F. & Soukup-Altrichter, K. (2003). *Endbericht der begleitenden Evaluation zum Projekt „Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen“*. Univ. Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie.
- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2008). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der schulischen Arbeit mit behinderten Menschen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung, Handbuch Sonderpädagogik, Band 3* (S. 906–930). Göttingen: Hogrefe.
- Altrichter, H., Fritz, S., Nöbauer, B. & Winter, M. (2007). Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (S. 301–324). Wien: LIT.
- 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.
- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke et al. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1995). Austria: System of Education. In T. N. Postlethwaite (Ed.), *International Encyclopedia of National Systems of Education* (S. 45–58). Oxford: Pergamon Press.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1999) (Hrsg.). *Wege zur Schulqualität*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Prexl-Krausz, U. & Soukup-Altrichter, K. (2005) (Hrsg.). *Schulprofilierung und neue Informations- und Kommunikationstechnologien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Radnitzky, E. & Specht, W. (1994). *Innenansichten guter Schulen*. Wien: BMUK.
- Altrichter, H. & Sommerauer, S. (2007). Klassenschülerzahl, Schülerleistungen und Unterrichtsqualität. *Erziehung und Unterricht*, 157 (7–8), 740–752.
- Altrichter, H. & Specht, W. (2008). Wirkungswissen über Schulprogramme und Schulevaluationen. [unveröff. Manuskript eines Vortrags am IQ Wiesbaden].
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th rev. ed.)*. DSM-IV-TR. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Amesberger, G. & Rosenbichler, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Schulentwicklung von unten*. Kurzfassung, Studie im Auftrag des BMBWK. [Nicht veröffentlichter Projektbericht].
- Anderson, L. W. (1995). Individualized Instruction. In Anderson, L. W. (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (S. 155–161). Oxford: Elsevier.
- Angerer, C., Plünnecke, A., Seyda, S., Werner, D. & Schäfer, H. (2006). *Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Angerer, C., Plünnecke, A. & Tröger, M. (2007). *Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Annau, G. u. a. (2005). *Wiener Bildungsstandards. Eine regionale Studie zur Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von Bildungsstandards*. Wien: Stadtschulrat.
- APA – OTS-Originaltext-Service GmbH. (2008). *BM Schmied, Hundstorfer, Leitl, Sorger und Tumpel: Zukunftschancensichern. Perspektiven geben. Beste Bildung für die Jugend*. Gemeinsame Projekte des Bildungsministeriums und der Sozialpartner für die bestmögliche Ausbildung unserer Jugend. Internet: [http://www.ots.at/drucken.php?schlüssel=OTS\\_20080122\\_OT50073\\_\[Stand 2008-01-24\]](http://www.ots.at/drucken.php?schlüssel=OTS_20080122_OT50073_[Stand 2008-01-24]).

- Arbeiterkammer Österreich. (2007, 19. Jänner). Analyse der Bundesarbeitskammer Österreich – Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXIII. Gesetzgebungsperiode. Wien: Autor.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18) Einführung und Anleitung zur Handauswertung*. 2. Aufl. mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD.)
- Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Frankfurt und Berlin: DIPF.
- Arnold, J., Bassanini, A. & Scarpetta S. (2007). *Solow or Lucas? Testing growth models using panel data from OECD countries*. Economics Department Working Paper No.592. ECO/WKP(2007)52. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Artelt, C. (2000). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 14 (2/3), 72–84.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 69–140). Opladen: Leske+Budrich.
- Aspalter, N. & Spiel, C. (2000). Violence among children – consistency of bully-victim-behavior. In W. Kallus & N. Posthumus (Eds.), *Psychological research in Austria* (S. 67–70). Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.
- Atria, M. & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179–198). New York: The Haworth Press.
- Atria, M., Spiel, C. & Krilyszyn, V. (2000, 17.–18. Nov.). *Aggressives Verhalten an berufsbildenden mittleren Schulen*. Paper presented at the 5. Workshop Aggression“, Hannover. [unveröff. Manuskript].
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 204–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007). The relevance of the school-class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372–387.
- Auernheimer, G. (2001). Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In G. Auernheimer, (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 45–58). Opladen: Leske+ Budrich.
- Aurin, K. (1990) (Hrsg.). *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bacher, J. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28 (3), 3–32.
- Bacher, J. (2004). Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 29 (4), 71–98.
- Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45 (1), 37–63.

- Bacher, J. (2006). Schulzufriedenheit und Unterstützung durch die Lehrkräfte – Finnland und Österreich im Vergleich. *Schul-News* (1), 3–5.
- Bacher, J. (2007). Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. *WISO*, 30 (2), 15–34.
- Bacher, J. & Paseka, A. (2006). Leistungsdifferenzen von Mädchen und Buben. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 220–228). Wien: Böhlau.
- Bacher, J. & Stelzer-Orthofer, C. (2008). Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Leibetseder, J. & Weidenholzer (Hrsg.), *Integration ist gestaltbar* (S. 65–89). Wien: Braumüller.
- Bachmann, H., Iby, M., Kern, A., Osinger, D., Radnitzky, E. & Specht, W. (1996). *Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, 11). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Baethge, M. (2007) Berufsbildung: Teil des Bildungssystems – nicht nur des Arbeitsmarktes. In: Prager, Jens U., Wieland, Clemens (Hrsg.), *Duales Ausbildungssystem – Quo vadis?* (S. 23–39). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bailer, N. (1999). *Musikerziehung als Beruf? Eine Befragung*. Eine Publikation der Abteilung Musikpädagogik der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. (Universal Edition, 26284 : Abt. Musikpädagogik). Wien: Universal-Ed.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster, New York, München u. a.: Waxmann.
- Barber, M. (2002). *The next stage for large scale reform in England: From good to great*. Victoria: Institute of Public Administration Australia.
- Baron-Boldt, J., Schuler, H. & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 79–90.
- Bartosch, I. (2008). *Undoing Gender im MNI-Unterricht*. Analyseprojekt, IMST-Gender Netzwerk. Nicht veröffentlichter Projektbericht.
- Bassanini, A. & Scarpetta, S. (2002). Does Human Capital Matter for Growth in OECD Countries? A Pooled Mean-Group Approach, *Economic Letters*, 74, 399–405.
- Bastian, H. G. (2002). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. 3. Aufl. Mainz: Schott.
- Bauer, F. & Kainz, G. (2007). Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. *Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift*, 30. Jg. (4), 18–64.
- Baumert, J. et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf. Internet: <https://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere.pdf> [Stand 2008-06-09].
- Baumert, J., Klieme E. & Watermann, R. (1998). Jenseits von Gesamttest- und Untertestwerten: Analyse differentieller Itemfunktionen am Beispiel des mathematischen Grundbildungstests der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie der IEA (TIMSS). In H.-J. Herber & F. Hoffmann (Hrsg.), *Schulpädagogik und Lehrerbildung*. (S. 301–324). Innsbruck-Wien: Österreichischer Studienverlag.
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). *TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J. & Stanat, P. (2006). Internationale Schulleistungsvergleiche. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 291–302). Weinheim: Beltz.

- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–323). Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg. (1/2003), 46–72.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch., Müller, P., Niedermann, R., Rogall, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58 (4), 660–684.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 127–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beer, R. (2006). Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards? In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards?* (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Governance*. Wiesbaden: VS.
- Bergmann, C. (2007). *Determinanten der Studienfachwahl, der Studienanpassung und -bewährung sowie des Übergangs in den Beruf. Eine Untersuchung bei WirtschaftspädagogInnen und Lehramtsstudierenden*. Vortrag am 21. September 2007 auf der 6. Jahrestagung der ÖFEB in Salzburg. Linz: Unveröff. Manuskript.
- Bergmann, C. (2008). Beratungsorientierte Diagnostik zur Unterstützung der Studienentscheidung studierwilliger Maturanten. In Schuler, H. & Hell, B. (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 67–77). Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/lin werden* (S. 47–63). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. 3. Aufl. Göttingen: Beltz-Test.
- Bergmann, N. & Pimminger, I. (2004). *PraxisHandbuch Gender Mainstreaming*. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.
- Bergmann, N., Putz, I. & Wieser, R. (2001). *Jugendliche mit und ohne Berufsausbildung. Eine Studie aus Sicht der Betroffenen* (AMS report 25). Wien: Verlag Hofstätter.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitiuss, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- BGBL. I – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2008, ausgegeben am 26. Juni 2008, Teil I, S. 1–20.
- Biff, G. (2009). Zur Rolle der Bildung für MigrantInnen in Österreich. In: L. Lassnigg, H. Babel, E. Gruber & J. Markowitsch, *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 57–77.
- Bildungsstandards (2008). Erläuterungen zum Verordnungsentwurf. Internet: [http://www.bifie.at/sites/default/files/Verordnungsentwurf\\_Bildungsstandards\\_Erlaeuterungen.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/Verordnungsentwurf_Bildungsstandards_Erlaeuterungen.pdf) [Stand 2008-10-24].
- Billmayer, F. (o. J.). *Kunst ist der Sonderfall – Bildunterricht statt Kunstunterricht*. Internet: [http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/text\\_billmayer.pdf](http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/text_billmayer.pdf) [Stand 2008-10-22].

- Billmeyer, F. (2006). *Bildungsstandards für Bildnerische Erziehung*. Beitrag zur Fachtagung des BÖKWE. Internet: <http://www.bilderlernen.at/theorie/Bildungsstandards%20f%FCr%20Bildnerische%20Erziehung.pdf>. [Stand 2008-04-04].
- Binder, S. & Daryabegi, A. (2003). Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In T. Fillitz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (S. 33–84). Innsbruck: Studien Verlag.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: a selective overview. *Journal of Sociolinguistics*, Vol. 10, Issue 1, 9–49.
- Bishop, J. H. & Wößmann, L. (2004). Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. *Education Economics*, 12 (1), 17–38.
- Bitschnau, K. & Schratz, M. (1999). Wirksamkeit von Managementbildung am Prüfstand. Die Evaluation des Schulmanagementlehrgangs für BSI. *Erziehung und Unterricht*, 149 (2/8), 599–612.
- Blair, T. (2007). *Britain's cultural life is „spectacular“*. Veranstaltung vom 06.03.2007. London, Tate Modern. Internet: <http://www.number-10.gov.uk/output/Page11166.asp> [Stand 2008-05-13].
- Blatchford, P. (2003). *The Class Size Debate: Is small better?* Maidenhead: Open University Press.
- Blatchford, P. & Mortimore, P. (1994). The issue of class size for young children in schools. *Oxford Review of Education*, 20 (4), 411–429. Internet: <http://han.ubl.jku.at/han/16873/web.ebscohost.com/ehost/> [Stand 2007-04-23].
- Blecher, M. (2005). *Zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in Wiener Volksschulen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Bleich, E. (2008). Immigration and Integration Studies in Western Europe and the United States: The Road Less Travelled and a Path Ahead. *World Politics*, Vol. 60/no. 3, 509–538.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Blömeke S. et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Hascher, T. & Mayr, J. (2005). Beruf: LehrerbildnerIn. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (4), 7–20.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008a). Einleitung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 7–13). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. et al. (2008b). Fachbezogenes Wissen am Ende der Ausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 89–104). Münster: Waxmann.
- Blossing, U. & Ekholm, M. (2005). Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden. *Journal für Schulentwicklung*, 9 (3), 43–52.
- Blüml, K. (1994). Die sogenannte Zweiphasen- oder Zweistufenarbeit. *ide*, 18 (2), 73–78.
- Boarini R. & Strauss H. (2007). *The private internal rates of return to tertiary education. New estimates for 21 OECD countries*. Economic Department Working Papers, 59, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Bock-Schappelwein, J., Huber, P., Huemer, U., Mahringer, H., Lassnigg, L. & Steiner, P. (2006a). *Prognose des Arbeitskräfteangebotes in Oberösterreich bis 2010* (WIFO-Studie im Auftrag der AK Oberösterreich). Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.

- Bock-Schappelwein, J., Huemer, U., Pöschl, A. (2006). *Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation*. Teilstudie 9: WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Wien: WIFO.
- Bock-Schappelwein, J., Huemer, U. & Pöschl, A. (2006b). Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation. In K. Aiginger, G. Tichy, & E. Walterkirchen (Projektleitung und Koordination), WIFO-Weißbuch: *Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation* (WIFO-Monographien). Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Boeckmann, B. (in Druck): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In V. Plutzar & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, A. (2004). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Herausgegeben vom BM für Familien, Frauen und Jugendliche: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/viele-welten-lang,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand 12-03-2009].
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K. H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E. M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Breit, S. (2007). *Evaluation der „Frühen Sprachförderung“*. Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte.
- Breit, S. (2007a). Lese-Kompetenz: Mittelwerte im Ländervergleich. In C. Schreiner (Hrsg.), *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Breit, S. (2009). Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In C. Schreiner & U. Schwantner, U. (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*, S. 136–145. Graz: Leykam.
- Breit, S. (2009a). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*, S. 146–158. Graz: Leykam.
- Breit, S. & Schneider, P. (2008). *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Version 1.1*. Im Auftrag des BMUKK. Wien: BMUKK.
- Breit, S. & Schneider, P. (2009). Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung. In S. Breit (Hrsg.), *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*, S. 22–44. Graz: Leykam.
- Breit, S. & Schreiner, C. (2006). Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 169–178). Wien: Böhlau.
- Breit, S. & Schreiner, C. (2007): Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistung. In C. Schreiner (Hrsg.), *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen – erste Ergebnisse* (S. 56–71). Graz: Leykam.

- Bresler, L. (Hrsg.). (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. 2 Bände (Springer International Handbooks of Education, 16). Dordrecht: Springer.
- Brizić, K. (2006). Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder Was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung? In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Bildungsbeteiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (KMI) der Österr. Akademie der Wissenschaften* (S. 50–78). Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Brizić, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brophy, J. (1986). Teacher Influences on Student Achievement. *American Psychologist*, 41 (10), 1069–1077.
- Brügelmann, H. (1989). *Kinder lernen anders vor der Schule – in der Schule*. Lengwil: Libelle.
- Brunner, M. et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näckle (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Brunstein, J. & Spörer, N. (2006). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 677–685). Weinheim: Beltz.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BLK.
- Bundesamt für Statistik (2005). *Das schweizerische Bildungssystem im europäischen Vergleich. Ausgewählte Indikatoren*. Neuchâtel: Autor.
- Bundesamt für Statistik (2007). *Arbeitslosigkeit in der Schweiz 2006*. Neuchâtel: Autor.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 134/2000, ausgegeben am 11. Mai 2000, Teil II.
- Bundeskanzleramt (Hrsg.) (2007). *Regierungsprogramm 2007 - 2010*. Internet: <http://www.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?CobId=19542> [Stand 2007-12-05].
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (2007): BM Schmied: „*Kunst macht Schule. Kreativität als Schlüssel zu Innovation*“. Pressemitteilung vom 06.12.2007. Wien. Internet: [www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20071206.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20071206.xml) [Stand 2009-03-06].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003). *Vertiefende Analyse der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Berlin: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Herausgeber.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (o. J.). *Lehrplan der Hauptschule unter besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung* (Musikhauptschulen). Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/862/lp\\_mhs\\_862.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/862/lp_mhs_862.pdf) [Stand 2009-03-06].

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2000). *Neuer Lehrplan der Hauptschule*, Wien. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen\\_HS\\_Lehrplan1590.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml) [Stand 2008-07-27].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2000a). *Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 4: Schulautonomie*. Wien: BMBWK. Internet: [http://wwwapp.bmbwk.gv.at/medien/2295\\_PDFzuPubID206.pdf](http://wwwapp.bmbwk.gv.at/medien/2295_PDFzuPubID206.pdf) [Stand 2008-07-30].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2000b). *Lehrplan Physik*. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/883/lp\\_hs\\_physik\\_883.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/883/lp_hs_physik_883.pdf) [Stand 2009-03-06].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (30.07.2001). *Grundsatzterlass zum Projektunterricht, Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung 2001*. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001\\_44.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml) [Stand 2009-03-06].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2003). *Aktuelle Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Lehrpläne für Berufsschulen geändert werden*. BGBl. I Nr. 79/2003. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- 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*. Unveröffentlichte Studie, BMBWK Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2006). *Statistisches Taschenbuch 2006*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Bundesministerium für Bildung und Kunst (1975). *Kunstbericht*. Wien: Autor.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK) (16.11.1994). *Grundsatzterlass zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen, Wiederverlautbarung 1994*. Internet: [www.schuldemokratie.at/app/download/652055210/gk\\_Erz\\_Grundsatzterlass.pdf](http://www.schuldemokratie.at/app/download/652055210/gk_Erz_Grundsatzterlass.pdf) [Stand 2009-03-06]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2007). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertungen für das Schuljahr 2006/07*. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 5/2007. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2007a). *Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. 1. österreichweiter Gender Day für Schulen, 30. November und 1. Dezember 2007*. Wien: Autor.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008). *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen*. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2008. Wien. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1\\_2008.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1_2008.pdf) [Stand 2008-02-20].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008a). *Rollenklischees und geschlechtsspezifische Gewaltprävention*. Dokumentation der Hauptveranstaltung des BMUKK zu den Gendertagen 2007. Wien: Autor.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008b). *Gender Kompetenz-Schulen (GeKoS) 2007/2008*. Projektziele und Fondsthemen, Kontaktdaten und Schulübersicht, Projektübersicht, Kriterienkatalog, zusammengestellt von der Abt. V/7 des BMUKK. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/info5\\_2007.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/info5_2007.pdf) [Stand 2008-02-20].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008c). *HTL – ausgewählte Kenndaten Schuljahr 2007/08*. Internet: [http://www.htl.at/de/home/organisation\\_standorte/ausgewaehlte\\_kenndaten.html](http://www.htl.at/de/home/organisation_standorte/ausgewaehlte_kenndaten.html) [Stand 2009-03-06].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008d). *Kunst- und Kulturvermittlung: Förderungen*. Internet: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/ku-kuf.xml> [Stand 2008-05-14].



- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008e). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1999/2000 bis 2006/07*. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2008. Wien. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/info\\_2\\_2008.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/info_2_2008.pdf) [Stand 2009-02-20].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008f). *Das neue Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen 2007–2013*. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/programm\\_III\\_07\\_13.xml](http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/programm_III_07_13.xml) [Stand 2008-07-30].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008g). *Lehrplan der Volksschule*. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp\\_vs\\_gesamt.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf) [Stand 2008-12-02].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) Sektion V. (2008h). *Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich*. Unveröffentlichtes Konsultationspapier.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) (2007). *Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“*. Wien: Autor.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) (2006). *Die Lehre. Berufsausbildung in Österreich*. Wien: Autor.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) (2006b). *Berufsausbildungsgesetz. Berufsausbildung in Österreich*. Wien: Autor.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) (2007). *Operationelles Programm. Beschäftigung Österreich 2007–2013*. Wien: Autor.
- Bundschuh, K. (2008). Zur Bedeutung diagnostischer Verfahren im Kontext sozialer und emotionaler Störungen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 159–173). Göttingen: Hogrefe.
- Burton, J., H. R. & Abeles, H. (Juli 1999). *Champions of Change. Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications*. Columbia University: Center for Arts Education Research Teachers College.
- Buschmann, I. (2001). Die Trennung der Schülerinnen und Schüler nach ihren intellektuellen Begabungen in den schulgesetzlichen Bestimmungen und in der Praxis. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 158–174). Innsbruck: StudienVerlag.
- Buschmann, I. & Thonhauser, J. (2000). Im Namen, aber nicht im Sinne des Gesetzes: zur Praxis der Leistungsbeurteilung. *Erziehung und Unterricht*, 150 (1–2), 173–191.
- Cahen, L. S., Filby, N., McCutcheon, G. & Kyle, D. W. (1983). *Class size and instruction*. New York: Longman.
- Casey, W., Jones, D., Kluger, B. & Watkins, B. (1988). Integration of Down's Syndrome Children in the Primary School: a longitudinal study of cognitive development and academic attainments. *Br. J. educ. Psychology*, 58, 279–286.
- Caughy, M., DiPietro, J. A. & Strobino, D.M. (1994). Day-Care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children. *Child Development*, 65, 457–471.
- Cendon, E. et al. (2007). *Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010*. Internet: [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien\\_III-strategie\\_endversion\\_2007.PDF](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/sonstige/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF) [Stand 2008-05-10].
- Chall, J. (2002). *The Academic Achievement. What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Charlotte Bühler-Institut (2008). *Bildungsplan – Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten*. Pilotversion Juni 2008. Im Auftrag des BMUKK. Wien: BMUKK.

- Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS (2007). *Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Forschungsbericht. Wien, Berlin: Charlotte Bühler-Institut & PädQUIS.
- Checchi, D. (2006). *The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christe, G. & Fülbier, P. (2001). SchulverweigerInnen und AusbildungsabbrecherInnen. In P. Fülbier & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation*, Band 1 (S. 534–548). Münster: Verlag Votum.
- Christensen, G. & Stanat, P. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. (= Bildungsforschung Band 19). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Cierpka, M. (2005). *FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.
- Çinar, D. & Davy, U. (1998). Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: D. Çinar (Hrsg.), *Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern* (S. 205–228). Innsbruck: StudienVerlag.
- Clausen, M., Winkler, Ch., Neu-Clausen, M. (2007). Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (6), 744–757.
- Cobb, P. & Smith, T. (2008). District Development as a Means of Improving Mathematics Teaching and Learning at Scale. In K. Krainer & T. Wood (Hrsg.), *International handbook of mathematics teacher education: Vol. 3, Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams, communities and networks* (S. 231–254). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Hrsg.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Routledge.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: Government Printing Office.
- Commission of the European Communities (2006). *Annex – Detailed Analysis of Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. 2006 Report. Analysis based on indicators and benchmarks. Report endorsed by The Standing Group on Indicators and Benchmarks*. Report prepared by : DG Education and Culture, Unit A6 (Analyses, Indicators and Benchmarks) In cooperation with EUROSTAT, Eurydice European Unit, CRELL (Centre of Research on Lifelong Learning) at the JRC. Brussels: Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06annexes.pdf> [Stand 2008-10-10].
- Commission of the European Communities (2006a). *Efficiency and equity in European education and training systems. Accompanying document to the communication from the commission to the council and to the European Parliament*. {COM(2006) 481 final}. Internet: [http://www.presidenciaue.parlamento.pt/inicativas\\_europeias/sec\\_com/SEC2006\\_1096\\_EN.pdf](http://www.presidenciaue.parlamento.pt/inicativas_europeias/sec_com/SEC2006_1096_EN.pdf) [Stand: 2009-05-08].
- Commission of the European Communities (2007). Commission Staff working document – *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks 2007*. Brussels, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Internet:[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf) [Stand 2008-10-10].
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992). Initial impact of the FAST Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631–647.

- Coradi Vellacott, M., Denzler, S., Grossenbacher, S., Kull, M., Meyer, P., Vögeli-Mantovani, U., et al. (2007). *Bildungsbericht Schweiz. 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D. & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 605–629). New York: Macmillan.
- Cortolezis-Schlager, K. & Aichholzer, V. (2005). *Gender Mainstreaming im bm:bwk*. Projektbericht 2005. Studie im Auftrag des BMBWK. Wien: Interner Projektbericht.
- Council of the European Union (2007). *Commission Staff Working Document on youth employment in the EU accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions „Promoting young people’s full participation in education, employment and society“*: Brussels: Council of the European Union. Internet: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2007/com2007\\_0498en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2007/com2007_0498en01.pdf) [Stand 2008-10-10].
- Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Ed.), *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study*. (pp. 133–144). Genf: WHO.
- Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, 37, 965–986.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339–361.
- Cultuurnetwerk Nederland; Boekmanstichting (2001). *A Must or a-Muse. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*. Conference Rotterdam, 26–29 September 2001. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland. Internet: [http://www.cultuurnetwerk.nl/producten\\_en\\_diensten/publicaties/pdf/confresults.pdf](http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/publicaties/pdf/confresults.pdf) [Stand 2009-03-06].
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In: E. A. Hanushek & F. Welch (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Volume 1 (S. 697–812). Amsterdam: North-Holland.
- Cunha, F. & Heckman, J. J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review* 97 (2), 31–47.
- Currie, C. (2004). *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study*. Geneva: WHO.
- Darling-Hammond, L. & Ascher, C. (1991). *Creating Accountability in Big City School Systems*. Urban Diversity Series 102. New York: Columbia University.
- Davie, R., Butler, N. & Goldstein, H. (1972). *From Birth to Seven*. London: Longman.
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.

- de Cillia, R. (2003). Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen. In H. Fassmann & I. Stacher (Hrsg.), *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen* (S. 131–142). Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- de Cillia, R. (2007). Sprachförderung. In H. Fassmann (Hrsg.), *Zweiter Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen* (S. 251–257). Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- De Fraine, B., Van Damme, J. & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multi-level latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 132–150.
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.). (2002). *Standards für Evaluation*. Köln: Alfter.
- de la Fuente, A. (2003). *Das Humankapital in der wissensbasierten globalen Wirtschaft. Teil II: Bewertung auf der Länderebene* (Abschlussbericht für die EU Kommission, Beschäftigung und Soziales). Brüssel. Internet: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/employment\\_analysis/human/final\\_1\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/human/final_1_de.pdf) [Stand 2009-02-05].
- Dellano, F., McKenzie, P., Wolter, St. & van der Ree, B. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Austria*. Paris: OECD. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/21/33919144.pdf> [Stand 2008-05-26].
- Deppe-Wolfinger, H. (2008). *Von der Ausgrenzung zur Inklusion – Wer oder was ist normal im Bildungswesen?* Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/deppe-wolfinger-ausgrenzung.html> [Stand 2008-04-30].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE*. Opladen: Budrich.
- Deutscher Bundestag (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. (Verhandlungen des Deutschen Bundestages Drucksachen, 16/7000). Berlin: Dt. Bundestag.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (2), 182–190.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehl, C. (2002). *Die Auswirkungen längerer Herkunftsaufenthalte für den Schulerfolg. Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaften*, 27/2, 165–184.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2005). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. 5. Auflage. Bern: Huber.
- Dippelreiter, M. (2005). Frühe sprachliche Förderung für nicht-deutschsprachige Kinder. *Unsere Kinder*, 5, 15–17.
- Directorate-General for Education and Culture European Commission (2006/07). Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. *Organisation des Bildungssysteme in Österreich*. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture European Commission. Internet: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/AT\\_DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/AT_DE.pdf) [Stand 2009-03-06].
- Ditton, H. (2006). Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 360–366). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.

- Doralt, W. (Hrsg.) (2008). *Kodex des österreichischen Rechts. Schulgesetze*. 9. Auflage. Wien: Lexis Nexis Verlag ARD ORAC.
- Dornmayr, H., Henkel, S. M., Schlögl, P., Schneeberger, A. & Wieser, R. (2006). *Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung, Qualitative und quantitative Erhebungen; Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Dörfler, S. (2004). *Außerfamiliäre Kinderbetreuung in Österreich – Status Quo und Bedarf*. Paper Nr. 43. Wien: Universität, Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Dörfler, S. & Kaindl, M. (2007). *Situation der Kinderbetreuung im Bundesländervergleich*. Working Paper Nr. 62. Wien: Universität, Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Dweck, C. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57–88). San Diego: Academic Press.
- Dweck, C. & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122–139). New York, NY: The Guilford Press.
- Ebert, S. (2003). Zur Reform der Erzieher/innenausbildung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 332–351). Freiburg: Herder.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93 (5), 553–574.
- Ecker, A. (2005). Zwischen Ignoranz und Institutionalisierung. Zur Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien. In A. Ecker (Hrsg.), *Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien* (S. 12–41). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1998). *Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe I. Empirische Beiträge zur Systematisierung und Standardisierung von Leistungen und Benotungen auf der Sekundarstufe I. (Untersuchungsbericht im Auftrag des BMUK)*. Linz: Universität, Institut für Pädagogik und Psychologie.
- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1999). *Evaluation der Ausbildung im Unterrichtspraktikum* [Evaluationsbericht]. Linz: Pädagogisches Institut des Bundes.
- Eder, F. (1999a). Wie anders sind Privatschulen? In C. Seyfried (Hrsg.), *Bildung beflügelt* (S. 25–56). Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1999b). *Offenes Lernen am BG Dornbirn. Evaluationsbericht*. Unveröff. Manuskript, JKU Linz.
- Eder, F. (2001). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 135–157). Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (2002). Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Der Förderanspruch von Leistungsgruppen im Lichte von PISA und TIMSS. *Erziehung und Unterricht*, 152, 979–1000.
- Eder, F. (2003). Tests und Lehrerurteil. Wie gut stimmen externe Leistungstests mit Lehrerurteilen überein? In E. J. Brunner, P. Noack, G. Scholz & I. Scholl (Hrsg.), *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern* (S. 125–140). Münster: Waxmann.
- Eder, F. (2005). *Lernen in freien Arbeitsphasen*. Salzburg: Universität Salzburg [unveröff. Ms.].

- Eder, F. (September 2006). *Wie gut sind die Musikhauptschulen? Bericht über eine Untersuchung zu Leistung und Befinden von Schüler/innen an Musikhauptschulen bzw. in Musikklassen*. Version 1.1. Salzburg: Autor.
- Eder, F. (2006a). Persönl. Mitteilung, Salzburg: Universität.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (2008). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden. *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen* (S. 273–293). Münster: Lit.
- Eder, F. (2008a). *Größe der Unterrichtsgruppen*. Unveröff. Ms. Salzburg: Universität.
- Eder, F., Gaisbauer, H. & Eder, C. (2002). *MATKOMP I – Ein Verfahren zur Erfassung mathematischer Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Erstellt auf Basis von TIMSS-Aufgaben (Rohbericht und Testmanual)*. Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie.
- Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (2001). Perspektiven für die Entwicklung der Sekundarstufe I. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 407–429). Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. & Mayr, J. (2001). Die Primadonna, das Aschenputtel und die Unschuld vom Lande: Vergleichende Befunde zu den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 101–134). Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (2002a) (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (2002b). Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Systems zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In dies. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 15–48). Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (2002c). Umsetzungsstrategien zur Einführung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In dies. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 445–459). Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. & Thonhauser, J. (2006). Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 275–294.
- Eder, G. (2003). *Musikerziehung in den Schulsystemen Europas – Österreich. Musikpädagogik im österreichischen Bildungssystem. Ein Überblick über Geschichte, Strukturen und Inhalte*. Wien: Autor.
- EDU/CERI/CD (2008)1. *Policies and practices supporting the educational achievement and social integration of first and second generation migrants: a systematic review*. Paris: OECD.
- EDUCULT (2007). *Vielfalt und Kooperation. Kulturelle Bildung in Österreich. Strategien für die Zukunft*. Wien: Autor.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. (Hrsg.) (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (= Bildungsforschung Band 29/I). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- EIE – Employment in Europe. (2006). *Human Capital, Technology and Growth in the EU Member States*. Kap.4. Internet: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/employment\\_analysis/eie/eie2006\\_chap4\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/eie/eie2006_chap4_en.pdf) [Stand 2009-02-05].
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven Conn. u. a.: Yale Univ. Press.
- Eisner, E. W., Day, M. D. (Ed.) (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: National Art Education Association.

- El-Sheikh, M. (2001). Parental drinking problems and children's adjustment: Vagal regulation and emotional reactivity as pathways and moderators of risk. *Journal of Abnormal Psychology, 110*, 499–515.
- Englich-Stölner, D. (2003). Identität, Kultur, Differenz. In: T. Fillitz (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (S. 195–272). Innsbruck: StudienVerlag.
- Erikson, E. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Erziehung & Unterricht* (2004), 1–2.
- Essau, C. A. (2003). Epidemiology and comorbidity. In C. A. Essau (Ed.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment* (pp. 33–59). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Essau, C. A., Karpinski, N. A., Petermann, F. & Conradt, J. (1998). Häufigkeit, Komorbidität und psychosoziale Beeinträchtigung von Depressiven Störungen bei Jugendlichen: Ergebnisse der Bremer Jugendstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 46*, 316–329.
- Esser, G. (1991). *Was wird aus Kindern mit Teilleistungsstörungen?* Enke, Stuttgart.
- Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 127–146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. (= MZES Arbeitspapier Nr. 40). Mannheim: Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt: Campus.
- Europarat (1998). *Gender Mainstreaming. Konzeptueller Rahmen, Methodologie und Beschreibung bewährter Praktiken*. Schlussbericht über die Tätigkeit der Group of Specialists on Mainstreaming. Strasbourg: Autor.
- European Agency (Hrsg.) (2003a). *Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation*. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency (Hrsg.) (2003b): *Grundprinzipien für bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der integrativen/inkluisiven Bildung. Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs.
- European Commission (2006). Recommendation of the European Parliament and Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. (2006/962/EC). Internet: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf) [Stand 2009-03-06].
- European Commission (2007). *Teachers need good education too! The Commission proposes to improve the quality of teacher education in the European Union*. Retrieved January, 29, 2008. Internet: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en> [Stand 2009-02-22].
- European Commission (2008). *Commission proposes 2009 to become European Year of Creativity and Innovation. Pressemitteilung vom 31.03.2008*. Brüssel: Europäische Kommission.
- European Communities (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Luxemburg: European Communities.
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2006). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Zusammenfassung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006]*. Internet: <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11090.htm> [Stand 2008-07-29].

- Europäische Kommission (2007). *Mitteilungen der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. KOM(2007) 392 (endgültig), 3. 8. 2007.
- Europäische Union (2008). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmes für lebenslanges Lernen*. PE-CONS 3662/07, Brüssel, 29. Januar 2008. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16296/nqr\\_kp\\_08.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16296/nqr_kp_08.pdf) [Stand 2008-10-10].
- Europäischer Rechnungshof (2006). *Sonderbericht 1/2006 über den Beitrag der europäischen Sozialfonds zur Bekämpfung des vorzeitigen Schulabgangs*. Luxembourg; Autor. Internet: [http://www.eca.eu.int/audit\\_reports/special\\_reports/docs/2006/rs01\\_06de.pdf](http://www.eca.eu.int/audit_reports/special_reports/docs/2006/rs01_06de.pdf) [Stand 2007-12-14].
- Europäisches Parlament (2008). *Entwurf einer Entschließung des Europäischen Parlaments zu der Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung (2008/2068(INI))*. Internet: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//DE> [Stand 2009-02-12].
- Eurydice (2000). *Key topics in Education in Europe, Financing and management of resources in compulsory education*, Vol. 2. Luxembourg: Office of Official Publications of the European Union.
- Eurydice (2001). *Schulfinanzierung und Bewirtschaftung der Mittel im Schulwesen. Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa* Bd. 2. Kurzfassung. Brüssel: Eurydice.
- Eurydice (2002). *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemein bildender Sekundarbereich I*. Internet: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/037DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037DE.pdf) [Stand 2009-02-12].
- Eurydice (2005). *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005*. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Internet: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/052DE.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052DE.pdf) [Stand 2008-06-10].
- Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures. Comparative Study*. Brüssel: Eurydice.
- ExpertInnenkommission zur Erarbeitung von Strategien und Modellen für die Schulorganisation (2007). *Zukunft der Schule. Erster Zwischenbericht*. Wien: BMUKK. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek\\_zwb\\_01.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf) [Stand 2008-04-12].
- ExpertInnenkommission (2008). *Zukunft der Schule. Zweiter Zwischenbericht*. Wien: bmukk. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek\\_zwb\\_02.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_02.pdf) [Stand 2008-04-12].
- Fachbezogenes Bildungsmanagement (2008). *Themenheft des IMST-Newsletter 7 (26)*.
- Fankhauser, R. (o. J.). *Rechtliche Verankerung der Schulautonomie in Österreich*. Wien: BMUK [unveröffentlichtes Manuskript].
- Fankhauser, R. (1988). Schulrechtliche Arbeitstagung 9. bis 11. Mai 1988. *Recht der Schule*, 10 (3–4), 65–75.
- Fankhauser, R. (1992/93). Neue Bestimmungen des SchUG und der Leistungsbeurteilungsverordnung. *Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik*, 11 (2), 25–29.
- Fasching, H. & Felkendorff, K. (2007). Österreich. In J. Hollenweger, P. Hübner & K. Hasemann (Hrsg.), *Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben* (S. 67–102). Zürich: Pestalozzianum.
- Fassmann, H. (Hrsg.) (2007). *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Fassmann, H. & Münz, R. (1996). *Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen*. Wien: Verlag Jugend & Volk.



- Federer, M., Schneider, S., Margraf, J. & Herrle, J. (2000). Angstsensitivität und Angststörungen bei Achtjährigen. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 241–250.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. (S. 327–362). Münster: Waxmann.
- Fellner, R. (2007). „Ich komme in die Schule, na und?“ – Brücken zwischen Kindergarten und Grundschule bauen! *Erziehung und Unterricht*, 5–6, 512–517.
- Fend, H. (2003). Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. *TIBI*, 3 (6). Internet: [http://dipf.de/publikationen/tibi/tibi6\\_fend\\_1.pdf](http://dipf.de/publikationen/tibi/tibi6_fend_1.pdf) [Stand 2008-07-30].
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Väh-Szuszdiara, R. & Specht, W. (1973). Sozialisations-effekte unterschiedlicher Schulformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (6), 887–903.
- Fend, H. & Specht, W. (1977). Zur Lage leistungsschwächerer Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen. In Redaktion betrifft: erziehung (Hrsg.), *Hauptschule* (S. 27–55). Weinheim: Beltz.
- Fersterer, J., Pischke, S. & Winter-Ebmer, R. (2008). Returns to Apprenticeship Training in Austria: Evidence from Failed Firms. *Scand. J. of Economics*, 110 (4), 733–753.
- Fersterer, J. & Winter-Ebmer, R. (2003). Are Austrian Returns to Education Falling Over Time? *Labour Economics*, 10 (1), 73–89.
- Feurstein-Zerlauth, V. (2004). Gender Mainstreaming an der PA Feldkirch – eine Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes von Lehrenden und Studierenden. *F&E Edition*, 4, 12–19. Feldkirch: Forschungsstelle des Akademienverbundes Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- Feuser, G., Berger, E. & Mutschlechner, R. (2005). *Autismus – Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien*. Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/berger-autismus.html> [Stand 2008-04-30].
- Feyerer, E. (1997). *Behindern Behinderte? Auswirkungen integrativen Unterrichts auf nichtbehinderte Kinder in der Sekundarstufe I*. Linz: J.K. Universität, Dissertation.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte?* Innsbruck: StudienVerlag.
- Fingerle, F. (2008). Intraindividuelle Risikofaktoren. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 81–87). Göttingen: Hogrefe.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Gonzalez Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S. et al. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151–175.
- Friedrich, G. (1993). *Autonomie der Schule. Ein Organisationsentwicklungskonzept*. Bildungsforschung des BMUK, Band 3. Wien: BMUK.
- Fritz, A. & Ricken, G. (2008). *Rechenschwäche*. München: Reinhardt Verlag.
- Foreman, Ph., Arthur-Kelly, M. & Pascoe, S. (2004). Evaluating the Educational Experiences of Students With Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 29 (3), 183–193.
- Fragner, J. (1996). LehrerInnen für eine integrative Schule. *BEHINDERTE*, 19 (3), 69–81.
- Frey, R. (2003). *Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Fthenakis, W. (1998). Erziehungsqualität. Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S.52–74). Weinheim: Beltz.

- Fthenakis, W. (2003). *Bildung neu konzeptualisiert: Zur (längst fälligen) Reform der frühkindlichen Bildung und des Bildungssystems*. Präsentation am Kongress „Bildung der Zukunft – Anforderungen und Erkenntnisse“. Die neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts am 05. 12.2003 in Bonn. Internet: <http://www.salzburg.gv.at/572-pdf-fthenakis-01.pdf> [Stand 2008-05-21].
- Fuchs, K. J. (2003). Schulinformatik, quo vadis? *CDA Austria – Sonderheft des bm:bwk*, 10, 18–19.
- Fuchs, M. (1994). *Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik*. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.
- Fuchs, M. (2007). *Kultur+Schule=Kulturschule? Überlegungen zu den Chancen eines kulturellen Schulprofils*. Internet: [http://www.akademieremscheid.de/publikationen/publikationen\\_fuchs.php](http://www.akademieremscheid.de/publikationen/publikationen_fuchs.php) [Stand 2009-03-06].
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2005). *Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3. Ausg.). New York, London: Teachers College Press, Columbia University.
- Fuller, F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education*. 74<sup>th</sup> Yearbook of the NSSE, Pt. II. (S. 25–52). Chicago: NSSE.
- Gallego, M., Cole, M. & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2002). Classroom Cultures and Cultures in the Classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 951–994). Washington, DC: AERA.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 37–54). Cambridge: University Press.
- Gasteiger-Klicpera, B. (2001). *Aggression und Klassengemeinschaft – Entwicklung und Einflussfaktoren*. Habilitationsschrift. Universität Wien
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2006). *Das Friedensstifter Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention*. Basel: Ernst Reinhardt.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft / Aggressiveness and social status in school classes. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25(3), 139–150.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1998). *Ambulante schulische Hilfen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche: Eine Analyse der Erfahrungen in den österreichischen Bundesländern*. Wien: Studienverlag.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2003). Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren auf die Einsamkeit im schulischen Kontext. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 1–16.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten: Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), 55–67.
- Gehmacher, E. (1979). *Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern*. Wien: ÖBV/Jugend & Volk.
- Gellert, U. (2000). Mathematics instruction in safe space: Prospective elementary teachers' views of mathematics education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 251–270.
- Giaconia, R. N. & Hedges, L. V. (1982). Identifying Features of Effective Open Education. *Review of Educational Research*, 52, 579–602.
- Glatzer, R. (2002). Governance, autonomy and accountability in education. In M. Preedy, R. Glatzer & C. Wise, *Strategic leadership and educational improvement. Leading and managing for effective education* (S. 44–59). London: Sage.

- Gonand, F., Joumard, I. & Price, R. (2007). *Public Spending Efficiency: Institutional Indicators in Primary and Secondary Education*. OECD Economics Department Working Papers, No 543. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 179–232). San Francisco: Josey Bass.
- Gottfried, A., Fleming, J. & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3–13.
- Götz, R. & Schlögl, P. (2006). *Schwierige Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt. Institutionen der Vermittlung, Unterstützung und Beratung für benachteiligte Jugendliche sowie ausgewählte Maßnahmen für die acht Nachbarländer Österreichs*. Wien: ÖSB Consulting GmbH.
- Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B. & Haag, L. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? *Empirische Pädagogik*, 19 (4), 342–360.
- Grabensberger, E., Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2008). *Bildungsstandards: Testungen und Ergebnisrückmeldungen auf der 8. Schulstufe aus der Sicht der Praxis*. Graz: bifie.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2007). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S. 191–251). Bildungsforschung Band 16. Bonn, Berlin: Herausgeber.
- Grogger, G. (2002). Der Einfluss schulorganisatorischer Gruppierungsformen auf die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 175–186). Innsbruck: StudienVerlag.
- Grogger, G. & Specht, W. (Hrsg.) (1999). *Evaluation und Qualität im Bildungswesen*. Graz: ZSE.
- Grogger, G., Specht, W., Svecnik, E., Eder, F., Petri, G. & Rauch, F. (2002). *Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte* (Bericht 60). Graz: ZSE.
- Grubich-Müller, R., Doppler-Ebner, U. & Niedermayer, R. (2008). *Schulversuche und Schulentwicklung an allgemeinbildenden Wiener Schulen im Schuljahr 2007/08*. Wien: Stadtschulrat für Wien.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) (2001). *Das DAC-Kennungs-system und die Herleitung des Handlungsbedarfs in Bezug auf Gleichberechtigung und Umweltrisiko*. Eschborn: Eigenverlag.
- Gürtelschmied, C., Knaus, H., Peschl, W. (Hrsg.) (2008). Thema: Zusammenarbeit von (Volks-)schule und Musikschule. *Musikerziehung*, 61, 3, 3–5.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2007, Oktober). Autonomie und Profilbildung im berufsbildenden Schulwesen in Österreich – ein vernachlässigtes Forschungsfeld? *bwp@ Österreich-Spezial 3. (Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online)*. Internet: [http://www.bwpat.de/atspezial/gutknecht-gmeiner\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/atspezial/gutknecht-gmeiner_atspezial.pdf) [Stand 2008-07-30].
- Gutknecht-Gmeiner, M., Lachmayr, N., Strasser, C., Gottwald, R. (2007). *Profilbildung in der Sekundarstufe. Bundesweite Erhebungen und Befragung von Schulleitungen*. Unveröffentlichter Bericht. Wien: öibf i.A. der AK.
- Haahr, J. H., Nielsen, T. K., Hansen, M. E. & Jakobsen S. T. (2005). *Explaining student performance: Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. o.O: Danish Technological Institute.
- Haas, M. (2008). *Humanressourcen in Österreich. Eine vergleichende Studie im Auftrag des Rates für Forschung und Technologieentwicklung*. Wien: Universität Wien.

- Hackl, D. & Fahl, N. (2003). *Lehrer/in werden, Lehrer/in sein, Lehrer/in bleiben. Länderbericht Österreich*. Wien: bmbwk. (Original: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report: Austria*. Paris: OECD, 2003. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/33/2789868.pdf> [Stand 2008-06-02].
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern: Haupt.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 2., erweiterte Auflage*. Bern: Haupt.
- Haenisch, H. (2004). Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 223–243). Weinheim: Juventa.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K. D., Oehlschläger, H. J. & Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hahn, Ch. (2006). „pädagog goes gender“ – Geschlechterverhältnisse an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. *Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes*, 3, 25–42.
- Hahn, Ch. & Paseka, A. (2000). *Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. Ein Evaluationsbericht. Schriftenreihe Theorie & Praxis, 12. Wien: BMBWK.
- Haider, G. (1994). *Schule und Computer*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Haider, G. (Hrsg.) (1997). *Indikatoren zum Bildungssystem*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Haider, G. (2002). System-Monitoring. In F. Eder u. a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 203–223). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Haider, G. (2006). Schulqualität und Qualitätsentwicklung. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 353–366). Wien: Böhlau.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C. (2003). *Reformkonzept der Zukunftskommission, Zukunft:Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Wien: bm: bwk.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk\\_endbericht\\_neu.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf) [Stand 2007-12-12].
- Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.
- Haider, G. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2006). *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien: Böhlau.
- Haider, G. & Schreiner, C. (2006a). PISA-Leistung und Schulnoten. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 229–236). Wien: Böhlau.
- Hamburger, F., Badawia, R. & Hummrich, M. (Hrsg.) (2005). *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48–56.
- Hanushek, E. A. (2006). Alternative school policies and the benefits of general cognitive skills. *Economics of Education Review*, 25 (4), 447–462.
- Hanushek, E. A. & Kimko, D. D. (2000). Schooling, Labor Force Quality and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90 (5), 1184–1208.

- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2005). *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-difference evidence across countries*. Cesifo Working Paper no. 1415. Category 4: Labour Markets.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116 (510), 63–76.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Washington, DC: World Bank.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46 (3), 607–668.
- Hartmann, W. & Stoll, M. (1996). *Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten*. Band 1 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts. Wien: öbvhp.
- Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M. (2000). *Bildungsqualität im Kindergarten*. Band 2 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts. Wien: öbvhp.
- Harwell, M. R. & Gatti, G. G. (2001). Rescaling Data to Interval Data in Educational Research. *Review of Educational Research*, 71 (1), 105–131.
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2008). Kompetenzbereich Hausaufgaben. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. (S. 145–166). Münster: Waxmann.
- Hasenhüttl, E. (2001). *Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung*. Wien: Milena.
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M. & Lohaus, A. (2007). Schuleintritt. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Band 7, Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 489–500). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Paper vorgestellt auf der Australian Council for Educational Research. Internet: [http://www.acer.edu.au/documents/Hattie\\_TeachersMakeADifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf) [Stand 2008-05-17].
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 387–425.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 174–193.
- Havighurst, R. J. (1976). *Developmental Tasks and Education*. 4. Aufl. New York: David McKay Company.
- Havlicek, K. (2007). *Rolle, Selbstverständnis und Professionalisierung der Bezirksschulaufsicht in Österreich*. Wien: BMUKK [unveröffentlichter Bericht].
- Hawkins, D. L., Pepler, D. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527.
- Hebenstreit-Müller, S. (2004). Integrated Services als Leitkonzept. Erfahrungen und internationale Standards. In D. Diskowski & E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.), *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*, S. 165–171. Hohengehren: Schneider.
- Heckl, E., Dörflinger, C. & Dorr, A. (2006). *Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge*. Wien: KMU-Forschung Austria.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to Foster Human Capital. *Research in Economics*, 54 (1), 3–56.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900–1902.

- Heffeter, B. (2006). *Regionale Netzwerke. Eine zentrale Maßnahme zu IMST 3. Ergebnisbericht zur externen fokussierten Evaluation*. Studie im Auftrag des BMBWK. Salzburg: Nicht veröffentlichter Projektbericht.
- Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2008). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 43–54). Göttingen: Hogrefe.
- Heinrich, M. (2006). *Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre*. Münster: Monsenstein u. Vannerdat.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Educational Governance*, Band 3. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinrich, M. & Meyer, H. (2007). Direkte Instruktion oder Offener Unterricht? In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (S. 13–33). Wien/Münster: LIT.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen – unvereinbare Ziele. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20 (1), 43–76.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2004). Vergleichsarbeiten – Standards – Kompetenzstufen: Begriffliche Klärungen und Perspektiven. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 56–75). Landau: Verlag für Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002). *Das Projekt MARKUS*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Herber, H.-J. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herber, H.-J., Hofmann, F. & Martinek, D. (2005). Innere Differenzierung im Englischunterricht. *Erziehung und Unterricht*, 155 (7–8), 725–737.
- Herber, H.-J. & Vásárhelyi, É. (2004). Kompetenzstreben und Kompetenzerwerb: Funktionale Dekomponierung und didaktische Fördermöglichkeiten. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 5–34.
- Herr, S. (2005). *Interkulturelle Beziehungen an der polytechnischen Schule. Eine Untersuchung über Freundschaftsmuster und verbale Konfliktsituationen*. Wien: Universität Wien.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2006). *Bildungsbe/nach/teiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (KMI) der Österr. Akademie der Wissenschaften*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Herzog-Punzenberger, B. (2007). Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich. In I. Erler (Hrsg.): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 232–247). Wien: Mandelbaum.
- Herzog-Punzenberger, B. (2008). Nachkommen von EinwanderInnen in Österreich und Kanada – Bildungserfolge, gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und Analyseergebnisse. In E. Furch & H. Eichelberger (Hrsg.), *Kulturen-Sprachen-Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung* (S. 242–255). Innsbruck: StudienVerlag.
- Herzog-Punzenberger, B. (2009). Jenseits individueller Charakteristiken. In C. Schreiner & U. Schwantner, *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt*, (S. 159–166). Graz: Leykam.

- Herzog-Punzenberger, B. & Gapp, P. (2009). Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 55–65). Graz: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B., Gapp, P. & Unterwurzacher, A. (2009). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 53–78). Graz: Leykam.
- Hetland, L. (2007). *Studio thinking. The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- High Level Group on Science Education (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Brüssel: European Commission. Directorate-General for Research. Science, Economy and Society.
- Hinz, A. & Boban, I. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion*. Halle: M.-L.-Universität.
- Hofmann, F. (2000). Aufbau von Lernkompetenz fördern. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hofmann, F. (2007a). Neue Lernformen als Thema in der Weiterbildung. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (S. 233–253). Wien: LIT.
- Hofmann, F. (2007a). „Umgang mit Heterogenität“ in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 7(1), 12–18.
- Hoffmann, H. (1981): *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*. Frankfurt: S. Fischer.
- Hofinger, C. et al. (2000): *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien: BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur; BM für öffentliche Leistung und Sport; Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Internet: [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Studie\\_LehrerIN\\_2000.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Studie_LehrerIN_2000.pdf) [Stand 2008-05-30].
- Hofstätter, M. & Hrudá, H. (1996). *Lehrlinge und Facharbeiter am Arbeitsmarkt – Prognose bis zum Jahr 2009/2011*. Arbeitsmarktservice Österreich, BIQ – Berufsinformations- und Qualifikationsforschung. Wien: AMS.
- Hofstätter, M. & Hrudá, H. (1997). *BIQ. Lehrlinge und Facharbeiter am Arbeitsmarkt – Prognose bis zum Jahr 2010/2012*. Arbeitsmarktservice Österreich, BIQ – Berufsinformations- und Qualifikationsforschung. Wien: AMS.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Hollerer, L. (2002). Nach welcher Pfeife müssen unsere 6-Jährigen tanzen? *Unsere Kinder*, 5, 114–120.
- Hollerer, L. (2005). Erfassung von Vorläuferfähigkeiten für komplexe Lernanforderungen. Korrelationen zwischen Screenings zur phonologischen Bewusstheit und Merkfähigkeit. *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 831–840.
- Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (2004). *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Holz, G. (2006). Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 26, 3–10.
- Hözl, L. & Rixinger, G. (2007). *Implementierung von Bildungsstandards in Österreich – das zweite Jahr*. Universität Linz: Unveröff. Diplomarbeit.
- Hömburg, N. (2004). Inklusive Pädagogik – zwei Studien: Förderung von Schüler(inne)n mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen und ihren natürlich sprechenden Peers in inklusiven Spiel- und Lernsituationen. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 195–201). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Huber, G. L. (2006). Lernen in Gruppen / Kooperatives Lernen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

- Hummer, R. & Köhler, J. (2007). *Bildungsauftrag Gleichstellung. Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. *Bildungsphilosophische Grundlagen und die Realisierung des Prinzips in der Ausbildung der VolksschullehrerInnen an den Pädagogischen Akademien im Studienjahr 2006/07*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Hunze, A. (2003). Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In M. Stürzer et al. (Hrsg.). *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 53–82). Opladen: Leske + Budrich.
- IBB – Institut für Bildung und Beratung (Hrsg.). (2007). *Bildung im Kindergarten. Leitlinien zum Bildungsauftrag des Kindergartens für Kinder im letzten Jahr vor Schuleintritt*. Internet: <http://www.ibb-bildung-beratung.at/content.asp?siid=9&PageType=main> [Stand 2008-12-05].
- Ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2006). *Techniker/innenmangel trotz Hochschulexpansion. Trendanalysen und Unternehmensbefragung zu Ausbildung und Beschäftigung in Technik und Naturwissenschaft*.
- IFF (1999). *Vorschläge für Konsequenzen und Maßnahmen zur Weiterentwicklung des österreichischen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts auf der Basis der nationalen und internationalen Analysen. Endbericht zum Projekt IMST - Innovations in Mathematics and Science Teaching (im Auftrag des BMUK)*. Klagenfurt: IFF.
- ILS (o. J.). *Die Studieneingangsphase*. Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulentwicklung, Universität Innsbruck. [http://www.uibk.ac.at/ils/ils/ss\\_lv-oe\\_inhalte\\_fuer\\_ils-homepage\\_v08-02.pdf](http://www.uibk.ac.at/ils/ils/ss_lv-oe_inhalte_fuer_ils-homepage_v08-02.pdf) [Stand 2008-05-30].
- Industriellenvereinigung (2007). *Schule 2020. Zukunft der Bildung. Lernen – Wachstum – Wohlstand*. Wien: Industriellenvereinigung. Internet: [http://www.bundeselternverband.at/download/bildung/pisa\\_zukunft\\_bildung\\_2020.pdf](http://www.bundeselternverband.at/download/bildung/pisa_zukunft_bildung_2020.pdf) [Stand 2009-03-13].
- Ingenkamp, K. H. (1985). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (1975): *Kultur in Österreich. Grundlagenforschung im kulturellen Bereich*. Wien: Autor.
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (1980): *Grundlagenforschung im kulturellen Bereich II. Lesen und Fernsehen*. Wien: Autor.
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (1989): *Grundlagenforschung im kulturellen Bereich (Kulturstudie III)*. Wien: Autor.
- Institut für empirische Sozialforschung (IFES) (2007). *Bildungsmonitoring. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen*. Studie im Auftrag des BMUKK. Wien: Studienbericht.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509–527.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, R. S., Bodensohn, R. & Frey, A. (2008). Bewerten und Prüfen – Beurteilen und Fördern. Bedingungen für das Studium im Lehramt. *Journal für Lehrer/innenbildung*, 8 (1), 7–15.
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Jerusalem, M. (1984). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie*. Berlin: Institut für Psychologie, FU Berlin.
- Jonak, F. (1984). Schulische Leistung und ihre Bewertung. *Recht der Schule*, 6 (2), 33–35.
- Jonak, F. & Kövesi, L. (2007). *Das österreichische Schulrecht*. 11. Aufl. Wien: öbvhpt.



- Julius, H. (2003). Lehrer-Schüler-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive. In M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Beziehung (-s) Gestalten* (S. 31–63). Oldenburg: Universitätsverlag.
- Jurczyk, K., Rauschenbach, T., Tietze, W., Keimeleder, L., Schneider, K., Schumann, M., Stempinski, S., Weiß, K. & Zehnbauer, A. (2004). *Von der Tagespflege zur Familien-tagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung im Privathaushalt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kahl, R. (Producer) (2005). *Treibhäuser der Zukunft: Wie in Deutschland Schulen gelingen: eine Dokumentation* [Film, DVD]. Weinheim: Beltz.
- Kahlhammer, J. (2007). *Schulstatistik in Diagrammen. Schuljahr 2005/2006*. Landesschulrat für Salzburg: Abteilung 1. Internet: [http://www.landesschulrat.salzburg.at/service/apsdaten/schulstatistik\\_diagramme\\_teil1.ppt](http://www.landesschulrat.salzburg.at/service/apsdaten/schulstatistik_diagramme_teil1.ppt) [Stand 2008-02-19].
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Der Wiener Entwicklungstest (WET)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kaiser, S. (2008). *Schulprogramme als Instrument der Schulentwicklung*. Unveröff. Diplomarbeit, Univ. Salzburg.
- Kaufmann, L., Nuerk, H.-Ch., Graf, M., Krinzinger, H., Delazer, M. & Willmes, K. (2009). *Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fähigkeiten vom Kindergarten bis zur 3. Klasse (TEDI-MATH)*. Bern: Huber.
- Kennedy, M. M., Ahn, S. & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Chochran-Smith et al. (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. 3<sup>rd</sup> ed. (S. 1247–1271). New York: Routledge.
- Kittl-Satran, H. (Hrsg.) (2006). *Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen*. (Reihe Bildungsforschung des bm:bwk Nr. 19). Wien: StudienVerlag.
- Kittl, H., Mayr, A. & Schiffer, B. (2006). *Early School Leaving und Dropout. Eine empirische Studie über das Ausmaß von Schulabsentismus, die Ursachen und die Bedingungen von Jugendlichen, die das Schulsystem ohne oder höchstens mit Pflichtschulabschluss verlassen bzw. einen begonnenen Ausbildungsweg abbrechen*. Graz: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Klein, U. (2006). *Geschlechterverhältnisse und Gleichstellungspolitik in der Europäischen Union. Akteure – Themen – Ergebnisse*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Klemm, K. (2002). Änderung der Bildungsfinanzierung: Umsetzungserfahrungen und –strategien. In: Bildungsrat Niedersachsen, *Empfehlungen für eine neue Finanzierung und Organisation des Schulsystems*. Internet: [http://www.nibis.de/nli1/allgemein/gs-papierre/7\\_Empfehlung\\_Orga\\_und\\_Finzen.pdf](http://www.nibis.de/nli1/allgemein/gs-papierre/7_Empfehlung_Orga_und_Finzen.pdf) [Stand 2009-02-05].
- Klicpera, C. (2005). *Elternerfahrungen mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*. Wien: Lit.
- Klicpera, C. (2007). *Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort*, Wien: Lit.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Integration. *Heilpädagogische Forschung*, 29 (2), 61–71.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004a). Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse. *Sonderpädagogik*, 34 (1), 3–21.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004b). Gestaltung des integrativen Unterrichts in österreichischen Bundesländern mit unterschiedlichem Integrationsanteil 10 Jahre nach der Legalisierung der Integration: Ergebnisse einer Befragung der Schuldirektoren und Leiter sonderpädagogischer Zentren. *Sonderpädagogik*, 34 (3), 165–177.

- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (unter Mitarbeit von Schabmann, A.) (1993). *Lesen und Schreiben Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber Verlag.
- Klicpera, C., Humer, R., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *WFT – Wiener Früherkennungstest zu „Funkelsteine 1“ und „Mia und Mo“*. Wien: E. Dörner.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Legasthenie. 2. Auflage*. München: Reinhardt Verlag.
- Klieme, E. & Baumert, J. (2001). *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Paxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn: BMBF.
- KMK (o. J.). *Standards für die Lehrerbildung*. Internet: [http://www.kmk.org/doc/beschl/standards\\_lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf) [Stand 2008-07-27].
- Knapp, I., Hofstätter, M. & Palank F. (1989). *Drop outs. Jugendliche nach dem Schulabbruch*. Wien: ORAC Buch- und Zeitschriftenverlag.
- Knauder, H. (2008). Schulische Inklusion wahrnehmen und verwirklichen. In H. Knauder, F. Feiner & H. Schaupp (Hrsg.), *Jed/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele* (S. 11–28). Graz: Leykam.
- Koch, J. (2002). *Megaphilosophie. Das Freiheitsversprechen der Ökonomie*. Göttingen: Steidl.
- Koenne, G. & Peichl, B. (2006). Prüfungskultur. Erkundungsstudie. In K. Krainer (Hrsg.), *Ergebnisbericht zum Projekt IMST3 2004/05* (S. 263–287). Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Universität Klagenfurt.
- Koman, R. & Marin D. (1999). *Human capital and macroeconomic growth: Austria and Germany 1960 – 1997. An update*. IHS-Reihe Ökonomie 69. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Stand 2008-07-30].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005). *Die Anliegen Jugendlicher in Europa aufgreifen – Umsetzung des Europäischen Pakts für die Jugend und Förderung der aktiven Bürgerschaft*. Brüssel: Autor. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0206:FIN:DE:PDF> [Stand 2008-07-18].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006). *Progress toward the Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on Indicators and Benchmarks*. Brussels: Autor. Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf> [Stand 2008-07-18].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006a). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Brüssel: Autor. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF> [Stand 2008-07-18].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006b). *Ein Fahrplan für die Gleichstellung von Frauen und Männern 2006–2010*. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LeUriServ.do?uri=COM:2006:0092:fin:de:HTML> [Stand 2008-05-13].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006c). *Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament*. (8. 9. 2006) KOM(2006) 481 endgültig. Brüssel. Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_de.pdf) [Stand 2009-02-05].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007). *Integrated Guidelines for Growth and Jobs 2008–2010*. Brüssel: Autor.

- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2008). *Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)*. Brüssel, 9. 4. 2008. Internet: [http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download\\_files/ECVET\\_vorschlag\\_2008\\_de.pdf.pdf](http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download_files/ECVET_vorschlag_2008_de.pdf.pdf) [Stand 2008-10-10].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008a). *Empfehlung des Rates vom 14. Mai 2008 zu den 2008 aktualisierten Grundzügen der Wirtschaftspolitik der Mitgliedsstaaten und der Gemeinschaft und zur Umsetzung der Beschäftigungspolitik der Mitgliedsstaaten*. Brüssel: Autor. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:139:0057:0075:DE:PDF> [Stand 2008-07-18].
- Kommunale Musikschulen Steiermark (o. J.). *Organisationsstatut. Rechtliche Grundlagen. Kommunale Musikschulen Steiermark*. Internet: <http://www.ms-steiermark.at/mssteiermark/organisation/organisationsstatut.asp> [Stand 2009-03-06].
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. Internet: [www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.de](http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.de) [Stand 2008-02-15].
- Kottman, B. (2007). Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf: Benachteiligung der Benachteiligten. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 99–108). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Krainer, K. (2002). Ausgangspunkt und Grundidee von IMST<sup>2</sup>. Reflexion und Vernetzung als Impulse zur Förderung von Innovationen. In K. Krainer, W. Dörfler, H. Jungwirth, H. Kühnelt, F. Rauch & T. Stern (Hrsg.), *Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST<sup>2</sup>* (S. 21–57). Innsbruck: Studienverlag.
- Krainer, K. (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 20–48). Münster: LIT-Verlag.
- Krainer, K. (2008). Genese, Ansatz und Wirkungen des Projekts IMST. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 343–357). Münster: Waxmann.
- Krainer, K. (2008a). Individuals, teams, communities and networks: participants and ways of participation in mathematics teacher education. In K. Krainer & T. Wood (Hrsg.), *International handbook of mathematics teacher education: Vol. 3, Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams, communities and networks* (S. 1–10). Rotterdam: Sense Publishers.
- Krainer, K. (2008b). IMST als Intervention in das österreichische Bildungssystem. *Journal für Schulentwicklung*, 11 (4), 36–42.
- Krainer, K., Dörfler, W., Jungwirth, H., Kühnelt, H., Rauch, F. & Stern, T. (2002). *Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST<sup>2</sup>*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krainer, K. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrergänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krainz-Dürr, M., Krall, H., Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (Hrsg.) (1997). *Was Schulen bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung*. Weinheim u. a.: Beltz.

- Krainz-Dürr, M., Kröpfl, B., Piber, C., Stern, T., Krainer, K. & Rauch, F. (2002). Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen“ (PFL). In G. Knapp (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Entwicklungen und Perspektiven* (S. 332–359). Klagenfurt: Hermagoras.
- Krainz-Dürr, M., Posch, P. & Rauch, F. (2002). *Schulprogramme entwickeln*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Krajewski, K., Kuespert, P. & Schneider, W. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DEMAT 1+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krausneker, V. & Schalber, K. (2007). *Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojektes 2006/07*. Wien: Innovationszentrum der Universität.
- Kreyenfeld, M. (2007). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg, 2., aktualisierte Auflage* (S. 99–123). Münster: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krinzinger, H., Kaufmann, L., Dowker, A., Gemma, T., Graf, M., Nuerk, H. C. & Willmes, K. (2007). Deutschsprachige Version des Fragebogens für Rechenangst (FRA) für 6- bis 9-jährige Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35(5), 341–451.
- Kritikos, E. & Ching, Ch. (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers. Lot 3: Early School Leavers*. Final Report. London: GHK.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des schulleistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 6 (1), 126–141.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organisation.
- Krug, P. & Apel, H. (2006). *Abschlussbericht des BLK Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“*. Internet: <http://www.die-bonn.de/LLL/LIT/Schlussberichte/Abschlussbericht%20LLL.pdf> [Stand 2008-09-25].
- Krumm, J. (2005a). (Vor-)schulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 867–873.
- Krumm, J. (2005b). Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In I. Gogolin, U. Neumann & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 97–107). Münster: Waxmann.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 257–275.
- Krumm, V. & Weiss, S. (2000). Ungerechte Lehrer – Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 60–79.
- KulturKontakt Austria (2008). *Kulturvermittlung in der Schule: Kunst hautnah erleben. Dialogveranstaltungen und Schulkulturbudget*. Wien: Autor.
- Kunze, H. R. & Gisbert, K. (2007). Lernmethodische Kompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion. In BMBF (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S. 15–117). Bildungsforschung Band 16. Bonn, Berlin: BMBF.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Hohengehren: Schneider.
- Kuschel, A., Heinrichs, N. & Hahlweg, K. (2008). Prävention im Vorschulalter. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 423–441). Göttingen: Hogrefe.

- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 15–54). Wiesbaden: VS.
- Labudde, P. (Hrsg.) (2007). *Bildungsstandards am Gymnasium: Korsett oder Katalysator?* Bern: h.e.p. Verlag.
- Lamb, M. E. & Sternberg, K. (1998). Tagesbetreuung von Kleinkindern im kulturellen Kontext. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen* (S. 14–28). Bern: Hans Huber.
- Landerl, K. & Kaufmann, L. (2008). *Dyskalkulie*. München: Reinhardt Verlag.
- Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93, 99–125.
- Landesschulrat für Salzburg (Dezember 2002). *Fachgeprüfter Unterricht an Hauptschulen im Schuljahr 2003/04*. Salzburg: Landesschulrat für Salzburg.
- Landesschulrat für Salzburg (Oktober 2003a): *Freigegegenstände und unverbindliche Übungen an Hauptschulen. Schuljahr 2003/2004*. Salzburg: Autor.
- Landesschulrat für Salzburg (Oktober 2003b): *Unverbindliche Übungen an Volksschulen. Statistik Schuljahr 2002/2003*. Salzburg: Autor.
- Landesschulrat für Steiermark (Juni 2007). *AHS – Steiermark. Jahresbericht – 2006/07. Unter Mitarbeit von Mag. Dr. Robert Hinteregger*. Graz: Autor.
- Langer, A., Preyer, C. & Waldauf, M. (2006): „Na, weil's Spaß macht“. *Eine empirische Studie zu musikbezogenen Erinnerungen*. (Musikpädagogische Forschung Österreich Sonderband, 1). Wien: ViennaUniversal-Ed.
- Lassnigg, L. (1994). *Finanzielle Aspekte der Schulentwicklung. Zusammenfassung* (IHS-Forschungsbericht). Wien: Institut für Höhere Studien.
- Lassnigg, L. (2004). *Analysing and understanding the demand for schooling. Austrian country report*. (Report for the OECD-project „Schooling for Tomorrow“ commissioned by the Austrian Ministry for Education, Research and Culture). Wien: Institut für Höhere Studien
- Lassnigg, L. (2007). Bildungsökonomie: Österreich in Europa? *Wirtschaftspolitische Blätter*, 54 (1), 27–43.
- Lassnigg, L. (2007a). Eine unendlich(e) peinliche Geschichte ... oder: Kein „Einheitsbrei“ in Österreich? In: B. Hackl & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber* (S. 28–45). Innsbruck: StudienVerlag. Internet: <http://www.equi.at/dateien/khgruber-festschrift-ungekue.pdf> [Stand 2009-02-05].
- Lassnigg, L. (2009). *Standortfaktor Qualifikation in Wien. Synthesebericht*. (IHS-Forschungsbericht im Auftrag von WAFF und AK). Wien: Institut für Höhere Studien.
- Lassnigg, L., Felderer, B., Paterson, I., Kuschej, H. & Graf, N. (2007). *Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung* (IHS-Forschungsbericht im Auftrag des BMUKK). Wien: Institut für Höhere Studien.
- Lassnigg, L. & Markowitsch, J. (Hrsg.). (2005). *Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Lassnigg, L. & Mayer, K. (2001). *Definition and selection of key competencies in Austria. Country report on the BFS-OECD Project DeSeCo. Reihe Soziologie, 52*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Lassnigg, L. & Nemeth G. (1999). *Personalbedarf im österreichischen Schulwesen, Teil II* (IHS-Forschungsbericht). Wien: Institut für Höhere Studien.

- Lassnigg, L., Unger, M., Vogtenhuber, S. & Erkingner, M. (2007a). Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. In C. Badelt, W. Wegschaider & H. Wulz (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich* (S. 261–477). Graz: Grazer Universitätsverlag – Leykam.
- Lassnigg L. & Vogtenhuber S. (2009). Governance-Faktoren, SchülerInnenleistungen und Selektivität der Schulen. In: C. Schreiner & U. Schwantner (Hg.) *PISA 2006. Österreichischer ExpertInnenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam. Internet: <http://www.bifie.at/pisa2006eb-9-5> [Stand 2009-04-10].
- Lebhart, G. & Marik-Lebeck, St. (2007). Zuwanderung nach Österreich. Aktuelle Trends. In H. Fassmann (Hrsg.), *Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen* (S. 145–162). Wien: Verlag Jugend & Volk.
- Lechner, F., Nemecek, N., Riesenfelder, A., Willsberger, B., Michenthaler, G. & Brandenburg, G. (2004). *Begleitende Bewertung der NAP-Maßnahmen für Jugendliche – Endfassung des Endberichts*. Wien: L & R Sozialforschung.
- Lechner, F., Reiter, W., Riesenfelder, A., Mitschka, R., Fischer, A. & Schaarschmidt, U. (1995). *Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen*. Wien: StudienVerlag.
- Ledl, V. (2006). Kritische Bemerkungen zur „Heiligen Kuh Integration“. Zum Integrationsbegriff im Schulwesen – einige ketzerische Eingangsbemerkungen zum Thema „Integration“. *Heilpädagogik*, 49 (2), 9–17.
- Legislative Council Panel on Education (2004). *Study on effective strategies of class and group teaching in primary schools. Paper No. CB (2)1282/03-04(01)*. Hong Kong: Legislative Council Panel on Education.
- Leo, H., Falk, R., Friesenbichler, K. S. & Hölzl, W. (2006). Teilstudie 8: Forschung und Innovation als Motor des Wachstums. In K. Aiginger, G. Tichy & E. Walterskirchen (Projektleitung und Koordination), *WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation* (WIFO-Monographien). Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Lerman, S. & Zehetmeier, S. (2008). Face-to-face communities and networks of practising mathematics teachers. In K. Krainer & T. Wood (Hrsg.), *International handbook of mathematics teacher education: Vol. 3, Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams, communities and networks* (S. 133–153). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lern schneller, Baby – ein Schulheft zur Verfrühpädagogisierung. *Schulheft* 125, 2007.
- Levin, H. M. (1988). Cost-effectiveness and educational policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (1), 51–69.
- Lewinsohn, P. M., Hopes, H. & Roberts, R. E. (1993). Adolescent psychopathology: I Prevalence and incidence of /depression/ and other DSM III-R disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 133–144.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170.
- Lin, F.-L. & Ponte, J. P. d. (2008). Face-to-Face Learning Communities of Prospective Mathematics Teachers. In K. Krainer & T. Wood (Hrsg.), *International handbook of mathematics teacher education: Vol. 3, Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams, communities and networks* (S. 111–129). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lind, G. (2007). Wozu eigentlich „Offener Unterricht“? *Schulmagazin 5-10*, (2), 9–12.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule* (S. 126–159). Frankfurt: Grundschulverband.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–65.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Friedrich Jahresheft*, 26–30.
- Lipowsky, F. (2008). *Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*. Vortrag auf der internat. Tagung „Lehrerinnen und Lehrer lernen“ am 16. September 2008 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. [unveröff. Manuskript].
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Lösel, F., Averbeck, M. & Bliesener, T. (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Empirische Pädagogik*, 11(3), 327–349.
- Lucyshyn, J. (2007). *Bildungsstandards in Österreich. Entwicklung und Implementierung Pilotphase II (2004 – 2007)*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens.
- Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Schober, B., Wagner, P. & Spiel, C. (2008, May). *Changes in students' competencies for lifelong learning: The impact of the classroom context*. Paper presented at the symposium „The Role of School Context on Adjustment from Early to Late Adolescence“ at the XIth Biennial EARA (European Association for Research on Adolescence) – Conference in Torino, Italy, May 7th–10th.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionen im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett.
- LUMA Support Group (2004). *Finnish Knowledge in Mathematics and Science in 2002. Final Report of the LUMA Programme*. Internet: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/103LUMA.pdf?lang=fi> [Stand 2009-03-13].
- MA 10 (Hrsg.). (2006a). *Bildungsplan*. Wien: Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien.
- MA 10 (2006b). *Zusammenfassung der Studie Frühe Sprachförderung*. Foliensatz, zur Verfügung gestellt von der Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien.
- Maehr, M. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Malmberg, I., Wimmer, C. & Niermann, F. (Hrsg.) (2007). *Communicating diversity. Musik lehren und lernen in Europa. Festschrift für Franz Niermann*. Forum Musikpädagogik, 79. Augsburg: Wißner.
- Mandl, H. (2004). Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4 (3), 47–51.
- Mandl, U. (2007). Was beeinflusst die Effizienz der Bildungsausgaben? Ein internationaler Vergleich der Bildungsausgaben. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 54 (1), 131–142.
- Mann, E. (2007). *Die Österreichischen Musikhauptschulen Stand 2007*. Excel-Datei. Internet: <http://musik-hs-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/Organisatorisches/Die%20oesterreichischen%20Musikhauptschulen/Forms/AllItems.aspx> [Stand 2009-03-06].
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.
- Maroy, C. (2008). The New Regulation Forms of Educational Systems in Europe: Towards a Post-bureaucratic Regime. In C. Soguel & P. Jaccard (Eds.), *Governance and Performance of Education Systems* (pp. 13–33). Dordrecht: Springer.
- Marsh, H. W. (2005). Der „Big-fish-little-pond“-Effekt und das akademische Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119–127.
- Martinek, D. (2007). *Die Ungewissheit im Lehrberuf*. Hamburg: Kovac.
- Matkovits, Susanne & Geiger, Ignaz (2008). *Ergebnisse der Online-Erhebung „Gender und Schule“*. Studie im Auftrag des BMUKK. Wien: Interner Bericht.

- Matkovits, S. & Lehner, E. (2005). *Evaluierung zur Integration und Implementierung von Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming im Projekt IMST 3*. Unveröffentlichte Studie im Auftrag des BMBWK. Wien: Interner Bericht.
- Mayr, J. (2001). Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe I. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I* (S. 218–237). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413–434). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 227–241.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151–168). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2008). *Lehrpersonen auswählen oder ausbilden?* [Manuskript in Vorbereitung].
- Mayr, J. (2009). Lehrer/in werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159 (1/2), 14–33.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Münster: Lit.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4 (SLS 1–4)*. Bern: Huber.
- McAdamis, S. (2001). Individual paths. Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22 (2), 48–50.
- McCombs, B. (2003). Framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform. *Theory into Practice*, 42 (2), 93–101.
- McKinsey & Company (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. Internet: [http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf) [Stand 2008-05-26].
- Meece, J., Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Mehlinger, H. (1995). *School reform in the information age*. Bloomington: Indiana University.
- Merz, K. (1982). *Kinder mit Schulschwierigkeiten. Empirische Untersuchungen an Grund- und Sonderschulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merzyn, G. (2004). Fachwissenschaftliche Ausbildung aus mathematisch-naturwissenschaftlicher Sicht. In S. Blömeke et al. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 397–410). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Michaelis, D. (1992). *Was? Das kann ich auch .... Leistungsbeurteilung und Integrative Pädagogik am Beispiel der Modellschule Graz*. München: Profil.
- Micheuz, P. (2008). Some Findings on Informatics Education in Austrian Academic Secondary Schools. *Informatics in Education*, 7(2), 221–236.
- Ministère de la Culture et de la Communication Paris (2000). *Médiation culturelle & Politique de la ville. Un lexique*. Internet: <http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/index.html> [Stand 2009-03-06].
- Minsel, B. (2007). Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 299–316.



- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Møller, J. & Schratz, M. (2008). Leadership Development in Europe. In J. Lumby, G. T. Crow, P. Pashiardis (Eds.). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (p. 341–366). London: Routledge.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education.
- Müller, F. H., Andretz, I., Hanfstingl, B. & Krainer, K. (2007). *Effects of the Austrian IMST Fund of instructional and school development. Some results from the school year 2006/2007 focusing on teacher and student motivation*. Paper vorgestellt auf der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI): 12th Biennial Meeting Conference. [unveröff. Manuskript]
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelly, D. J. & Smith, T. A. (1998). *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.
- Mummendey, A., Bornewasser, M., Löscher, G. & Linneweber, V. (1982). Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 177–193.
- Murillo-Zamorano, L. R. (2004). Economic Efficiency and Frontier Techniques. *Journal of Economic Surveys*, 18, 33–77.
- Nader, M. & Samac, K. (2007). Der Einfluss von Lehr- und Lernmaterialien auf die Unterrichtssituation in Integrationsklassen: eine empirische Studie. *Heilpädagogik* 50 (5), 7–12.
- NCTM (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Neuweg, G. H. (1999). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. *Erziehung und Unterricht*, 149, 5/6, 363–372.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 10–29.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: Lit.
- Neuweg, G. H. (2005). Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards. *bwp@Nr. 8*. Internet: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg_bwpat8.pdf) [Stand 2009-02-20].
- Neuweg, G. H. (2006). Zur Beurteilung von Schülerleistungen im Lichte der Rechtslage. *S + R [Schule & Recht]*, 1, 25–29.
- Neuweg, G. H. (2008). Qualitätsentwicklung und -sicherung in der schulischen Leistungsbeurteilung. Maßnahmenbereiche und Entwicklungsziele. In U. Stadler-Altman, J. Schindele & A. Schraut (Hrsg.), *Neue Lernkultur, neue Leistungskultur* (S. 304–322). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2009). *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis*. (4., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Linz: Trauner.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The Effects of Infant Child Care on Infant-Mother Attachment Security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68 (5), 860–879.

- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Relations Between Family Predictors and Child Outcomes: Are They Weaker for Children in Child Care? *Developmental Psychology*, 34 (5), 1119–1128.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Duration and Developmental Timing of Poverty and Children's Cognitive and Social Development From Birth Between Family Predictors and Child Outcomes: Are They Weaker for Children in Child Care? *Child Development*, 76 (4), 795–810.
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 217–227.
- Niederle, C. (2005). Didaktische Prinzipien der Kindergartenarbeit. In Unsere Kinder (Hrsg.), *EntwicklungsRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 15–25). Linz: Caritas.
- Niederle, Ch., Lenzeder, F. & Michelic, E. (1975). *Bildung und Erziehung im Kindergarten*. Wien: Westermann.
- Niemi, H. (2002). Expert Opinion: Tendencies of teacher education and practice in Finland. In H. Altrichter et al., *Auswertung internationaler Erfahrungen für die Hochschulentwicklung in der österreichischen Lehrerbildung. Endbericht*. Linz.
- Norcross, J. C., Beutler, L. E. & Levant, R. F. (Eds.) (2005). *Evidence-based practices in mental health: Debate and dialogue on the fundamental questions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- NPO – Institut für interdisziplinäre Non-Profit Forschung (Januar 2007). *Evaluation über die Förderungstätigkeit von KulturKontakt Austria im Rahmen der „Dialogveranstaltungen“*. Wien: KulturKontakt Austria.
- O'Connel, P., Pepler, D. & Craig, W. M. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.
- O'Day, J. (2002). Complexity, Accountability, and School Improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3), 293–329.
- OECD (1993). *What works in Innovation?* Bericht des Governing Board. mimeo.
- OECD/CERI (1994). *School: A Matter of Choice*. Paris: OECD.
- OECD (Hrsg.) (2000). *Motivating students for lifelong learning. What works in Innovation in Education*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education And Care*. Paris: OECD.
- OECD (2001a). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (Hrsg.) (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *From Education to Work. A difficult Transition for young Adults with low Levels of Education*. Paris: OECD.
- OECD (2005a). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*: OECD. Paris: OECD.
- OECD (2005b). *Education at a glance. OECD indicators 2005*. Paris: OECD.
- OECD. (2005c). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies. Policy Report*. Paris: OECD.
- OECD (2006a). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

- OECD (2006b). *Starting Strong. Early Childhood Education And Care Policy. Länderbericht für Österreich*. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf> [Stand 2008-05-04].
- OECD (2006c). *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. Paris: OECD. (Original erschienen 2005: *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*.)
- OECD (2006d). *Education at a Glance. Annex 3: Sources, methods and technical notes. Chapter D: The learning environment and organisation of schools*. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/30/37382809.pdf> [Stand 2009-02-20].
- OECD (2007). *Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- OECD (2007a). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. OECD. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (2003, September) *Wozu benötigt die Schule Musik*. Festvortrag auf dem 7. Landeskongress der Musikpädagogik "Schulmusik in Baden-Württemberg". Heidelberg, Deutschland. Internet: [https://www.uzh.ch/paed/ap/downloads/oelkers/Vortraege/114\\_HeidelbergMusik.pdf](https://www.uzh.ch/paed/ap/downloads/oelkers/Vortraege/114_HeidelbergMusik.pdf) [Stand 2008-04-29].
- Oelkers, J. (2008, Januar) *Musik in der Bildungslandschaft*. Vortrag auf der Tagung „Musik in der Bildungslandschaft“ der Koordination Musikbildung Aargau, Aarau, Schweiz. Internet: [http://www.paed.uzh.ch/user\\_downloads/298/306\\_AarauMusik.pdf](http://www.paed.uzh.ch/user_downloads/298/306_AarauMusik.pdf) [Stand 2009-03-06].
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2006). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Zürich: Universität Zürich [unveröff. Ms.].
- ÖFEB – Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (2005): *Stellungnahme zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005)*. Internet: [http://www.oefeb.at/dokumente/OEFEB\\_zu\\_HG.pdf?PHPSESSID=7050bf6ea483ce94589c4247233c2f0c](http://www.oefeb.at/dokumente/OEFEB_zu_HG.pdf?PHPSESSID=7050bf6ea483ce94589c4247233c2f0c) [Stand 2008-06-02].
- OFSTED – The Office for Standards in Education, Children Services and Skills (2006). *Creative Partnerships: initiative and impact*. London: The Office for Standards in Education, Children Services and Skills OFSTED.
- Olechowski, R., Hanisch, G., Katschnig, T., Khan-Svik, G. & Persy, E. (2002). Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: W. Weidinger (Hrsg.): *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde* (S. 8–63). Wien: öbv&hpt.
- Olweus, D. (1991). Bully / victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Hans Huber.
- Ortner, T. M., Kubinger, K. D., Schrott, A., Radinger, R. & Litzenberger, M. (2006). *Belastbarkeits-Assessment: computerisierte Objektive Persönlichkeits-Testbatterie – Deutsch (BAcO-D)*. Test: Software und Manual. Frankfurt/M.: Harcourt Test Services.
- Ortner, T. M., Litzenberger, M. & Mayr, J. (2007, September). *NEO-PI-R, LPA und BAcO-D: Instrumente zur Prognose von Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit?* Referat bei der Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung, Lüneburg. [unveröff. Manuskript].
- ÖRK – Österreichische Rektorenkonferenz (2005): *Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Stellungnahme der Österreichischen Rektorenkonferenz*. Internet: [http://www.parlament.gv.at/pls/portal/docs/page/PG/DE/XXII/ME/ME\\_00341\\_29/imfname\\_052520.pdf](http://www.parlament.gv.at/pls/portal/docs/page/PG/DE/XXII/ME/ME_00341_29/imfname_052520.pdf) [Stand 2008-06-02].

- ÖSTAT – Österreichisches Statistisches Zentralamt. (1974). *Der Bildungsstand der Bevölkerung*. Wien: Carl Ueberreuter.
- Ostermeier, C. (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Modellversuchsprogramms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS)*. Münster: Waxmann.
- Österreichische UNESCO Kommission (Hrsg.) (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Linz: Domino – Verein für gehinderte Menschen.
- Oswald, H. (1997). Zwischen Bullying und Rough and Tumble Play. *Empirische Pädagogik*, 11(3), 385–402.
- Oswald, H. (1999). Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In M. Schäfer & D. Frey (Eds.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (pp. 43–51). Göttingen: Hogrefe.
- Otten, S. (2002). Psychologische Aggressionstheorien: Der interaktionistische Ansatz und seine Implikationen für die Praxis. *Polizei & Wissenschaft*, 1, 3–12.
- Papouschek, U. & Pastner, U. (1999). Über die Entwicklung der Bildung und Berufsausübung von Frauen in Österreich. In Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (Hrsg.), *Hochschulbericht 1999*, Bd. 3. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr.
- Parsons, T. (1996). *Das System der modernen Gesellschaften*. (4. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag. [Original erschienen 1971: *The System of Modern Societies*].
- Paseka, A. (1997). Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht. In L. Lassnigg & A. Paseka (Hrsg.), *Schule weiblich – Schule männlich* (S. 145–211). Innsbruck: StudienVerlag.
- Paseka, A. (2007). Geschlecht lernen am Schauplatz Schule. *SWS-Rundschau*, 47, 51–72.
- Paseka, A. (2008). *Gender Mainstreaming in der Lehrer/innenbildung. Widerspruch, kreative Irritation, Lernchance?* Innsbruck: StudienVerlag.
- Paseka, A. & Hasenhüttl, E. (2004). *Summative Evaluation des Pilotprojekts „Gender Mainstreaming an Akademien“*. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Wien.
- Passer, C. (2006). *Projekte zur Sicherung von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf*. Band I – Analysen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Patzner, G. (2007). „Offener Unterricht“ – ein neoliberales Führungsinstrument. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (S. 59–78). Wien: LIT.
- Pechar, H. (2007). Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz in der Wissensgesellschaft, Länderbericht Österreich. In H. Rhyn (Hrsg.), *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz* (S. 67–96). Innsbruck: StudienVerlag.
- Pegg, J. & Krainer, K. (2008). Studies on regional and national reform initiatives as a means to improve mathematics teaching and learning at scale. In K. Krainer & T. Wood (Hrsg.), *International handbook of mathematics teacher education: Vol. 3, Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams, communities and networks* (S. 255–280). Rotterdam: Sense Publishers.
- Peneder, M., Falk, M., Hölzl, W., Kaniovski, S. & Kratena, K. (2006). Teilstudie 3: Wachstum, Strukturwandel und Produktivität. Disaggregierte Wachstumsbeiträge für Österreich von 1990 bis 2004. In K. Aiginger, G. Tichy & E. Walterskirchen (Projektleitung und Koordination), *WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation*, (WIFO-Monographien). Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.

- Peneder, M., Falk, M., Hölzl, W., Kaniovski, S. & Kratena, K. (2007). WIFO-Weißbuch: Technologischer Wandel und Produktivität. Disaggregierte Wachstumsbeiträge in Österreich seit 1990. *WIFO-Monatsberichte*, 80 (1), 33–46.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. & Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72 (5), 1534–1553.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Yazejian, N., Culkin, M., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S. & Rustici, J. (1999). *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go To School. Executive Summary*. Internet: <http://www.fpg.unc.edu/ncedl/PDFs/CQO-es.pdf> [Stand 2008-01-15]
- PEK (2005). *Stellungnahme der Evaluierungs- und Planungskommission (PEK) zum Entwurf eines Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005)*.
- Pelinka, A. (1966). Die (veränderte) Kultur bildungspolitischer Entscheidungen. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität* (S. 22–36). Innsbruck: StudienVerlag.
- Pellegrini, A. (1995). A longitudinal study of boys' rough-and-tumble play and dominance during early adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 77–93.
- Peltzer-Karpf, A. (2006). *A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Wien. Autorin.
- Petermann, F. & Lemcke, J. (2005). Ursachen und Diagnostik von Rechenstörungen im Kindesalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 10, 981–990.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen - EAS (4., überarbeitete und neu normierte Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfingstner, R. (2005). *Lernen lernen durch Outdoortrainings. Handlungsorientierte outdoorbezogene Interventionen zur Verbesserung des personalen Lernens in sozialen Systemen am Beispiel von Schulklassen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Phillip, A., Schüpach, H. & Krause, A. (2008). Altersdifferenzen in der Arbeitsfähigkeit von Lehrern. *Wirtschaftspsychologie. Alter und Arbeit*, 3, 83–93.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Herder.
- Pimminger I.; Reiter, W. & Sorger C. (2002). *Frauen in technischen Berufen in Oberösterreich. Befunde und Empfehlungen*. Studie im Auftrag des AMS Oberösterreich. Wien: L&R Sozialforschung.
- Pintrich, P. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pircher, P. (2007). *Qualität im Bildungsjournalismus*. Salzburg: Universität Salzburg, FB Kommunikationswissenschaft: Unveröff. Magisterarbeit.
- Pollard, A. & James, M. (Eds.) (2004). *Personalised learning*. Internet: <http://www.tlrp.org> [Stand 2008-07-10].
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Pool, S. (2007). Leadership auf dem Prüfstand. *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), 42–53.
- Popp, U. (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Posch, P. (2003). Regionale Bildungsplanung im Rahmen eines gesamtösterreichischen Konzepts von Qualitätsentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 135 (7-8), 730–744.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992) (Hrsg.). *Schulautonomie in Österreich*. Wien: BMUK.

- Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.) (1993). *Schulautonomie in Österreich* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Bildungsforschung des BMUK, Band 1. Wien: BMUK.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Posch, P., Eder, F., Krainer, K. & Thonhauser, J. (2002). Qualitätssicherung auf Schulebene (Schulrecherchen). In F. Eder u. a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 117–128). Innsbruck: StudienVerlag.
- Posch, P., Rauch, F. & Mayr, J. (in Druck). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung. Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Professionalität im Lehrberuf“ an der Universität Klagenfurt. In R. Schneider & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Praxistudien. Unterwegs zu einer Didaktik professionsorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Prammer-Semmler, E. & Soukup-Altrichter, K. (2008). Macht Schulprofilierung Schulen anders? In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen* (S. 235–248). Wien: LIT.
- Preiser, S. & Wagner, U. (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. *Report Psychologie*, 28(11/12), 660–666.
- Prenzel, M. (1994). Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Erziehung und Bildung an der Schwelle zum 3. Jahrtausend* (S. 1314–1339). München: PimS-Verlag.
- Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.) (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Senkbeil, M., Ostermeier, C. & Seidl, T. (2005). Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(4), 540–561.
- Projektgruppe Qualität im Schulwesen (2002). *Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen*. Wien: BMBWK.
- Putz-Plecko, B. & Wimmer, M. (Jänner 2008). *Schule als kulturelles Zentrum. Beitrag für den 2. Zwischenbericht der ExpertInnen-Kommission für eine neue Mittelschule des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- 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.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, (564–575).
- Rat der Europäischen Union (2004). Gemeinsamer Bericht der Kommission und des Rates über die soziale Eingliederung. Brüssel: Autor. Internet: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/soc-prot/soc-incl/final\\_joint\\_inclusion\\_report\\_2003\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/final_joint_inclusion_report_2003_de.pdf) [Stand 2008-07-18].
- Rat der Europäischen Union (2005). *Entscheidung des Rates vom 12. Juli 2005 über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedsstaaten*, Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Union. Internet: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/employment\\_analysis/earnings/eg\\_2005\\_600\\_ec\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/earnings/eg_2005_600_ec_de.pdf) [Stand 2008-07-18].
- Rat der Europäischen Union (2006). *Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“*. Internet: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/06/st07/st07022.de06.pdf> [Stand 2007-12-12]

- Rat der Europäischen Union (2007). *Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. ABl. C 300 vom 12. 12. 2007.
- Rat der Europäischen Union (2008). *Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme*. Brüssel EDUC 181 SOC 417 MIGR 55. Internet: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st11/st11631.de08.pdf> [Stand 2009-02-20].
- Rauch, F. & Kreis, I. (Hrsg.). (2007). *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauin, U. (1987). Differenzierender Unterricht: Empirische Studien im Überblick. In U. Steffens & H. Bargel (Hrsg.), *Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts* (S. 111–137). Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Rauscher, E. (1999). *Schul-Autonomie-Handbuch*. Wien: BMUK. Internet: <http://www.schule.at/schulautonomiehandbuch/> [Stand 2008-07-30].
- Rechnungshof (2003). *Bericht des Rechnungshofes*. Reihe Bund 2003/2.
- Rechnungshof (2006). *Kinderbetreuung. Reihe Oberösterreich*. Wien: Autor.
- Rechnungshof (2007). *Lehrerfortbildung*. 19. 04. 2007. Internet: [http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund\\_2007\\_04/Bund\\_2007\\_04\\_Bd4\\_5.pdf](http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf) [Stand 2008-05-26].
- Rechnungshof (2007a). *Bericht des Rechnungshofes*. Reihe Bund 2007/2.
- Regierungsprogramm (2000). *Österreich neu regieren. Das Regierungsprogramm der ÖVP-FPÖ-Koalition 2000–2003*. Internet: [www.bka.gv.at/2004/4/7/Regprogr.pdf](http://www.bka.gv.at/2004/4/7/Regprogr.pdf) [Stand 2008-12-02].
- Regierungsprogramm (2007). *Regierungsprogramm 2007 bis 2010. Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Regierungsprogramm (2008). *Regierungsprogramm 2008 bis 2013. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Reich, H. (in Druck). Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen – Bedingungen und Konsequenzen. In V. Plutzer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Reisinger, C.-M. (2007). *Unterrichtsdifferenzierung*. Berlin: LIT.
- Reiter, C. & Haider, G. (Hrsg.) (2002). *Pisa 2000 – Lernen für das Leben. OECD Pisa 2000 Reports*, Bd. 5. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Reuter-Lier, C. (2001). *Lautgetreue Rechtschreibförderung*. Winkler: Bochum.
- Rheinberg, F. (1998). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 39–43). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Riepl, B. (2004). *Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie*. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung.
- Riesenfelder, A.; Schelepa, S. & Wetzel, P. (2007). *Karrieretypen im naturwissenschaftlich-technischen Arbeitsfeld. Eine Studie zu Dimensionen von (Dis-)Kontinuität in den Karrieren hochqualifizierter Frauen und Männer*. Studie im Auftrag von w-fORTE – Wirtschaftsimpulse für Frauen in Forschung und Technologie. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.
- Riffert, F. & Paschon, A. (1998). Psychische Gesundheitsprophylaxe: Beispiele zu den Bereichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Aggression, Angst, soziale Integration. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 23–39.

- Riffert F. & Paschon, A. (2005). *Der Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS)*. Münster: LIT.
- Rindermann, H. (2008). International vergleichende Schulleistungs- und Intelligenzstudien: Worauf sind die Unterschiede zwischen Staaten zurückführbar? *Empirische Pädagogik*, 22 (1), 17–48.
- Robinson, K. (1997). *Culture, Creativity and the Young: Arts Education in Europe: a Survey*. Straßburg: Council of Europe.
- Roeder, P. M. (1997). Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (2), 241–259.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roesner, R. W. & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In M. Lewis & A. J. Sameroff (Hrsg.), *Handbook of developmental psychopathology* (2. Aufl.). New York: Plenum.
- Roland, E. (1993). Bullying. A developing tradition of research and management. In D. P. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying*. Oxford: Heinemann Educational.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135–143.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446–462.
- Rößbach, H.G., Kluczniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H.-G. Rossbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7–88). Bildungsforschung Band 24. Bonn, Berlin: BMBF.
- Rossmann, P. (2005). *Depressionstest für Kinder (DTK)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rostampour, P. & Schubarth, W. (1997). Gewaltphänomene und Gewaltakteure. Befunde aus einer Schülerbefragung in Sachsen. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 135–150.
- Rothschedl, E. (1998). *Soziometrische Analyse*. (Manuskript). Linz: Landesschulrat für Oberösterreich.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, B. & Ouston, I. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Saalfrank, W.-T. (2005). *Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich*. Würzburg: Ergon.
- Sacher, W. (2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. (3., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Sammer, G. (2007). Der Musikunterricht in Österreich aus der Perspektive der Lehrenden. Eine exemplarische Darstellung von Ergebnissen einer österreichweiten Studie. In I. Malmberg, C. Wimmer & F. Niermann (Hrsg.). *Communicating diversity. Musik lehren und lernen in Europa. Festschrift für Franz Niermann* (S. 243–250). Forum Musikpädagogik, 79. Augsburg: Wißner.



- Sander, A. (1982). Schulschwache Kinder in Grundschule oder Sonderschule? Untersuchungen zur unterrichtlichen Effizienz der Lernbehindertenschule. In A. Reinartz & A. Sander (Hrsg.), *Schulschwache Schüler in der Grundschule* (S. 121–139). Weinheim, Basel: Beltz.
- Sandfuchs, U. (2006). Förderunterricht. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 360–366). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schabmann, A. (2007). Erstleseunterricht und Lese-/Rechtschreibleistungen – Ergebnisse einer Wiener Längsschnittuntersuchung. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft* (S. 59–70). Bochum: Verlag D. Winkle.
- Schabmann, A. & Gomes, C. (2008). LRS am Ende der Grundschulzeit: Leistungen, Verhalten und Selbstwert. 8. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie (ÖGP), Linz/Austria (24.–26.4.2008). Abstractband. Linz: Johannes Kepler Universität.
- Schäfer, M. (1996). *Bullying, Viktimisierung und die Folgen*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Scheer, P. & Dunitz-Scheer, M. (1998). *Diagnostische Klassifikation, ZTT DC: 0-3., Deutsche Übersetzung des Manuals*. Wien, Tokyo, Toronto: Springer.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 261–275.
- Schennach, St. & Ivády, S. (2007). *Evaluation der Arbeit des IMST-Gendernetzwerks in Bezug auf das „Gendercoaching“*. Studie im Auftrag der Universität Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Schiffauer, W., Baumann G., Kastoryano R. & Vertovec S. (Hrsg.) 2002. *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster et al: Waxmann.
- Schipper, W. (1996). Kompetenz und Heterogenität im arithmetischen Anfangsunterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 7, 11–15.
- Schlaffer, E. & Gauss, E. M. (2005). *Internationale Best-Practice-Modelle für eine genderechte Welt. Buben in die Erziehung – Mädchen in die Naturwissenschaften*. Internet: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15231/bestpracticemodelleweb.pdf> [Stand 2008-06-15].
- Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004). *Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich*. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien und des ÖGB. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2005). Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung. Empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang. *WISO*, 28 (1), 139–154.
- Schmid, K. (2003a). Familie und Schulwahl – Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich. *IBW-Mitteilungen* April 2003.
- Schmid, K. (2003b). Geschlechtstypische Schulwahl in der Sekundarstufe I und II. *IBW-Mitteilungen* Oktober 2003.
- Schmid, K. (2005). *Schulgovernance im internationalen Vergleich. Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrerweiterbildung* (IBW-Forschungsbericht, 127). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Schmid, K. (2007). Österreichs Schulgovernance im internationalen Vergleich. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 54 (1), 115–129.
- Schmid, K., Hafner, H. & Pirolet, 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, T. (2007). *Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Schneeberger, A. (2002). Bildung unter Modernisierungsdruck – Strukturwandel, veränderte Bildungsambitionen und Internationalisierung als Herausforderungen. *Berufsbildung – Europäische Zeitschrift*, Nr. 25 Januar – April I, 73–88.
- Schneeberger, A. (2005). Jugendliche mit Einstiegsproblemen in Ausbildung und Beschäftigung – Berufsstrukturelle, demografische und pädagogische Aspekte. In: Hofstätter, M. & Sturm, R., *Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung bei gering Qualifizierten* (S. 42–62). AMS report 45. Wien: Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH.
- Schneeberger, A. (2007). Lehrlingsausbildung in Österreich: Trends – Probleme – Perspektiven. In Prager, Jens U., Wieland, Clemens (Hrsg.), *Duales Ausbildungssystem – Quo vadis?* (S. 91–112). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Schneeberger, A., Petanovitsch, A. & Gruber, A. (2007). *Zukunft technisch-naturwissenschaftlicher Hochschulbildung. Studierquoten, fachrichtungsspezifische Arbeitsmarktperspektiven und Ansatzpunkte zur Förderung technologischer Qualifikation*. Wien: ibw – Bildung & Wirtschaft Nr. 42.
- Schneeweis, N. & Winter-Ebmer R. (2007). Peer Effects in Austrian Schools. *Empirical Economics* 32 (2-3), 387–409.
- Schneewind, K. (2002). Familienentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, 5. vollständig überarbeitete Auflage (S. 105–127). Weinheim: Beltz.
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: S. Roderer.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. & Spiel, C. (2007). TALK – A training program to encourage lifelong learning in school. *Journal of Psychology*, 215 (3), 183–193.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2008, November). *Die Förderung von Lernmotivation und Bildungsbereitschaft als Herausforderung für Schule und Wissenschaft*. Vortrag auf der Internationalen Fachtagung „Wie kann Schule Bildungsmotivation fördern?“ im Rahmen der EU-Strategie zum Lebenslangen Lernen in Wien. Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17387/III\\_20081105\\_\\_schober.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17387/III_20081105__schober.pdf) [Stand 2009-03-04].
- Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: Wissenschaftszentrum.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation? *Empirische Pädagogik*, 18 (1), 140–161.
- Schratz, M. (1996). *Autonomie in der Praxis: Chancen und Probleme der Schulautonomie in Österreich. Teilstudie der Evaluation der Auswirkungen von Schulautonomie in Österreich auf der Basis der 13. SchOG-Novelle*. Wien: BMBWK [unveröffentlichter Bericht].
- Schratz, M. (1998). *Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung* (überarb. Aufl.), Bildungsforschung des BMUK, Band 10. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M., Iby, M., Radnitzky, E. (2002a). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Krainer, K. & Scharer, M. (2002). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Fachdidaktik. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauer (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 353–366). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M. & Petzold, K. (2007). *Improving School Leadership: Country Background Report Austria*. Innsbruck/Wien: ILS/BMUKK.

- Schratz, M., Pisek, R., Wopfner, G. (2002b). *Verändertes Aufgabenprofil Schulleitung. Ergebnisse einer Recherche in den deutschen Bundesländern*. Unveröffentlichter Bericht ILS/BMBWK, Innsbruck/Wien.
- Schratz, M. & Tschegg, K. (2001). Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4), 17–25.
- Schreiner, C. (Hrsg.) (2007). *PISA 2006 – Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2006). Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 179–192). Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Schrittesser, I. (2007). *Bildung organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schütz, G., Ursprung, H. & Wößmann, L. (2005). *Education Policy and Equality of Opportunity, CESifo Working Paper Nr. 1518*. Internet: [http://www.cesifo.de/DocCIDL/cesifo1\\_wp1518.pdf](http://www.cesifo.de/DocCIDL/cesifo1_wp1518.pdf) [Stand 2009-02-19].
- Schuh, U. A., Kuschej, H., Graf, N. & Paterson, I. (2004). *Administrative Effizienz des österreichischen Schulsystems. Internationaler und (intra)-nationaler Vergleich* (IHS-Forschungsbericht). Wien: Institut für Höhere Studien.
- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2001). *Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder*. Winkler: Bochum.
- Schumacher, R. (2006). *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. (Bildungsforschung). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Schümer, G. (1999). Projektunterricht in der Regelschule. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Lehren und Lernen im offenen Unterricht* (S. 41–56). Wiesbaden: Hess. Landesinstitut für Pädagogik.
- Schütte, K., Frenzel, A., Asseburg, R. & Pekrun, R. (2007). Schülermerkmale, naturwissenschaftliche Kompetenz und Berufserwartung. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 125–146). Münster: Waxmann.
- Schütz, G., Ursprung, H. W. & Wößmann, L. (2008). Education Policy and Equality of Opportunity. *Kyklos*, 61 (2), 279–308.
- Schwantner, U. (2002). *Rahmenbedingungen und pädagogische Prozessqualität der Betreuung und Förderung in Krabbelstuben*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg.
- Schwantner, U. & Grafendorfer, A. (2007). Individuelle, familiäre und schulische Kontextfaktoren bei PISA 2006. In C. Schreiner (Hrsg.), *PISA 2006 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse* (S. 28–29). Graz: Leykam.
- Schwantner, U. & Grafendorfer, A. (2007a). Einstellungen zu Naturwissenschaft. Unterricht in Naturwissenschaft. In C. Schreiner (Hrsg.), *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen* (S. 28–39). Graz: Leykam.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (2006). Unterricht in Mathematik. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 297–315). Wien: Böhlau.
- Schwarzer, R. (1979). Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 3, 153–166.
- Schweigkofler-Wienerberger, G. (2008). *Kulturvermittlung in der Schule: Kunst hautnah erleben. Dialogveranstaltungen und Schulkulturbudget*. Wien: KulturKontakt Austria.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2007). *Schweizer Bildungsbericht 2006*. Aarau: SKBF.

- 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, Münster: Lit.
- Seel, H. (2001). Die Entwicklung der Sekundarstufe I des österreichischen Schulsystems in der Zweiten Republik. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven*. (S. 15–37). Innsbruck: StudienVerlag.
- Seitz, S. (2004). Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 215–232). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Februar 2007). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Internet: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Vereinbarungen\\_\\_Erklaerungen/070425-kulturelle-kinder-jugend.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/dokumentation/BeschlKMK/Vereinbarungen__Erklaerungen/070425-kulturelle-kinder-jugend.pdf) [Stand 2009-03-06].
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Sertl, M. (1993). Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Schulautonomie in Österreich* (S. 88–124). Wien: BMUK.
- Sertl, M. (2007). Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* (S. 79–97). Wien: Lit.
- Shapson, S. M., Wright, E. N., Easom, G. & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17 (2), 141–152.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145–160). Köln: Böhlau. (Original erschienen 1986: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.)
- Silbereisen, R. K. (1996). Konsum von Alkohol und Drogen über die Lebensspanne. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (2. Aufl.) (S. 189–208). Göttingen: Hogrefe.
- Siller, A. (2006–laufend). *Projektorientierter Unterricht. Pädagogische Reflexionen und praxiserprobte Modelle für einen fächerübergreifenden Musikunterricht, dargestellt und diskutiert an einem Beispiel aus der Unterrichtspraxis*. Dissertation. Salzburg: Universität Mozarteum, Abteilung für Musikpädagogik.
- Simpson, M. & Ure, J. (1993). *What's the difference?* Aberdeen: Northern College.
- SKBF (Hrsg.). (2007). *Bildungsbericht Schweiz 2006. 2. Aufl.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2007). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
- Smith, P. K., Madhavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Smith, P. K., Madsen, K. & Moody, J. (1999a). What causes the age decline in being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267–285.
- Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University Press.
- Soukup-Altrichter, K., Altrichter, H., Feyerer, E., Gierlinger, E., Prammer-Semmler, E., Prexl-Krausz, U. (2007). *Was verändert sich durch Schulprofilierung? 4 Fallstudien profilierter Hauptschulen*. Linz: Trauner.

- Sozialpartner Österreichs (2007a). *Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie*. Bad Ischl: Autor. Internet: [http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung\\_20071003.pdf](http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf) [Stand 2008-07-18].
- Sozialpartner Österreichs (2007b). *Arbeitsmarkt – Zukunft 2010. Vorschläge der Sozialpartner für ein Maßnahmenpaket zur Deckung des Fachkräftebedarfs und zur Jugendbeschäftigung*. Wien: Autor. Internet: [http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/20071001\\_Sozialpartner%20MaßnahmenpaketArbeitsmarkt\\_vorläufigeEndversion.pdf](http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/20071001_Sozialpartner%20MaßnahmenpaketArbeitsmarkt_vorläufigeEndversion.pdf) [Stand 2008-07-18].
- Specht, W. (o. J.). Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark. Graz: ZSE [unveröff. Ms.].
- Specht, W. (1991). *Schulqualität*. Graz: ZSE.
- Specht, W. (1997). Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. *BEHINDERTE*, 20 (4), 9–30.
- Specht, W. (1997a). *Autonomie und Innovationsklima an Schulen. Rezeption und Wirkungen der Schulautonomie an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen* (Forschungsbericht, ZSE, Abt. 2, 26). Graz: BMUK.
- Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder u. a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (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. (2008). Innovation durch Evaluation? Entstehung und Umsetzung von Innovationen im Bildungssystem als Konsequenz aus Bildungsmonitoring, Bildungsberichterstattung und vergleichenden Schulleistungsstudien – Möglichkeiten und Grenzen aus österreichischer Sicht. In *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. OECD-CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Potsdam (Deutschland), 25.–28. September 2007* (S. 41–52). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Specht, W., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen*. (ZSE-Report Nr. 70). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohllhart, D. & die Mitglieder der Arbeitsgruppen des Projekts QSP (2007): *Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik*. Graz-Klagenfurt: bife.
- Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1996). *Schulqualität*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Spiel, C. (2008). *Statement „Vorschulische Förderung“ im Bildungsausschuss des Parlaments* (29.01.2008). Wien.
- Spiel, C., Litzenberger, M. & Haiden, D. (2007). Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren. In C. Badelt, W. Wegscheider & H. Wulz (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich* (S. 479–552). Graz: Leykam.
- Spiel, C., Reimann, R., Wagner, P. & Schober, B. (2008a). Bildung-Psychology: The substance and structure of an emerging discipline. *Applied Developmental Science*, 12, 154–159.

- Spiel, C. & Schober, B. (2002a). Zusammenfassung des Projekts „Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?“. *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 1271–1281.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002b). Lebenslanges Lernen als Ziel: Zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 1282–1293.
- Spiel, C., Schober, B. & Litzenberger, M. (2008b). *Evaluation der Eignungstests für das Medizinstudium in Österreich*. Wien: Universität, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2007). *Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten*. Wien: Universität Wien.
- Spiel, C., Strohmeier, D. & Stefanek, E. (2007). Schulische Integration von Migrantinnen und Migranten. In *Diversity Management im öffentlichen Dienst*. Wien: Bundeskanzleramt.
- Spiel, C. & Wagner, P. (2002). Wie lange und wofür lernen die Schülerinnen und Schüler? *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 16 (3), 329–355.
- Spiel, C., Wagner, P. & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 125–135.
- Spinath, B., van Ophuysen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudenten so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 186–197.
- 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* (S. 189 – 220). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P. & Lüdtke, O. (2007). Internationale Schulleistungsvergleiche. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie: Kulturelle Determinanten des Erlebens und Verhaltens*. Bd. 2 (S. 279–347). Göttingen: Hogrefe.
- Standards (2007). *Datensatz der Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards 2007*. Universität Salzburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Stanzel-Tischler, E. (2007a). *Teilnahme am häuslichen Unterricht und Befreiung von der allgemeinen Schulpflicht wegen Schulunfähigkeit in der Schuleingangsphase*. ZSE-Report Nr. 72. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Stanzel-Tischler, E. (2007b). A successful start in primary school – still a challenge for the Austrian education system. In S. Grossenbacher & U. Vögeli-Mantovani (Eds.), *The Education of 4- to 8-Years-Olds – Re-designing School Entrance Phase* (S. 89–102). CIDREE yearbook 6. Brüssel: CIDREE.
- Stanzel-Tischler, E. (2009). *Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“*. Projektstand im Herbst 2008 sowie erste Einschätzungen der Maßnahmen des Bundes durch die Verantwortlichen in den Bundesländern. BIFIE-Report 1. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (1996). *Ergebnisse einer Schulleiterbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131c SchOG) im Schuljahr 1994/95*. ZSE-Report Nr. 19. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Statistik Austria (2002). *Schulwesen in Österreich 2001/02*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Statistik Austria (2003). *Schulwesen in Österreich 2002/03*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Statistik Austria (2005). *Völkzählung 2001. Bildungsstand der Bevölkerung*. Wien: Verlag Österreich.

- Statistik Austria (2007). *Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2005*. Wien: Autor.
- Statistik Austria (2007a). *Arbeitskräfteerhebung 2006. Ergebnisse des Mikrozensus*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Statistik Austria (2007b). *SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache*. Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/static/schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_mit\\_nicht-deutscher\\_muttersprache\\_im\\_schuljahr\\_\\_029650.xls](http://www.statistik.at/web_de/static/schuelerinnen_und_schueler_mit_nicht-deutscher_muttersprache_im_schuljahr__029650.xls) [Stand 14.10.2008].
- Statistik Austria (2007c). *Statistisches Jahrbuch 2008*. Wien: Verleger.
- Statistik Austria (2007d). *Demographisches Jahrbuch 2006*. Wien: Verlag Österreich.
- Statistik Austria (2008a). *Bildung in Zahlen 2006/07. Tabellenband*. Wien: Autor. Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuchIndex.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuchIndex.html) [Stand 14.10.2008].
- Statistik Austria (2008b). *Kindertagesheimstatistik 2007/08*. Wien: Autor.
- Statistik Austria (2008c). *Schülerinnen und Schüler 2006/07 nach Politischen Bezirken und Schultypen*. [http://www.statistik.at/web\\_de/static/schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_200607\\_nach\\_politischen\\_bezirken\\_und\\_schultype\\_029964.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/schuelerinnen_und_schueler_200607_nach_politischen_bezirken_und_schultype_029964.pdf) [Stand 14.10.2008].
- Statistik Austria (2008d). *Bildung in Zahlen 2006/07, Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Steiner, M. (2005). *Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von Bildungsabbrechern und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit*. Projektbericht. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Steiner, M. & Steiner, P. (2006). *Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Steiner, M. & Wagner, E. (2007). *Dropoutstrategie: Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung*, EQUI-IHS. Wien: IHS.
- Steiner, M., Wagner, E. & Pessl, G. (2006). *Evaluation der Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Steiner, P. M., Schuster, J. & Vogtenhuber, S. (2007). *Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005*. Kooperationsstudie des IHS mit Statistik Austria im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (IHS-Forschungsbericht). Wien: Institut für Höhere Studien.
- Steinhausen, H. C. (2000). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. München: Urban & Fischer.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1997). Understanding and improving mathematics instruction: An overview of the TIMSS Video Study. *Phi Delta Kappan*, 79(1), 14–21.
- Stöbe-Blossey, S. (2005). *Bildungsbenachteiligung – Wege zur frühen Förderung im Netzwerk*. Vortrag auf dem Kongress Jugendhilfeplanung des Landesjugendamtes Rheinland in Köln am 28./29. Juni 2005.
- Stockhammer, R., Baumühlner, J. & Langer, R. (2001). Wirkungskräfte im Verhältnis Hauptschule – AHS-Unterstufe. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven*. (S. 38–73). Innsbruck: StudienVerlag.
- Stöger, C. (2001). *Kunst in der Schule. Studien zur Reformpädagogik in Österreich unter besonderer Berücksichtigung des Musikunterrichtes*. (Europäische Hochschulschriften-Reihe 11, Pädagogik, 824). Frankfurt am Main: Lang.
- Stoll, L., Moorman, H., Rahm, S. (2007). *School leadership development strategies: The Austrian Leadership Academy*. Paris: OECD. Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/27/23/39883466.pdf> [Stand 2008-07-30].

- Strauss, H. & de la Maisonnette, C. (2007). *The wage premium on tertiary education*. New estimates for 21 OECD countries. Economics Department Working Papers No. 589. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Streibl, R. (Hrsg.) (1996). *Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis*. Wien: picus.
- Strohmeier, D. (2007). Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen: Wo liegen die Chancen, wo die Risiken? *Erziehung und Unterricht*, 157(9-10), 796–809.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen. Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M. v. Salisch (Eds.), *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (pp. 204–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2008). WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen* (pp. 214–230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Nestler, D. & Spiel, C. (2006). Freundschaftsmuster, Freundschaftsqualität und aggressives Verhalten von Immigrantenkindern in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 21–37.
- Strohmeier, D. & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural school classes. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 99–116.
- Strohmeier, D., Spiel, C. & Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 262–285.
- Strohmeier, D., Stefanek, E., Gradinger, P. & Spiel, C. (2008). *Cyberbullying and cybervictimization. Evidence from Austria*. Paper presented at the 20th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Würzburg, Germany. [unveröff. Manuskript].
- Strohmeier, D., Stefanek, E., Jakisic, J. & Spiel, C. (2007). Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens an Schulen: 10 Beispiele von „evidence based practice“ Programmen. *Erziehung und Unterricht*, 157(9-10), 819–845.
- Strouhal, M.-T. (2007). „YoungLearners“: Lerngruppen in Kooperation von Kindergarten und Schule. *Erziehung & Unterricht*, 5–6, 502–511.
- Suchaň, B., Wallner-Paschon, Ch., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule*. Graz: Leykam.
- Suchaň, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2008). *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Sutherland, D. & Price, R. (2007). *Linkages Between Performance and Institutions in the Primary and Secondary Education Sector*. OECD Economics Departments Working Papers No. 558. Paris: OECD. Internet: [http://ly-sander.sourceoecd.org/vl=1084675/cl=12/nw=1/rpsv/workingpapers/18151973/wp\\_514mcwn5lmb5.htm](http://ly-sander.sourceoecd.org/vl=1084675/cl=12/nw=1/rpsv/workingpapers/18151973/wp_514mcwn5lmb5.htm) [Stand 2008-07-30].
- Sutherland, D., Price, R., Joumard, I. & Nicq, C. (2007). *Performance Indicators for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education*. OECD Economics Department Working Papers, No 546. Paris: OECD.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97–111.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127.



- Svecnik, E. (2001). *DeSeCo – Definition of competencies. Country contribution process (CCP)*. Österreich, Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- Svecnik, E. & Reiter, C. (2002). Selbst gesteuertes Lernen im europäischen Vergleich. In G. Haider & C. Reiter (Hrsg.), *PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven im internationalen Vergleich* (S. 85–92). Innsbruck: StudienVerlag.
- 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. Internet: <http://www.surestart.gov.uk/publications/?Document=1160> [Stand 2007-12-04].
- Tanzer, N. K., Grogger, G. & Maier, E. (2000). Ergebnisse der Erhebung. In *Gestaltung von Freiräumen an österreichischen Hauptschulen*. ZSE-Report 49. (S. 61–154). Graz: BMBWK.
- Tarnai, C. (2006). Verbale Schulleistungsbeurteilung. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 827–832). Weinheim: Beltz/PVU.
- Tennstädt, K. C. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Ein integratives Selbsthilfe-programm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggression und Störungen im Unterricht. Band 4. Handbuch für Multiplikatoren, Seminar- und Schulleiter sowie Schulaufsichts-behörden*. Bern: Huber.
- Tent, L. (2006). Schulreife und Schulfähigkeit. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (3. Auflage) (S. 647–657). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Textor, M. R. (1998). Familientagespflege. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S. 75–85). Weinheim: Beltz.
- Thaler, A. (2006). *Berufsziel Technikerin?* München + Wien: Profil Verlag.
- The Office for Standards in Education, Children Services and Skills OFSTED (2006). *Creative Partnerships: initiative and impact*. London: The Office for Standards in Education, Children Services and Skills OFSTED.
- Thomann, H. (2005). Der flexible Schuleingang – eine Analyse der steirischen Situation. In L. Hollerer & A. Seel (Hrsg.), *Schultütenkinder, Pädagogische Perspektiven, Band 2* (S. 197–200). Graz: Leykam.
- Thonhauser, J. (2000). Neue Lehrpläne. Versuch einer Beurteilung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt. *Erziehung und Unterricht*, 150 (7-8), 841–851.
- Thonhauser, J. (2002). Schulprogramm und Selbstevaluation als Kern von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In F. Eder u. a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. (S. 79–99). Innsbruck: StudienVerlag.
- Thonhauser, J. (2005a). Die Leistungsbeurteilung verbessern heißt den Unterricht verbessern. Vortrag am 22. November 2005. Wien. Internet: <http://www.hum.tsn.at/cms/upload/pdf/Thonhauserreferat.pdf> [Stand 2009-02-20].
- Thonhauser, J. (2005b). *Projekt „benchmarks von innen“. Eine Ergänzung zu TIMSS und PISA und ein Beitrag zur Diskussion über Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards*. Endbericht. Unveröff. Forschungsbericht, Salzburg.
- Thonhauser, J. (2008) (Hrsg.). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann.
- 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. & Patry, J. L. (Hrsg.). (1999). *Evaluation im Bildungsbereich*. Innsbruck: StudienVerlag.

- 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.
- Thonhauser, J. & Pointinger, M. (2009). Die formale Schulbildung der PISA-Schüler/innen und Beobachtungen an den Übergängen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.). *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam, S.179–184.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J. & Wetzel, G. (1996). Comparison of Observed Process Quality in Early Child Care and Education Programs in Five Countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447–475.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In G. Becker, K. D. Lenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (S. 6–9). Friedrich Jahresheft XXII. Seelze: Friedrich.
- Tillmann, K.-J., Dederig, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis*. Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. *Pädagogik* (3), 44–48.
- TIMSS (1995, 1997). *Third International Mathematics and Science Study. Population 2 und Population 3. Datensatz*. Salzburg: IEA-Zentrum.
- Tiroler Kulturservicestelle (2007). *Tiroler Kulturservicestelle Jahresbericht 2005/06*. Innsbruck: Tiroler Kulturservicestelle.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to Differentiate Instruction in Middle School. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 77–87.
- Trapmann, S., Hell, B. & Schuler, H. (2008). Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 168–177). Göttingen: Hogrefe.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007) (Hrsg.). *Schulleistungen von Abiturienten: Soziale, schulformbezogene und regionale Disparitäten*. Münster u. a.: Waxmann.
- Travers, R. M. W. (1978). *Children's interest*. Kalamazoo, MI: Michigan University, College of Education.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter: Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 171–179.
- Tschenett, R. (2004). Gender Mainstreaming an den Pädagogischen Instituten. *Erziehung & Unterricht*, 5-6, 422–429.
- Turic, G. (2001). *Bilanzierung der Schulversuche auf der Sekundarstufe I. Formen alternativer Leistungsbeurteilungen*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2006). *Strong foundations. Early childhood care and education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006a). *Fahrplan für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education)*. UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon, 6.–9. März 2006. Paris: UNESCO

- UNESCO (2007). *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007a). *Educational Governance at Local Level. Modules for Capacity Building*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007b). *Educational Governance at Local Level. Policy Paper & Evaluation Guidelines*. Paris: UNESCO.
- Unterwurzacher, A. (2007). „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In H. Weiss (Hrsg.) *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation* (S. 71–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Unterwurzacher, A. (2009). Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*, S. 66–78. Graz: Leykam.
- Unterwurzacher, A. & Weiss, H. (2008): Die interkulturelle Schule aus regionaler Perspektive. In B. Leibetseder & J. Weidenholzer (Hrsg.), *Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitik in Städten und Regionen* (S. 221–253). Wien: Braumüller Verlag.
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 150–166.
- 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 *BM für Unterricht, Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965–1975. Bildungsplanung in Österreich Bd.I*. Wien.
- Verbeek, D. & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7(3), 133–146.
- Vierlinger, R. (1993). *Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung*. Wien: Jugend & Volk.
- Vierlinger, R. (1999). *Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*. Heinsberg: Dieck.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178–201). New York: The Guilford Press.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., Abt, N., Bischoff, S., Buccheri, G. & Lehner, M. (2008). *Formative Evaluation der Grund- und Basisstufe*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.
- Voigt, J. (1984). *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Volgger, B. (2007): *BE beginnt im Kopf. Vorstellungen im Fach Bildnerischer Erziehung und Kunst*. Magisterarbeit. Betreut von Franz Billmayer. Salzburg: Mozarteum, Abteilung Bildende Künste, kunst- und Werkpädagogik.
- von Aster, M. (2001). *Testverfahren zur Dyskalkulie (ZAREKI)*. Frankfurt/M: Swets.
- von Aster, M., Bzufka, M. W., Horn, R. R. (unter Mitwirkung von M. Weinhold Zulauf und M. Schweiter) (2009). *ZAREKI-K. Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern – Kindergartenversion*. Frankfurt/M.: Pearson.
- von Aster, M., Kucian, K., Schwieter, M. & Martin, E. (2005). Rechenstörungen im Kindesalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 7, 614–622.
- von der Groeben, A. (2003). Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung. *Pädagogik*, 55 (4), 6–9.

- von Saldern, M. (2006). Klassengröße. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 327–333). Weinheim: Beltz.
- Wacker, K. (2007). *Teure neue Lehrstelle. Eine Untersuchung zur Effizienz des Blum-Bonus*. AKNÖ (Hrsg.). Wien: Verlag Österreich GmbH. Internet: [http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d57/lehrstellenmarkt\\_studie.pdf](http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d57/lehrstellenmarkt_studie.pdf) [Stand 2008-10-10].
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003): Noten oder Verbalbeurteilungen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 35 (1), 27–36.
- Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2005). Wer hilft beim Lernen in der Schule? Soziales Lernumfeld in Hauptschule und Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 101–109.
- Wagner, P., Spiel, C. & Tranker, M. (2003). Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch? Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 233–243.
- Wagner-Pinter, M. (2006). Rejuvenating the Austrian apprenticeship system. In Europäische Kommission (Hrsg.), *European Employment Observatory – Review: Spring 2005*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Wahrig, G. (1986). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Wallner, B., Posch, P. & Krainer, K. (2006). Regionales fachbezogenes Bildungsmanagement – ein Beitrag zur Steigerung der Kommunikationsfähigkeit des österreichischen Bildungssystems. Konzept für eine Aufgabenbeschreibung. In K. Krainer (Hrsg.), *Ergebnisbericht zum Projekt IMST3 2004/05* (S. 77–87). Klagenfurt: IUS.
- Walter, O., Senkbeil, M., Rost, J., Carstensen, C. H. & Prenzel, M. (2006). Die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenz von der neunten zur zehnten Klassenstufe. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 87–118). Münster: Waxmann.
- Walther, A. & Pohl, A. (2005). *Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth*. Tübingen: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung.
- Walther, A. & Pohl, A. (2006). *Lernen von Europa. Europäische Ansätze zur Benachteiligtenförderung*. Tübingen: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung.
- Warnke, A. & Roth, E. (2002). Umschriebene Lese-Rechtschreibstörung. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5., korrigierte Aufl.) (S. 453–476). Göttingen: Hogrefe.
- Wasik, B. A. & Slavin, R. E. (1994). Preventing Early Reading Failure with One-to-One Tutoring. In R. E. Slavin, N. L. Karweit & B. A. Wasik (Eds.) *Preventing Early School Failure* (S. 143–174). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89–122.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. In M. Meyer, U. Rampillon & G. Otto (Hrsg.), *Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbstständigkeit* (S. 50–52). Friedrich Jahresheft XV. Seelze: Friedrich.
- Weinert, F. E. (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 73–86). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. (2006). Entwicklung, Lernen, Erziehung. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (3. Auflage) (S. 120–131). Weinheim: Beltz.
- Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzmessungen im Vorschulalter. Eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Rossbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 89–209). Bildungsforschung Bad 24. Bonn: BMBF.

- Weinkopf, C. (2007). Gar nicht so einfach?! Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung. In Friedrich-Ebert Stiftung (Hrsg.), *Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland* (S. 25–34), Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Weinstein, C. E. & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Weiss, H. (2007). Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In H. Weiss (Hrsg.), *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation* (S. 33–70). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiss, H. & Unterwurzacher, A. (2007). Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In H. Fassmann (Hrsg.), 2. *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen* (S. 227–241). Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Weiß, M. (2002). Bildungsfinanzierung und Steuerung des Bildungswesens. In Bildungsrat Niedersachsen, *Empfehlungen für eine neue Finanzierung und Organisation des Schulsystems*. Internet: [http://www.nibis.de/nli1/allgemein/gs-papiere/7\\_Empfehlung\\_Orga\\_und\\_Finzen.pdf](http://www.nibis.de/nli1/allgemein/gs-papiere/7_Empfehlung_Orga_und_Finzen.pdf) [Stand 2009-02-05].
- Weiß, M. (2004). Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. *TIBI*, 4 (8). Internet: [http://www.dipf.de/publikationen/Tibi/tibi8\\_weiss.pdf](http://www.dipf.de/publikationen/Tibi/tibi8_weiss.pdf) [Stand 2008-07-30].
- Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem (o. J.). Wien: BMBWK.
- Wellenreuther, M. (2005). *Lehren und Lernen – aber wie?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Wellenreuther, M. (2008). Wieweit lösen individualisierende Methoden Probleme der Heterogenität in Schulklassen? In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf* (S. 178–190). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wentner & Havranek (2000). *LehrerIn 2000: Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit von LehrerInnen in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport, Gewerkschaft Öffentlicher Dienst.
- Wettstein, E. (2006, Juni). *Bildung – Chance oder Pflicht*. Zusammenfassung des Vortrags auf der 9. Ordentlichen Generalversammlung der International Facility Management Association IFMA in Kloten. Internet: [http://www.bbprojekte.ch/files/taetigkeit/information/6627\\_IFMA\\_Bildung.pdf](http://www.bbprojekte.ch/files/taetigkeit/information/6627_IFMA_Bildung.pdf) [Stand 2008-07-29].
- Wetzel, G. (2001). *Erziehung und Betreuung im Vor- und Volksschulalter. Österreich-spezifische Analysen im internationalen Vergleich*. Im Auftrag des BMBWK. Unveröffentlichter Endbericht.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior / middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.
- Wigfield, A. & Wentzel, K. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42 (4), 191–196.
- Willke, H. (1999). *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Einführung in die Theorie der Intervention in komplexe Sozialsysteme* (3. Ausg.). Stuttgart: UTB.
- Wimmer, H. (1986). Zur Ausländerbeschäftigungspolitik in Österreich. In H. Wimmer (Hrsg.), *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich*, S. 5–32. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Wimmer, M. (Mai 2007). *Ist kulturelle Bildung messbar? – Überlegungen zur Tagung „Evaluation kultureller Bildung?“ in Wildbad Kreuth*. Internet: [http://www.educult.at/fileadmin/files/Infoplattform\\_MW/MW\\_Publikationen/Artikel\\_BOEWKE\\_Mai\\_2007.pdf](http://www.educult.at/fileadmin/files/Infoplattform_MW/MW_Publikationen/Artikel_BOEWKE_Mai_2007.pdf) [Stand 2009-03-06].

- Wirth, J. & Leutner, D. (2008). Self regulated learning as competence. Implications of theoretical models for assessment methods. *Journal of Psychology*, 216 (2), 102–110.
- Wisbauer, A. (2007). Regionale Bildungschancen. In I. Erler, *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 202–216). Wien: Mandelbaum.
- Wischer, B. (2008). Reformengagement als Reflexionsproblem. *Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation* (S. 5–20). Münster: LIT.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln. Internet: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> [Stand 2008-06-16].
- Wocken, H. (1987). Schulleistungen in Integrationsklassen. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen* (S. 276–306). Solms, Oberbiel: Jarick.
- Wocken, H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen*. Internet: [www.hans-wocken.de](http://www.hans-wocken.de) [Stand 2006-09-12].
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wolter, St. C. (2007). Das Berufsbildungswesen in der Schweiz. In Prager, Jens U., Wieland, Clemens (Hrsg.), *Duales Ausbildungssystem – Quo vadis?* (S. 77–90). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Working Group D „Increasing Participation in Mathematics, Science and Technology“. (2003). *Implementation of „Education and Training 2010“ Work Programme. Progress Report*. Brüssel: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- Wößmann, L. (2003a). *European „Education Production Functions“: What Makes a Difference for Student Achievement in Europe?* European Economy, Economic Papers No. 190. Brussels: European Commission, Economic and Financial Affairs.
- Wößmann, L. (2003b). Zentrale Prüfungen als „Währung“ des Bildungssystems: Zur Komplementarität von Schulautonomie und Zentralprüfungen. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 72, 220–237.
- Wößmann, L. (2004). Entwicklung betrieblicher Kosten und Nutzen der Berufsausbildung – Einige Anmerkungen zu den Ursachen des Ausbildungsplatzmangels. *ifo-Schnelldienst* 6, 21–24.
- Wößmann, L. (2005). Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse. Untersuchungen auf Basis internationaler Mikrodaten. *Tertium comparationis*, 11 (2), 152–176.
- Wößmann, L. (2006). Bildungspolitische Lehren aus den internationalen Schülertests: Wettbewerb, Autonomie und externe Leistungsüberprüfung. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 7 (3), 417–444.
- Wößmann, L. (2007). *Letzte Chance für gute Schulen: Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*. München: ZS Verlag.
- Wößmann, L. (2007a). International Evidence on School Competition, Autonomy, and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education*, 82 (2), 473–497.
- Wößmann, L. (2007b). *Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries*. München. Internet: [http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG07-02\\_Woessmann.pdf](http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG07-02_Woessmann.pdf). [Stand 2008-07-30].
- Wößmann, L. (2008a). Efficiency and Equity of European Education and Training Policies. *International Tax and Public Finance*, 15 (2), 199–230..
- Wößmann, L. (2008b). How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 78 (1), 45–70.

- 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 Paper 13. Paris: OECD. Internet: [http://lysander.sourceoecd.org/vl=1084675/cl=12/nw=1/rpsv/workingpapers/19939019/wp\\_5kzsnsx1mv30.htm](http://lysander.sourceoecd.org/vl=1084675/cl=12/nw=1/rpsv/workingpapers/19939019/wp_5kzsnsx1mv30.htm) [Stand 2008-07-30].
- Wößmann, L. & Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. o.O. Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf> [Stand 2008-07-18].
- Wößmann, L. & West M. (2006). Class-Size effects in school systems around the world. *European Economic Review*, 50, 695–736.
- Wroblewski, A. (2006). *Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000*. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Bildungsbe/nach/teiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (KMI) der Österr. Akademie der Wissenschaften* (S. 41–50). Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Wroblewski, A. et al. (2007). Wirkungsanalyse frauenfördernder Maßnahmen des bm:bwk. In BMBWK (Hrsg.), *Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft*, Bd. 21. Wien: Verlag Österreich.
- Wustinger R. & Braun, R. (2008). *KoSo. Kommunikation und soziale Kompetenz. Methodikbuch für den KoSo-Unterricht*. (3. Aufl.) Wien: Selbstverlag Popperschule.
- Wustmann, C. (2007). Resilienz. In BMBF (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S. 119–190). Bildungsforschung Band 16. Bonn, Berlin: Herausgeber.
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(1308–1316).
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harrasment: Findings from the second youth Internet safety survey. *Pediatrics*, 118, 1169–1177.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In Ch. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 103–113). Bern: Huber.
- Ziegler, A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen von Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.
- Ziegler, A., Schober, B. & Dresel, M. (2005). Primary school students' implicit theories of intelligence and maladaptive behavioral patterns. *Education Science and Psychology*, 6, 76–86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). London, UK: Academic Press.
- Zukunftskommission (2003). *Zukunft Schule. Das Reformkonzept der Zukunftskommission – Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Wien: BMBWK.
- Zukunftskommission (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission*. Wien: BMBWK.

# Abkürzungsverzeichnis und Erläuterungen zu ausgewählten Begriffen

**abnehmende Schule** Schule, in die von einer niedrigeren Ausbildungsstufe gewechselt wird

**AECC** Austrian Educational Competence Centres. Es existieren derzeit sechs solcher Zentren, fünf davon haben fachdidaktische Schwerpunkte, nämlich die AECC Biologie, Chemie und Physik an der Universität Wien sowie die AECC Deutsch und Mathematik an der Universität Klagenfurt, ein weiteres AECC ist das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Universität Klagenfurt. Sie agieren an der Schnittstelle zwischen Theorie (fachdidaktischer Forschung) und Praxis (fachbezogener Unterrichtsentwicklung).

**AHS** Allgemeinbildende höhere Schule

**Allgemeine Sonderschule** Schule, in der Kinder mit physischen und/oder psychischen Behinderungen in einer ihrer Bildungsart entsprechenden Weise gefördert werden sollen und die nach Möglichkeit eine der Volks-, Haupt- bzw. polytechnischen Schule entsprechende Bildung vermitteln soll. Die Allgemeine Sonderschule ist ihrem Namen entsprechend jene Form, die allgemeine Förderung für leistungs- und lernschwache Kinder bietet, daneben existieren spezielle Formen von Sonderschulen, z. B. für schwerhörige, sehbehinderte oder schwerstbehinderte Kinder. Die Klassenschülerhöchstzahl in Sonderschulen liegt bei acht, zehn oder 15 Schüler/inne/n. Die Sonderschule umfasst unter Einbeziehung der → PTS oder eines Berufsvorbereitungsjahres neun Schulstufen, mit Einwilligung des Schulerhalters kann sie maximal zwölf Jahre besucht werden.

**AK** Arbeiterkammer

**AMS** Arbeitsmarktservice

**APA** (1) Austria Presse Agentur

**APA** (2) American Psychological Association

**APS** Allgemeine Pflichtschule, umfasst die Schultypen Volksschule, Hauptschule, Polytechnische Schule und Sonderschule

**ASO** Allgemeine Sonderschule, zunehmend abgelöst durch die → Integration von Kindern mit → SPF in integrativ geführten Klassen

**BAG** Bundesausbildungsgesetz, regelt die Ausbildung von Lehrlingen im Rahmen des → dualen Ausbildungssystems

**BAKIP** Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik

**BDG** Beamten-Dienstrechtsgesetz

**Betreuungsquote** Die Zahl der in → FBBE-Einrichtungen betreuten Kinder bezogen auf die Gesamtzahl der Kinder des gleichen Geburtsjahrganges

**BGBI** Bundesgesetzblatt

**BHS** Berufsbildende höhere Schule

**BiBB** Bildungswege und Berufsbiografie (BiBB-Übergangsstudie). Deutsche Studie (2006), mit der die Bildungswege und Berufsbiografien von Jugendlichen nach dem Abschluss einer allgemeinbildenden höheren Schule erforscht wurden.



- BiK** Biologie im Kontext. Ein Projekt des → IPN zur Entwicklung kontextorientierter Unterrichtskonzepte im Fach Biologie
- Bildungspanel** Längsschnittanalyse von Bildungsbiografien
- Bildungsstandards** B. beschreiben die gewünschten Lernergebnisse am Ende der vierten und achten Schulstufe. Die regelmäßige Überprüfung der Standards soll die Qualität des Unterrichts sichern und optimieren und Lehrer/innen eine Rückmeldung über die Lernergebnisse der Schüler/innen bieten. Die Bildungsstandards wurden seit 2003/04 in zwei Pilotphasen erprobt, an der zweiten nahmen 140 Schulen teil. Seit Jänner 2009 gelten Bildungsstandards für die Fächer Deutsch/Lesen/Schreiben und Mathematik (für die vierte Klasse der Volksschule) und Deutsch, Englisch und Mathematik für die 8. Schulstufe (4. Klasse HS und AHS). Die ersten Überprüfungen auf der 8. Schulstufe werden ab 2012, auf der 4. Schulstufe ab 2013 stattfinden.
- BIQ** Berufsinformations- und Qualifikationsforschung (des Arbeitsmarktservice)
- BIQUA** Bildungsqualität von Schule. Qualitätsentwicklungsprogramm der → DFG (2000–2006)
- BLK** Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)
- BMBF** Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland)
- BMHS** Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
- BMS** Berufsbildende mittlere Schule
- BMSK** Österr. Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz (bis 2008, seither BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz)
- BMBWK** Österr. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Bezeichnung 2000–2007)
- BMUKK** Österr. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (seit 2007)
- BMUK** Österr. Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1970–1985; 1990–1994); 1985–1990 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport bzw. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1994–2000)
- BMWA** Österr. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
- BALI** Budget-, Arbeitsmarkt- und Leistungsbezugsinformationen, Online-Datenabfragebank des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Internet: <http://www.dnet.at/bali>
- BVJ** Berufsvorbereitungsjahr (an Allgemeinen Sonderschulen)
- CBCL** Child Behaviour Checklist, ein Testverfahren in Form eines Elternfragebogens, das 99 Problem-Items beinhaltet und hilft, Verhaltensauffälligkeiten zu erkennen
- CCT** Career Counselling for Teachers, Laufbahnberatung für Lehrer
- Charlotte Bühler-Institut** Das Wiener C.-B.-I. für praxisorientierte Kleinkindforschung, benannt nach C. B., der Begründerin der empirischen Kleinkindforschung, ist an der Schnittstelle von Theorie und Praxis mit entwicklungspsychologischer Forschung und der Weiterentwicklung der Kleinkind- und Kindergartenpädagogik beschäftigt.
- CHiK** Chemie im Kontext. Ein vom → IPN betreutes Projekt, das die Implementierungsmöglichkeiten für innovative Unterrichtskonzeptionen untersuchte (2002–2005).
- COAKTIV** Kognitiv aktivierender Mathematikunterricht, ein Projekt der → DFG; dieses kam in einer Untersuchung zum Ergebnis, dass im deutschen Mathematikunterricht unabhängig von der Schulform Aufgaben mit sehr niedrigem Aktivierungspotenzial eingesetzt werden.
- COMPED** (Computers in Education) Internationale Studie, die 1989/90 und 1992 die Praxis der schulischen Computeranwendung in mehr als 20 Staaten, darunter in Österreich, vergleichend untersuchte.

**CQAF** Common Quality Assurance Framework (Gemeinsamer Europäischer Qualitätssicherungsrahmen der Berufsausbildung), ein Rahmenmodell, das den EU-Mitgliedsstaaten als Referenz bei der Entwicklung bzw. Reform von Qualitätssystemen in der Berufsbildung auf nationaler Ebene dienen soll. Entwickelt wurde das CQAF 2004 von der Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“ im Auftrag der Europäischen Kommission.

**dänisches Modell (der Berufsausbildung)** Eine Form des → dualen Ausbildungssystems, in welchem der schulischen Komponente wesentlich mehr Bedeutung zukommt als in Österreich. So beginnt die Ausbildung zumeist mit einem 20-wöchigen Block in der Schule, wobei Werkstätten- und Laborunterricht stärker im Mittelpunkt stehen als der herkömmliche Unterricht im Klassenzimmer. Die Schulen sind die letzte Instanz, die die Ausbildung sichern und koordinieren, sie unterschreiben auch den Lehrvertrag. SchülerInnen, die keine Lehrstelle finden, können die Ausbildung zur Gänze in der Schule absolvieren. Die Schule bietet eine Grundausbildung in einem von sieben Berufsfeldern, daran anschließend kann in der Hauptausbildung unter mehreren Spezialisierungen gewählt werden. Wahlpflichtfächer werden gemeinsam mit dem Ausbildungsbetrieb aus einem bestehenden Katalog ausgewählt.

**Deklaration von Madrid** Die D. v. M. (2002), verabschiedet von über 600 Teilnehmer/innen am Europäischen Behindertenkongress, proklamierte 2003 als Europäisches Jahr von Menschen mit Behinderungen. Sie richtete sich u.a. an die Verantwortlichen des Bildungssystems mit der Forderung, eine Bildung für alle zu erreichen, die auf den Prinzipien der vollen Teilhabe und Gleichberechtigung basiert. Das Bildungssystem ist der erste Schritt zu einer einbeziehenden Gesellschaft, betont die Erklärung.

**DFG** Deutsche Forschungsgemeinschaft

**Differenzierung** Unterschieden wird zwischen innerer (Binnendifferenzierung) und äußerer Differenzierung. Binnendifferenzierung meint das Angebot des Lernstoffes auf verschiedenen Leistungsniveaus im Rahmen des Klassenverbandes; äußere Differenzierung die Förderung innerhalb von leistungshomogenen und getrennt voneinander unterrichteten (Leistungs)gruppen.

**DISYOUTH** Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth; transnationale Studie zu Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche im Auftrag der Generaldirektion „Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit“ der EU-Kommission (2004–2005)

**DSM** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen), ein Klassifikationssystem der American Psychiatric Association, die aktuelle Version trägt die Bezeichnung DSM-IV.

**Duales Ausbildungssystem** Das in Österreich übliche System der Berufsausbildung (in Lehrbetrieben und Berufsschulen). Das duale Ausbildungssystem ist u. a. durch das sinkende Lehrstellenangebot gefährdet; an die Stelle der Lehrbetriebe treten zunehmend Maßnahmen gemäß → JASG (Jugendausbildungsgesetz) – also die Ausbildung in Lehrberufen durch AMS-geförderte Institutionen – oder in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen gemäß § 30 Bundesausbildungsgesetz.

**Early Excellence Centres** Erweiterte Kinderbetreuungs- und -bildungseinrichtungen in Großbritannien (seit 1997), die als One-Stop-Shops „education“ und „day care“ vorhalten, aber auch Erziehungskurse für Eltern und allgemeine Weiterbildungskurse (etwa für WiedereinsteigerInnen) anbieten und zusätzlich als Fortbildungsstätten für das pädagogische Personal fungieren.

**EBU** Erziehungs- und Bildungswesen

**ECCE Early Childhood Care and Education** Unter diesem Namen untersuchte die UNESCO ab 1988 als Follow-up zu einer bereits 1974 durchgeführten Erhebung die Situation der Betreuungs- und Erziehungsprogramme für den frühkindlichen Bereich.

- EOS** Gemeinnütziger Verein, Plattform und Netzwerk für Einzelpersonen und Gruppierungen, die sich mit Organisationsentwicklung im Bildungsbereich und mit Schulentwicklung beschäftigen
- ESF** Europäischer Sozialfonds
- ESL** Early School Leavers (Schulabbrecher)
- European Agency (for Development in Special Needs Education)** eine von den Mitgliedsstaaten der EU, Island, Norwegen und der Schweiz finanzierte Organisation, die als Plattform für Austausch und Zusammenarbeit über Themen der Sonderpädagogik dient.
- Eurydice** Informationsnetzwerk zum Bildungswesen in Europa, 1980 von der Europäischen Kommission und den Mitgliedstaaten eingerichtet, seit 2007 im Aktionsprogramm zum Lebenslangen Lernen angesiedelt. Eurydice besteht aus einer europäischen Informationsstelle in Brüssel und aus Nationalen Informationsstellen; in Österreich ist diese in der Abteilung I/6b des BMUKK angesiedelt.
- EVIST** Evaluation und Ist-Analyse, ein vom Pädagogischen Institut Oberösterreich entwickeltes Evaluationsmodell für Schulen
- FBBE** Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung („early childhood education and care“)
- fbM** Fachbezogenes Bildungsmanagement
- FiT** Frauen in die Technik, wie mut! und MiT Programme gegen die geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes
- Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds)** Der IMST-Fonds unterstützt finanziell und organisatorisch seit Herbst 2004 Entwicklungsinitiativen an österreichischen Schulen und schulbezogene fachdidaktische Forschung in der Mathematik, den naturwissenschaftlichen Fächern und der Informatik. Er richtet sich dabei bevorzugt an Lehrer/innen/teams (auch schulübergreifend), steht aber auch einzelnen Lehrkräften und Studierenden offen.
- Förderplan (individueller)** Seit dem ASO-Lehrplan 2008/2009 ist die Erstellung eines individuellen Förderplanes (IFP) für den einzelnen Schüler / die einzelne Schülerin verpflichtend. Ein IFP soll an den jeweils bestehenden Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Kindes ansetzen und darauf aufbauen.
- Frühförderung** Pädagogische und therapeutische Angebote für Kinder in den ersten Lebensjahren, die behindert oder von Behinderung bedroht sind, und für deren Familien. Fällt in Österreich in die Zuständigkeit der Bundesländer.
- Ganztagschule** Auch „Tagesschule“, meist bis 16:00 oder 17:00. Unterrichts- und betreute Zeit (bei letzterer wird zwischen gegenstandsbezogener und individueller Lernzeit sowie Freizeit unterschieden) können „verschränkt“ sein oder aufeinander folgen. In Österreich bieten derzeit ca. 850 Schulen (Pflichtschulen/AHS) eine ganztägige Betreuung an. Die Zahl der Anmeldungen, ab welcher Nachmittagsbetreuung angeboten werden muss, ist von Bundesland zu Bundesland verschieden; die verschränkte Form kann nur realisiert werden, wenn alle Schüler/innen dafür angemeldet werden. Betreuung und Verpflegung sind kostenpflichtig.
- GeKoS** Gender-Kompetenz-Schulen
- Gemeinsame Schule** Siehe → Gesamtschule
- Gesamtschule** Gemeinsame Schule aller Kinder eines Jahrganges. In Österreich ist die G. nur für den → ISCED-Level 1, also die Volksschule, realisiert. In der bildungsreformerischen Debatte wird die Ausweitung des Modells auf die Sekundarstufe I diskutiert, wie es in den meisten europäischen Ländern bereits besteht. Von G. im eigentlichen Wortsinn kann nur gesprochen werden, wenn diese flächendeckend und als ausschließliches Angebot ohne Ausweichmöglichkeiten realisiert wird. In diesem Sinn ist der aktuelle Schulversuch „Neue Mitteschule“ keine G. Die G. soll v. a. der

sozialen Segregation und damit der ungleichen Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen entgegenwirken.

- GeM** Gender Mainstreaming, bezeichnet das Bestreben, die Gleichstellung der Geschlechter auf allen Ebenen der Gesellschaft durchzusetzen
- HAS** Handelsschule
- HISEI** Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status – höchster sozioökonomischer Status der Eltern, berechnet aus deren Berufs- und Bildungsstatus
- HLA, HBLA** Höhere Bundeslehranstalt
- HLW, HLWB** Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
- HS** Hauptschule
- HTBL** Höhere technische Bundeslehranstalt
- HTL** Höhere technische Lehranstalt
- HZV** Hochschulzulassungsverordnung, regelt die Eignungsvoraussetzungen für den Zugang zum Studium an den Pädagogischen Hochschulen
- IBA** Integrative Berufsausbildung für Kinder mit Lernbehinderungen. Die i. B. umfasst zwei mögliche Ausbildungswege: Berufsausbildung in einem Lehrberuf mit einer bis um zwei Jahre verlängerten Lehrzeit oder Berufsausbildung in einer Teilqualifikation eines Lehrberufes (TQL, Teilqualifizierungslehre)
- IBB** Institut für Bildung und Beratung
- IBW** Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
- ICD** Internationale statistische Definition der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, herausgegeben von der → WHO, die aktuelle Fassung trägt die Bezeichnung ICD-10
- IFES** Institut für Empirische Sozialforschung
- IFF** Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
- IHS** Institut für Höhere Studien
- IKT** Informations- und Kommunikationstechnologie
- ILS** Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung der Universität Innsbruck
- Implacementstiftung** Maßnahme des Arbeitsmarktservice, welche die – meist inner- und außerbetrieblich durchgeführte – Qualifizierung einer arbeitslosen Person für einen bestimmten Arbeitsplatz beinhaltet
- IMST** Innovations in Mathematics, Science and Technology, österreichisches nationales Entwicklungsprojekt zur Förderung der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (auch „Innovationen machen Schulen Top“)
- Index für → Inklusion** Der I. f. I., in Großbritannien von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelt, wurde von Ines Boban und Andreas Hinz übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet. Die darin enthaltenen Indikatoren helfen Schulen, die sich Inklusion als Leitbild vorgenommen haben, bei der Selbstevaluation.
- Individualisierung** Geht davon aus, dass es keine homogenen Klassen und Lerngruppen gibt, weder in sozialer Hinsicht noch von den individuellen Lernvoraussetzungen her; Schüler/innen unterscheiden sich nach Leistungsfähigkeit, Lernstil, Lerntempo, Motivation, Muttersprache usw. Wirksame Methodik und Didaktik muss daher ebenso wie alle unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen davon ausgehen, dass Schüler/innen unterschiedlich lernen. Sie muss dieser Tatsache Rechnung tragen, indem sie das einzelne Kind entsprechend seiner individuellen Persönlichkeit, seiner Lernvoraussetzungen und seiner Potenziale bestmöglich fördert und fordert. Das setzt z. B. genaue Lernstandsbeobachtungen und Leistungsrückmeldungen sowie individualisierte Unterrichtsplanung und Aufgabengestaltung voraus.

**Induktionsphase** Berufliche Einführungsphase für Berufsanfänger/innen im Lehrberuf, mit systematischen Unterstützungsangeboten, in Österreich nur für AHS-Lehrer/innen vorgesehen (einjähriges Unterrichtspraktikum)

**Inklusion** Im schulischen Sinn Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an Kultur, Unterrichtsgegenständen und Schulgemeinschaft, sowohl jener, die Beeinträchtigungen aufweisen, als auch jener, auf die dies nicht zutrifft.

**Integration** Seit 1993 können in Österreich die Eltern wählen, ob ihr behindertes Kind die Sonderschule- oder die Volksschule besuchen soll; seit dem Schuljahr 1997/98 sind schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch berechtigt, die allgemeine Schulpflicht in einer Hauptschule bzw. allgemeinbildenden höheren Schule fortzusetzen. In der Integrationsklasse kann eine entsprechend ausgebildete Lehrperson zusätzlich eingesetzt werden, diesbezügliche Regelungen obliegen den Bundesländern. Die Integrationsschüler/innen werden nach dem von den Lehrer/innen/n auf die Möglichkeiten des jeweiligen Kindes abgestimmten Lehrplan des jeweiligen Schultyps unterrichtet. Integrativer Unterricht soll den Bedürfnissen aller Kinder – auch der nicht behinderten – Rechnung tragen; die Unterschiede zwischen den Kindern werden beachtet und zum Ausgangspunkt für unterschiedliche Lernangebote und Lernanforderungen.

**IPN** Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (Deutschland)

**ISCED** International Standard Classification of Education, ein von der UNESCO entwickelter internationaler Standard zur Klassifizierung und Charakterisierung von Schul-Levels.

**ISCED-Levels** Der ISCED-Level 0 umfasst die vorschulische Erziehung (Kindergarten und Vorschulstufe). Der ISCED-Level 1 entspricht der Grundstufe 1 und 2 (also den Schulstufen 1–4) der Volksschule bzw. der Sonderschule, ISCED-Level 2 der Sekundarbildung Unterstufe (HS, NMS, Kooperative Mittelschule, AHS- Unterstufe); ISCED-Level 3 der Sekundarbildung Oberstufe (Oberstufe AHS, BHS, BMS sowie Berufsschule und Polytechnische Schule). Der ISCED-Level 4 umfasst Kollegs und Akademien; Fachhochschulen und Universitäten entsprechen den ISCED-Levels 5 und 6.

**IV** Industriellenvereinigung

**JASG** Jugendausbildungssicherungsgesetz, soll sicherstellen, dass Jugendliche, die keine Lehrstelle finden, dennoch einen Lehrberuf erlernen können. Die einschlägigen Kurse werden von AMS-gestützten Trägern wie bfi oder WIFI vorgehalten, Ziel ist aber ein möglichst früher Wechsel in ein reguläres Lehrverhältnis. Wenn dieser nicht möglich ist, kann allerdings auch die Lehrabschlussprüfung (LAP) im Rahmen des JASG abgelegt werden.

**Kinderbetreuungsgesetze** Die Regelung der → FBBE ist in Österreich Landesmaterie. Ein nationaler Bildungsplan ist derzeit (2009) in Diskussion.

**Kindergartenpädagog/inn/en, Ausbildung** K. werden in Österreich im Gegensatz zu allen anderen EU-Staaten mit Ausnahme von Malta nahezu ausschließlich auf der Sekundarstufe II an den → BAKIP ausgebildet; an sechs Schulstandorten existieren zudem Kollegs für Kindergartenpädagogik.

**Klassenschülerzahl** In Österreich gelten derzeit folgende Klassenschülerzahlen: VS: Richtwert 25, minimal 10 (Vorschulklasse: maximal 20, minimal 10); HS und PTS: Richtwert 25, minimal 20; für Sonderschulen gelten unterschiedliche Bestimmungen; AHS Unterstufe: maximal 25, minimal 20; AHS Oberstufe: maximal 30.

**Kompetenzlevel (PISA)** Siehe → proficiency level

**Kooperative Mittelschule** Dritter Schultyp der Sekundarstufe I neben AHS und HS. Er soll positive Aspekte beider Schulformen vereinen, u. a. indem AHS-Lehrer/innen und HS-Lehrer/innen gemeinsam unterrichten und die Kooperation mit Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen gesucht wird.

**Kooperativer Unterricht** Unterrichtsform, bei der die Teamarbeit von Schüler/inne/n im Vordergrund steht und in der die Mitarbeit jedes/jeder Einzelnen für das gemeinsame Ergebnis gefordert und notwendig ist.

**LBVO** Leistungsbeurteilungsverordnung, regelt Ablauf, Inhalt, Durchführungsweise und Rahmenbedingungen von Leistungsfeststellungen sowie die (fünf) Beurteilungsstufen. In Schulversuchen an Volksschulen, aber auch an der → NMS kommen ergänzend oder alternativ auch andere Beurteilungsmodelle zum Tragen (verbale Beurteilung, lernzielorientierte Beurteilung – letztere gibt die Leistung des Schülers / der Schülerin in Bezug auf ein definiertes zu erreichendes Ziel an).

**LDG** Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz

**Lehrer/innen/ausbildung** Die Ausbildung der österreichischen Pädagogen/innen ist – entsprechend dem differenzierten Schulsystem – an verschiedenen Institutionen angesiedelt: Pädagog/inn/en des Vorschulbereichs werden im Rahmen der Sekundarstufe II an → BAKIP ausgebildet, Lehrer/innen der Grundstufe an den Pädagogischen Hochschulen, Lehrer/innen der Sekundarstufe I für den Pflichtschulbereich an den Pädagogischen Hochschulen, für den AHS-/BHS-Bereich an Universitäten, Lehrer/innen der Sekundarstufe II an Universitäten. Die Ausbildungswege für den berufsbildenden Bereich reichen je nach Fach und Niveau vom Hochschulstudium mit zusätzlicher Berufserfahrung bis zum völligen Verzicht auf eine professionelle Lehrer/innen/ausbildung. Eignungsprüfungen existieren für die BAKIP und die Pädagogischen Hochschulen, der Zugang zur universitären Lehrer/innen/ausbildung hat derzeit (mit Ausnahme des Nachweises spezifischer Voraussetzungen für Sportwissenschaften und das Lehramt aus bildnerischer Erziehung) nur die bestandene Reifeprüfung zur Voraussetzung. Im Gegensatz zur österreichischen Situation zeigt der europäische Trend in Übereinstimmung mit den Zielvorstellungen der EU eine zunehmende Verlagerung aller pädagogischen Ausbildungen auf die universitäre Ebene.

**Lehrer/innen/fortbildung** Mit Ausnahme universitärer Lehrgänge wie → ProFil findet die Lehrer/innen/fortbildung seit Wintersemester 2007/08 für alle Stufen (→ ISCED-Levels 0 bis 3) an den Pädagogischen Hochschulen statt.

**Leistungsselbstkonzept** Gemeinsam mit dem sozialen Selbstkonzept ist das L. – die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen – eine wesentliche Grundlage für die Bewertung der eigenen Person, die im allgemeinen Selbstwertgefühl zum Ausdruck kommt. Im Rahmen der nationalen Zusatzerhebungen zu PISA wurden zu allen drei Erhebungszeitpunkten 20 Items zur Erfassung dieser drei Selbstkonzept-Dimensionen vorgegeben. Im Gegensatz zur Verschlechterung der realen Leistungen hat sich das Leistungsselbstkonzept im Längsschnitt verbessert. Expert/inn/en führen dies auf eine verbesserte Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung zurück.

**LEPP** Language Education Policy Profile, eine Initiative des Europarates, an der sich auch Österreich beteiligte. Der entsprechende Bericht (2008) listet den gegenwärtigen Stand der Sprachenpolitik und des Sprachunterrichtes in Österreich auf, hebt die Beteiligung an europäischen Spracheninitiativen hervor und nennt jene Bereiche, wo aus österreichischer Sicht Handlungsbedarf besteht, etwa das vorschulische Sprachenlernen.

**LFK** Legasthenerförderkurs

**LFLB** Leistungsfeststellung und -beurteilung

**LLL** Lebenslanges Lernen

**LRS** Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten

**LSA** Large Scale Assessments – groß angelegte, oft flächendeckende empirische Studien, z. B. (aber nicht nur) von Schulleistungen von Schüler/inne/n; im internationalen (z. B. PISA) oder nationalen Rahmen (z.B. Testungen von Bildungsstandards)

**LSR** Landesschulrat

- LUMA** Landesweites finnisches Projekt zur Entwicklung der Mathematik und Naturwissenschaften im Unterricht (1996–2002)
- Migrationshintergrund** Laut der Definition der ÖSTAT, die dabei den Empfehlungen der United Nations Economic Commission for Europe folgt, gilt als Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in Migrant/inn/en der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und der zweiten Generation untergliedern; letztere sind selbst bereits in Österreich zur Welt gekommen.
- MIM** Migration, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit
- MNI** Mathematik, Naturwissenschaften und Informationstechnologie
- NAP** Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung, ab 2004: österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung
- Nationaler Bildungsplan** Für das in Planung befindliche verpflichtende Kindergartenjahr vor Schulbeginn wird ein gesamtösterreichischer Bildungsplan entwickelt, der die Regelung der → FBBE durch die Länder ergänzen wird. Darüber hinaus fordern schulreformerische Initiativen auch nationale Bildungspläne für die anderen Sektoren des Bildungswesens mit dem Ziel, langfristige pädagogische, finanzielle und strukturelle Perspektiven zu fördern.
- NBB** Nationaler Bildungsbericht
- NCTM** National Council of Teachers of Mathematics (USA), entwickelte beispielgebende Standards für den Mathematikunterricht
- Neue Mittelschule** siehe → NMS
- NICHD** The Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (Bethesda, Maryland, USA)
- NMS (Neue Mittelschule)** 2008 gestarteter → Schulversuch, in dem alle 10- bis 14-Jährigen nach dem Modell der Gesamtschule gemeinsam unterrichtet werden. Damit wird u. a. das Ziel verfolgt, die Entscheidung über die zukünftige Bildungslaufbahn, die derzeit mit dem Halbjahreszeugnis der 4. Schulstufe fällt, um vier Jahre zu verschieben und die gewonnene Zeit für individuelle Förderung durch Maßnahmen der → inneren und temporär der äußeren Differenzierung zu nützen. Dafür stehen den Schulen zusätzliche Lehrer/innen/stunden zur Verfügung, AHS-Lehrer/innen unterrichten gemeinsam mit HS-Lehrer/innen/n. Je nachdem, ob der Schüler / die Schülerin das Bildungsziel der Hauptschule oder der AHS erreicht hat, erhält er/sie am Ende der achten Schulstufe ein AHS- oder ein Hauptschulabschlusszeugnis mit allen damit verbundenen Berechtigungen. Im September 2008 nahmen fünf Bundesländer (Bgl., Ktn., OÖ, Stmk., Vlb.) mit 67 Schulstandorten am Schulversuch teil, ab 2009 auch die Bundesländer Wien, NÖ, Slzbg. und Tirol. Dann sollen insgesamt ca. 240 Schulen als NMS geführt werden. Das Gros der angeschlossenen Schulen sind ehemalige Hauptschulen, nur wenige allgemeinbildende höhere Schulen haben sich dem Schulversuch angeschlossen. Letztmalig können Modellversuche im Schuljahr 2011/12 gestartet werden.
- NNS** National Numeracy Strategy, ein Projekt zur Erneuerung des Mathematikunterrichts in Großbritannien
- NPO** Institut für interdisziplinäre Non-Profit-Forschung
- NRP** Nationales Reformprogramm im Rahmen der EU-Partnerschaft für Wachstum und Beschäftigung, im Oktober 2005 unter der Regierung Schüssel von Österreich an die EU übermittelt, 2007 inhaltlich an das Programm der Regierung Gusenbauer angepasst; enthielt Leitlinien u.a. zu Bildung und Weiterbildung.
- Oberstufenschulen** Schulen der Sekundarstufe II
- OECD** Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

- OECD-Indikatoren** Indikatorensystem der OECC („Bildung auf einen Blick“), ermöglicht den Vergleich der Bildungssysteme der einzelnen Staaten nach ökonomischen, professionellen und pädagogischen Kriterien.
- ÖGB** Österreichischer Gewerkschaftsbund
- ÖKS** Österreichisches Kulturservice, 2004 durch KulturKontakt Austria abgelöst, Servicestelle für Schulen und Bildungseinrichtungen zu deren Unterstützung bei der Durchführung kultureller Projekte.
- ÖSTAT** Statistik Österreich
- PFL** Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen. Viersemestriger Universitätslehrgang in drei Zweigen (PFL-ArtHist, PFL-Englisch und PFL-Naturwissenschaften), wird vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt als Fortbildungsangebot angeboten.
- PH** Pädagogische Hochschule. Die Pflichtschullehrer/innen/ausbildung findet seit Wintersemester 2007/08 nicht mehr an Pädagogischen Akademien, sondern an Pädagogischen Hochschulen statt. Diese haben zudem die Lehrerfortbildung aller Sektoren (auch des AHS-Bereiches) von den damit obsolet gewordenen Pädagogischen Instituten des Bundes (PI) übernommen.
- PI** Pädagogisches Institut (des Bundes). Die PI waren bis Wintersemester 2007/08 für die Lehrer/innen/fortbildung zuständig.
- piko** Physik im Kontext. Ein vom → IPN betreutes Programm, das die naturwissenschaftliche Grundbildung junger Menschen durch neue Konzepte für den Physikunterricht verbessern sollte (2004–2006, ab 2007 Dissemination).
- PIRLS** Progress in International Reading Literacy Study. Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), die das Leseverständnis von Schüler/innen/n der vierten Jahrgangsstufe international vergleichend testet. Österreich nahm 2006 erstmals an PIRLS teil. PIRLS 2006 zeigt für die Altersgruppe der 9- bis 10-Jährigen in Österreich ein ähnliches Leistungsbild wie PISA für die 15-/16-Jährigen, die österreichischen Schüler/innen liegen auf Platz 12 der 19 teilnehmenden OECD-Staaten.
- PISA** Programme for International Student Assessment. Von der OECD organisierte internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit 2000 in dreijährigem Rhythmus durchgeführt werden und alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler/innen messen. Dabei werden die Schüler/innen einer Altersstufe (nicht einer schulischen Klassenstufe) in den drei Bereichen Lesekompetenzen, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Grundbildung untersucht, wobei bei jedem Untersuchungsdurchgang eine der drei Kompetenzen besonders ausführlich getestet wird. Zusätzlich wird in jeder Studie – aber nicht in allen teilnehmenden Staaten – ein Querschnittsthema (etwa 2006: Informationstechnische Grundbildung) untersucht. Die relativ schlechten Ergebnisse österreichischer SchülerInnen (etwa 2003: 19. Platz beim sinnerfassenden Lesen) haben die Schulreformdiskussion neu angefacht, ebenso die aus den Studien erkennbare soziale (und nicht leistungsbezogene) Beeinflussung von Bildungskarrieren.
- Portfolio** Eine Zusammenstellung verschiedener Dokumente, die einen Lernprozess oder die Lernbiografie einer Person beschreiben. Das Portfolio kann der Selbstevaluation, aber auch der Leistungspräsentation gegenüber Dritten und dem Nachweis erworbener Kompetenzen dienen.
- Proficiency Level** Kompetenzstufen (PISA-Studie); in jedem Leistungsbereich werden fünf Kompetenzstufen unterschieden. Diese beschreiben die Fähigkeit, Aufgaben mit unterschiedlich anspruchsvollen Anforderungsmerkmalen zu lösen.
- ProFiL** Professionalität im Lehrberuf. Achtsemestriger Universitätslehrgang im Bereich der Lehrer/innen/fortbildung, der vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt angeboten wird und mit dem „Master of Arts in Education“ abschließt.



- PTS** Polytechnische Schule
- QEQS** Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen
- qibb** Die „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ ist seit 2004 eine Initiative der Sektion II Berufsbildung im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zur Implementierung eines neuen Qualitätsmanagement-Systems im österreichischen berufsbildenden Schulwesen.
- QSP** Projekt „Qualität in der Sonderpädagogik“, initiiert vom Zentrum für Schulentwicklung (jetzt: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung) und der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau. Ziel des Projektes war es, der Abkoppelung der Sonderpädagogik von der allgemeinen pädagogischen Qualitätsdiskussion entgegenzuwirken und nationale, verbindliche Mechanismen und Kriterien der Qualitätssicherung zu entwickeln. Der Endbericht wurde 2007 vorgelegt.
- Q.I.S.** Qualität in Schulen, eine Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der Schulen angeregt werden sollen, selbst systematisch ihre Qualität zu überprüfen und weiterzuentwickeln; Qualitätsentwicklung soll ein fixer Bestandteil der Schulkultur werden.
- QuiSS** Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen, ein Programm der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)
- Regionale Zentren für Fachdidaktik** Institutionsübergreifende Zentren (mit Anbindung der regionalen Universität, der Pädagogischen Hochschulen, evt. auch anderer Institutionen) zur Entwicklung der Didaktik des jeweiligen Faches in Lehre und Forschung
- S-Klasse** Klasse für schwerstbehinderte Kinder, die nach einem eigenen Lehrplan unterrichtet werden. S-Klassen werden zumeist an eigenen Sonderschulen für Schwerstbehinderte geführt, aber auch an manchen → sonderpädagogischen Zentren.
- Salamanca-Erklärung** Verabschiedet 1994 von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ der UNESCO. Darin wird betont, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben sollen; Regelschulen mit integrativer Orientierung seien das beste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, Bildung für alle zu erreichen und eine integrierende Gesellschaft aufzubauen. Die integrative Schule gewährleiste darüber hinaus „eine effektive Bildung für den Großteil der Kinder und erhöhe die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“.
- SchOG** Schul-Organisationsgesetz, regelt die Organisation aller Schularten von der Volksschule bis zur Akademie (z. B. die Gliederung des Schulsystems, den Aufbau der Lehrpläne im Allgemeinen, allgemeine Bestimmungen über Schultypen und Schulversuche, Klassenschülerzahlen etc.)
- SchIPfG** Schulpflichtgesetz, legt für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten – unabhängig vom Aufenthaltsrecht – eine allgemeine Unterrichtspflicht fest.
- SchUG** Schulunterrichtsgesetz, regelt u.a. die Stundenpläne, Prüfungen, die Pflicht- und Freigegegenstände, Beurteilung von Schüler/innen/Leistungen, Funktionen der Lehrer/innen und Schulleiter/innen, die Schülermitverwaltung und Schulgemeinschaft etc.
- Schulautonomie** Seit Beginn der neunziger Jahre haben verschiedene Gesetzesänderungen ermöglicht, dass Schulen Entscheidungen, die bis jetzt auf ministerieller Ebene wahrgenommen wurden, selbst treffen können. Das betrifft schulautonome Lehrplanbestimmungen (etwa die Erhöhung oder Reduzierung der Stundenanzahl von Pflichtgegenständen im vorgegebenen Rahmen), die Änderung von Eröffnungs- und Teilungszahlen, Schulzeitbestimmungen (Fünf-Tage-Woche und unterrichtsfreie Tage), die Form der Leistungsbeurteilung auf der ersten und zweiten Schulstufe – diese kann durch eine verbale ergänzt werden – und die Festlegung von Reihungskriterien für die Aufnahme für jene Schulen, die nicht dem Sprengelzwang unterliegen, sowie das Recht der schulparterschaftlichen Gremien auf Stellungnahme bei

der Besetzung von Leitungsfunktionen. Dazu kommt die Möglichkeit für Schulen, in einem bestimmten Rahmen selbst finanzielle Einnahmen zu erzielen, etwa durch Werbung und Sponsoring oder Schulraumüberlassung, sowie die Teilrechtsfähigkeit, also die Möglichkeit, durch eine eigens dafür an der Schule geschaffene Einrichtung in begrenztem Umfang Rechtsgeschäfte abzuschließen. Abgesehen von Beschlüssen im Bereich der finanziellen Autonomie, die allein den Schulleiter/inne/n obliegt, sind alle anderen vom Schulforum und vom Schulgemeinschaftsausschuss mit Zwei-Drittel-Mehrheit aller vertretenen Gruppen (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern) zu verabschieden, d. h., dass nur Entscheidungen getroffen werden können, die sich auf breite konsensuelle Meinungsbildung stützen.

**Schulentwicklung** Ein zielgerichteter Veränderungsprozess, der darauf abzielt, die Qualität von Unterricht und Schule zu sichern und zu steigern und idealtypisch die Bereiche Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung umfasst.

**Schulpflicht** In Österreich besteht streng genommen keine Schulpflicht, sondern Unterrichtspflicht für alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten, unabhängig von der Aufenthaltsberechtigung. Die Sch. beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden September und dauert neun Schuljahre.

**Schulversuch** Der/die zuständige Minister/in (und mit deren/dessen Zustimmung auch der jeweilige Landesschulrat) kann zur Erprobung besonderer pädagogischer oder schulorganisatorischer Maßnahmen einen Schulversuch an öffentlichen Schulen durchführen (gemäß § 7a Schulorganisationsgesetz). Dafür ist die Zustimmung von mindestens zwei Drittel der Eltern und zwei Drittel der Lehrer/innen nötig. Ein Schulversuch darf nicht mehr als 10% der Klassen im Bundesgebiet umfassen (bzw. nicht mehr als 10% der Klassen im jeweiligen Bundesland, falls es sich um Pflichtschulklassen handelt).

**SchZG** Schulzeitgesetz, enthält Vorschriften über die Gliederung des Unterrichtsjahres, schulfreie Tage und Ferien, Unterrichtsstunden und Pausen.

**Segregation** Gesellschaftliche Absonderung einer Bevölkerungsgruppe nach bestimmten sozialen Merkmalen. Soziale Segregation äußert sich etwa im österreichischen Bildungswesen so, dass Kinder von Eltern, die Matura oder ein Hochschulstudium absolviert haben, über eine wesentlich höhere Chance verfügen, eine AHS-Oberstufe oder eine BHS zu besuchen, als Kinder von Eltern, die nur die Pflichtschule abgeschlossen haben.

**SEK I (Sekundarstufe I) (auch: Sekundarbildung Unterstufe)** Bezeichnet die über die Vor- und Grundschule hinausgehende Schulbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Internationale Bezeichnung: ISCED-Level 2.

**SEK II (Sekundarstufe II) (auch: Sekundarbildung Oberstufe)** Allgemein- oder berufsbildende Ausbildung nach dem Abschluss der Schulpflicht, kann zur Ausübung bestimmter Berufe oder zum Besuch eines tertiären Bildungsganges berechtigen.

**SGA** Schulgemeinschaftsausschuss, Organ der Schulpartnerschaft an höheren Schulen, besteht aus dem Schulleiter sowie je drei Schüler-, Eltern- und Lehrervertreter/inne/n, regelt eine Reihe von Schulangelegenheiten wie die Erstellung der Hausordnung, die Durchführung von Veranstaltungen oder die Festsetzung der schulautonomen Tage. Der SGA entscheidet auch über alle schulautonomen Maßnahmen.

**SINUS** Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland) zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (1998–2003), das Nachfolgeprogramm SINUS Transfer fand 2003–2007 statt.

**SKBF** Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

**SKOLA** Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung, ein Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)

- SPF** Sonderpädagogischer Förderbedarf, kann von der Schule auf jeder Schulstufe, aber auch von den Eltern noch vor Schuleintritt beim Bezirksschulrat beantragt werden. Er wird unter Zuhilfenahme von Gutachter/innen konstatiert – u.a. können ärztliche Gutachten bzw. mit Zustimmung der Eltern schulpsychologische Gutachten herangezogen werden – und durch Bescheid der Schulbehörde festgestellt. Das betroffene Kind erwirbt damit Recht auf zusätzliche Förderstunden in integrativ geführten Klassen bzw. können die Eltern nach Beratung durch ein Sonderpädagogisches Zentrum ihr Kind an einer geeigneten Sonderinstitution anmelden (an der Allgemeinen Sonderschule oder der jeweiligen Behinderung entsprechenden Einrichtungen wie Gehörloseninstitute etc.).
- Sprachstandsfeststellung** Eingeführt 2008. Die S. findet 15 Monate vor Beginn der Schulpflicht im Kindergarten statt (für ausschließlich familiär betreute Kinder im Rahmen eines Schnuppertages) und soll die Sprachkompetenzen der Kinder zu einem Zeitpunkt erheben, der den gezielten Einsatz von Sprachförderung bis zum Schuleintritt erlaubt.
- SPZ** Sonderpädagogisches Zentrum mit vielfältigen Aufgaben – von der Verfahrensbetreuung für die Feststellung eines → SPF über die Beratung der Eltern bis zur Betreuung der Integrations- und ASO-LehrerInnen. Es gibt regionale und überregionale SPZ, letztere erfüllen spezifische Aufgaben, etwa die Bereitstellung von Ressourcen für den Unterricht von Seh- oder Hörbehinderten.
- SRL** Selbstreguliertes Lernen. Angesichts sich rasch ändernder Berufsanforderungen und der geringen Vorhersehbarkeit des künftigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfelds gewinnen die Fähigkeiten an Bedeutung, das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren. Dafür sind kognitive und motivationale Ressourcen nötig.
- Statutsschule** Nach § 14 Abs. 2 lit. b PrivSchG eine allgemeinbildende Schule mit Organisationsstatut, die (im Gegensatz zur Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht) keinem Typus einer öffentlich-rechtlichen Schule entspricht, aber das Öffentlichkeitsrecht erhält, weil sie den Zielanforderungen des österreichischen Schulwesens entspricht (u. a. Waldorf- und Montessorischulen).
- TALIS** (Teaching and Learning International Survey) ist ein internationales Projekt der OECD, das ländervergleichend Informationen über Arbeitsbedingungen von Lehrer/innen/n, Managementstrukturen und -praxis in Schulen erhebt. Erste Berichte sind für Juni 2009 geplant.
- TARGET** Von Carole Ames 1992 entwickeltes Konzept, das davon ausgeht, dass es Strukturen in Lernumgebungen gibt, die so verändert werden können, dass Lehren und Lernen effizienter vonstatten gehen können. TARGET umfasst sechs zentrale Dimensionen, die wichtig für Motivationsförderung sind (task design, distribution of authority, recognition of students, grouping arrangements, evaluation practices und time allocation). So sollen etwa die Aufgaben (task design) herausfordernd, nützlich und abwechslungsreich sein und Schüler an Entscheidungen beteiligt werden bzw. auch Führungsrollen im Unterricht einnehmen können (authority distribution).
- TEDI-MATH** Rechenschwäche-Test für Kindergartenkinder
- TEDS-M** Die erste international vergleichende empirische Studie der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) zur Lehrerbildung (2008). Die Studie untersucht die Wirksamkeit der Lehrerbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I mit Fokus auf den Fachbereich Mathematik. Im Wesentlichen geht es um die Frage, wie gut angehende Mathematik-Lehrpersonen im Verlaufe der Ausbildung auf die Berufstätigkeit vorbereitet werden.
- TIMSS** Trends in International Mathematics and Science Study ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung an Schüler/innen/n der vierten Schulstufe, die seit 1995 im vierjährigen Turnus von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wird. Österreich beteiligte sich 1995 und 2007 daran.

**Überbetriebliche Lehrwerkstätten** § 30 → BAG sieht die Möglichkeit vor, eine Lehrausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen zu absolvieren, wenn Bedarf nach dem betreffenden Beruf besteht und eine Ausbildung im betrieblichen Lehrverhältnis nicht gewährleistet ist. Träger solcher Einrichtungen sind Institutionen wie das Berufsförderungsinstitut bfi oder die Sozialpartner.

**UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** Convention on the Rights of Persons with Disabilities, beschlossen am 13. Dezember 2006, von Österreich ratifiziert am 26. September 2008. Die Konvention schreibt die Rechte behinderter Menschen völkerrechtlich verbindlich fest.

**UNESCO** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

**UNICEF** United Nations International Children's Emergency Fund (Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen)

**Unterrichtsprinzip** Unterrichtsprinzipien sollen zur Verwirklichung jener Bildungs- und Erziehungsaufgaben beitragen, die nicht bestimmten Unterrichtsgegenständen zuordenbar sind, sondern fächerübergreifend realisiert werden sollen. In Österreich gelten folgende Unterrichtsprinzipien: Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leselerziehung, Medienpädagogik, Politische Bildung, Europaerziehung, Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innen/bildung.

**VERA** Vergleichsarbeiten in der Grundschule; flächendeckende Lernstandserhebung in mehreren Deutschen Bundesländern

**Vorschulstufe** Seit 1999 besteht die Möglichkeit, eine Vorschulstufe entweder getrennt von der Grundstufe I der Volksschule (1. und 2. Schulstufe der Volksschule) oder gemeinsam mit der 1. Schulstufe zu führen. Als dritte Möglichkeit ist die Zusammenlegung von Vorschulstufe und der gesamten Grundstufe I zu einer flexiblen Schuleingangsphase vorgesehen. Das Angebot der Vorschulstufe richtet sich an jene Kinder, die als nicht „schulreif“ eingestuft werden. Über die Organisationsform der Vorschulstufe entscheiden die Bundesländer.

**WHO** World Health Organisation

**WKÖ** Wirtschaftskammer Österreich

**WIFO** Wirtschaftsforschungsinstitut

**ZAREKI** Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern, dient der Erkennung von Dyskalkulie bei Grundschulkindern.

**Zentralmatura** Standardisierte Reifeprüfung, die von einer zentralen Behörde vorgegeben wird. Das französische Baccalauréat entspricht diesem Modell, ebenso die Abiturprüfung in den meisten deutschen Bundesländern. In Österreich, wo die Realisierung einer Zentralmatura im Regierungsübereinkommen 2008–2013 festgehalten ist, hat eine öffentliche Debatte über dieses Thema eben erst begonnen. Ziel des Ministeriums ist es, dass mit dem Haupttermin 2013/14 eine neue Reifeprüfungsverordnung in Kraft tritt, die eine teilstandardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung vorschreibt.

**ZTT-DC** Diagnostisches Klassifikationssystem „Zero To Three“; mit Hilfe dieses Verfahrens können psychische Auffälligkeiten und Entwicklungsstörungen im Säuglings- und Kleinkindalter klassifiziert werden, wobei v. a. die Beziehung zwischen dem Kind und seinen zentralen Bezugspersonen im Mittelpunkt steht.



## Verzeichnis der Autor/inn/en

### Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter

Professor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes-Kepler-Universität Linz; Ausbildung als systemischer Organisationsberater

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Schulentwicklung und Governance des Bildungswesens, Evaluation, qualitative Forschungsmethoden, neue Lernformen, Lehrer/innen/bildung

### Ass.-Prof.in Dr.<sup>in</sup> Getraud Benke

Assistenzprofessorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; gelernte Sprachwissenschaftlerin und Bildungsforscherin

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Klassenzimmerkommunikation, Konzepterwerb im Diskurs, situierte Kognition und Lernen an und mit Modellen, Evaluation von Unterricht

### Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Silvia Bergmüller

Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Schulische Belastung (Schulstress), Gewalt in der Schule, Lesegewohnheiten von Kindern und Jugendlichen

### Mag.<sup>a</sup> Julia Bock-Schappelwein

Referentin am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Arbeitsmarkt-, bildungs- und migrationspezifische Fragestellungen, insbesondere die Analyse der Arbeitsmarktsituation von ausländischen Arbeitskräften in Österreich und der Schnittstelle zwischen Aus- und Weiterbildungssystem und Arbeitsmarkt

### Mag.<sup>a</sup> Simone Breit, Bakk. Komm.

Kindergarten- und Hortpädagogin; Erziehungs- und Kommunikationswissenschaftlerin; Projektleiterin spezieller Forschungsprojekte am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Chancengerechtigkeit, Migration, Frühpädagogik, international vergleichende Bildungsforschung

### Mag.<sup>a</sup> Birgit Doppler

Studium der Wirtschaftspädagogik; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes-Kepler-Universität Linz

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Individualisierung/Differenzierung und kooperative offene Lernformen (insbesondere in der Sekundarstufe II)

### **Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder**

Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Vorsitzender der „Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen“ (ÖFEB)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Schul- und Unterrichtsforschung, Qualitätsentwicklung im Schulbereich, Interessenforschung, Berufspsychologie

### **Prof. Dr. Ewald Feyerer**

Leiter des Instituts für Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik, innovative Lehr- und Lernkultur an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich; Sonderschullehrer, Soziologe, wissenschaftlicher Begleiter integrativer Schulversuche

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Individualisierung und Differenzierung, Förderplanarbeit, Alternative Leistungsbeurteilung, Curriculumsentwicklung, Schulentwicklung

### **Dr.<sup>in</sup> Monika Finsterwald, MA**

Post-Doc an der Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Lebenslanges Lernen, Motivationsförderung, Begabungsförderung, Professionalisierung von Lehrer/innen, Trainings sowie Evaluation

### **Ass.-Prof. DDr. Günter Haider**

Direktor des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), mit Schwerpunkt im wissenschaftlich-forschenden Bereich; vormals Leiter des Zentrums für Vergleichende Bildungsforschung (Universität Salzburg)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Empirische Bildungsforschung, internationale Assessments (Schülerleistungsvergleiche wie PISA oder TIMSS), System-Monitoring, Überprüfung der Bildungsstandards, Bildungsplanung und Politikberatung

### **MMag. Martin Hartmann**

Lehramtstudium Philosophie/Psychologie und Geschichte sowie Studium der Pädagogik; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Lehrerinnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Leadership, Schulmanagement, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

### **Mag.<sup>a</sup> Barbara Herzog-Punzenberger**

Studium der Kultur- und Sozialanthropologie; Postgrad. Diplom Politikwissenschaft am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien; Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften; Leiterin des Österreich-Teams im TIES-Projekt „The Integration of the European Second Generation“

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Migrationsforschung mit den Schwerpunkten Ländervergleiche und Bildung

### **Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Krainer**

Leiter des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Mitglied des Senats der Universität, Mitherausgeber des Journal of Mathematics Teacher Education (JMTE), Leiter des österreichischen Reformprojekts IMST

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Mathematikdidaktik und Lehrer/innen/bildung, insbesondere deren Beitrag zur Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung

### **Dr. Lorenz Lassnigg**

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

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** sozialwissenschaftliche Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen

### **Univ.-Prof. Dr. Johannes Mayr**

Professor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Forschungen zu Klassenführung und schulischen Differenzierungsformen sowie zu Laufbahnwahl und Kompetenzentwicklung bei Lehrpersonen

### **Dipl.-Päd. Mag. Herbert Neureiter**

Hauptschullehrer für Mathematik, Physik, Chemie und Informatik; Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Projektleiter „Standards Sekundarstufe“

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Mathematikunterricht, Berufsbildung, Linkshändigkeit

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

Leiter der Abteilung für Wirtschaftspädagogik am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes-Kepler-Universität Linz

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Lehrer/innen/bildungsforschung, allgemeine Didaktik und Wirtschaftsdidaktik, schulische Leistungsbeurteilung, kognitionsphilosophische und -psychologische Grundlagen insbesondere beruflichen Lernens, Theorie des impliziten Wissens

### **Doz.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Angelika Paseka**

Studium der Soziologie und Pädagogik an der Universität Wien; postgraduale Ausbildung am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien; Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft; Humanwissenschaftlerin an der Pädagogischen Hochschule Wien und Lehrbeauftragte an den Universitäten Linz und Wien

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Professionsforschung, Geschlechterforschung und geschlechtersensible Pädagogik, Forschungsmethoden



### **Priv.-Doz. Dr. Hans Pitlik**

Referent für Öffentliche Finanzen am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO); 1992–2006 wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Finanzwissenschaft an der Universität Stuttgart-Hohenheim

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Theorie und Empirie des fiskalischen Föderalismus, Bürokratie und Verwaltungsreform, institutionelle Grundlagen der Effizienz öffentlicher Ausgabenstrukturen

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

Außerordentlicher Professor an der Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Schulleistungsschwierigkeiten mit Schwerpunkt Unterricht/Förderung und langfristige Entwicklung, Anpassungsschwierigkeiten bei Kindern, Rehabilitationspsychologie mit Schwerpunkt Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, Psychologie chronischer Krankheiten

### **Anke Schad, M. A.**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin von EDUCULT – Unabhängiges Institut für Forschung, Beratung und Management in Kultur und Bildung. Studium der Kulturgeschichte an der Universität Augsburg, Masterprogramm in European Cultural Policy and Management am Centre for Cultural Policy Studies der Universität Warwick, UK

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Kultur- und bildungspolitische Forschungsprojekte

### **Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Juliane Schmich**

Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); nationale Projektleiterin für TALIS 2008

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Arbeitsbedingungen von Lehrer/inne/n und Schulleiter/inne/n, Risiko- und Spitzenschüler/innen

### **Dr. Arthur Schneeberger**

Bildungsforscher am Österreichischen Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw); Forschungstätigkeit am Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien und an der Universität Erlangen-Nürnberg

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** berufliche Bildung, berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung, Hochschulbildung und Qualifikationsbedarf im Beschäftigungssystem; empirische und international vergleichende Forschung

### **Mag.<sup>a</sup> Petra Schneider**

Sonderkindergarten- und Hortpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin, Legasthenie- und Dyskalkulietherapeutin in freier Praxis; Junior Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Lernstörungen, Früherkennung von Lernschwächen, Schriftspracherwerb, Erwerb mathematischer Kompetenzen, Frühpädagogik

### **Ao. Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dipl.-Psych.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Barbara Schober**

Außerordentliche Professorin an der Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Motivationsförderung in der Schule, Lebenslanges Lernen, Evaluation bildungspsychologischer Maßnahmen und geschlechtsspezifische Bildungsverläufe

### **Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz**

Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck, Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung, Wissenschaftliche Leitung der Leadership Academy, Mitglied zahlreicher internationaler Kommissionen

**Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:** Entwicklung von Professionalität und Leadership, Didaktik und Curriculum (Personalisierung im Unterricht), Coaching und Schulentwicklung, Systementwicklung im Bildungswesen

### **Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Claudia Schreiner**

Leiterin des Zentrums Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

**Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:** International vergleichende Bildungsforschung, Chancengerechtigkeit, Leistungsmessung und -beurteilung

### **Mag.<sup>a</sup> Ursula Schwantner**

Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Projektleiterin PISA 2009

**Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:** Innere Differenzierung im Mathematikunterricht, Motivation von Schülerinnen und Schülern, Unterricht

### **Mag.<sup>a</sup> Sonja Sommerauer**

Studium der Wirtschaftspädagogik, war bis September 2008 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes-Kepler-Universität Linz

**Hauptarbeitsgebiete:** Reformen im Bildungssystem, Schulautonomie, Schulen im Internet. Seit März 2009 in einem renommierten österreichischen Unternehmen im Controlling tätig

### **Hon.-Prof. Mag. Dr. Werner Specht**

Leiter des Zentrum Graz (Bildungsforschung & Evaluation) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Honorarprofessor im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Steuerungsfragen des Schulwesens, Bildungsstandards, Entwicklungsarbeiten zur Integration und Sonderpädagogik

### **Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> DDr.<sup>in</sup> Christiane Spiel**

Vorständin des Instituts für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien. Gründungsdekanin der Fakultät für Psychologie, Präsidentin der European Society for Developmental Psychology, Hochschulrätin

**Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:** Bildungspsychologie (Lebenslanges Lernen, Aggression in Schulen, Multikulturalität) und Evaluation im Bildungsbereich

### **DDr.<sup>in</sup> Elisabeth Stanzel-Tischler**

Senior Researcher am Zentrum Graz (Bildungsforschung & Evaluation) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Evaluationsstudien in den Bereichen frühe sprachliche Förderung, Schuleingang, Bewältigung schulischer Schnittstellen; Schulentwicklung

### **Mag. Mario Steiner**

Senior Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) sowie Lektor an der Fachhochschule Campus Wien

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Bildungsforschung zu Dropouts und benachteiligten Jugendlichen sowie sozialer Ungleichheit; Forschung am Schnittpunkt von Ausbildung und Beschäftigung; insbesondere Antizipation, Transition sowie Lifelong Learning; Arbeitsmarktforschung zu aktiver Arbeitsmarktpolitik und Langzeitarbeitslosigkeit; Wirkungsanalysen sowie Programm- und Maßnahmenevaluationen

### **Mag.<sup>a</sup> Elke Stöckl**

Junior Researcher am Zentrum Datenmanagement & Statistik des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Stellvertretende Leiterin des ZDS

**Hauptarbeitsgebiete:** Organisation von Datenerhebungen, Datenmanagement

### **Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Dagmar Strohmeier**

Universitätsassistentin an der Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien.

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Soziale Beziehungen (Freundschaften und Feindschaften) von Kindern und Jugendlichen (mit Migrationshintergrund bzw. im Kulturvergleich), Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines primärpräventiven Programms zur Förderung der sozialen und interkulturellen Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen (WiSK Programm)

### **Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Birgit Suchań**

Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Projektleiterin PIRLS und TIMSS; Lektorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** unterrichtsbezogene Rahmenbedingungen des Lesunterrichts, Diagnose und Förderung leseschwacher Schüler/innen, international vergleichende Bildungsforschung

### **Univ.-Prof. i. R. Mag. Dr. Josef Thonhauser**

Universitätsprofessor i. R. am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrer/innen/bildung, Evaluation

### **Bettina Toferer, MA**

Junior Reseacher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

**Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:** international vergleichende Bildungsforschung

### **Dr. Matthias Trautmann**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld sowie an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg.

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Fremdsprachenforschung und -didaktik, innere Differenzierung und Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe I und II, Schülerbiografieforschung sowie Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback

### **Mag.<sup>a</sup> Anne Unterwurzacher**

Studium der Soziologie an der Universität Wien, freiberufliche Soziologin im Bereich Migrationsforschung und externe Lektorin am Institut für Soziologie der Universität Wien

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Integration der zweiten Migrant/inn/engeneration, politische Soziologie, Bildungssoziologie und quantitative Methoden

### **Mag. Stefan Vogtenhuber**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien, Forschungsgruppe „equi (employment – qualification – innovation)“

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Bildungs- und Weiterbildungsforschung, insbesondere mit Fokus auf das Zusammenspiel und die Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung, Bildungserträge am Arbeitsmarkt, Lernergebnis- und Kompetenzforschung

### **Prof.<sup>in</sup> (FH) Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Petra Wagner**

Professorin für Psychologie an der Fakultät für Gesundheit und Soziales der FH Oberösterreich

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Bildungspsychologie mit Fokus auf Lebenslanges Lernen, selbstreguliertes Lernen, Arbeitszeit für die Schule, schulische Belastungsfaktoren und Evaluation

### **MMag. Christian Wiesner**

Kommunikationspädagoge, Familien- und Gewaltberater nach dem Hamburger Modell (GHM)<sup>®</sup>; Universitätslektor an den Fachbereichen Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg; Leiter des Zentralen Managements & Services des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Systemsteuerung (Governance), Gewalt und Gewaltprävention, Medienpädagogik, neue Lehr- und Lernformen, Bildungsjournalismus

### **Dr. Michael Wimmer**

Leiter von EDUCULT – Unabhängiges Institut für Forschung, Beratung und Management in Kultur und Bildung, Lektor an der Universität Wien, beratende Tätigkeiten für die Europäische Kommission und den Europarat; Musikerzieher und Politikwissenschaftler

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Österreichische und vergleichend internationale Kulturpolitik

### **Dipl.-Päd.<sup>in</sup> Anna Wintersteller, BA**

Junior Researcher am Zentrum für Datenmanagement und Statistik des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Organisation von Datenerhebungen, Datenmanagement, qualitative Schulbiografieforschung

### **Dr.<sup>in</sup> Beate Wischer**

Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulforschung/Schultheorie an der Universität Osnabrück; davor u.a. Lehrerin für die Sekundarstufe I/II, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sonderpädagogik (Universität Hannover) und in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (Universität Bielefeld)

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht besonders unter Professionalisierungsaspekten sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung

### **Dr.<sup>in</sup> Angela Wroblewski**

Studium der Soziologie an der Universität Wien, postgraduale Ausbildung am Institut für Höhere Studien in Wien (IHS) und an der University of Essex (UK). Wissenschaftliche Mitarbeiterin am IHS sowie Lehrbeauftragte an der Universität Wien und der Wirtschaftsuniversität Wien

**Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:** Evaluation von bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, Genderforschung









