

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012

Indikatoren und Themen
im Überblick

Herausgegeben von
Michael Bruneforth,
Barbara Herzog-Punzenberger
& Lorenz Lassnigg





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: Mag. DI Dr. Christian Dorninger & DDr. Günter Haider

www.bifie.at

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

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 3
Indikatoren und Themen im Überblick
Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg (Hrsg.)
Graz: Leykam 2012
ISBN 978-3-7011-7677-9

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

Satz: Sandra Hechenberger, BIFIE | Zentrales Management & Services
Druck: Medienfabrik Graz GmbH, 8020 Graz

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

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.

Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg (Hrsg.)

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012

Indikatoren und Themen im Überblick

Vorwort



Im Jahre 2009 hat Österreich zum ersten Mal einen Nationalen Bildungsbericht veröffentlicht. Die damalige Pilotversion stellt seit ihrem Erscheinen eine vielzitierte Grundlage für bildungspolitische Diskussionen dar und hat zudem in wissenschaftlichen Fachkreisen wie bei vielen bildungspolitisch Interessierten ein reges Echo gefunden. Auch im Ausland wurde der Bericht mit großem Interesse zur Kenntnis genommen, da einige Länder innerhalb der EU wie auch der OECD über das Instrument der nationalen Bildungsberichterstattung verfügen, allerdings mit Konzeptionen, die oft von der österreichischen deutlich abweichen.

Der Nationale Bildungsbericht 2012 entspricht im ersten Band, dem „Indikatoren-Band“, weitgehend der Pilotversion von 2009. Einige weitere Indikatoren wurden aufgenommen, vor allem aber wurde hier auf Kontinuität geachtet, um schulische Entwicklungen in Österreich möglichst langfristig beobachten zu können.

Im zweiten Band, der gegenüber der Pilotversion 2009 mit nunmehr 10 Beiträgen deutlich komprimierter ausfällt, greift der NBB in den Themenkomplexen „Steuerungsformen“, „Kompetenzen und Standards“, „Chancengerechtigkeit“, „Qualitätsentwicklung“ und „Schulformen im Brennpunkt“ wesentliche Fragen des österreichischen Schulwesens auf.

Die entsprechenden Themen wurden bereits 2010/11 unter Einbeziehung der BildungssprecherInnen der im Nationalrat vertretenen Parteien und der Wissenschaft formuliert. Im Anschluss wurden die Leitfragen an die HerausgeberInnen des NBB im BIFIE übermittelt, die die Autorinnen und Autoren ausgewählt haben. Die nun vorliegenden Artikel reflektieren die Sichtweise österreichischer BildungswissenschaftlerInnen auf die Stärken und Schwächen in den genannten Themenkomplexen.

In den letzten Jahren haben wir zentrale Schulentwicklungsprozesse eingeleitet, die nun konsequent umgesetzt werden müssen. In den meisten Artikeln werden die laufenden Reformvorhaben meines Ressorts – etwa die Einführung der Neuen Mittelschule, die Ganztageschule, Bildungsstandards, Inklusion oder LehrerInnenbildung neu – als unbedingt notwendige Verbesserungsschritte mit dem Ziel einer höheren Leistungsfähigkeit und einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit des österreichischen Schulwesens dargestellt. In der Gestaltung dieser Reformvorhaben wird auch deutlich, dass die österreichische Schulpolitik in den vergangenen Jahren wesentlich stärker internationale Erfahrungen, die insbesondere durch unsere Beteiligung an EU-Bildungsprogrammen und OECD-Aktivitäten gemacht wurden, in die Steuerung der österreichischen Schulen hat einfließen lassen. Ich bin zutiefst überzeugt davon, dass Österreichs Schulen auf diesem Weg – konsequente Umsetzung der laufenden Reformvorhaben verbunden mit der intensiven Nutzung nationaler und internationaler Expertise und Rückmeldung – in den kommenden Jahren wesentliche Fortschritte machen werden.

Auch wenn zentrale und unbedingt erforderliche Schulentwicklungsprozesse eingeleitet wurden, so stehen wir jetzt und in Zukunft vor großen Herausforderungen und werden uns für mehr Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem einsetzen. Durch Bildung schaffen wir die Grundlagen für ein demokratisches Zusammenleben und eine starke Zivilgesellschaft sowie für Wachstum und Beschäftigung. Auf diesem Fundament müssen alle

Menschen, unabhängig von sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund, aufbauen können.

Bei den Herausgeberinnen und Herausgebern des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2012 wie auch bei den beteiligten Autorinnen und Autoren möchte ich mich sehr herzlich für ihre Arbeit bedanken. Ihr Bericht stellt eine Grundlage dar, um die aktuellen Diskussionen und notwendigen Entscheidungen im Schulwesen auf sachlicher Ebene zu unterstützen.

A handwritten signature in black ink, reading "Maria Plunius". The script is cursive and elegant, with the first name "Maria" and the last name "Plunius" clearly distinguishable.

Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Inhalt

- 2 Abkürzungsverzeichnis
- 3 Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber
-
- 4 **Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren – Ergebnisse aus Band 1**
 - 5 A: Kontext des Schul- und Bildungswesens
 - 6 B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen
 - 8 C: Prozessfaktoren
 - 10 D: Output – Ergebnisse des Schulsystems
 - 13 E: Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt
 - 13 F: Outcome – Wirkung des Schulsystems
-
- 14 **Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen – Ergebnisse aus Band 2**
 - 15 Kapitel 1: Lesen lernen
 - 18 Kapitel 2: Überfachliche Kompetenzen
 - 20 Kapitel 3: Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schulen
 - 22 Kapitel 4: Die Fachdidaktiken
 - 24 Kapitel 5: Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum
 - 26 Kapitel 6: Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen
 - 28 Kapitel 7: Ganztägige Schulformen
 - 30 Kapitel 8: Die berufliche Erstausbildung
 - 32 Kapitel 9: Externe Überprüfung von Schülerkompetenzen
 - 34 Kapitel 10: Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
HS	Hauptschulen
KMS	Kooperative Mittelschulen
NMS	Neue Mittelschulen

BIP	Bruttoinlandsprodukt
BKS	Bosnisch – Kroatisch – Serbisch
ET 2020	A strategic framework for European cooperation in Education and Training („ET 2020“)
EU-27	EU-Mitgliedsstaaten
EU 2020	EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum
MINT	Mathematisch-informationstechnisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich
NBB	Nationaler Bildungsbericht Österreich
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OMK	Offene Methode der Koordinierung
PIRLS	IEA – Progress in International Reading Literacy Study (https://www.bifie.at/pirls)
PISA	OECD – Programme for International Student Assessment (https://www.bifie.at/pisa)
SPF	Bescheidmäßig festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf (abgeschlossenes Verfahren)
SQA	Unterstützungssystem Schulqualität Allgemeinbildung
TALIS	OECD – Teaching and Learning International Survey (https://www.bifie.at/talis)
TEDS-M	IEA – Teacher Education and Development Study in Mathematics
TIES	The Integration of the European Second Generation (www.tiesproject.eu)
TIMSS	IEA –Trends in International Mathematics and Science Study (https://www.bifie.at/timss)

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Der Nationale Bildungsbericht 2012 ist der zweite seiner Art in Österreich. Diese Kurzfassung bietet einen Überblick über die Ergebnisse der zwei Hauptbände, in denen auf fast 700 Seiten mit rund 200 Abbildungen und Tabellen aktuelle Analysen, Daten, Fakten und Problemstellungen für eine evidenzbasierte bildungspolitische Diskussion in Österreich aufbereitet werden. Diese Kurzfassung soll nicht nur einen ersten Überblick geben, sondern vor allem auch als Einführung und Appetitanreger für die weitere Vertiefung in die Hauptbände dienen, die unter www.bifie.at/nbb zum Download bereitstehen.

Der Bildungsbericht folgt im Aufbau der bereits in der ersten Ausgabe 2009 erarbeiteten Konzeption und besteht erneut aus einem Indikatoren- und einem Analyseband, die einander inhaltlich ergänzen. So wird sichergestellt, dass der Bericht seine drei Hauptfunktionen erfüllen kann: Erstens Unterstützung für die Bildungspolitik durch daten- und faktenbasiertes Systemwissen und –verständnis zu bieten; zweitens gegenüber der Öffentlichkeit und dem Gesetzgeber Rechenschaft hinsichtlich des Zustands des Schulwesens abzulegen und drittens bildungspolitische Reformpläne wissenschaftlich und kritisch zu begleiten.

Band 1, *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, präsentiert Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich; er bringt die relevanten Datenquellen zusammen und bietet damit eine vertiefende Gesamtschau des statistischen Wissens zum Bildungsbereich. Mit der Herstellung des Indikatorenbands befassten sich Expertinnen und Experten des Instituts für Höhere Studien (IHS), des BIFIE und der Statistik Austria.

Band 2, *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, bietet Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftler/innen zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens. Für jedes Thema wurden Teams von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gewonnen, deren Arbeit von Qualitätsverantwortlichen unterstützt und durch Gutachter/innen aus dem deutschsprachigen Raum in einem Peer-Review-Verfahren kommentiert wurde. So konnte sichergestellt werden, dass die Expertisen wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sind.

An der Herstellung des zweiten Bands arbeiteten mehr als 30 Wissenschaftler/innen in zehn Gruppen. Um diesen Prozess zu ermöglichen, wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet, die aus externen Mitgliedern, Professorinnen und Professoren von österreichischen Universitäten und internen Mitgliedern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BIFIE bestand. Zu den externen Mitgliedern zählten Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher (Universität Linz), Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder (Universität Salzburg) und Univ.-Prof.in DDr. Christiane Spiel (Universität Wien), denen an dieser Stelle besonders dafür zu danken ist, dass sie die Herausgeber-schaft wesentlich unterstützt und für die Qualität der Beiträge Mitverantwortung übernommen haben. Zusätzlich waren die Herausgeber/innen sowie vonseiten des BIFIE die Zentrumsleiterin Dr. Claudia Schreiner und BIFIE-Direktor Dr. Günter Haider Teil der Steuerungsgruppe.

Dank gebührt auch den Autorinnen und Autoren dafür, dass sie den anspruchsvollen Ablauf der Texterstellung, Rückmeldung, Überarbeitung, Einarbeitung der Ergebnisse der externen Reviews, schließlich Lektorat und Endkorrektur durchführten und dabei die engen Deadlines für die Fertigstellung einhielten.

Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg

Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren – Ergebnisse aus Band 1

Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2012, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, präsentiert Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich; er bringt die verschiedensten relevanten Datenquellen zusammen und bietet damit eine vertiefende Gesamtschau des statistischen Wissens zum Bildungsbereich. Durch die systematische Zusammenführung verschiedener Datenquellen ergänzen und erweitern die Indikatoren des NBB die jährliche Bildungsberichterstattung der verschiedenen Datenproduzenten, insbesondere der Statistik Austria (Bildung in Zahlen), der OECD und des BIFIE. Band 1 präsentiert 85 statistische Kennzahlen in 24 Indikatoren. Diese sind den Prozessschritten folgend in sechs Abschnitte gegliedert:

- A Kontext des Schul- und Bildungswesens:* Indikatoren zum Kontext liegen zwar außerhalb der Kontrolle der Akteure des Bildungssystems, sie haben aber entweder Einfluss auf die Qualität oder die Zielsetzungen des Bildungswesens und bestimmen die Ansprüche der Gesellschaft mit. Der Abschnitt beinhaltet Indikatoren zur Demografie (inklusive Migration), zum Bildungsstand der Elterngeneration, zum wirtschaftlichen Rahmen sowie zu den öffentlichen Finanzen und der Höhe des gesamten Bildungsetats.
- B Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen:* Inputs sind Ressourcen im weitesten Sinne, sachlich, personell sowie auch finanziell, deren Höhe, Verteilung und Verwendung im Einflussbereich der Akteure des Bildungssystems liegen.
- C Prozessfaktoren:* Prozessmerkmale beschreiben die Leistungserbringung und ihre organisatorischen Rahmenbedingungen, also die Art und Weise, wie die Ressourcen verwendet und kombiniert werden. Prozessindikatoren decken alle Vorgänge innerhalb des Systems ab: Schuleintritt; Lernumgebung und Lernorganisation; Schullaufbahnentscheidungen; Schulklima; Benotung; Schulerfolg; Retention/Klassenwiederholung.
- D Output – Ergebnisse des Schulsystems:* Der Output beschreibt alle unmittelbaren Leistungen und Ergebnisse des Bildungswesens: „Das, was den Schüler/innen bleibt“ und nach Verlassen der Schule Wert behält: Outputindikatoren beinhalten Angaben zu den Abschlüssen, Kompetenzen und Einstellungen, aber auch zu den Abbrecherinnen und Abbrechern und Risikoschülerinnen und Risikoschülern, die Bildungsziele nicht erreicht haben.
- E Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt:* Indikatoren zu den Übergängen aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt befinden sich im Überschneidungsbereich zwischen Leistungen und Wirkungen des Schulsystems.
- F Outcome – Wirkungen des Schulsystems:* Indikatoren zu den Wirkungen des Schulsystems (Outcome) beschreiben die längerfristigen Effekte der Leistungen des Bildungssystems für die Schulabgänger/innen und die Gesellschaft als Ganzes. Diese Wirkungen sind nicht direkt durch die Akteure des Bildungssystems kontrollierbar, stellen aber in der Regel die eigentlichen Ziele des Handelns dar. Wirkungen schließen folgende Aspekte ein: Beschäftigung, Einkommen, soziale Integration und Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben, Gesundheit und zufriedene Lebensführung.

Der folgende Teil der Kurzfassung des NBB präsentiert eine Auswahl der wichtigsten Ergebnisse der sechs Abschnitte des ersten Bands. Die verwendete Nummerierung verweist auf die entsprechenden Kennzahlen in Band 1. Die Ergebnisse im Detail stehen unter www.bifie.at/buch/1914 als Download bereit.

A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

A1 Demografische Entwicklung:

- In Österreich wird die demografische Entwicklung wesentlich durch den Geburtenrückgang und die Zuwanderung bestimmt. Gab es 1970 noch 513.000 Kinder im regulären Volksschulalter, so waren es im Jahr 2010 nur noch 325.000, was einem Rückgang von 37 % entspricht. Bis 2030 ist eine leichte Erholung in dieser Altersgruppe auf relativ stabilem Niveau prognostiziert. Im Bereich der Sekundarschulen ist bundesweit bis 2020 mit deutlich weniger Schülerinnen und Schülern zu rechnen.
- Die Bevölkerungsentwicklung in den Bundesländern gestaltet sich sehr unterschiedlich, wobei in Wien entgegen dem Bundestrend die Anzahl der Kinder im Volksschulalter substanziell steigt.
- Rund ein Fünftel der Bevölkerung hat Migrationshintergrund, wobei die Spanne von 38 % in Wien bis 9 % im Burgenland reicht. Insgesamt nehmen die Wanderungsbewegungen innerhalb der EU (v. a. seit der Ostöffnung) gegenüber den traditionellen Einwanderungsländern (Türkei, Balkan) deutlich zu.

A2 Der sozioökonomische Hintergrund der österreichischen Schüler/innen:

- Mit dem Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung sinkt der Anteil an Kindern mit Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss. In der 4. Schulstufe haben 55 % der Kinder einheimischer Eltern wenigstens einen Elternteil mit mindestens Matura und nur 5 % haben Eltern mit lediglich Pflichtschulabschluss. Der Bildungsstand und sozioökonomische Status der zugezogenen Eltern ist im Schnitt geringer, allerdings auch sehr heterogen. Schüler/innen mit türkischen Wurzeln haben zu 55 % Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, während dies für Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien und den anderen Herkunftsländern nur jeweils bei 17 % zutrifft.
- In der 4. Schulstufe kommen 3 % der Schüler/innen aus Familien, in denen Deutsch keine Alltagssprache ist, weitere 22 % leben in mehrsprachigen Familien, in denen teilweise Deutsch gesprochen wird. Betrachtet man nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sprechen 84 % zu Hause Deutsch, allerdings meistens neben einer weiteren Sprache (68 %). Jedes sechste Kind dieser Gruppe spricht in seiner Familie kein Deutsch.
- Österreichweit gehören ein Drittel der Kinder der 4. Schulstufe zu mindestens einer der drei sozialen Gruppen mit erhöhtem Bildungsrisiko: nichtdeutsche Alltagssprache, bildungsferner Haushalt und/oder niedriger Berufsstatus der Eltern. In den urbanen Zentren ist dies knapp die Hälfte aller Kinder, auf dem Land lediglich jedes Fünfte.

A3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben:

- Die Wirtschaftskrise kommt in einem Rückgang des österreichischen Bruttoinlandsprodukts (BIP) und BIP pro Kopf im Jahr 2009 um jeweils fast 4 % gegenüber 2008 zum Ausdruck, 2010 wurde aber das Niveau von 2008 (BIP) bzw. 2007 (BIP pro Kopf) fast schon wieder erreicht.
- Gleichzeitig stiegen die staatlichen Ausgaben für Bildung. Die staatliche Finanzierung des Bildungswesens machte 2010 5,7 % des BIP und 10,8 % der Staatsausgaben aus. Im Vergleich der EU-27 ist der Anteil des BIP, das in Österreich für Bildung ausgegeben wird, überdurchschnittlich.

B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen:

B1 Zugang zur Bildung:

- Dieser Indikator zeigt anhand der Entwicklung von Klassen-, Schüler- und Lehreranzahl die langfristige Verbesserung der Ressourcenausstattung und beschreibt die absoluten Schülerzahlen im Querschnitt nach Schultyp und, für die Sekundarstufe, auch die Verteilung nach Fachrichtungen.

B2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache:

- Jedes vierte Volksschulkind spricht eine andere Alltagssprache als Deutsch (2010/11). In Gemeinden und Städten unter 10.000 Einwohner/innen sind 10 % der Kinder mehrsprachig, in Städten zwischen 10.000 und 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern nahezu 30 %. In Wien sprechen mehr als die Hälfte der Primarschüler/innen eine andere Alltagssprache als Deutsch, in den großen Städten der Bundesländer Salzburg und Oberösterreich sind dies über 40 %.
- Die häufigsten nichtdeutschen Alltagssprachen unter den Volksschülerinnen und -schülern sind Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS: 7,1 %) und Türkisch (7,0 %). Zusätzliche 9,9 % sprechen eine andere nichtdeutsche Alltagssprache.
- Mit der Differenzierung auf der Sekundarstufe I nimmt die Segregation von Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache zwischen den Schulformen zu. Ihr Anteil ist in den selektiven AHS mit 16 % unterdurchschnittlich, während dieser in den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen auf 21 % bzw. 28 % und in den Sonderschulen auf 30 % steigt.
- In der Sekundarstufe II sinkt aufgrund von Selektionsprozessen der Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache. Die Berufsschulen und berufsbildenden höheren Schulen zeigen den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache, der Anteil in den BMS ist mit 19 % substantiell höher.
- Jedes zweite Kind mit nichtdeutscher Alltagssprache ist in einer Schulklasse mit einer Mehrheit von Mitschülerinnen und Mitschülern nichtdeutscher Alltagssprache. In der Hauptschule ist sogar jedes dritte Kind mit nichtdeutscher Alltagssprache in einem Klassenraum, in dem drei Viertel der Mitschüler/innen ebenso eine nichtdeutsche Alltagssprache angeben. Kinder, die Schwächen in der Beherrschung der Unterrichtssprache haben, sind also überwiegend in einem schulischen Umfeld, in dem die Gruppe der Mitschüler/innen nur eingeschränkt zum Erlernen der Unterrichtssprache beitragen kann.

B3 Bildungsausgaben:

- Pro Volksschüler/in werden gut 6.000 Euro im Jahr aufgewendet. In Polytechnischen Schulen und der AHS-Unterstufe (7.300 Euro) sind die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben wesentlich niedriger als in den Haupt- und Neuen Mittelschulen (9.150 Euro).
- Die öffentlichen Bildungsausgaben pro Kopf über alle Bildungsbereiche hinweg (ausgenommen Elementarbereich) lagen inflationsbereinigt im Jahr 2009 etwa 10 % höher als 2000. Im Vergleich mit ausgewählten europäischen Ländern gehören in Österreich die gesamten für öffentliche und private Bildungseinrichtungen aufgewendeten Bildungsausgaben pro Kopf zu den höchsten, da mit den vergleichsweise hohen Bildungsausgaben vergleichsweise weniger Schüler/innen ausgebildet werden.

B4 Lehrer/innen:

- Die Altersstruktur des Lehrpersonals kann aufgrund der prognostizierten Pensionswellen in den kommenden Jahren eine Herausforderung für das Bildungssystem und die Lehrerausbildung werden. Im Jahr 2010/11 waren rund 43 % des aktiven Lehrpersonals über 50 Jahre alt.
- Eine Projektion der Pensionierungszahlen ergibt im Schuljahr 2017/18 einen Höhepunkt der Pensionierungswelle (es werden voraussichtlich rund 4.500 Lehrpersonen in den Ruhestand übertreten). Danach ist mit voraussichtlich mehr als 4.000 Pensionierungen jährlich mit einem leichten Rückgang – aber immer noch auf hohem Niveau – zu rechnen.
- Bis zum Jahr 2020 werden ca. 36.500 Lehrer/innen in den Ruhestand gehen, das entspricht etwa jeder dritten gegenwärtig beschäftigten Lehrperson (46 % der Hauptschullehrer/innen und über 30 % der AHS- und BMHS-Lehrer/innen).
- Im allgemeinbildenden Schulwesen kommen auf einen Lehrer drei Lehrerinnen. Am stärksten ausgeprägt ist der Geschlechterunterschied in den Volksschulen, wo über 90 % des Lehrpersonals weiblich ist.
- Nur rund 4 % der Lehrerinnen, aber 9 % der Lehrer besetzen einen Schulleiterposten. In den Volksschulen ist jeder vierte Mann mit einer Leitungsfunktion betraut, aber nur etwa jede vierzehnte Frau.

B5 Klassengröße und Betreuungsrelationen:

- Im Schuljahr 2010/11 betrug die durchschnittliche Klassengröße über alle Schulen hinweg 20. Das Verhältnis der Anzahl der Lehrkräfte zur Schülerzahl ist 1 zu 10. In den AHS-Unterstufen liegt der Durchschnittswert der Klassengröße nahe am Richtwert von 25 und ist damit deutlich höher als in den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen.
- Österreichweit sind mehr als 40 % der Hauptschulklassen kleiner als 20, jedoch nur 2 % der Klassen an AHS-Unterstufen. Umgekehrt sind in fast 40 % der Klassen an AHS-Unterstufen mehr als 25 Schüler/innen, jedoch nur in 1 % der Hauptschulklassen. In den AHS-Oberstufen sind die Klassen im Durchschnitt kleiner als in den AHS-Unterstufen (22 verglichen mit 25).
- In Österreich sind im Primarbereich die Klassengrößen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis im OECD-Vergleich unterdurchschnittlich. Kleinere Klassen gibt es lediglich in vier OECD-Staaten.
- In Österreich kommt allerdings auf 29 Lehrer/innen nur eine pädagogisch unterstützende Kraft, das ist das schlechteste Verhältnis im OECD-/EU-Vergleich.

C: Prozessfaktoren

C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen:

- Nahezu alle Kinder besuchen schon vor der Pflichtschule eine Betreuungseinrichtung. Schon unter den dreijährigen Kindern besuchen vier von fünf einen Kindergarten oder eine andere Einrichtung.
- Von den Volksschülerinnen und Volksschülern, die 2010 die Volksschule verließen, wechselten 34 % nach der 4. Schulstufe in die AHS-Unterstufe, 44 % in die HS und 21 % in die Neue Mittelschule (NMS). Mit der weiteren Umstellung von Schulen auf NMS wird der Anteil weiter steigen.
- Beim Übertritt in die Sekundarstufe II unterscheiden sich die Schüler/innen aus der AHS-Unterstufe deutlich von jenen aus der HS. Von den AHS-Schülerinnen und -Schülern wählen 95 % eine maturaführende Schule, 63 % verbleiben in der AHS und 32 % entscheiden sich für eine BHS. Von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern wechseln nur 37 % in eine maturaführende Schule.
- Je größer der Wohnort, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, nach der Volksschule in die Unterstufe einer AHS überzutreten. In Wien sind das knapp die Hälfte aller Schüler/innen, in Städten mit einer Bevölkerung von mehr als 100.000 (Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck) sind dies mit 47 % fast ebenso viele. Die Wahrscheinlichkeit, eine AHS-Unterstufe zu besuchen, ist in ländlichen Gebieten nur halb so hoch wie in Großstädten. Schulen in kleineren Gemeinden weisen bei gleichen Schulleistungen substanziell geringere AHS-Anmeldequoten auf als Schulen in größeren Gemeinden.
- Der Bildungshintergrund der Familien der Schülerschaft unterscheidet sehr stark zwischen Hauptschulen/NMS und der AHS. 70 % der angehenden AHS-Schüler/innen haben Eltern mit mindestens Matura. Unter den Eltern jener Schüler/innen, die in die Hauptschule oder NMS wechseln, sind dies nur 30 % bis 35 %. Auch Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Lehrabschluss haben, sind in der AHS-Unterstufe deutlich unterrepräsentiert.
- Die Geschlechtersegregation ist in der Sekundarstufe II erheblich, wobei Unterschiede zwischen den Schultypen und Fachrichtungen bestehen. Nur 29 % der Schüler/innen befinden sich in Schulformen mit relativ ausgeglichener Geschlechterverteilung. Der männliche Überhang ist am stärksten im Berufsschulbereich.

C2 Lernorganisation:

- Aufgrund der Lehrplanüberschneidung wurden 2009 nahezu 60 % der Schüler/innen der Sekundarstufe I in den Hauptfächern auf AHS-Niveau unterrichtet, davon knapp die Hälfte in der 1. Leistungsgruppe der HS.
- Bei den Leistungen gibt es beträchtliche Überschneidungen zwischen AHS und Hauptschule bis zur 3. Leistungsgruppe. In Mathematik und Deutsch erzielt das schwächste Viertel der AHS-Schüler/innen Leistungen, die mit jenen des besten Viertels der 3. Leistungsgruppe vergleichbar sind (2009). Am geringsten sind die Leistungsüberlappungen für die Englisch-Kompetenzen. Im oberen Bereich liegen bei den Mathematikleistungen 45 % der Schüler/innen der 1. Leistungsgruppe der Hauptschule über dem Medianwert der AHS, in Deutsch sind die Überlappungen geringer, und in Englisch erreichen nur 28 % der Schüler/innen der 1. Leistungsgruppe den Medianwert der AHS. D. h. die HS wird dem Auftrag, AHS-Niveau zu erreichen, nur teilweise gerecht.

C3 Sonderpädagogik:

- Bundesweit haben 4 % der Schüler/innen sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei 55 % der geförderten Kinder in integrierter Form in Regelschulen und 45 % in Sonderschulen, Sonderschulklassen bzw. nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet werden. Überdurchschnittlich viele Kinder werden in Wien, Kärnten und Vorarlberg sonderpädagogisch gefördert, während in der Steiermark und Tirol der Anteil bei nur 3 % liegt.
- Auf Bundeslandebene geht ein höherer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache mit einer höheren Anzahl an Schülerinnen und Schülern, denen ein SPF attestiert wird, einher, obwohl die Sprachkompetenz grundsätzlich kein Kriterium für einen sonderpädagogischen Förderbedarf ist. Mehrsprachige Schüler/innen werden dabei tendenziell eher in Sonderschulen als in Regelschulen unterrichtet.
- Unter den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache ist der Anteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu allen Schülerinnen und Schülern vor allem in der Sekundarstufe I überdurchschnittlich hoch. Im Bundesdurchschnitt haben rund 6 % der mehrsprachigen Schüler/innen in Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen einen SPF-Bescheid.

C4 Schul- und Unterrichtsklima:

- In den österreichischen Berufsschulen gibt es eine positivere Beziehung zwischen 15-/16-Jährigen und ihren Lehrerinnen und Lehrern als in den anderen Schulsparten. Die Schüler/innen der Polytechnischen Schulen sprechen von einer eher schlechteren Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern.
- 18 % der 15-/16-jährigen Burschen und 2 % der Mädchen geben an, innerhalb eines Monats Täter/in physischer Aggression gewesen zu sein. Opfer von Aggression in der Sekundarstufe II finden sich am häufigsten in BMS und in Polytechnischen Schulen. 71 % der Schulleiter/innen der Sekundarstufe II bekunden, dass ihre Schule für eine effektive Gewaltbekämpfung mehr Unterstützung von außen bräuchte.

C5 Schulerfolg, Retention und Bewertung:

- Ca. 68 % der Schüler/innen, die in eine maturaführende Schule der Sekundarstufe II eintreten, schließen diese ab. Die AHS-Oberstufe schließen drei Viertel der Schüler/innen erfolgreich ab. Die höchsten Quoten weisen in diesem Bereich die AHS-Langform mit 78 % und die Aufbaugymnasien und Realgymnasien mit 75 % auf. Das Schlusslicht bilden die Oberstufenrealgymnasien, wo 69 % der Schüler/innen ihre Schullaufbahn mit Matura beenden konnten. Die Retentionsquote der BHS liegt mit 61 % deutlich unter jener der AHS-Oberstufe.
- Es zeigen sich wesentliche Unterschiede in der Notenvergabe zwischen Volksschulen in kleinen und größeren Gemeinden. Vor allem in Klassen mit vergleichsweise guten Leistungen werden in den (ländlichen) Volksschulen kleiner Gemeinden weniger gute Noten für vergleichbare Leistungen vergeben.

C6 Leistungen im Effizienzvergleich:

- Im internationalen Vergleich gibt es weder in der Primar- noch in der Sekundarstufe einen systematischen Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Klassengröße und dem Leistungsniveau. In Österreich ist ein verhältnismäßig hoher Betreuungsaufwand (gemessen an der Zahl der Lehrpersonen) mit relativ niedrigen Leistungen verbunden.

D: Output – Ergebnisse des Schulsystems

D1 Abschlüsse im Sekundarbereich II:

- Im Jahr 2010 konnte Österreich die von der Lissabon-Strategie geforderte 85-Prozent-Quote für Abschlüsse im Sekundarbereich II zwar erreichen, jedoch stellt dies keine Verbesserung gegenüber dem Zeitpunkt des Programmstarts im Jahr 2000 dar. Im europäischen Vergleich liegen die Werte Österreichs auf hohem Niveau und über dem europäischen Durchschnitt.
- Die guten Vergleichswerte für Abschlüsse im Sekundarbereich II ergeben sich aus einer Steigerung der weiblichen Abschlussquote. Seit 2004 liegt das erreichte Bildungsniveau der Frauen fortwährend über jenem der Männer.
- Der allgemeine Anstieg von erfolgreich absolvierten Reife- und Diplomprüfungen wird in erster Linie von den BHS getragen.

D2 Früher Bildungsabbruch:

- 7,2 % der Schüler/innen gehen im Jahr nach Absolvierung der Schulpflicht keiner weiteren schulischen Ausbildung nach. Rund vier Fünftel der Jugendlichen, die im Jahr nach Absolvierung der Schulpflicht die schulische Ausbildung beenden, haben den Abschluss der Sekundarstufe I erreicht. Sie könnten in weiterführende Bildungseinrichtungen übertreten.
- In Tirol brechen 9,2 % der 15-Jährigen trotz Abschluss der Sekundarstufe I die Schullaufbahn nach Absolvierung der Schulpflicht ab. In den Bundesländern Oberösterreich und Salzburg sind diese Werte gerade einmal halb so hoch (4,6 %).
- Rund zwei Drittel der Schulabbrecher/innen haben Deutsch und ein Drittel eine andere Sprache als Alltagssprache. Bei den mehrsprachigen Jugendlichen sind die Anteile der Bildungsabbrecher/innen aber teilweise deutlich erhöht. 17,8 % der Burschen und 17,3 % der Mädchen mit türkischer Alltagssprache waren im Folgejahr nach Absolvierung der Schulpflicht in keiner weiteren schulischen Ausbildung.
- Mädchen setzen häufiger als Buben auch nach der Beendigung der Schulpflicht die schulische Ausbildung fort.
- Österreichweit und über alle Fachrichtungen hinweg schließen weniger als die Hälfte aller BMS-Einsteiger/innen eine BMS erfolgreich ab. Die meisten Abbrecher/innen wechseln zwar in eine andere Ausbildung, es haben aber 11 % der männlichen und 17 % der weiblichen BMS-Neueinsteiger/innen des Schuljahres 2006/07 bis zum Schuljahr 2010/11 ihre Ausbildung abgebrochen und das Schulsystem ohne Abschluss verlassen. In den BHS gibt es zwar mehr Wiederholer/innen als in der BMS, aber auch weniger Abbrecher/innen, die das Schulsystem ganz ohne Abschluss verlassen.
- Mit dem Ausbildungsjahr 2008/09 hat sich die überbetriebliche Lehrausbildung als regulärer Bestandteil der Berufsausbildung etabliert. Die Zahl der an den überbetrieblichen Lehrgängen teilnehmenden Personen hat sich seit dem Ausbildungsjahr 2001/02 von 2.165 auf über 14.000 vervielfacht, sie macht aber immer noch einen sehr geringen Teil der Lehrlingsausbildung aus.

D3 Gerechtigkeit im Qualifikationserwerb:

- Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Sekundarstufe-II-Ausbildung: Überdurchschnittlich viele 17-jährige Jugendliche, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen, sind nicht mehr in Ausbildung oder noch in der Sekundarstufe I.
- Es besteht eine hohe soziale Selektivität der AHS-Oberstufe: Nahezu zwei Drittel der 17-Jährigen, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, besuchen die AHS. Verfügen die Eltern hingegen nur über Pflichtschulbildung, streben nur 8 % eine AHS-Matura an.

D4 Kompetenzen am Ende der Volksschule:

- Von den 29 EU-/OECD-Teilnehmerländern der Volksschulstudie PIRLS schneiden 15 Länder im Lesen signifikant besser ab als Österreich und nur sechs Länder zeigen signifikant schlechtere Leistungen.
- 20 % der Volksschüler/innen in Österreich besitzen im Lesen bestenfalls Basiskompetenzen. In Finnland und den Niederlanden ist der Anteil halb so groß. Der Anteil Leistungstarker im Lesen ist in Finnland, Großbritannien sowie den Vereinigten Staaten dreimal größer als in Österreich.
- Österreichs Volksschüler/innen liegen in Mathematik im EU-/OECD-Vergleich im unteren Mittelfeld. In den Naturwissenschaften zeigen sich im internationalen Vergleich relativ gute Leistungen.

D5 Kompetenzen der 15-/16-jährigen Schüler/innen:

- In Österreich sind die Leseleistungen der 15-/16-Jährigen – ausgehend vom Mittelmaß bei den vorhergehenden Erhebungen – bei PISA 2009 deutlich gesunken (–22 Punkte) und liegen unter dem OECD-Schnitt.
- Ebenso sind die Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften gesunken. Österreich und die Tschechische Republik sind die einzigen der 31 teilnehmenden EU-/OECD-Länder, in denen eine Leistungsabnahme in allen drei Kompetenzbereichen zu verzeichnen ist.
- In Österreich zählt jeder/jede dritte Schüler/in in mindestens einer Grundkompetenz zur leistungsschwachen Risikogruppe.

D6 Einstellungen und Motivation:

- Die beruflichen Interessen der Jugendlichen im naturwissenschaftlichen Bereich am Ende der Sekundarstufe I sind zwischen 2003 und 2009 signifikant zurückgegangen.
- Österreichs Jugendliche haben keine große Freude am Lesen. Nur 27 % der 15-/16-Jährigen zählen Lesen zu ihren liebsten Hobbies. Jede/r Zweite gab an, nur dann zu lesen, wenn es sein muss oder um benötigte Informationen zu bekommen. Für etwas mehr als ein Drittel ist Lesen Zeitverschwendung. Mädchen haben deutlich mehr Freude am Lesen als Burschen.

D7 Chancengleichheit im Kompetenzerwerb:

- Für Österreich können 29 % der Leistungsunterschiede im Lesen zwischen 15-/16-Jährigen durch deren Herkunft erklärt werden, das ist ein Wert, der nur in Ungarn übertroffen wird. Der wichtigste einzelne Faktor ist der kulturelle Besitz der Eltern, der eng mit der kulturellen Praxis im Haushalt zusammenhängt.
- Die Leistungen der Kinder von Migrantinnen/Migranten sind nach neun Jahren Schule im Durchschnitt zwei Schuljahre hinter die der einheimischen Kinder zurückgefallen. Die Gruppenunterschiede beruhen nicht allein auf dem Migrationsstatus, sondern begründen sich auch durch substanzielle Unterschiede im sozioökonomischen Status.
- Jugendliche mit Migrationshintergrund sind unter den Risikoschülerinnen und -schülern stark überrepräsentiert, die Gruppe der Leseschwachen besteht allerdings zu drei Vierteln aus einheimischen Jugendlichen.

D8 Geschlechtergerechtigkeit im Zertifikats- und Kompetenzerwerb:

- Im EU-Vergleich fällt Österreich durch relativ große Geschlechterunterschiede in allen Kompetenzbereichen auf. Mädchen erzielen in sprachlichen Kompetenzbereichen deutliche Leistungsvorsprünge.
- Ein Vergleich der Ergebnisse der 4. und 8. Schulstufe deutet an, dass Mädchen in der Sekundarstufe I bessere Lernerfolge zeigen als Buben. Der Rückstand der Mädchen in Mathematik ist in der 8. Schulstufe erheblich geringer als am Ende der Volksschule; ihr Vorsprung in Deutsch vergrößert sich dagegen substanziell.
- Auffällig sind die großen Geschlechterunterschiede beim Schreiben und in Englisch.

E: Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt

E1 Zugang zur Beschäftigung:

- In Österreich sind 13,4 % der 15- bis 19-Jährigen nicht in der Schule oder in Ausbildung (Not in Employment, Education or Training: NEET), das ist ein Anteil, der knapp über dem EU-21-Mittel liegt und deutlich über dem Anteil in Deutschland, Finnland, Frankreich und den Niederlanden.

E2 Passung der Beschäftigung:

- Der Übergang von der Schule in die Beschäftigung verläuft für die Mehrheit der Berufseinsteiger/innen relativ gut. Insgesamt geben 87 % der Befragten an, dass die erste Tätigkeit nach dem (vorläufigen) Ende ihres formalen Bildungswegs ihrer Qualifikation entsprochen hat. Laut Eigenauskunft fühlten sich 9 % für ihre erste berufliche Tätigkeit über- und 4 % unterqualifiziert. Personen, die ihren Bildungsabschluss nicht in Österreich erworben haben, fällt es besonders schwer, eine adäquate Beschäftigung in Österreich zu finden. Knapp ein Fünftel und damit doppelt so viele wie im Durchschnitt sind für ihre erste Tätigkeit überqualifiziert.

F: Outcome – Wirkungen des Schulsystems

F1 Bildungsstand der Bevölkerung:

- Die Bildungsstruktur der Frauen ist gegenüber den Männern tendenziell etwas polarisiert. 25- bis 64-jährige Frauen haben häufiger als Männer einen Tertiärabschluss, allerdings haben deutlich mehr Männer (rund 85 %) als Frauen (rund 76 %) zumindest einen Sekundarabschluss erlangt.

F2 Ökonomischer Ertrag von Bildung:

- Bildungs- und Beschäftigungsstrukturen sind in wirtschaftlich entwickelten Ländern eng miteinander verknüpft. Höhere Bildungsabschlüsse sind sowohl mit besseren Zugangschancen zu beruflichen Positionen als auch mit niedrigeren Arbeitslosigkeitsrisiken verbunden. Höhere Bildung wirkt sich auch auf die Höhe des Erwerbseinkommens aus, das Individuen auf dem Arbeitsmarkt erzielen können.

F3 Zufriedenheit der Bevölkerung mit dem Schulsystem:

- Der seit 2004 zu verzeichnende Abwärtstrend in der allgemeinen Beurteilung des Schulsystems hat sich 2009 abgeschwächt fortgesetzt, doch lassen die Werte im zeitlichen Vergleich weiterhin auf eine Unzufriedenheit der Bevölkerung schließen: Im Jahr 2009 vergaben nur 53 % der Befragten ein „Sehr gut“ oder „Gut“, womit der niedrigste Wert im 10-Jahres-Zeitraum erreicht ist.
- Allerdings zeigte sich im Jahr 2011, dass bereits gesetzte und geplante Reformmaßnahmen durch die österreichische Bevölkerung weitgehend begrüßt werden. Hohe Zustimmungswerte sind vor allem bezüglich der Verkleinerung der Klassengrößen und der Abhaltung von Deutschförderkursen für alle Kinder mit Sprachdefiziten (jeweils über 90 %), aber auch bei den Themen Berufsorientierung und Bildungsberatung, Sprachförderung für zugewanderte Kinder, „Lehre mit Matura“ oder die bauliche Ausstattung der Schulen (jeweils über 80 %) festzustellen.

Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen – Ergebnisse aus Band 2

Band 2 enthält zehn Kapitel mit unterschiedlichen Themenstellungen, die in fünf thematischen Blöcken organisiert sind. Jedes Kapitel ist in vier Abschnitte gegliedert. Auf den Problemaufriss folgt eine ausführliche Situationsanalyse, an die mit einem Blick in die Zukunft angeschlossen wird – nach den Forschungsdesiderata findet jedes Kapitel in den Handlungsoptionen seinen Abschluss. In der Folge wird eine Übersicht der Kernthemen gegeben und anschließend jedes Kapitel auf zwei bis drei Seiten dargestellt.

- A Kompetenzen der Schüler/innen:* Im Fokus des ersten Kapitels steht mit dem Lesenlernen eine elementare Kulturtechnik, die für alle inhaltlichen Bildungsbereiche relevant ist. Inhaltlichen Bildungszielen widmet sich auch der zweite Beitrag, der an dem breiten Bildungsverständnis der Bundesverfassung anknüpft und die Bedeutung bzw. Vermittlung der überfachlichen Kompetenzen in der österreichischen Schule diskutiert.
- B Kompetenzen der Lehr- und Leitungspersonen:* Im dritten Beitrag wird analysiert, über welche Kompetenzen Lehrkräfte und Schulleitung verfügen sollten, um die Qualität einer Schule zu sichern und weiterzuentwickeln. Im folgenden Kapitel wird die Institutionalisierung der Fachdidaktiken an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in Österreich unter Einbeziehung der internationalen Situation untersucht.
- C Chancengerechtigkeit und Mehrsprachigkeit:* Um die Verwirklichung von Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit geht es im fünften Kapitel. Analysiert werden Bildungsungleichheiten entlang der Differenzachsen des sozioökonomischen Hintergrunds, des Migrationshintergrunds, des Geschlechts, der Familienform und des Wohnorts. Im darauf folgenden Kapitel rücken die mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in den Fokus.
- D Schulformen:* Im siebten Kapitel wird die aktuelle Situation ganztägiger Schulformen in Österreich sowie die mit der Ganztagsschule verbundenen pädagogischen, bildungs- und sozialpolitischen Erwartungen und deren mögliche Einlösung untersucht. Die berufliche Erstausbildung, ihre Stärken und Schwächen, die gerade im Lichte demografischer Entwicklungen zu hinterfragen sind, stehen im Fokus des achten Kapitels.
- E Neue Steuerungsformen:* Bildungsstandards werden als ein wichtiges Instrument der in der Verfassung angesprochenen Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung betrachtet. Mit ihnen setzt sich der vorletzte Beitrag auseinander. Im abschließenden Beitrag geht es um die Europäisierung der österreichischen Bildung und Bildungspolitik, sowohl auf der Ebene der Schüler/innen und Lehrer/innen als auch auf der Ebene des politischen Prozesses.

Jedes Kapitel ist eine in sich abgeschlossene Forschungsarbeit, das auch einzeln zum Download bereitsteht. Die Weblinks finden sich am Ende der nachfolgenden Beschreibungen.

Kapitel 1: Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz

Lesen lernen ist ein komplexer Prozess, der sich über die gesamte Schulzeit erstreckt. In einem ersten wichtigen Schritt erlernen Kinder Schriftwörter richtig zu erkennen (Dekodieren) und ihnen Sinn zuzuordnen. Mit steigender Übung und Leseerfahrung wird Lesen flüssig und automatisiert und die Kinder sind zunehmend in der Lage, verschiedene Textsorten (literarische Texte, Sachtexte, Texte im Internet) zum Vergnügen und zur Wissenserweiterung selbstständig zu lesen und damit auch ihre Lesekompetenz weiter zu steigern. Hierbei ist das Sinn verstehende Lesen das eigentliche Ziel des Leseerwerbs. Allerdings gelingt es nicht allen Schülerinnen und Schülern, die ersten Stufen der Leseentwicklung zu meistern, was auch sehr schnell zu einem Absinken der Lesemotivation führt.

Autoren:
Alfred Schabmann,
Karin Landerl,
Michael Bruneforth &
Barbara Maria Schmidt

Die Leseleistungen der österreichischen Schüler/innen

Die Leseleistungen der österreichischen Schüler/innen in den internationalen Vergleichsstudien sind insgesamt nicht zufriedenstellend. Beim Vergleich der Lesekompetenzen am Ende der Grundschulzeit (PIRLS 2006) lagen die Leistungen nur im Mittelfeld der teilnehmenden Staaten. Ca. 11.000 Schüler/innen haben am Ende der 4. Schulstufe nur grundlegende Lesefertigkeiten und ca. 1.500 nicht einmal diese. Noch deutlich größere Defizite zeigt PISA 2009 für Österreichs 15-/16-jährige Schüler/innen. Sie konnten lediglich den 22. Platz unter 25 EU-/OECD-Staaten erzielen, die an beiden Erhebungen teilnahmen. Der große Anteil besonders schwacher Leser/innen (27 %) trägt insbesondere zu diesem deutlichen Rückstand bei. Interpretiert man den Vergleich von PIRLS und PISA vereinfacht als synthetischen Längsschnitt, so zeigt sich, dass die schwächsten Leser/innen vom Ende der Volksschule bis zum Ende der Sekundarstufe I um mehr als ein Jahr des typischen Lernzuwachses weiter zurückfallen. Umgekehrt fällt auch die Gruppe der stärksten Leser/innen im internationalen Vergleich ab. Neben der Frage, ob das selektive Schulsystem Nachteile für schwache Schüler/innen mit sich bringt, muss auch hinterfragt werden, ob die talentiertesten Schüler/innen in diesem System ihre Leistungen voll entfalten können.

Kinder aus bildungsfernen Familien und Kinder nichtdeutscher Alltagssprache sind einem besonderem Risiko ausgesetzt, nur schwache Leseleistungen zu erreichen. Allerdings sind Lese Probleme nicht auf bestimmte Bevölkerungsgruppen beschränkt: zwar stammen 43 % der leseschwachen Volksschüler/innen aus bildungsfernen Familien mit deutscher Alltagssprache und 25 % aus bildungsfernen Familien mit nichtdeutscher Alltagssprache, aber immerhin 25 % sind Kinder deutscher Alltagssprache mit mindestens einem Elternteil mit Matura.

Schule und Leseunterricht

Schriftspracherwerb erfolgt wesentlich im schulischen Kontext. Kinder starten mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Schriftspracherwerb und die schwierige Aufgabe der Schule und Lehrpersonen besteht darin, ihre Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Gegebenheiten zu erkennen und auf ihrem Weg in die Schrift zu begleiten und so gut wie möglich zu unterstützen. Während es bei manchen Kindern von Anfang an lediglich darauf ankommt, sie durch anregendes Lesematerial dazu anzuhalten, ihre Lesekompetenzen eigenständig aktiv zu erweitern, sind andere Kinder während ihrer gesamten Schullaufbahn darauf angewiesen, dass der Schriftspracherwerb in für sie bewältigbare Lernschritte zerlegt wird und sie beständig dazu motiviert werden, diese Teilschritte in ihrem individuellen Lerntempo zu durchlaufen, auch wenn diese Lernwege nicht der Norm entsprechen. Außerschulische Ressourcen (insbesondere elterliche Unterstützung, Lesepatenschaften, schulpsychologische Beratung, ggf. therapeutische Maßnahmen) können und sollen ergänzend zum Einsatz

kommen und in der täglichen schulischen Arbeit genutzt werden, sie können diese aber keinesfalls ersetzen.

Verstärkte Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen in Lesedidaktik und Lesepsychologie

Die Lehrerbildung ist derzeit sehr uneinheitlich geregelt. Kurse zu Lesedidaktik und kognitiver Lesepsychologie sind nicht verpflichtend vorgeschrieben und werden kaum angeboten. Daher ist ausreichendes Grundlagenwissen über die komplexen Prozesse der Leseentwicklung bei Lehrerinnen und Lehrern keineswegs vorhanden. Einheitliche Mindestanforderungen für alle angehenden Lehrkräfte sowie eine Intensivierung der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung im Bereich der Leseerziehung sind angezeigt. Dies betrifft vor allem folgende Bereiche:

- Lehrer/innen verfügen häufig nicht über ausreichende diagnostische Kompetenzen, um Leseschwierigkeiten sicher und möglichst frühzeitig identifizieren zu können. Eine verstärkte Professionalisierung der Lehrpersonen sowie strukturierte Anleitungen für die Identifikation schwacher Schüler/innen in unterschiedlichen Entwicklungsphasen (etwa anhand von standardisierten Lesescreenings) können die Situation wesentlich verbessern. Insbesondere ist von einem „Zuwarten“, dass sich Leseleistungen von selbst verbessern, angesichts der hohen Persistenz von Leseschwierigkeiten eindeutig abzuraten.
- In der Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung im basalen Lesen (Worterkennung) zeigt sich eine große Heterogenität. Dies ist erstaunlich, zumal in der Literatur bestimmte aussichtsreiche – und umgekehrt problematische – didaktische Methoden bereits seit längerem bekannt sind. Insgesamt wird in Österreich relativ wenig Unterrichtszeit für das Lesen verwendet. Besonders für leseschwache Schüler/innen ist Sorge zu tragen, dass während der gesamten Schulzeit (also auch Sekundarstufe) ausreichende zeitliche Ressourcen (z. B. Legasthenie-Förderstunden) zur Verfügung stehen.
- Die explizite und strukturierte Förderung des Leseverständnisses wird im Unterricht ebenfalls nicht in ausreichendem Maße umgesetzt. Eine verstärkte Professionalisierung der Lehrkräfte in allen Fächern ist angezeigt.
- Leseerziehung sollte nicht auf das Fach Deutsch beschränkt sein, sondern in allen Fächern stattfinden. Leseerziehung als Unterrichtsprinzip ist in Österreich allerdings nicht verwirklicht. Zahlreiche Gelegenheiten zur Förderung des Leseverständnisses in allen Fächern verstreichen ungenutzt, nicht zuletzt aufgrund mangelnder didaktischer Kompetenzen der Lehrpersonen.
- Der Sprachförderung zur Vorbereitung auf den Erstleseunterricht und auch später im Rahmen des Leseunterrichts kommt angesichts des steigenden Anteils von Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache eine zunehmende Bedeutung zu und sie ist auch bei einem nicht unbeträchtlichen Teil der Kinder mit deutscher Muttersprache angezeigt. Allerdings existieren kaum evidenzbasierte Programme mit einem klaren Wirkmodell. Hier liegt ein eindeutiges Forschungsdesiderat vor. Für die Zukunft müssen entsprechende Programme sowie Testverfahren entwickelt (und gegebenenfalls für die Gruppe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache normiert) werden. Diese sind zu evaluieren und verstärkt zu implementieren.
- Gut gemeinte Maßnahmen zur Leseförderung im allgemeinen Unterricht und spezifisch bei Leseschwierigkeiten werden oft nicht ausreichend evaluiert. Die Entwicklung einer Kultur regelmäßiger Evaluationen kann ebenfalls eine zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte induzieren. Von zentraler Bedeutung sind hier qualitätssichernde Maßnahmen im Bereich der inner- und außerschulischen Förderung bei Lese-/Rechtschreib-

schwäche. Es liegt bereits jetzt ein (kontinuierlich zu erweiternder) umfangreicher Kanon an wissenschaftlich evaluierten Fördermethoden und -ansätzen vor, welchen der Vorzug gegeben werden soll.

- Der geeignete und angeleitete Einsatz allgemeiner Programme zur Leseanregung, wie etwa *Family Literacy*, Lesepatinnen und -paten oder Lesepartnerschaften, kann insbesondere die Situation von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien verbessern und somit schulische Maßnahmen unterstützen bzw. erweitern.

Schlussfolgerungen

Eine Verbesserung der Lesekompetenzen und der Lesekultur erfordert also insbesondere eine verstärkte Professionalisierung der Lehrerschaft, die diese Kompetenzen geeignet vermitteln soll. Lehrpersonen benötigen eine umfassende Ausbildung in lesepsychologischen und -didaktischen Grundlagen, sowohl in Bezug auf die Entwicklung basaler Lesekompetenzen (v. a. Worterkennung und Leseflüssigkeit) als auch in Bezug auf die Vermittlung von Strategien für effizientes sinnerfassendes Lesen und das möglichst frühe Erkennen von Leseschwierigkeiten. Dies ist nicht ausschließlich Sache der Volksschule. Mit effizienten Maßnahmen zur Förderung der Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs muss bereits im Kindergarten begonnen werden. Die Notwendigkeit einer effizienten Förderung des Textverstehens reicht weit in die Sekundarstufe hinein. Bei schwachen Leserinnen und Lesern muss auch in höheren Schulstufen die Entwicklung der basalen Lesefertigkeiten in geeigneter Weise weiter angeregt werden. Systematische Maßnahmen zur Leseförderung müssen entsprechend auch in der Sekundarstufe umgesetzt werden. Ebenso darf sich der Leseunterricht nicht auf das Fach Deutsch beschränken. Gelesen wird in allen Fächern und das Unterrichtsprinzip Lesen macht es erforderlich, dass Lehrkräfte in allen Fächern über lesedidaktische Kompetenzen und über leseprozessbezogene Kenntnisse verfügen. Angehende Pädagoginnen und Pädagogen sollten auf die aktuellen Gegebenheiten in Österreichs Klassenzimmern (z. B. steigender Anteil von Schülerinnen und Schülern mit mangelnden Kompetenzen in der Unterrichtssprache) vorbereitet werden.

Schüler/innen mit Schwierigkeiten beim Leseerwerb müssen frühzeitig identifiziert und unterstützt werden. Im vorliegenden Beitrag werden sowohl Maßnahmen im Rahmen des allgemeinen Unterrichts als auch spezielle Fördermaßnahmen ergänzend zum Unterricht dargestellt, für die geeignete Rahmenbedingungen geschaffen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen. Bei persistierenden Lesedefiziten ist eine langfristige Förderung während der gesamten Schulzeit zu gewährleisten. Weiters ist dafür Sorge zu tragen, dass die Qualität der (außerschulischen) Intervention bei diagnostizierten Lese-/Rechtschreibstörungen sichergestellt wird.

Eine gute Leseerziehung umfasst auch ein vielfältiges Angebot an anregendem und gendersensiblen Lesematerial und Lesesituationen. Aber gute Rahmenbedingungen für den Leseerwerb und lesemotivierende Maßnahmen führen nur dann zum Erfolg, wenn zugleich Sorge getragen wird, dass Schüler/innen über geeignete Kompetenzen verfügen, diese Anregungen auch nutzen zu können.

Eine positive Veränderung der Lesekultur unter Österreichs Kindern und Jugendlichen setzt ein klares Bekenntnis des Bildungssystems zur Leseförderung voraus. Lesekompetenz ist eine wesentliche Grundlage für Informationserwerb, Teilhabe am kulturellen und politischen Leben sowie für lebenslanges Lernen. Die Vermittlung dieser Grundlage ist eine zentrale Aufgabe des Schulsystems.

Das Kapitel zum Lesen steht unter www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel01.pdf zum Download bereit.

Kapitel 2: Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven

*Autoren:
Ferdinand Eder &
Franz Hofmann*

In der öffentlichen Diskussion um die internationalen Leistungsvergleiche wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Schule neben Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften oder Englisch auch andere Kompetenzen vermitteln müsse. Genau dieser Punkt ist Gegenstand des zweiten Kapitels, in dem es um die überfachlichen Kompetenzen der österreichischen Schüler/innen geht.

Gesetzliche Rahmung überfachlicher Kompetenzen

Die überfachlichen Kompetenzen betreffen Bildungsziele, die über die Kernkompetenzen, die in einzelnen Unterrichtsfächern vermittelt werden sollen, hinausgehen, und die in der österreichischen Schule von besonderer Bedeutung sind. Denn das Schulorganisationsgesetz, § 2, regelt den gesetzlichen Bildungsauftrag der Schule gerade auf Basis allgemeiner Ziele und überfachlicher Kompetenzen. Der Blick auf die (historisch gewachsene) Liste der „Bildungsbereiche“, „Didaktischen Prinzipien“, „Unterrichtsprinzipien“ bzw. „Bildungsanliegen“ zeigt, dass die Bildungspolitik bislang bemüht war, spezifischen Herausforderungen, die sich aus den technischen oder gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben, durch die Einführung jeweils neuer „Prinzipien“ und „Anliegen“ in der Schule Rechnung zu tragen. Neuere Entwicklungen und aktuelle – insbesondere mit der Migration zusammenhängende – Herausforderungen erfordern aber eine bessere theoretische Fundierung und Systematisierung der überfachlichen Kompetenzen.

Systematisierung der überfachlichen Kompetenzen

Die derzeit (in unterschiedlicher Qualität) praktizierten überfachlichen Kompetenzen lassen sich zu fünf Gruppen zusammenfassen: (a) Selbstbezogene Kompetenzen beziehen sich primär auf Kompetenzen der Selbstregulation, (b) sozial-interaktive Kompetenzen beinhalten solche des Umgangs mit Diversität und Interkulturalität sowie der Geschlechtergleichstellung; in einer (c) dritten Gruppe („Methodenkompetenzen“) finden sich Kompetenzen des selbstregulierten Lernens, des Problemlösens sowie digitale Kompetenzen; (d) schließlich kann man in einer großen Kategorie mit den Bereichen der demokratischen Kompetenz, des Entrepreneurship und der kulturellen Kompetenz gesellschaftsbezogene Kompetenzen bündeln. (e) Die letzte Gruppe bilden umweltbezogene Kompetenzen. Auch wenn die Zuordnung in einzelnen Fällen nicht ganz eindeutig ist, ergibt sich daraus doch eine Matrix, die auch als Grundlage für curriculare Entscheidungen herangezogen werden könnte.

Wie stark sind die überfachlichen Kompetenzen ausgeprägt?

Generell schneiden österreichische Schüler/innen in Fällen, in denen ein OECD-Vergleich möglich ist, im Hinblick auf ihre überfachlichen Kompetenzen durchwegs mittelmäßig ab, so etwa die 14-jährigen Schüler/innen beim staatsbürgerschaftlichen Wissen. Als Erfahrungsraum für das Lernen demokratischer Kompetenzen wird Schule in Österreich nur sehr gering geschätzt. Bei der Berufswahlkompetenz besteht ein gewisser Nachholbedarf: Unter den 15- bis 16-Jährigen bildet eine mit den Interessen kongruente Schulentscheidung eher die Ausnahme als die Regel. Auch bei den Maturantinnen und Maturanten herrscht ein rudimentäres „inselhafte“ berufliches Wissen vor. Bei den kulturellen Kompetenzen liegen Daten für kulturelles Verhalten vor, die zeigen, dass mehr als die Hälfte der 15- bis 16-Jährigen nie ein Museum besuchen und rund drei Viertel weder klassische Konzerte hören noch in die Oper oder ins Theater gehen. Beim Umweltwissen liegen die 15- bis 16-jährigen Schüler/innen knapp über dem OECD-Durchschnitt, allerdings erreichen fast die Hälfte der befragten Schüler/innen lediglich Grundkenntnisse, und nur ein kleiner Teil von 15 % befindet sich auf der höchsten Kompetenzstufe. Im Bereich der Gesundheitskompetenz kann

das Verhalten am Ende der Sekundarstufe I herangezogen werden. Hier gaben mehr als die Hälfte der Jugendlichen an, zumindest gelegentlich zu rauchen, und mehr als 80 % berichten, „weiche“ Alkoholika zu konsumieren. Über zwei Drittel der österreichischen Schüler/innen verfügen über ein positives bis sehr positives soziales Selbstkonzept. Dieses bleibt den Daten zufolge über die Schulstufen hinweg stabil. Die mit dem Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ zusammenhängenden Ziele werden relativ gut realisiert. Die mit dem Prinzip des Lebenslangen Lernens eng verknüpften Selbstregulationskompetenzen werden durch die Schule eher gehemmt als gefördert. Erfolgszuversicht, positive Fähigkeitsselbstkonzepte und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sinken im Lauf der Schulzeit eher ab, was mit dem Lernklima und den konkreten Vorgehensweisen bei der Leistungsbeurteilung in Zusammenhang stehen dürfte.

Mit welchen didaktischen Zugängen werden überfachliche Kompetenzen vermittelt?

Eine Analyse des (meist spärlichen) empirischen Datenmaterials zeigt, dass dort, wo eine unterstützende Infrastruktur (mit didaktischen Materialien, externen Institutionen etc.) angeboten wird, wie etwa bei der ökologischen Kompetenz, bessere Qualität und Effekte erreicht werden. Im Hinblick auf den Status quo ist als Defizit zu konstatieren, dass die Behandlung überfachlicher Kompetenzen im Unterricht weitgehend unverbindlich erfolgt, nicht in das System der Leistungsfeststellung einbezogen ist und auch keinerlei Rechenschaftspflicht auf Schulebene besteht. Mit Ausnahme ausgelobter Gütesiegel oder Qualitätszertifikate bestehen daher kaum Anreize, dass sich Schulen hier besonders engagieren. Entgegen den schulgesetzlichen Vorgaben stehen die Fachziele im Unterricht an österreichischen Schulen eindeutig im Vordergrund, während die überfachlichen Kompetenzen als „Additum“ angesehen werden, dessen Umsetzung im Vergleich zum fachlichen Lernen geringe Bedeutung zugemessen wird. Aus internationaler Perspektive ist festzuhalten, dass es neben der additiven Variante auch integrative Ansätze gibt, in denen die überfachlichen Kompetenzen die Leitziele für das fachliche Lernen bilden.

Entwicklungsoptionen für die österreichische Schule

Für einzelne überfachliche Kompetenzen lassen sich konkrete Verbesserungshinweise geben, weil systematische Evaluationen vorliegen: Die Förderung von Berufswahlkompetenz ist beispielsweise in einem eigenen Unterrichtsfach besser möglich; die Förderung von Umweltkompetenz ist ohne Einbettung in eine standortbezogene Schulentwicklung weniger effektiv. Generell würden die überfachlichen Kompetenzen dann eine wirkungsvollere Rolle im Unterricht spielen, wenn bildungspolitisch statt des „additiven“ das „integrative“ Modell forciert würde, gekoppelt mit einer Rechenschaftspflicht und einer gestaffelten Verantwortlichkeit am Standort (Direktion, mittleres Management einer Schule). Zu klären wäre, welche Konsequenzen mit einem stärkeren Einbezug in die schulische Leistungsbeurteilung verbunden sind, wie das Niveau einzelner Kompetenzen in einem Monitoring-System überprüft werden kann, und welche Möglichkeiten einzelne Lehrpersonen haben, die überfachlichen Kompetenzen ihrer Schüler/innen formativ zu evaluieren, um Entwicklungsverläufe positiv beeinflussen zu können.

Mit einer Konzentration auf basale Kompetenzen, der Erarbeitung von Prozessstandards für einschlägige Lernsituationen sowie einer klaren Verantwortungsstruktur am einzelnen Standort könnte zumindest mittelfristig eine Verbesserung des Niveaus in Gang gebracht werden.

Das Kapitel zu den überfachlichen Kompetenzen steht unter www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel02.pdf zum Download bereit.

Kapitel 3: Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern

Welche Kompetenzen braucht ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung?

Autoren:
Barbara Schober,
Julia Klug,
Monika Finsterwald,
Petra Wagner &
Christiane Spiel

Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule fokussiert auf die Optimierung von Schule als Ganzes durch die systematische Ausrichtung an den Lernergebnissen der Schüler/innen. Dies betrifft sowohl den konkreten Unterricht als auch die gesamte schulische Arbeit. Grundlegend dabei sind die konsequente Umsetzung von Ergebnisverantwortlichkeit, eine evaluative Grundhaltung, Offenheit für Veränderungen sowie die dafür notwendigen unterstützenden organisationalen Rahmenbedingungen. Auf der Ebene konkreter Personengruppen im System Schule (Lehrkräfte wie Schulleiter/innen) erfordert ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung zumindest folgende Kompetenzen: 1) (Lern-)Ziele definieren können, 2) gezielte Maßnahmen zur Zielerreichung setzen können, 3) messen und überprüfen können, ob und wie weit die Zielerreichung erfolgt ist, 4) Maßnahmen als Konsequenzen daraus ableiten können, 5) interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können, 6) mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können. Ein sinnvolles Konzept ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung ist damit in unmittelbarer Verbindung zu einem Qualitätsmanagementzyklus zu sehen.

Aktuelle Modelle decken die Kompetenzbereiche nur teilweise ab

In aktuellen Modellen zu Lehrkräfte- und Schulleitungskompetenzen wird ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule nicht explizit thematisiert. Allerdings enthalten die meisten Modelle einzelne relevante Teil-Kompetenzbereiche, die Voraussetzungen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung darstellen. Gänzlich ungenannt bleiben in den bisherigen Kompetenzmodellen für Lehrkräfte Durchführung und Verwertung interner und externer Evaluation. In den Ansätzen zu Schulleitungskompetenzen werden spezifische Kompetenzbereiche ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung etwas umfassender berücksichtigt. Allerdings finden sich auch hier wichtige Aspekte einer evaluativen Grundhaltung sowie des Umgangs mit Ergebnissen externer Evaluationen kaum wieder. Interne Evaluation wird nicht explizit erwähnt, sondern lediglich durch Begriffe wie Überwachung und Kontrolle abgebildet. Dies spiegelt den bisher sehr einseitigen Fokus wider, der im Kontext von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung immer wieder als Problem identifiziert wird. Ausgehend davon, dass es passende Detailmodelle bisher nicht gibt, diese aber für die Konkretisierung von Aus- und Weiterbildungskonzepten wie für Forschungsempfehlungen unabdingbar sind, wurden in diesem Kapitel des Bildungsberichts die in der Definition angesprochenen Kompetenzbereiche erstmals zusammenfassend konkretisiert und in Form notwendiger individueller Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung systematisch benannt.

Wenige Daten zu relevanten Lehrkräfte- und Schulleitungskompetenzen

Österreich hat bisher kaum an (internationalen) Studien zur Ausprägung relevanter Kompetenzen bei Lehrkräften teilgenommen. So hat sich Österreich beispielsweise nicht an der internationalen Vergleichsstudie TEDS-M (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*) beteiligt, die systematisch die Wirksamkeit der Lehrkräfteausbildung mit Blick auf die zu vermittelnden Kompetenzen bei angehenden Mathematiklehrkräften untersucht. In Österreich liegen ausschließlich Forschungsergebnisse aus Befragungen vor, die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung nur insofern berücksichtigen, als sie die subjektive Einschätzung von unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen (Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulaufsichtsorgane) zu dieser Thematik erfassen. Die österreichischen Ergebnisse der bereits 2008 durchgeführten OECD-Studie TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) zeigen, dass an österreichischen Schulen sowohl (interne und externe) Evaluationen als auch die Rückmeldungen von Ergebnissen sehr wenig verbreitet waren und in den Augen

der Lehrkräfte kaum Auswirkungen hatten. Auch die Ergebnisse von Begleitstudien zu den Bildungsstandards machen deutlich, wie wichtig es ist, Bildungsmonitoringstudien mit gezielten und auf alle Beteiligten abgestimmten Rückmeldemaßnahmen zu begleiten und für Schulen kompetente Unterstützung und Fort- und Weiterbildungen anzubieten. Evaluationen laufen sonst Gefahr, Selbstzweck zu sein. Dies steht auch in Einklang mit den Befunden der Zusatzstudie zu PISA 2009, die zeigt, dass Schulleiter/innen es für die Qualitätsentwicklung von Schule als besonders zentral sehen, auf die Ausbildung bzw. Qualifikationen von Lehrkräften (und Schulleiterinnen und Schulleitern) zu achten.

Ist-Stand-Erhebung in der Lehreraus- und -weiterbildung

Aufgrund des Mangels an empirischer Information wurde für dieses Kapitel eine Ist-Stand-Erhebung an Institutionen der Lehrkräfte- und Schulleitungsbildung durchgeführt. Ziel war es, zu analysieren, inwiefern Kompetenzen zur Realisierung von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung in der derzeitigen Aus- und Weiterbildung für Lehrer/innen und der Schulleitungsfortbildung systematisch verankert sind. Die Resultate zeigen, dass in der Förderung entsprechender Kompetenzen in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich klarer Handlungsbedarf besteht. In der Ausbildung wird zwar mehrheitlich das Thema Schulentwicklung thematisiert, die konkrete Umsetzung der Bildungsstandards, Monitoring und Reflexion sowie der Umgang mit Studienergebnissen haben trotz ihrer hohen Relevanz jedoch bislang einen nur geringen Stellenwert in der Ausbildung. Umfangreicher ist das Angebot mit Blick auf einzelne Teilkompetenzen in der Fort- und Weiterbildung. Hier fällt jedoch die hohe Heterogenität in der Quantität der Angebote zwischen den Institutionen auf. Die Fort- und Weiterbildung konzentriert sich auf die Umsetzung aktueller Reformen, im Speziellen der Bildungsstandards. Auch die Angebote für Schulleiter/innen sind in Abhängigkeit von der jeweiligen Institution quantitativ sehr unterschiedlich und vom Umfang her sicher noch nicht ausreichend, um eine Umsetzung von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung gezielt zu initiieren. Insgesamt zeigt sich eindeutiger Optimierungsbedarf sowohl hinsichtlich der Quantität der Angebote als auch v. a. hinsichtlich der Explizierung und Systematisierung des Angebots, damit ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung zukünftig nicht nur sporadisch und (je nach Institution stark variierend) durch einzelne Kompetenzbereiche vertreten ist.

Ausblick

Die Chancen zur Veränderung sind derzeit besser denn je, da die anstehende Gestaltung der „PädagogInnenbildung NEU“ für systematische Veränderung genutzt werden kann und schon seit längerem bekannte Grundlinien einer Optimierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung umgesetzt werden können. Ein wichtiger Schritt hierzu ist auch die jüngst in Kraft getretene Novellierung des §18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz, das die Einrichtung eines entwicklungsorientierten Qualitätsmanagements vorsieht, das alle Ebenen der Schulverwaltung und Schulen umfasst. Darin sind Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche sowie standortbezogene Entwicklungspläne, die über Projektcharakter hinausgehen, vorgesehen.

Schließlich sollten auf politischer Ebene drei Entwicklungsoptionen beachtet werden: (1) Ergebnisorientierung muss mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung als Gesamtkonzept gedacht und vollständig umgesetzt werden, andernfalls wird sie nicht zu den gewünschten Effekten führen. (2) Internationale Ansätze sollten vermehrt wahrgenommen und als Lernpotenzial verstanden werden (was nicht mit „blindem“ Übernehmen von (Teil-)Konzepten zu verwechseln ist). (3) Die bevorstehende Reform der Lehrerbildung ist diesbezüglich als wichtige Chance zu sehen und die bisherigen Bemühungen einer Integration der Kompetenzen zu ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung sollten explizit unterstützt werden.

Das Kapitel zu den Lehrer- und Schulleiter-Kompetenzen steht unter www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel03.pdf zum Download bereit.

Kapitel 4: Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Autoren:
Konrad Krainer,
Barbara Hanfstingl,
Thomas Hellmuth,
Martin Hopf,
Anja Lembens,
Georg Hans Neuweg,
Werner Peschek,
Franz Radits,
Werner Wintersteiner,
Verena Teschner &
Tanja Tscheinig

Fachdidaktik ist die *Wissenschaft vom Lehren und Lernen eines Fachs*. Als Lernende können sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene auftreten. Fachwissen allein genügt nicht, um guten Unterricht gestalten zu können. Aus der empirischen Unterrichtsforschung lässt sich ableiten, dass fachdidaktiknahe Merkmale wie „inhaltliche Klarheit“ oder „Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit“ als wichtige Merkmale guten Unterrichts gelten. Ebenso setzt die begleitende Beurteilung des Leistungsfortschritts von Schülerinnen und Schülern hohes fachdidaktisches Wissen voraus. Notwendig ist hierfür die Herstellung von Zielklarheit, gute Kenntnis des Entwicklungsstands der Lernenden und die Einsicht, welche Wege zum Ziel führen. Ein weiteres Aufgabenfeld der Fachdidaktik ist die Mitwirkung an Auswahl und Begründung, welche gesellschaftlich relevanten *Inhalte* und *Kompetenzen* in der Schule vermittelt werden sollen. Die Ergebnisse finden neben dem Unterricht selbst in *Lehrplänen* und *Bildungsstandards* sowie – angereichert durch methodische Überlegungen – in *Unterrichtsmaterialien* (Schulbücher, Lernspiele, Videos, Websites etc.) ihren Niederschlag.

Das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften ist zentral

Entscheidend für die Qualitätsentwicklung im Unterricht sind die *Planung und Evaluation von Unterricht* durch die Lehrenden. Dazu zählen insbesondere Überlegungen darüber, welchen Sinn die Lernenden mit den von ihnen zu bearbeitenden Fragen verbinden. Wesentlich für die Lehrenden ist das Wissen darüber, mit welchem Vorwissen die einzelnen Lernenden in den Unterricht kommen, welche Schwierigkeiten beim Lernen häufig auftreten, welche Unterstützungsmaßnahmen hilfreich sind etc. Dies sind bedeutsame Elemente des *fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften* (Pedagogical Content Knowledge), das von zahlreichen Studien als zentral für die Gestaltung von erfolgreichem Unterricht identifiziert wurde. Dieses Wissen korrespondiert mit einem fachdidaktischen *Habitus*, das heißt einer Grundeinstellung, die Unterrichten als praktisches fachdidaktisches Agieren versteht, als einen selbstständigen, kreativen Akt, der das vorhandene Wissen situationsadäquat nutzt. Um fachdidaktisches – wie auch fachliches und pädagogisches – Wissen angemessen entwickeln zu können, benötigen Lehrkräfte in der *Aus-, Fort- und Weiterbildung* sowie im kollegialen *Erfahrungsaustausch* adäquate Lerngelegenheiten. Um solides Wissen über das Schaffen von solchen *Lerngelegenheiten im Unterricht* wie auch in der Lehrerbildung generieren zu können, ist fachdidaktische Forschung und Entwicklung grundlegend.

Fachdidaktiken als junge Wissenschaften

Fachdidaktische Forschung und Entwicklung benötigt neben der engen Verbindung zur Fachwissenschaft selbst – Bezugsfächer können auch mehrere pro Unterrichtsfach sein – einen engen *Bezug zu anderen Disziplinen*, wie Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Neurowissenschaft etc. als auch eine systematische *Auseinandersetzung mit Fragen der Praxis* – in Unterricht und Lehrerbildung. Insgesamt sind die Fachdidaktiken *inter- und transdisziplinäre Wissenschaften*, die sich in den letzten Jahren international als *selbstständige Disziplinen* etabliert haben. Indikatoren dafür sind unter anderem internationale Gesellschaften, Handbücher, Tagungen und Zeitschriften, Professuren und Doktorandenprogramme, qualitätsvolle Materialien für den Unterricht und Formen der Lehrerbildung etc.

Hauptergebnisse der Fachdidaktikstudie 2012

Derzeit gibt es wenige rein fachdidaktische Organisationseinheiten, aber viele, an denen auch Fachdidaktik betrieben wird. Das bedeutet aber oftmals auch, dass sie nicht von „hauptberuflichen“ bzw. habilitierten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern betrieben wird. Das Verhältnis von „integrierten“ zu „spezialisierten“ Einheiten ist an den Pädagogischen Hochschulen 1 zu 6, an den Universitäten jedoch 1 zu 3. Das bedeutet, dass die Ausdifferenzierung

und Bündelung der Fachdidaktiken an den Universitäten höher ist. Ihre Teams sind größer, es steht ihnen mehr habilitiertes Personal zur Verfügung und das Verhältnis von Lehre zu Forschung ist ausgeglichen, während das Verhältnis an den Pädagogischen Hochschulen mit 43 % Lehre und 7 % Forschung sehr ungleichgewichtig ist. Sie müssen zur Abdeckung der fachdidaktischen Expertise häufiger auf externes Personal zurückgreifen. Besonders deutlich wurde durch die Studie, dass der Begriff Fachdidaktik in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird. Je geringer die Anbindung an ein Wissenschaftsverständnis ist, umso häufiger wird damit die praktische Durchführung von Unterricht verstanden.

Fachdidaktiken an österreichischen Universitäten und Hochschulen schwach verankert

Die Fachdidaktik ist – im Gegensatz zur internationalen Situation – in Österreich noch immer ein in vielen Bereichen unterentwickeltes und wenig vernetztes Forschungs- und Praxisfeld. Dies gilt insbesondere für die Grundschuldidaktik mit einem eklatanten Defizit in der Forschung. Aber auch in der Naturwissenschaftsdidaktik wird von einer sehr kleinen Gruppe gesprochen, die sich kaum vergrößert, was ein Hinweis auf die Notwendigkeit von Nachwuchsförderung sein könnte.

Deutliche Aufbruchsstimmung an den Institutionen

Es gab in den letzten fünf (bis zehn) Jahren deutliche Impulse, vor allem dort, wo an Hochschulen und Universitäten fachdidaktische Zentren und Professuren etabliert oder andere Strukturmaßnahmen umgesetzt wurden. Dies ermöglicht es zunehmend, fachdidaktische Innovation wissenschaftlich begleitet zu entwickeln und zu implementieren. Die österreichischen Fachdidaktiken haben zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch Mitarbeit einzelner Expertinnen und Experten bei Curricula, Bildungsstandards, Zentralmatura, Unterrichtsmaterialien, wissenschaftlichen Publikationen, Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen, Schulversuchen, Schulentwicklung, Doktorandenkollegs und Kommissions-tätigkeiten etc. wichtige Beiträge geleistet. Allerdings ist die personelle und institutionelle Situation noch zu wenig stabil, sowohl um die internationale Anschlussfähigkeit zu gewährleisten als auch zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts in Österreich systematisch beizutragen.

Längerfristige Stärkung dringend notwendig

Es gilt, die vorhandenen Stärken (insbesondere die Fachdidaktikzentren und innovative fachdidaktische Programme, die zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts beitragen) zu stärken und die vorhandenen Schwächen (insbesondere die Doppelgleisigkeit der Lehrerbildung und den damit verbundenen Theorie-Praxis-Synergienmangel) durch eine politische Entscheidung auf höchster Ebene planmäßig schrittweise zu überwinden.

Insgesamt hat die Reaktion der Bildungspolitik auf Studien wie TIMSS, PISA und PIRLS positive Impulse ausgelöst. Diese haben jedoch nur dann die Chance, eine nachhaltige Entwicklung auszulösen, wenn der leichte Aufwärtstrend der Fachdidaktiken an Hochschulen und Universitäten durch eigene Anstrengungen vorangetrieben und von den beiden zuständigen Ministerien weiter konsequent und systematisch unterstützt wird.

Das Kapitel zu den Fachdidaktiken steht unter www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel04.pdf zum Download bereit.

Kapitel 5: Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich

Autoren:
Michael Bruneforth,
Christoph Weber &
Johann Bacher

Gerechtigkeit im Bildungssystem ist mit zwei zentralen Zielen verbunden: die herkunfts-unabhängige Chancengleichheit und das garantierte Bildungsminimum. Das garantierte Bildungsminimum soll die Befähigung aller Jugendlichen zu einer erfolgreichen Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben sicherstellen. Die genannten Ziele sind in der Bundesverfassung verankert und finden sich vielfach in Zielvereinbarungen, wie den Wirkungszielen der Haushaltsführung, der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen und den EU-2020-Zielen.

Chancengleichheit und Bildungsminimum sind Ausdruck unterschiedlicher Gerechtigkeitskonzeptionen. *Chancengleichheit* folgt aus einer Gerechtigkeitsvorstellung, in der nur jene Ungleichheiten als gerechtfertigt gelten, die der Einzelne verantwortet, während keine Differenzen aufgrund von Herkunft auftreten dürfen. Das garantierte *Bildungsminimum* begründet sich im Recht auf Befähigung zur Teilhabe am sozialen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben.

Bildungsungleichheiten als Schichtreproduktion

Das österreichische Schulsystem ist durch ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit gekennzeichnet. Eine zentrale Rolle sowohl bei den gemessenen Kompetenzen als auch bei der Schulwahl spielen der sozioökonomische Status und die Bildung der Eltern. Am Ende der Grundschule liegen Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschule in ihrer Kompetenzentwicklung im Lesen mehr als ein Jahr hinter Kindern von gut ausgebildeten Eltern zurück und wechseln bei gleichen Leistungen seltener in eine AHS-Unterstufe, wobei Schulwahlunterschiede (sekundäre Ungleichheitseffekte) sogar stärker wirken als die Effekte der Leistung (primäre Ungleichheitseffekte). Dies setzt sich beim Übergang in die Sekundarstufe II fort, wobei Schulwahlunterschiede durch die BHS abgeschwächt, aber nicht vollständig kompensiert werden.

Weniger relevant sind der Migrationshintergrund und der Wohnort. Für den Migrationshintergrund zeigen sich zwar sowohl am Ende der Volksschule als auch beim Übergang in die Sekundarstufe II Leistungsdefizite, die jedoch zu etwa einem Drittel durch sozioökonomische und andere Faktoren erklärt werden können. Der Wohnort kommt beim Übergang in die AHS-Unterstufe zum Tragen. Da Gymnasien in ländlichen Gebieten fehlen, können Kinder vom Land mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit in eine AHS-Unterstufe wechseln.

Bildungsarmut gemessen an Abschlüssen und Kompetenzen

Bildungsarmut wird zum einen durch das Nichterreichen bestimmter Schulabschlüsse (Zertifikatsarmut), zum anderen durch das Verfehlen bestimmter Kompetenzschwellen (Kompetenzarmut) erfasst. Jährlich brechen knapp 7.000 Schüler/innen die Schule direkt nach der Pflichtschule ab. Trotzdem nimmt Österreich damit im europäischen Vergleich einen guten Platz ein. Im Gegensatz dazu zeigt sich ein hohes Ausmaß an Kompetenzarmut. Von den 15-/16-Jährigen im Jahr 2009 zeigte jede/r Dritte in mindestens einem Schulfach sehr geringe Leistungen. Das Risiko der Kompetenzarmut hängt wiederum stark von der sozialen Herkunft ab.

Auch die soziale Zusammensetzung der Schulen und Klassen hat einen Einfluss auf die Schulleistungen und die Kompetenzentwicklung. Die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/innen unzureichende Kompetenzen entwickeln, steigt massiv in Schulen mit schwieriger sozialer Ausgangssituation.

Forschungsbedarf

Zur Beschreibung von Bildungsungleichheiten und -armut stehen derzeit ausreichend Daten zur Verfügung, welche allerdings besser ausgewertet werden sollten. Es fehlen jedoch Längsschnittdaten, um die Entwicklung von Ungleichheiten innerhalb und zwischen Schulen und Schultypen erklären zu können. Während Bildungsungleichheiten und die Zerlegung ihrer Effekte heute zum Standard der Forschung gehören, trifft dies auf die Erforschung von Bildungsarmut nicht zu. Dem Begriff fehlen noch verbindliche Definitionen und Operationalisierungen. Eine nationale Festlegung von Schwellenwerten zur Kompetenzarmut für die Bildungsstandards erscheint erstrebenswert.

Handlungsoptionen

Aufgrund der hohen Kompetenzarmut sollte – zumindest kurzfristig – der Fokus auf deren Bekämpfung liegen. Präventive Maßnahmen sollten früh in der Schullaufbahn und davor gesetzt werden. Die durch Bildungsungleichheit betroffenen Herkunftsgruppen sind überproportional von Kompetenzarmut betroffen. Auf Risikoschüler/innen abzielende Interventionen würden daher auch die Chancengleichheit insgesamt erhöhen. Eine solche Politik würde eine Förderung der Chancengleichheit ohne Stigmatisierung von sozialen Gruppen erlauben. Voraussetzung dafür ist, dass Regelstandards durch eine Definition eines Bildungsminimums ergänzt werden.

Bedeutend für Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut ist eine Verbesserung der Leistungsdiagnostik, die zu einem verpflichtenden und integralen Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung werden sollte. Mehr Wissen wird benötigt über Unterricht, der Risikoschüler/innen besonders fördert und soziale Ungleichheiten reduziert und gleichzeitig das Leistungsniveau hält oder gar steigert. Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung gelten hier als nützlich. Es gibt Hinweise, dass eine Steigerung der Unterrichtsqualität allgemein, guter Fachunterricht, und strukturierter und disziplinierter Unterricht die Anzahl der Risikoschüler/innen und die sozialen Ungleichheiten reduzieren.

Die mit der frühen Selektion in Österreich einhergehende große Bedeutung der Schulwahl ist stark schichtabhängig, wobei vor allem sekundäre Ungleichheitseffekte zum Tragen kommen. Ein späteres Erstselektionsalter und eine Verlängerung der Sekundarstufe I wären daher wünschenswert. Zudem könnte eine bessere Objektivierung der Schulwahl sekundäre Effekte reduzieren. Eine bessere Beratung sozial schwacher Familien in der Schulwahl und Unterstützung ihrer Kinder nach dem Schulwechsel ist erstrebenswert.

Neben individuellen Maßnahmen sollten auch Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen dieser Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen gesetzt werden. Diese Schulen sollten mehr finanzielle Mittel erhalten. Realisierbar wäre dies durch eine an einen Sozialindex gebundene Förderung.

Das politische Ziel der Reduktion von Zertifikatsarmut erfordert auch Maßnahmen, die am Ende der Pflichtschule bzw. bei Schul- und Ausbildungsabbruch ansetzen. Diese wirken auf eine Korrektur von Bildungskarrieren hin oder unterstützen vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche. Maßnahmen zur Reduktion der Zertifikatsarmut setzen somit in der Regel zu spät an, um Kompetenzarmut zu vermeiden, sind aber von sehr großer Bedeutung, um die Folgen derselben für die Betroffenen und die Gesellschaft abzumildern. Trotzdem dürfen sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Ursachen der drohenden Bildungsarmut früher in der Schulkarriere bekämpft werden können.

Das Kapitel zur Chancengleichheit steht unter www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel05.pdf zum Download bereit.

Kapitel 6: Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich

Autoren:
Barbara Herzog-
Punzenberger &
Philipp Schnell

In diesem Kapitel wird die Situation der mehrsprachigen Schüler/innen im österreichischen Schulwesen dargestellt. Als mehrsprachig werden jene Schüler/innen verstanden, die neben der deutschen Sprache in ihrem (familiären) Alltag eine nichtdeutsche Sprache verwenden. Diese Fokussierung ergibt sich aus der Tatsache, dass neben dem Migrationshintergrund, der im Bildungsbericht 2009 ausführlich behandelt wurde, die Beherrschung der Unterrichtssprache einen großen Einfluss auf den Schulerfolg hat. Vor der Schule ist Deutsch für zirka ein Viertel der Kinder eine Zweitsprache, die, verglichen mit der Erstsprache bei einem einsprachigen Kind, einen unterschiedlichen Entwicklungsverlauf nimmt. Gegenwärtig sind mehrsprachige Schüler/innen im österreichischen Schulsystem stark benachteiligt. Die großen Differenzen in Kompetenzen und Abschlüssen sowie die niedrigere Beteiligung an Institutionen höherer Bildung widersprechen sowohl dem Verständnis herkunftsunabhängiger Chancengleichheit, wie sie in der Verfassung verankert ist, als auch dem Bekenntnis der Republik Österreich zur Mehrsprachigkeit als gesellschaftlichem Wert, wie es in zahlreichen Dokumenten der Europäischen Union und des Europarats dargelegt ist.

Große Unterschiede zwischen Sprach- bzw. Herkunftsgruppen

Betrachtet man unterschiedliche Sprachgruppen, die dann auch unterschiedliche Kontextmerkmale repräsentieren – Prestige der Sprache, rechtliche Stellung, Geschichte der Gruppenbeziehung, Geschichte der Einwanderung, sozioökonomische Zusammensetzung der Gruppe u. a. –, zeigen sich innerhalb der Kategorie „mehrsprachige Schüler/innen“ große Unterschiede. Gerade diese Kontextmerkmale beeinflussen sowohl den Spracherwerb in Erst- und Zweitsprache als auch vermitteln über die Sprach(en)kompetenz die fachspezifischen Lernprozesse und die Entscheidungen über die Bildungslaufbahn maßgeblich.

Große Unterschiede zwischen Schultypen und -formen

Im Schuljahr 2010/11 befanden sich 207.000 Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreichs Schulen, von denen rund 110 unterschiedliche Sprachen gesprochen wurden. Auffallend ist die nach Schultypen unterschiedliche Verteilung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Je höher das Prestige des Schultyps, desto niedriger der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen. Dies ist allerdings nicht durchgängig, denn die niedrigsten Anteile sind in den land- und forstwirtschaftlichen und humanberuflichen Schulformen sowie in den Berufsschulen zu finden, die höchsten Anteile in der Vorschulstufe, Handelsschule, Sonderschule und polytechnischen Schulform.

Ländervergleichende Perspektive weist auf hemmende Rahmenbedingungen hin

Um den Einfluss der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Strukturen des Schulsystems besser erfassen zu können, ist es notwendig in ländervergleichender Perspektive den Bildungsverlauf einer Sprachgruppe aus einem bestimmten Herkunftsland zu verfolgen. Das Grundlagenforschungsprojekt *Die Integration der Zweiten Generation in Europa* (TIES) zeigt, dass die türkische zweite Generation in den deutschsprachigen Ländern bedeutend höhere Anteile an frühen Schulabgängerinnen und -abgängern sowie bedeutend niedrigere Anteile an Absolventinnen und Absolventen höherer Bildungsinstitutionen aufweist als jene in Schweden und Frankreich. Hierfür werden vor allem strukturelle Eigenschaften des Bildungssystems, wie frühe Teilnahme an Kinderkrippen und Kindergärten sowie späte Differenzierung in Leistungskurse oder Schultypen sowie eine ganztägige Schulform für alle verantwortlich gemacht. Unterschiedliche Rahmenbedingungen, die durch die Politik in anderen Politikfeldern gestaltet werden, sind dabei auch von Bedeutung.

Wiewohl in den letzten Jahren vom österreichischen Unterrichtsministerium zusätzlich zu den langjährigen Förderstrategien zahlreiche Maßnahmen entwickelt und mit deren Implementierung begonnen wurde, ist einerseits die zersplitterte Verantwortung auf den unterschiedlichen politischen Ebenen sowie der fehlende Verpflichtungscharakter in der institutionellen Umsetzung zu bemängeln.

Mangelnde Begleitforschung

Die Situationsanalyse weist neben den empirischen Befunden und aufgezeigten Tendenzen auch auf erhebliche Forschungslücken und eine mangelhafte Datengrundlage hin. Es fehlen Untersuchungen über die tatsächliche Förderung mehrsprachiger Kinder im österreichischen Bildungssystem. Um Aussagen über die Effektivität unterschiedlicher Unterrichts- und Fördermodelle machen zu können, bräuchte es Längsschnittstudien. Erst wenn Leistungszuwächse gemessen werden, kann auf erfolgreiche Bedingungen in Schule und Unterricht geschlossen werden. Erfolgreiche Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler/innen sollten in Fallstudien genauer untersucht werden. Insgesamt fehlt es an einem Perspektivenwechsel von der alleinigen Fokussierung auf die familiäre und vorschulische Aneignung der deutschen Sprache hin zu einem Mehrebenenansatz, der die individuellen zu den schulischen und gesellschaftlichen Faktoren in Beziehung setzt. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleitung für die Kompetenzentwicklung der mehrsprachigen Schüler/innen von großer Bedeutung ist.

Auf Basis der Situationsanalyse lassen sich 5 *Kernprioritäten für die österreichische Bildungspolitik* ableiten, wie sie auch in der OECD-Länderprüfung „Migration und Bildung“ beschrieben wurden:

1. Die Qualität (und nicht alleine die Quantität) der frühkindlichen Bildung sollte erhöht werden. Im Mittelpunkt der Qualitätssicherung steht damit die entsprechende Ausbildung und verpflichtende Weiterbildung sowie Rekrutierung mehrsprachigen Personals. Ebenfalls sollte gesichert werden (z. B. über einen Zertifizierungsprozess), dass die Sprachförderung und der integrative Ansatz des Kindergartens in entsprechender Qualität vorhanden sind und darüber hinaus jedes Kind von Geburt an das Recht auf einen (ganztägigen) Krippen- und Kindergartenplatz hat.
2. In der Regelung der Sprachförderung in Schulen sollte das Konzept der durchgängigen Sprachförderung (siehe FÖRMIG), die auf biographischer, institutionenübergreifender Kontinuität und einer ausgebauten Kompetenz des Schulpersonals beruht, flächendeckend implementiert und finanziell vom Bund gefördert werden.
3. Die Lehr- und Lernsettings in Schulen sollten verbessert werden. Dazu zählt die verpflichtende Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen im Bereich der sprachlich-kulturellen Diversität, die Erhöhung der Diversität des Lehrpersonals, die Stärkung der Schulleitung sowie die Förderung der einschlägigen Forschung und Verbreitung erprobter Praxis.
4. Die Elternarbeit und der Kontakt zu ethnischen Communities sollte ein Prioritätsbereich sein. Das Unterrichtsministerium könnte die Einbindung von anderssprachigen Eltern fördern, indem es Richtlinien für die Kommunikation mit dieser Elterngruppe festlegt, erfolgreiche Programme fördert und verbreitet und die Schulleitung in ihrer Vorbildfunktion in diesem Bereich bestärkt.
5. Die fünfte Priorität umfasst strukturelle Veränderungen des österreichischen Schulsystems. Möglichst späte Einteilungen der Schüler/innen in Bildungswege (akademisch orientiert oder nicht) und eine ganztägige Schulform können Chancengleichheit erhöhen und institutionelle Rahmen bieten, in denen mehrsprachige Schüler/innen ihre Potenziale entwickeln und Rückstände aufholen können.

Das Kapitel zur Mehrsprachigkeit steht unter www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel06.pdf zum Download bereit.

Kapitel 7: Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft

Autoren:
Gabriele Hörl,
Konrad Dämon,
Ulrike Popp,
Johann Bacher &
Norbert Lachmayr

Im europäischen Gesamtvergleich befinden sich Bildungssysteme, die vorrangig in Form von Halbtagschulen organisiert sind, in einer Ausnahmeposition. Dies betrifft etwa Österreich und Deutschland. Erst seit dem Schuljahr 2006/07 müssen in Österreich ganztägige Angebote an den Schulstandorten eingerichtet werden, wenn 15 oder mehr Erziehungsberechtigte dies wünschen. Für die Einführung einer verschränkten Form sind außerdem die Zustimmung von zwei Drittel der Eltern und die Zustimmung von zwei Drittel der Lehrkräfte einer Schule notwendig. Für Österreich fehlen vor allem evidenzbasierte quantitativ-empirische Daten. Nach den bisherigen Befunden kommt es hauptsächlich zur Umsetzung eines freiwillig zu nutzenden, additiven Nachmittagsbetreuungsangebots, das an einen dichten, in der Sekundarstufe 1 meist sechsständigen, Unterrichtsvormittag anschließt, und nur selten zur Implementierung verschränkter Formen. Die Quantität des Angebots nimmt insgesamt zu. Aktuell haben ein Viertel der Pflichtschulen ein ganztägiges Angebot, rund 86 % davon werden in ausschließlich offener Form geführt.

Die Situation in österreichischen Schulen mit ganztägigem Angebot

Die meisten Schulen starten gegen 8 Uhr morgens. Etwa ein Viertel der Schulen hat bis maximal 16 Uhr geöffnet, etwas mehr als die Hälfte bis 17 Uhr, ein Fünftel bis ca. 18 Uhr. Es bestehen nach wie vor Betreuungslücken (Zusatzbedarf von rund 103.500 bis 125.500 Plätzen), zudem werden Betreuungsangebote selektiv genutzt: Eltern mit höherer Bildung oder höherem Einkommen nutzen häufiger institutionelle Betreuungsformen. Die Kosten für die Eltern variieren stark je nach Schulstandort. Es fehlen einheitliche Richtlinien. Beim Fehlen von sozialen Staffeln kann es zu hohen Belastungen der Haushaltsbudgets in unteren Einkommensgruppen, von Alleinerzieherinnen und Alleinerziehern sowie Mehrkindfamilien, bzw. zu einem systematischen Ausschluss von Kindern aus benachteiligten Familien aus dem Angebot kommen. Im Sinne einer regionalen Chancengerechtigkeit sollen auch Gemeinden in der Finanzierung ganztägiger schulischer Angebote entlastet werden.

Sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente

Aus *sozialpolitischer Sicht* steht der *Betreuungsaspekt* zur leichteren Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Vordergrund. Es geht um die Sicherstellung der Betreuung der Kinder bei gleichzeitiger Aktivierung von Arbeitskräftepotenzial einerseits und um die zeitliche, emotionale und finanzielle Entlastung von Familien durch bessere Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme andererseits. Die *bildungspolitische Argumentation* zielt auf eine nachhaltige gesellschaftsrelevante *Bildungswirkung* (Abbau von Bildungsbenachteiligung, Ausschöpfung der Begabungsreserven, Anhebung des Bildungsniveaus). *Pädagogisch* wird für die Etablierung von günstigen schulischen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der Schüler/innen in einem erweiterten Verständnis von Bildung und Lernen argumentiert.

Internationale Forschungsbefunde zu ganztägigen Schulformen

Die internationalen Forschungsbefunde sprechen deutlich für den Ausbau ganztägiger schulischer Angebote, wobei der *verschränkten Form* (Unterrichts-, Lern- und Freizeit wechseln sich mehrmals über den Tag verteilt ab; verpflichtend für alle Kinder einer Klasse) gegenüber der *offenen getrennten Form* (getrennte Abfolge von Vormittagsunterricht und Nachmittagsbetreuung; klassenübergreifend, freiwillig) aufgrund ihrer konzeptionellen Vorteile der Vorzug gegeben wird. Verschränkte Formen werden als besser geeignet eingestuft, über sozialpolitische Erwartungen hinaus bildungspolitische und pädagogische Ziele zu erfüllen.

Ganztägige schulische Angebote leisten einen nachweisbar systematischen Beitrag zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Teilnahme entlastet Eltern bei der Hausaufgaben- und Lernbetreuung, wirkt unterstützend auf das Familienklima und nimmt Erwartungsdruck von den Eltern, wovon insbesondere sozial benachteiligte Familien profitieren. Die Befürchtungen negativer Effekte auf das Familienleben werden klar widerlegt.

Ganztägige Schulformen wirken sich positiv auf die Lernmotivation, die Lernzielorientierung, die Entwicklung sozialer Kompetenzen und den Abbau jugendlichen Problemverhaltens aus. Befunde aus den USA zeigen zudem positive Wirkungen auf das Selbstbild und das Gesundheitshandeln der Schüler/innen. In Bezug auf die Verbesserung von Schulleistungen gibt es widersprüchliche Ergebnisse. Für Deutschland konnten bislang keine durchgängigen direkten Effekte durch den Besuch ganztägiger schulischer Angebote belegt werden, indirekt positive Wirkungen zeigen sich über eine Verbesserung problematischen Sozialverhaltens im Unterricht, außerdem reduziert der Besuch einer verschränkten Ganztagsschule das Risiko von Klassenwiederholungen. Im Ländervergleich zeigen Länder mit ganztägigen Regelschulen (z. B. Frankreich und Schweden) positive Bildungswirkungen auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund aus benachteiligten Herkunftsgruppen. Positive Wirkungen auf den schulischen Erfolg, die Entwicklung weiterreichender Bildungsaspirationen und bessere Berufschancen belegen z. B. Erfahrungen aus den USA.

Forschungsergebnisse sprechen für die verschränkte Form

Forschungsbefunde zeigen, dass sich positive Effekte im Hinblick auf manche Erwartungen (Leistungssteigerung, optimierte individuelle Förderung, Unterstützung der psychosozialen Entwicklung, systemrelevante Optimierungen, Chancenausgleich etc.) aber nur dann einstellen, wenn in die pädagogische Qualität einschließlich entsprechender Rahmenbedingungen für Schüler/innen und Lehrer/innen investiert und das Potenzial der Organisationsformen ausgeschöpft wird. Empfohlen wird deshalb die Entwicklung von Modellen der *Verschränkung und Rhythmisierung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit entlang pädagogischer, entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse* für die Primarstufe und die Sekundarstufen (Aufhebung der Unterscheidung von Kern- und Nebenfächern, Aufhebung der Trennung von Lernzeit und Nichtlernzeit, Aufhebung der 50-Minuten-Stunde, Einsatz neuer Lernformen, soziales und interkulturelles Lernen, Angebote für Aktivitäts- und Ruhephasen, Rückzugsräume, kindgerechte Verpflegung, Kooperationen im außerschulischen Raum, Partizipation der Eltern etc.).

Geeignete Rahmenbedingungen notwendig

Ein Ausbau verschränkter Formen muss mit besseren *Rahmen- und Arbeitsbedingungen für das Lehr- und anderes pädagogische Personal* einhergehen. Gefordert werden einheitliche und transparente Dienst- und Besoldungsregeln (Aufwertung der Betreuungszeit; Integration anderer Berufsgruppen; Flexibilität in der Gestaltung des Tagesablaufs und Anwesenheit über den Tag; dienstrechtliche Regelungen für Betreuung über Dienstzeit hinaus etc.) und eine entsprechende räumliche Ausstattung für die Vor- und Nachbereitung. Zusätzlich ist in die bessere Aus- und Weiterbildung für den Ganztagsschulbereich zu investieren.

Die Schulen brauchen einen allgemeingültigen *Modellrahmen*, in dem sie sich unter Berücksichtigung standortspezifischer Gegebenheiten und Bedürfnisse bewegen können (rechtlich-organisatorisch, zeitlich, pädagogisch, außerschulische Kooperationen, Evaluierung der Praxis, Betreuungspläne etc.), bei gleichzeitig größerer Autonomie im personellen und sachlichen Bereich. Es wird dringend angeregt, den aktuellen Ausbau ganztägiger schulischer Angebote evaluativ (Prozessqualität und Wirksamkeit) zu begleiten.

Das Kapitel zur Ganztagsschule steht unter www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel07.pdf zum Download bereit.

Kapitel 8: Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse

Autor:
Lorenz Lassnigg

Die Berufsbildung leistet einen großen Beitrag zur wirtschaftlichen Innovation. Auch wenn Österreich in den wissenschaftsgetriebenen Spitzentechnologien Nachholbedarf hat, liegt die Wirtschaft bei der inkrementellen, laufend in kleinen Schritten vor sich gehenden Innovation im internationalen Spitzenfeld. In der Innovationspolitik ist eine Umorientierung von der formalen Höherqualifizierung zur Herstellung eines „richtigen Mix“ an Qualifikationen im Gange – dieser Mix muss erarbeitet werden.

Die Berufsbildung ist auch durch die Überschneidung von wirtschaftlichen und sozialen Ansprüchen gekennzeichnet, die aus der selektiven Gesamtstruktur des Bildungswesens resultiert. Vor allem die BHS ist stark durch soziale Aufstiegsmotive geprägt, die den unmittelbaren wirtschaftlichen Einsatz der Absolventinnen und Absolventen zunächst begrenzen. Soziale Aufstiegsmotive bedingen auch Rekrutierungsprobleme in der Lehrlingsausbildung, denen durch Aufwertung („Lehre mit Matura“) begegnet wird.

Der Zugang auf der 9./10. Stufe erfordert eine grundlegende Überprüfung. Übergangsprobleme werden durch Arbeitsmarktpolitik bekämpft, es gibt jedoch erst ansatzweise eine Rückkoppelung zum Bildungswesen. Die „zweite Schwelle“ von der abgeschlossenen Lehrlingsausbildung in eine reguläre Beschäftigung und v. a. die Qualität der betrieblichen Ausbildung erfordert ebenfalls mehr politische Aufmerksamkeit.

Die Erweiterung des lebensbegleitenden Lernens ist für wenig qualifizierte Personengruppen sehr wichtig und erfordert als Basis ausreichende Grundkompetenzen. Diese werden von der Pflichtschule nicht gesichert. Die Berufsbildung übernimmt die Jugendlichen aus der unteren Hälfte des Leistungsspektrums. Ein „Bildungsparadox“ ergibt sich daraus, dass der Schwerpunkt der Berufsbildung auf den fachlichen Kompetenzen liegt und eine durchgreifende Verbesserung der Grundkompetenzen nicht vorgesehen ist. Der Auftrag der Berufsbildung sollte diesbezüglich überprüft werden.

Die Demografie ist ein bestimmender Faktor für Angebot und Bedarf an Fachkräften. Für die Berufsbildung und zeitversetzt auch für die Hochschulbildung ist mittelfristig ein deutlicher Rückgang des Potenzials an Jugendlichen absehbar. Dadurch wird der Wettbewerb zwischen Schule und Lehre zu einem Nullsummenspiel und erfordert sinnvoll abgestimmte Lösungen anstelle einer gegenseitigen Abwertungsrhetorik. Die systemischen Konsequenzen der demografischen Entwicklung sind umfassend herauszuarbeiten. Die Nutzung der Potenziale der Mehrsprachigkeit aus der Zuwanderung ist für die Berufsbildung die entscheidende Entwicklungsfrage.

Das Fachkräfteangebot wird stark durch die geschlechtsspezifische Segregation der Berufsbildung bestimmt. Diese begrenzt den Zugang der weiblichen Jugendlichen zu den MINT-Kompetenzen und ist in ein Geflecht von geschlechtsspezifischen Unterschieden der Beschäftigungs-, Einkommens- und Familienstrukturen eingebettet. Die Segregation wird durch die Tendenz zu traditionellen geschlechtsspezifischen Ausbildungswahlen bei den Zuwanderinnen und Zuwanderern noch verstärkt.

Die Berufsbildung entwickelt sich bisher v. a. auf inkrementellem Weg, jüngst sind auch strukturelle Reformen begonnen worden, deren Konsequenzen erst mittelfristig zu beobachten sein werden. Vonseiten der Arbeitgeber/innen werden weitergehende Reformen von „Mittlerer Reife“ über eine „Dritte Säule“ im Hochschulwesen bis hin zu einer neuen Gesamtarchitektur der Berufsbildung vorgeschlagen. Für eine Beurteilung sind diese Vorschläge noch zu wenig konkret, in einigen Punkten sind sie nicht konklusiv.

Die folgenden Punkte erfordern verstärkte politische Aufmerksamkeit:

- Die politischen Interventionen in der Berufsbildung konzentrieren sich dort, wo die Indikatoren bereits gut sind (v. a. Übergang und Beschäftigung, Bildungsabbruch), während bei den Leistungen in den Grundkompetenzen, wo die Indikatoren schlecht sind, keine entsprechenden Interventionen erfolgen.
- Hinter der Stärke der Berufsbildung, hohe Anteile der Jugendlichen zu Abschlüssen zu führen, sind die Schwächen zu beachten, die in den niedrigen und gestreuten Ergebnissen bei den Grundkompetenzen sowie in den Selektionsverlusten bestehen.
- Trotz der vergleichsweise guten Indikatoren auf dem Jugendarbeitsmarkt gehen hohe Anteile an Jugendlichen bald nach der Erstausbildung in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen über, wobei für diese Probleme bisher kurative Maßnahmen dominieren. Hier sind präventive Maßnahmen in der formalen Bildung zu verstärken.
- Die Lehrpersonen sind zwar fachlich stark professionalisiert, die pädagogische Professionalisierung ist jedoch schwach ausgeprägt. Es gibt Ansätze in der neuen Lehrererstausbildung, in der entscheidenden Fort- und Weiterbildung bleiben jedoch Lücken.
- Die problematischen Wirkungen des zweistufigen Übergangs auf der 9./10. Stufe erfordern eine Neuordnung. Aufgrund der Verzahnung mit der differenzierten Struktur der Berufsbildung lässt jede Neuordnung gravierende systemische Konsequenzen erwarten. Vorschläge einer generellen Verschiebung der Schwelle um ein Jahr auf die 10. Stufe sind auf erwartete Vorteile vs. Nachteile und Kosten zu bilanzieren.
- Der zu erwartende demografische Abschwung des Potenzials für die Berufs- und Hochschulbildung stellt zusammen mit der erwarteten (weiteren) Steigerung des Anteils der mehrsprachigen Jugendlichen die wichtigste Herausforderung für die Berufsbildung dar. Erstens muss das System lernen, die Potenziale der Mehrsprachigkeit zu fördern und zu nutzen, und zweitens besteht die Gefahr von Reibungsverlusten zwischen den Bildungsbereichen im Wettkampf um Schüler/innen und Lehrlinge. Diese Probleme müssen vorrangig explizit gemacht werden.
- Die Fragen des Fachkräftebedarfs müssen aus der vordergründigen politischen Diskussion im Kampf um Lehrlinge oder Schüler/innen herausgeholt und einer objektiven Prüfung unterzogen werden. Dazu sind Antizipationsverfahren zu entwickeln und v. a. der Status quo der Nutzung der Qualifikationen und Kompetenzen laufend zu beobachten.

Die Forschung in der Berufsbildung ist institutionell stark aufgesplittet und durch interessen geleitete Auftragsforschung geprägt. Es mangelt an Grundlagenforschung und die pädagogischen Prozesse sind ein „blinder Fleck“, insbesondere im betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung. Die Entwicklung einer gemeinsamen Plattform und Agenda für die Berufsbildungsforschung wäre eine wichtige Aufgabe, die kooperative Erstellung eines wissenschaftlichen Berufsbildungsberichts wäre ein möglicher Ansatzpunkt.

Für evidenzbasierte Weiterentwicklung werden prioritär drei Ansatzpunkte vorgeschlagen:

- (1) Positive Nutzung der Potenziale der Zuwanderinnen und Zuwanderer bei gleichzeitiger Überprüfung der Balance des Ausbildungsmodells bei der Gewichtung von (a) fachlichen Kompetenzen, (b) Grundkompetenzen und (c) überfachlichen Kompetenzen.
- (2) Grundlegende Überprüfung der pädagogischen Praxis in der Berufsbildung im Zusammenspiel mit der Professionalisierung der Lehrpersonen und v. a. der betrieblichen Ausbilder/innen, mit Ziel der Revision des herrschenden „negativen“ Selektionsmodells zu einer „positiven“ Förderung der Leistungsfähigkeit; dafür erforderlich ist eine starke Aufwertung der Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen und Ausbilder/innen.
- (3) Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die betriebliche Nutzung der (knappen) Qualifikationen und Kompetenzen der jungen Menschen sowie auf die Entwicklung der Bedingungen hierfür in lernförderlicher Arbeitsorganisation und innovativen Unternehmen.

Kapitel 9: Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule

Autoren:
Herbert Altrichter &
Anna Kanape-Willingshofer¹

Wie in anderen europäischen Staaten wurden auch im österreichischen Schulwesen in den letzten Jahrzehnten Maßnahmen zur Veränderung der Systemsteuerung in Richtung einer evidenzbasierten, outputorientierten Steuerung gesetzt. In deren Rahmen sollen nationale Bildungsstandards und die externe Überprüfung von Schülerkompetenzen zur Sicherung und Steigerung der Qualität an Schulen beitragen. In diesem Kapitel wird zunächst analysiert, durch welche vermittelnden Mechanismen die erwarteten Wirkungen durch diese neuen Steuerungselemente erreicht werden sollen. Die Analyseergebnisse werden in einem „hypothetischen Wirkungsmodell“ dargestellt.

Uneinheitliche internationale Befundlage aufgrund unterschiedlicher Modelle

Ob Bildungsstandards und deren Überprüfung zu einer Verbesserung von Schülerkompetenzen und einer Leistungssteigerung des Systems führen, lässt sich aufgrund noch fehlender Daten in Österreich nicht eindeutig beantworten. Aus Ländern mit hohem Rechenschaftsdruck (*High-stakes-Systeme*), die mit Österreich schwer vergleichbar sind, liegen uneinheitliche Leistungsergebnisse vor sowie Hinweise darauf, dass auch unerwünschte Nebeneffekte von standardisierten Überprüfungen auftreten können. Da die österreichischen Standardüberprüfungen keinen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung haben dürfen, ist die Erhöhung der Zugangs- und Beurteilungsgerechtigkeit unwahrscheinlich. Um herkunftsbedingte Benachteiligungen auszugleichen („Prozess- und Entwicklungsgerechtigkeit“), reicht die Implementierung eines neuen Steuerungsmodells nicht aus, sondern muss durch Bewusstseinsbildung, strukturelle Maßnahmen und spezielle Interventionsprogramme begleitet und abgesichert werden.

Konzept und Durchführung der österreichischen Bildungsstandards

Bildungsstandards in Österreich beschreiben Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche in Deutsch und Mathematik auf Schulstufe 4 und 8 sowie in Englisch auf Schulstufe 8 erworben haben sollen. Die Überprüfung erfolgt an den Schnittstellen des österreichischen Bildungssystems (letztes Jahr der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe I). Die Rückmeldung der Daten geschieht mehrere Monate nach der Testung in aggregierter Form, und zwar bekommen die Lehrpersonen zusammengefasste Ergebnisse ihrer Klasse bzw. Lerngruppe, die Schulleitungen ihrer Schule, die Landesschulräte ihres Bundeslands und die Ministerin sowie die Öffentlichkeit erhalten den Bundesergebnisbericht. Auch die Lernenden erhalten Rückmeldung über ihre individuellen Leistungen.

Entdeckung von Ist-Soll-Diskrepanzen

Bei der Analyse von österreichischer und internationaler Forschungsliteratur zeigt sich bezüglich der Plausibilität der Annahmen des „Wirkungsmodells“ von Bildungsstandards und externen Leistungsüberprüfungen: Das Ziel, durch Bildungsstandards und die Rückmeldung zu den Standardüberprüfungen mehr kompetenz- und ergebnisorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie mehr standardorientierte Qualitätsentwicklung auf Schulebene zu erreichen, ist kurzfristig schwer zu realisieren. Die Nützlichkeit einer periodischen Kompetenzmessung und der Rückmeldung der tatsächlich erreichten Kompetenzen wurde bei den Vorläuferuntersuchungen von einer Mehrheit der in den Studien erfassten Lehrpersonen allgemein positiv bewertet. Die Rückmeldungen erlauben nach Einschätzung der Lehrkräfte auch in moderatem Ausmaß die Entdeckung von Ist-Soll-Diskrepanzen; dabei werden eher Leistungsaspekte in den Blick genommen als Chancenungleichheiten aufgrund sozialer und regionaler Disparitäten entdeckt. Die Möglichkeit, Bildungsstandards als Beobachtungs- und Diagnosehilfe für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zu verwenden,

¹ Die Kurzfassung dieses Kapitels wurde unter Mitwirkung der Herausgeberin verfasst und enthält eine andere Schwerpunktsetzung als die Langfassung.

spielt gegenwärtig noch eine untergeordnete Rolle. Eine verstärkte und gezielte Förderung bestimmter Gruppen („Individualisierung“) ist aufgrund der aggregierten Rückmeldung und der mehrmonatigen Zeitspanne zwischen Testung und Ergebnissrückmeldung unwahrscheinlich.

Zur gegenwärtigen Entwicklung

Der Zeitpunkt für die Realisierung der positiven Potenziale der vorliegenden Steuerungsstrategie ist derzeit günstig, da durch die Novellierung von § 18 des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes eine neue rechtliche Basis für Qualitätsbemühungen im Schulwesen geschaffen wurde. Die Umsetzung der Novelle erlaubt die Bearbeitung einiger der angesprochenen Probleme. So bietet der Nationale Qualitätsrahmen prozessbezogenen Rückmeldungen einen Platz im Rahmen der Qualitätsbemühungen im Gesamtsystem. Durch die hier vorgesehenen Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche sowie der standortbezogenen Entwicklungspläne soll die Verantwortung der Akteure transparent formuliert und ihre Anstrengungen angemessen evaluiert werden. Für diese Instrumente finden derzeit Qualifizierungsprozesse statt. Das Unterstützungssystem Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) soll dafür einen geeigneten Rahmen bieten. Darin sind konkrete Umsetzungsschritte, wie Materialien zur pädagogischen Diagnostik, prozessbezogenes Rückmeldeinstrument „SQA-online“ etc. enthalten. Anschließend an die Rückmeldemoderation zur Vermittlung der konkreten Ergebnisse der Bildungsstandardtestung an den Schulstandorten werden mit der Initiative „Entwicklungsberatung in Schulen“ qualifizierte Fachkräfte ausgebildet. Es fällt nun den Pädagogischen Hochschulen zu, die Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zu begleiten und zu unterstützen. Es wird zu beobachten sein, ob die Initiative SQA sowie die gesamte Systemlogik der gegenwärtigen Prozesse langfristig tatsächlich zu einer Harmonisierung der verschiedenen Aspekte von Qualitätsentwicklung führt. Es ist allerdings anzuraten, die Erwartungen an die neuen Steuerungsinstrumente zu dämpfen und realistische Ziele zu setzen. Die Veränderung von Einstellungen und Praktiken sowie von Kultur- und Strukturmerkmalen kann fünf bis acht Jahre dauern. Gleichzeitig müssen aber die evaluierten Zwischenziele zu notwendigen Umsteuerungsinitiativen führen.

Weitere Begleitmaßnahmen notwendig

- (i) verstärkte Verbindlichkeit durch Aufnahme der Kernelemente der neuen Steuerungs politik in das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte;
- (ii) verstärkte Einbindung von Bildungsstandards und Umgang mit Daten in der Lehrer-ausbildung;
- (iii) Überarbeitung der Lehrpläne in Hinblick auf verstärkte Kompetenzorientierung;
- (iv) stärkere Einbindung weiterer schulischer Akteurinnen und Akteure;
- (v) Implementierung spezieller Programme zur Förderung von Chancengleichheit.

Forschungsbedarf

Zur Verbesserung der Steuerungsinstrumente und ihrer beabsichtigten Wirkung sollten folgende Forschungsanstrengungen unternommen werden: kontinuierliche begleitende Evaluierung der Bildungsstandards und ihrer Implementierung, Einbeziehung weiterer Implementationsstufen (Ministerium, Schulaufsicht, Fortbildung und Beratung) sowie Öffnung der Datenbasis für externe Wissenschaftler/innen; begleitende Erforschung der Umsetzung des Nationalen Qualitätsrahmens; Verknüpfung der Selbstberichte der Lehrer/innen und Schulleiter/innen bzw. Schulaufsicht mit Informationen über Ergebnismerkmale; Beobachtung der Verarbeitungsprozesse der Ergebnissrückmeldungen in den unterschiedlichen Schul- und Gruppensettings; Interventionsstudien, um Prozesse der Unterrichtsentwicklung und der Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit aufgrund von Bildungsstandards zu erproben; nationaler Forschungsschwerpunkt zur Steuerung im Bildungssystem.

www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel09.pdf

Kapitel 10: Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen

Autorin:
Maria Gutknecht-Gmeiner

Trotz einer nach wie vor eingeschränkten rechtlichen Zuständigkeit der EU kam es in den letzten 10–15 Jahren zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Bildung. Sie fußt auf zwei Hauptsträngen: Einerseits auf den europäischen Bildungsprogrammen, die eine „Europäisierung von unten“ fördern, andererseits auf europäischen Soft-Governance-Prozessen mit der offenen Methode der Koordinierung, auf die sich die Mitgliedsstaaten mit dem Europäischen Rat von Lissabon im Jahr 2000 verständigten. Die europäischen Policies und Initiativen stellen daher einerseits einen wichtigen Faktor für die Internationalisierung des österreichischen Bildungssystems dar, andererseits ermöglichen sie die Mitgestaltung des „europäischen Bildungsraums“ und geben Impulse für bildungspolitische Reformen. Das Kapitel stellt den Forschungsstands zum österreichischen Umgang mit der europäischen Zusammenarbeit im Bildungsbereich dar.

Europäische bildungspolitische Initiativen und Policies

Aktionsprogramme im Bildungsbereich waren bereits seit den 1970er Jahren ein Instrument für Austausch und Kooperation auf europäischer Ebene. Eine gezielte Beteiligung von Schulen wurde 1995 mit der Einführung der Programme Sokrates für die allgemeine Bildung und Leonardo da Vinci für die berufliche Bildung ermöglicht. 2007 wurden diese im Programm für Lebenslanges Lernen zusammengefasst.

Die europäische bildungspolitische Zusammenarbeit im Schulbereich erfolgt seit 2000 im Rahmen der offenen Methode der Koordinierung (OMK). Diese Form der Soft Governance stellt nicht auf Rechtssetzung, sondern auf politische Verbindlichkeit ab. Sie arbeitet mit Zielhierarchien, Benchmarks, europäischen Vergleichen und Austausch von guter Praxis. Umgesetzt wurde die OMK in den 2000er Jahren durch das Arbeitsprogramm allgemeine und berufliche Bildung 2010 und ab 2010 durch den strategischen Rahmen Education and Training 2020 (ET 2020), der eine sehr breite Palette an bildungspolitischen Themen und Zielsetzungen abdeckt. Die wichtigste Veränderung zum Arbeitsprogramm 2010 ist die noch engere Anknüpfung an die europäische Gesamtstrategie EU 2020, die Verpflichtung der Mitgliedstaaten, sich nationale Ziele zu setzen, und ein straffes europäisches Monitoring der nationalen Umsetzung.

Umsetzung und Wirkung der Europäischen Bildungsprogramme in Österreich

Programm für Lebenslanges Lernen: Den Schulen steht ein breites Angebot von Fördermaßnahmen in Comenius offen: Von Fortbildungen und Assistenzaufenthalten für Lehrkräfte über Schulpartnerschaften, regionalen Projektpartnerschaften, der Vernetzung auf der Plattform eTwinning bis zu individuellen Auslandsaufenthalten der Schüler/innen. Auch die Teilnahme am europäischen Studienbesuchsprogramm wird gefördert. Berufsbildende Schulen können an Austauschprojekten und Partnerschaften in Leonardo da Vinci teilnehmen.

Die Beteiligung österreichischer Schulen an diesen Maßnahmen seit 2007 ist durchgehend sehr gut, mit anhaltend aktiver Beteiligung bzw. positiven Trends oder einer im europäischen Vergleich sehr hohen finanziellen Ausschöpfungsquote der EU-Mittel von über 99,8 %. Die (wegen fehlender Daten vermutlich unterschätzte) Reichweite der Programme seit 2000, bereinigt um Mehrfachteilnahmen, liegt bei mindestens 26 % aller Schulen, wobei v. a. in der Sekundarstufe die Schulbeteiligung weit höher ausfällt: 90 % der AHS und 56 % der berufsbildenden Schulen (einschließlich Berufsschulen) nahmen mindestens einmal teil. Eine Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Programme im Bildungsbereich weist auf eine Horizonterweiterung, gesteigerte (Arbeits-)Motivation und den Erwerb von

fachlichen, interkulturellen, persönlichen und Sprachkompetenzen – je nach Maßnahme – bei Lehrkräften und Schülerschaft.

Umsetzung des Arbeitsprogramms 2010 und des strategischen Rahmens ET 2020 in Österreich

Durch die beiden Arbeitsprogramme wird seit dem Jahr 2000 ein breites Feld an Maßnahmen abgedeckt, die für die Schulbildung relevanten Ziele und Teilziele decken sich in hohem Maße mit österreichischen Reformvorhaben.

In Bezug auf die für den Schulbereich relevanten Benchmarks aus dem Arbeitsprogramm 2010 und ET 2020 zeigt Österreich teils positive, teils unterdurchschnittliche Ergebnisse: Mit positiven Ergebnissen kann Österreich bei den Benchmarks zu den Abschlüssen auf Sekundarstufe II sowie zum Schulabbruch aufwarten, allerdings bleibt die hohe Abbruchquote der Schüler/innen mit Migrationshintergrund problematisch. Von der vereinbarten Reduktion von schlechten Leistungen in den Grundkompetenzen ist Österreich noch weit entfernt. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede bleiben ein Problem. In der Beteiligung an vorschulischer Bildung hat Österreich Fortschritte gemacht, liegt aber noch unter dem Benchmark von 95 %.

Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) sowie die Einführung von Systemen der Qualitätssicherung im Schulwesen wurden aufgrund ihrer bildungspolitischen Bedeutsamkeit und des Bezugs zu europäischen Policy-Prozessen als exemplarische Themen für die Aufarbeitung der Wechselbeziehungen zwischen österreichischer und europäischer Ebene ausgewählt. Während der Impuls zum NQR von der europäischen Ebene ausging und nach einer anfänglich raschen und ambitionierten Entwicklung die Umsetzung in Österreich ins Stocken geraten ist (nicht zuletzt aufgrund von Differenzen bei der Klassifikation von allgemeinbildenden und berufsbildenden Abschlüssen der Sekundarstufe II), kam es im Bereich der Qualitätssicherung v. a. in der beruflichen Bildung teilweise zu Synergien und einer gegenseitigen Bereicherung europäischer und nationaler Entwicklungen. In beiden Themenfeldern zeigt sich ein Wechselspiel zwischen der nach wie vor dominierenden nationalen Bildungspolitik und dem „sanften Druck“ der europäischen Ebene.

Eine aktive Beteiligung Österreichs an europäischen Policy-Prozessen sichert die Mitsprache auf europäischer Ebene und ermöglicht die Nutzbarmachung von Austausch und europäischen Lernprozessen für Österreich.

Verstärktes Augenmerk auf Internationalisierung und Europäisierung

In Anbetracht der zunehmenden Bedeutung der europäischen Ebene besonders in Verbindung mit der Umsetzung der Strategien EU 2020 und ET 2020 wird empfohlen, die europäische Bildungspolitik stärker in den Blick zu nehmen, um einerseits europäische Entwicklungen noch aktiver mitzugestalten und andererseits das Policy-Learning auf europäischer Ebene gezielt zu nutzen. Dazu sollten als erster Schritt die Policy-Prozesse im Rahmen von ET 2020 in der Verwaltung, aber auch in der Öffentlichkeit sichtbarer gemacht werden. Bemühungen der verantwortlichen Stellen, Europa aktiv mitzugestalten und die OMK für Österreich fruchtbar zu machen, sollten unterstützt und ausgebaut werden. Der zweite Handlungsstrang betrifft die fehlende Forschung zur Relevanz von Internationalisierung und Europäisierung im Schulbereich. Diese umfasst eine qualitative Aufarbeitung der Umsetzung der Bildungsprogramme wie auch Forschung zur europäischen Bildungspolitik innerhalb der OMK und ihrem Verhältnis zu den Entwicklungen im österreichischen Schulwesen.

Das Kapitel zu Europäischen Bildungsinitiativen steht unter www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel10.pdf zum Download bereit.

Der vollständige Nationale Bildungsbericht steht unter der folgenden Internetadresse zum Lesen und Ausdrucken bereit:
www.bifie.at/nbb

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.



B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). (2012). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

