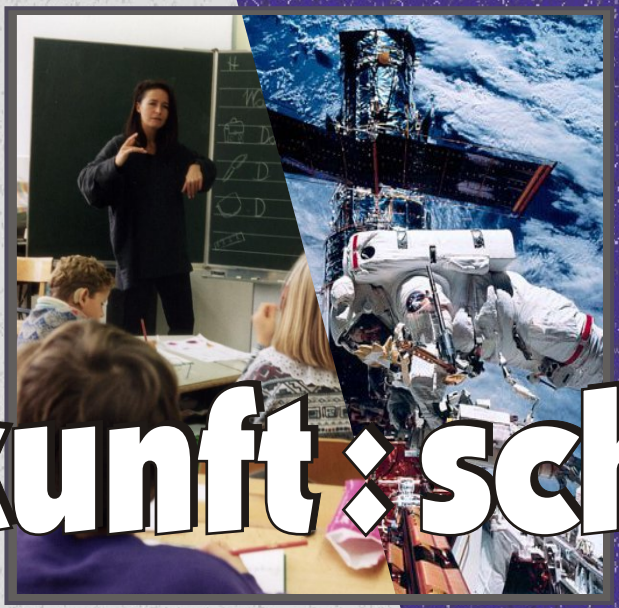
# DAS REFORMKONZEPT DER ZUKUNFTSKOMMISSION

GÜNTER HAIDER
WERNER SPECHT
FERDINAND EDER
CHRISTIANE SPIEL



# zukunft : schule

## STRATEGIEN UND MASSNAHMEN ZUR QUALITÄTS ENTWICKLUNG

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM
bm:bwk

Reformkonzept der österreichischen
Zukunftskommission

# zukunft : schule

STRATEGIEN UND MASSNAHMEN
ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG

## Erstfassung vom 17.10. 2003


Die Zukunftskommission

---

Ass.Prof. DDr. Günter Haider (Universität Salzburg), Vorsitzender
Univ.Prof. Dr. Ferdinand Eder (Universität Salzburg)
Hon.Prof. Dr. Werner Specht (Zentrum für Schulentwicklung)
Univ. Prof. DDr. Christiane Spiel (Universität Wien)

---


Für den Inhalt sind ausschließlich die AutorInnen verantwortlich.


Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Herausgeber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5.


Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk darf ohne weitere Genehmigung des Herausgebers oder der AutorInnen
von Interessenverbänden, Schulbehörden, Schulen, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen
vervielfältigt und verbreitet werden, wenn das Titelblatt und diese Herausgeber-Seite enthalten sind.

zukunft : schule

Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission

# INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung: Die Zukunftskommission und ihr Auftrag ..... 5

**Kapitel 1: Warum brauchen wir Reformen ?** ..... 11
Herausforderungen der Wissensgesellschaft ..... 11
Sorge um die Leistungsfähigkeit der Schule ..... 13
Problematische Rahmenbedingungen und Steuerungsformen ..... 17
Literaturangaben ..... 24

**Kapitel 2: Ziele des Reformkonzepts** ..... 35
Systemziele .. ..... 35
Bildungsziele ..... 36
Qualitätsziele für den Unterricht ..... 37

**Kapitel 3: Der Innovationsansatz und seine Konkretisierung** ..... 41
Der Innovationsansatz ..... 41
Im Mittelpunkt: Die Qualität des Unterrichts (Reformstrategien) ..... 43
Von Reformstrategien zu praktischen Maßnahmen ..... 47
Zur Form der Darstellung ..... 49

**Kapitel 4: Die empfohlenen Reformmaßnahmen** ..... 51
Überblick zu den empfohlenen Maßnahmen ..... 52
Handlungsbereich 1: Schule und Unterricht systematisch verbessern ..... 53
Handlungsbereich 2: Klare Ziele, bessere Orientierung ..... 58
Handlungsbereich 3: Handlungs- und Entscheidungsspielräume ..... 65
Handlungsbereich 4: Schulorganisatorische Verbesserungen ..... 69
Handlungsbereich 5: Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs ... 78
Handlungsbereich 6: Qualität prüfen und sichern ..... 83
Handlungsbereich 7: Unterstützungssysteme einrichten ..... 88
Spezielle Forschungsempfehlungen ..... 94

**Anhang:** Information zu den AutorInnen ..... 97

# Die Zukunftskommission und ihr Auftrag

Der Weg in die "Wissensgesellschaft", auf dem sich Europa und die Welt befinden, ist mit einem raschen strukturellen Wandel in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Hinsicht verbunden, den jeder in seiner Lebenswelt gut beobachten kann. Der Bildungsbereich muss die Basis legen, damit die Menschen mit diesem Wandel, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfasst, erfolgreich umgehen können. Wir sind immer stärker auf konkrete Bildungserfolge angewiesen - die Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens ist längst Realität geworden. Damit steigt auch die Bedeutung aller Bildungseinrichtungen und jedes Land muss und möchte daher sein Bildungssystem ständig optimieren und an die zukünftigen Erfordernisse anpassen.

Pädagogisches Denken muss in seinem Kern daher stets einen Teil Utopie enthalten. Schule als aktives Element einer modernen Gesellschaft sollte sich sowohl selbst in einem ständigen dynamischen Prozess der Verbesserung und Veränderung befinden, als auch der Gesellschaft laufend helfen, ihre "Utopien" über Bildungsprozesse zu verwirklichen. Dies läuft in nahezu allen Ländern ähnlich ab, niemand - weder eine Person noch ein Land - kann sich dieser Dynamik entziehen, ohne erhebliche persönliche oder systemische Nachteile zu riskieren.

Ein Verlangsamen oder gar Stocken dieses permanenten Erneuerungs- und Entwicklungsprozesses in den Schulen eines Landes entspricht daher meist einem Rückschritt: die Gesellschaftsentwicklung läuft der Schulrealität quasi davon - die Ziele, die Unterrichtsmethoden, die vermittelten Qualifikationen sind insgesamt nicht mehr "up to date". Um dies zu vermeiden, sind sowohl kontinuierliche Verbesserungen an einzelnen Elementen des Bildungssystems ständig notwendig, als auch von Zeit zu Zeit umfassendere Erneuerungen und Umbauten am Gesamtsystem - nach einem möglichst ganzheitlich, nachhaltig und strategisch ausgerichteten Konzept.

Mit der Ausarbeitung solcher "großen", zusammenhängenden Reformkonzepte beauftragen politische Verantwortungsträger oft *externe* Expertengruppen, die sowohl über den erforderlichen internationalen Gesamtüberblick und die Kenntnis des bestehenden Systems, als auch über die analytische Schärfe und kritische Distanz zu dessen Beurteilung verfügen - sie sollen konstruktive Strategien und konkrete Maßnahmen vorschlagen, deren Umsetzung durch

Behörden und LehrerInnen das Schulsystem langfristig und nachhaltig modernisieren und verbessern.

Auf der Basis dieser Überlegungen wurde die *Zukunftskommission* von Frau Bundesminister Elisabeth Gehrer im Frühjahr 2003 eingerichtet, um bis zum Herbst ein gesamtheitliches Konzept von Strategien und Vorschlägen zur Reform und Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems vorzulegen.

Der von Frau BM Gehrer berufene Vorsitzende der Zukunftskommission, Ass.Prof. DDr. Günter Haider (Universität Salzburg, Leiter des OECD/PISA-Zentrums) und der Leiter des Grazer Zentrums für Schulentwicklung am BM: BWK, Hon. Prof. Dr. Werner Specht, schlugen selbst zwei weitere Mitglieder vor, die von Frau BM Gehrer bestätigt wurden: Univ.Prof. Dr. Ferdinand Eder (Universität Salzburg, Bildungsforscher) und Univ.Prof. DDr. Christiane Spiel (Universität Wien, Bildungspsychologin und Evaluationsexpertin). Mitte Juni 2003 war die Kommission berufen und eingerichtet und nahm sofort die inhaltliche Arbeit auf (nähere Informationen zu den Mitgliedern der Zukunftskommission finden Sie im Anhang).

Die Zukunftskommission hatte sich einen "klassischen" vierstufigen Arbeitsplan vorgenommen (dessen Ergebnisse den vier zentralen Kapiteln des vorliegenden Konzeptes **zukunft:schule** entsprechen):

- Eine umfassende *Analyse des IST-Zustands* anhand der vorliegenden Untersuchungen und Daten sollte am Beginn stehen - zur Identifikation möglicher *pädagogischer Problemfelder* (Ergebnis siehe **Kapitel 1**),
- die Formulierung von *System-, Bildungs- und Qualitätszielen,* an denen sich die Reformen orientieren können, folgten (siehe **Kapitel 2**).
- Die Entwicklung eines umfassenden *Innovationsansatzes* und der *Kernstrategien und Handlungsfelder* für eine "große" Reform (**siehe Kapitel 3**) sollte den Ausgangspunkt bilden für
- die Benennung und Beschreibung *konkreter Maßnahmen*, die in Summe die erwünschten Veränderungen im System, in den Schulen und im Unterricht bewirken sollen (siehe **Kapitel 4** - die empfohlenen Maßnahmen).

Dabei sollte es in der Zukunftskommission nicht in erster Linie um die von Zeit zu Zeit notwendigen kleinen Anpassungen in Detailbereichen gehen - angestrebt wurde *eine umfassende Reform*, die alle wesentlichen Bereiche der Schule, die Ziele, den Unterricht, die Qualitätssicherung, die Schulorganisation und die Lehrerbildung betreffen konnte.

Auch ein grundsätzliches Umdenken in der *Steuerungsphilosophie* des Schulsystems sollte herbeigeführt werden: Von der ressourcenorientierten INPUT-Steuerung der Zentralverwaltung hin zur ergebnisorientierten OUTPUT-Steuerung von autonomer werdenden Schulen, die gleichzeitig einen langfristigen Kultur- und Paradigmenwechsel im Umgang der Bildungspartner mit sich bringt.

Die drei inhaltlichen Themenschwerpunkte, die der Kommission als "Minimalziel" gewissermaßen vorgegeben waren, lauteten:

- Vorschläge für die Implementierung eines umfassenden nationalen *Qualitätsmanagementsystems* zu unterbreiten (Strukturen, Institutionen und Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen, die Einführung von Standards und ihre Überprüfung an den Schnittstellen des Schulsystems [nationale Tests], Teilnahme an internationalen Studien wie PISA, TIMSS, PIRLS/IGLU; Aufbau von Unterstützungssystemen, u.a.m.).
- Maßnahmen zur permanenten *Verbesserung des Unterrichts* und zu einer Qualitätsoffensive in diesem Bereich vorzuschlagen (u.a. auch durch stärkere Professionalisierung der LehrerInnen aber auch durch Veränderung der Rahmenbedingungen) - die Potentiale in diesem Bereich sind noch lange nicht ausgeschöpft, das zeigen vor allem internationale Vergleichsuntersuchungen wie PISA oder TIMSS.
- die Stärkung der *pädagogischen Aufgaben* der LehrerInnen und Schulen durch eine Reihe von mittel- bis langfristigen organisatorischen Maßnahmen zu planen (z.B. wirksamere Lehrerbildung, mittleres Management an den Schulen, Aufheben organisatorischer Barrieren, neue Aufgaben für die Schulaufsicht).

Darüber hinaus konnte die Kommission selbstverständlich alle ihr wichtig und notwendig erscheinenden Reformbereiche einbringen und entsprechende Maßnahmen empfehlen. Das Reformkonzept sollte ein zusammenhängendes und langfristiges Modell nachhaltiger Maßnahmen bzw. Reformschritte enthalten. Eine *detaillierte* Ausarbeitung der einzelnen Maßnahmen (in Termin- und Ablaufplänen) war aufgrund der Kürze des Zeitrahmens von letztlich vier Monaten jedoch verständlicherweise noch nicht vorgesehen.

Einen entsprechenden politischen Auftrag vorausgesetzt, könnte diese Detail-Ausarbeitung als Basis für die künftige Umsetzung aber in den kommenden Monaten erfolgen.

Mit dem vorliegenden Reformkonzept (Erstfassung vom 17.10.2003) konkretisiert die Zukunftskommission nun ihre Analysen, Ziele, Strategien und Maßnahmen schriftlich. Die Reformvorschläge basieren ausschließlich auf „*pädagogisch*“ orientierten Strategien**.** In dieser Phase der Konzepterstellung hat die Kommission auf differenzierte Finanzierungsmodelle und Kostenschätzungen verzichtet.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen beanspruchen nicht, eine Lösung für sämtliche Herausforderungen und Systemprobleme zu sein. Sie streben aber an, an zentralen Punkten ernsthafte und deutlich erkennbare Veränderungsimpulse zu setzen. Die Auswahl der Handlungsbereiche und Einzelmaßnahmen wurde dabei besonders unter dem Aspekt der optimalen gemeinsamen Wirkung getroffen. Das Reformkonzept sollte daher möglichst in seiner *strategischen Gesamtkonzeption*, seinen übergreifenden Perspektiven gesehen und beurteilt werden.

Am 25. Oktober 2003 soll nach einer öffentlichen Präsentation mit Frau BM Gehrer die Internet-Plattform **klasse:zukunft** (*www.klassezukunft.at*) eröffnet werden, auf der Sie alle Texte der Zukunftskommission im Original nachlesen und das Konzept kommentieren können. Wir ermuntern Sie, davon Gebrauch zu machen.

Nach dem Ende der Diskussionsphase (in einigen Monaten) sollen die wichtigen Ergebnisse aus **klasse:zukunft** durch die Zukunftskommission in das bestehende Konzept eingearbeitet werden.

In der Folge könnten über Auftrag detaillierte Umsetzungspläne (Maßnahmen, Termin- und Ablaufpläne) unter Einbindung von BeamtInnen des BM:BWK und weiterer ExpertInnen entwickelt werden, die - ausreichende politische Unterstützung vorausgesetzt - zu einer "rollenden" Umsetzung der wichtigen Reformen innerhalb eines zeitlichen Gesamtplans führen könnten.

Das Reformkonzept **zukunft:schule** könnte so der Ausgangspunkt für eine Reihe von notwendigen Verbesserungen im österreichischen Schulsystem sein.

Salzburg, 17. Oktober 2003

Günter Haider
*Vorsitzender*

Hiermit legt die Zukunftskommission ihr Reformkonzept

# zukunft : schule

**Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung**

dem Auftraggeber BM:BWK vor.

Dieses strategische, auf die Gesamtwirkung der Maßnahmen gerichtete Reformkonzept soll zu einer ernsthaften, positiven und ganzheitlich orientierten Diskussion über ein modernes und effektives Schulsystem in Österreich führen und zum Ausgangspunkt notwendiger Reformen werden.

# KAPITEL 1

# WARUM BRAUCHEN WIR REFORMEN ?

## 1. Herausforderungen der Wissensgesellschaft

Auf den ersten Blick erscheint eine grundlegende Reform des österreichischen Schulwesens keine vordringliche Aufgabe des Augenblicks.

Bei den meisten Kriterien international vergleichender Untersuchungen und Indikatorensysteme nimmt das österreichische Schulsystem zumindest einen mittleren Rang ein. In manchen Schulleistungsuntersuchungen – so etwa in PISA 2000 – liegen österreichische SchülerInnen sogar in der Spitzengruppe der europäischen Länder. Eine jüngste Meinungsbefragung in der Bevölkerung hat ein hohes Maß an Zufriedenheit mit dem Schulsystem ergeben[1]. Diese alles in allem positive Aufgabenerfüllung durch die Schule, der hohe Stand der Qualifikation der SchülerInnen, der gute Ausbildungsstand der Lehrerinnen und Lehrer scheinen vordergründig nahe zu legen, den immer wieder *auch* vernehmbaren Forderungen nach grundlegenden Veränderungen mit Vorsicht zu begegnen.

Andererseits befinden sich die Schulsysteme in den entwickelten Ländern heute in einer zunehmend *schärfer werdenden Wettbewerbssituation*. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass Bildung in den letzten Jahrzehnten zu einem wirtschaftlichen Produktivitätsfaktor ersten Ranges geworden ist. Aufgrund der hohen Lohnkosten sind die entwickelten Länder mit ungelernter oder wenig qualifizierter Arbeit im klassischen Produktionsgewerbe auf den internationalen Märkten nicht mehr konkurrenzfähig. Wirtschaftlichen Erfolg (und Arbeitsplätze) versprechen heute vor allem Wirtschaftszweige, die mit ihren Mitarbeitern Leistungen erbringen, die an Vorsprünge von Wissen, Kenntnissen und Qualifikationen gekoppelt sind. Analog dazu wird es für Individuen heute zunehmend schwieriger, ohne qualifizierte Bildung auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen; der Zusammenhang zwischen formaler Bildung und individuellen Lebenschancen besteht gerade in Zeiten mit hohem Arbeitsplatzrisiko unvermindert weiter oder verschärft sich noch.

Damit ist in knappen Worten umrissen, was mit der Entwicklung hin zur "*Wissensgesellschaft*" gemeint ist. Diese ist darauf angewiesen, höchstmögliche Qualität im Bildungssystem bereit zu stellen, um gleichermaßen wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben und ihren Bürgern optimale Lebenschancen zu garantieren.

Unter diesem Gesichtspunkt gesehen ist das Bildungssystem *permanent reformbedürftig*, und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen sind wir herausgefordert, ständig zu prüfen, ob die Kenntnisse, Kompetenzen und Qualifikationen, die wir vermitteln, noch den Anforderungen der Zeit entsprechen und ob wir tatsächlich *alle Heranwachsenden mit unserem Angebot erreichen*. Die andere Herausforderung besteht darin, ein *Höchstmaß an Qualität mit einem ebenso hohen Maß an Effizienz zu verbinden*, und das heißt nicht zuletzt, den Kostenfaktor so niedrig wie möglich zu halten. Der grundsätzlich richtige Satz, dass an der Bildung nicht gespart werden sollte, gilt nur insofern und in dem Maße, als hohe Qualität nicht mit geringerem Aufwand an Ressourcen aufrecht zu erhalten ist.

Ein Reformkonzept für das Schulwesen muss daher in erster Linie von diesen gesellschaftlichen und geopolitischen Herausforderungen ausgehen, wie dies in den meisten europäischen Bildungssystemen derzeit geschieht. Dabei geht es vor allem darum, die Ziele genauer zu fassen, die das strategische Handeln leiten sollen. Diese Zielperspektiven für das Bildungssystem in der Wissensgesellschaft sind durchaus nicht radikal neu, sondern eher Bekräftigungen und Zusammenführungen bestehender Zielsetzungen bei gewissen Akzentverschiebungen. *Dies erfolgt in Kapitel 2*.

Ein Reformkonzept muss sich aber auch an den Stärken und Schwächen der bestehenden Strukturen orientieren, um vordringliche Ansatzpunkte für Veränderungen zu identifizieren.

Dabei stoßen wir bereits auf eine erste Notwendigkeit: Österreich hat in der Vergangenheit weitgehend darauf verzichtet, Formen der regelmäßigen Systembeobachtung und der Systemanalyse aufzubauen, die eine zuverlässige Einschätzung von Stärken und Schwachstellen ermöglichen. Auch bei der Teilnahme an internationalen Vergleichsuntersuchungen zu Schülerleistungen und Ergebnissen des Bildungssystems war Österreich bisher eher zurückhaltend. *Dies macht es schwierig, abgesicherte Aussagen zur Qualität des derzeitigen Systems zu machen.*

Die Erhöhung der "*Systemtransparenz*" auf allen Ebenen – das heißt die Schaffung und Nutzung von Strukturen, welche ein besseres diagnostisches Wissen und damit eine verbesserte Zielgenauigkeit von Entwicklungs- und Reformmaßnahmen ermöglichen - gehört deshalb zu den wichtigsten Anliegen einer zukunftsgerichteten Veränderung. Was dies im Einzelnen bedeutet, wird weiter unten differenzierter darzustellen sein (Kapitel 3+4).

Dennoch lassen sich aus empirischen Untersuchungen, Evaluationsstudien, statistischen Daten, aber auch aus Erfahrungen aus Schulpraxis und Schulverwaltung Ansatzpunkte ableiten, die im Rahmen eines systemischen Vorgehens vordringlich adressiert werden sollten. Diese werden im Folgenden unter zwei verschiedenen Perspektiven gebündelt:

- In *Abschnitt 2* fassen wir Erkenntnisse zusammen, die den Ergebnisaspekt (Output) betreffen, und insbesondere auf Schwachstellen innerhalb des Schulsystems

bei der Förderung von wünschenswerten Kompetenzen und Qualifikationen und beim Aufbau von positiven Lernhaltungen hindeuten.

- In *Abschnitt 3* werden Problempunkte in den Steuerungsstrukturen und Prozessmerkmalen angesprochen, von denen angenommen wird, dass sie mit den unbefriedigenden Ergebnisbereichen in ursächlichem Zusammenhang stehen.

# 2. Sorge um die Leistungsfähigkeit der Schule

## 2.1. Unbefriedigende Ergebnisse im Leistungsbereich

Mit der Teilnahme Österreichs an neueren internationalen Vergleichsstudien (TIMSS, PISA) sind wir erstmals in der Lage, die Leistungsfähigkeit der österreichischen Schule zumindest in jenen, zur Zeit noch sehr eingeschränkten Bereichen einzuschätzen, die Gegenstand solcher Untersuchungen waren; das betrifft hauptsächlich den Bereich der Lesekompetenz und der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung.

### 2.1.1. Durchschnittliche Leistungen zu hohen Kosten ?

Nach den Maßstäben dieser Untersuchungen liegen die Leistungen der österreichischen Schülerinnen und Schüler im oberen Mittelfeld, zeigen aber auch eine Reihe weniger wünschenswerter Besonderheiten. Folgende Ergebnisse erscheinen hier von besonderer Bedeutung:

- Bei den 1993 und in den Folgejahren durchgeführten TIMSS-Untersuchungen (Leistungen im mathematischen und im naturwissenschaftlichen Bereich) lagen die österreichischen *VolksschülerInnen* in Mathematik und deutlicher noch in den Naturwissenschaften im besten Drittel der teilnehmenden 26 Staaten. Die Leistungen am Ende der *Sekundarstufe I* lagen - bei 40 teilnehmenden Ländern - im guten Mittelfeld. Am Ende der *Sekundarstufe II* erreichten die österreichischen SchülerInnen in der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung ebenfalls einen guten Platz im Mittelfeld; im Test für fortgeschrittene Leistungen in Mathematik und Physik lagen sie jedoch auf dem letzten bzw. vorletzten Platz von 16 Staaten[2].
- Bei der in PISA getesteten Lesekompetenz lagen die teilnehmenden 15-/16-jährigen SchülerInnen im oberen Mittelbereich der untersuchten OECD-Staaten (Platz 11-16). Ungefähr die gleiche Position erreichten sie auch in den als "minor domains" getesteten mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen[3]. Die parallel zu dieser Untersuchung von der OECD ebenfalls erhobenen nationalen Kosten für die schulische Bildung eines 15-/16-jährigen Schülers ver-

wiesen allerdings darauf, dass von einigen Ländern Testleistungen im Spitzenbereich mit wesentlich geringeren Kosten erreicht wurden[4].

- Ungeachtet der relativ guten Positionierung im OECD-Ranking zeigten die Tests jedoch, dass – sofern man jene Jugendlichen hinzurechnet, die sich mit 15/16 Jahren nicht mehr im Schulsystem befinden – etwa 18-20% der 15-/16-Jährigen als schlechte LeserInnen einzustufen sind, die aufgrund ihrer eingeschränkten Lesekompetenz kaum zu einem selbstständigen Bildungserwerb in der Lage sind. Der Förderunterricht, von dem hier eine gewisse Gegensteuerung zu erwarten wäre, kann dies wegen seiner geringen Wirksamkeit[5] nicht ausreichend leisten.
- Daraus resultiert eine große Zahl von Jugendlichen, die jährlich mit fehlenden oder unzureichenden Basisqualifikationen einen Einstieg in den Arbeitsmarkt versuchen und häufig daran scheitern[6]; korrespondierend dazu werden vor allem von Seiten der Wirtschaft immer wieder Zweifel geäußert, inwieweit die geforderten alten und neuen Qualifikationen (hohes Niveau der Kulturtechniken in Verbindung mit "Schlüsselqualifikationen") in der Schule tatsächlich vermittelt und erreicht werden.

### 2.1.2. Starke Einflüsse von Herkunftsfamilie und Geschlecht

Abweichend von den meisten anderen OECD-Ländern zeigen sich bei den Leistungen der österreichischen SchülerInnen starke Einflüsse von Merkmalen des kulturellen Milieus, aus dem die SchülerInnen kommen, sowie des Geschlechts:

- Österreich gehört mit den anderen deutschsprachigen Ländern zu jenen Staaten, in denen der Einfluss des sozioökonomischen Status von SchülerInnen auf die Leseleistung und auf die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen besonders ausgeprägt ist[7]. Für eine substantielle Verbesserung der Leseleistung wäre die Entflechtung dieses Zusammenhangs, wie sie z.B. den nordischen Ländern bereits weitgehend gelungen ist, eine wichtige Voraussetzung. Gute Leistungen in der Schule dürften dann nicht – oder deutlich weniger als bisher – von den Zusatzleistungen der Familien abhängen. So lange dies der Fall ist, haben Kinder aus einem benachteiligenden sozialen Milieu geringere Chancen, die gleichen Standards zu erreichen wie Kinder aus einem unterstützenden sozialen Milieu.
- In den Leseleistungen zeigen die Mädchen deutliche Vorsprünge, in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen gibt es hingegen große Differenzen zu Gunsten der Burschen[8]. Während der erstgenannte Unterschied praktisch in allen OECD-Ländern auftritt, hat Österreich zusammen mit Korea und Brasilien von allen teilnehmenden Ländern die größten Geschlechtsdifferenzen in Mathematik[9].

### 2.1.3. Große Leistungsunterschiede innerhalb gleicher Schularten

Die in PISA bei 15-/16-Jährigen gemessene durchschnittliche Leseleistung unterscheidet sich zwischen der besten und der schlechtesten AHS[10] um fast zwei Kompetenzstufen[11]. Ähnliches gilt für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen[12]. Eine vergleichbar große Streuung der Durchschnittsleistungen finden wir auch in den berufsbildenden höheren Schulen.

Große Unterschiede zwischen AHS-Klassen ergaben auch Untersuchungen zur Verteilung mathematischer Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I[13]; die Unterschiede zwischen den Durchschnittswerten einzelner AHS-Klassen betrugen mehr als eine Standardabweichung. Andererseits wurden Hauptschulklassen gefunden, deren mathematische Kompetenz im Durchschnitt – gemessen über alle drei Leistungsgruppen! – *über* dem Niveau einzelner AHS-Klassen lag. Ähnlich große Unterschiede ergaben nachträgliche Analysen zur Verteilung der Leistungen in der TIMSS-Untersuchung am Ende der Sekundarstufe I[14]. Die besten und die schlechtesten AHS-Klassen unterschieden sich, selbst wenn man "Ausreißer" nicht berücksichtigt, um mehr als eine Standardabweichung.

### 2.1.4. Unterschiedliche Anforderungen und Leistungen für gleiche Berechtigungen

Die oben berichteten Ergebnisse sowie Analysen mit nationalen und internationalen Datensätzen, in denen Schulleistungen getestet wurden, erhellen zunehmend mehr, dass *je nach regionaler Situation für gleiche Berechtigungen ganz unterschiedliche Leistungen und unterschiedliche Voraussetzungen erforderlich sind.* SchülerInnen in ländlichen Hauptschulen brauchen bis zu 10 Intelligenzpunkte mehr als HauptschülerInnen in städtischen Ballungsgebieten[15], um in die erste Leistungsgruppe aufgenommen zu werden und damit alle jene Berechtigungen zu erhalten, die mit deren Besuch verbunden sind.

Auf der anderen Seite finden wir im Extremfall AHS-Klassen, deren Durchschnittsleistung in Mathematik und in den Naturwissenschaften niedriger liegen als die Durchschnittsleistungen von 2. Leistungsgruppen ländlicher Hauptschulen[16]. Solche Ergebnisse verweisen auf große Differenzen in den Bildungschancen zwischen Stadt und Land, ebenso wie zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Sozialschichten. Für gleiche Berechtigungen, z.B. für den aufnahmeprüfungsfreien Zugang zu weiterführenden Schulen, sind zum Teil völlig verschiedene Leistungen erforderlich. Diese Ungleichheiten begünstigen in Summe Kinder aus Großstädten und aus höheren soziokulturellen Milieus[17].

## 2.2. Negative Entwicklungen im Bereich von Motivation und Befinden

### 2.2.1. Rückgang der Freude am Lernen

Während der 12-13 Jahre, die eine Schullaufbahn mit höherem Abschluss dauert, zeigen sich charakteristische Verläufe in motivationalen Variablen:

- Mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I – also mit etwa 10 Jahren - beginnt ein spürbarer Rückgang der Freude am Schulbesuch, des Interesses am Lernen und der Zufriedenheit mit Schule und LehrerInnen[18].
- Umgekehrt nehmen Schulangst, Stress und psychosomatische Beschwerden in diesem Zeitraum deutlich zu und die SchülerInnen verlieren ihr positives Selbstkonzept[19]. Es kommt zu einer Verschlechterung der Beziehungen zu den LehrerInnen, und zunehmend weniger gelingt es den SchülerInnen, dem schulischen Lernen Sinn für das eigene Leben zuzuschreiben. Während Mädchen trotzdem ihre Anstrengungen für die Schule steigern und versuchen, deren Anforderungen im Allgemeinen möglichst gut zu erfüllen, kommt es bei vielen Burschen zu einer inneren Abwendung von der Schule, die sich in einer Minimierung des Aufwands und bloß formaler Erfüllung der Anforderungen äußert[20].
- Bei jenen SchülerInnen, die nach Erfüllung der Schulpflicht in Vollzeitschulen verbleiben, stabilisieren sich die emotionalen Merkmale auf dem am Ende der Sekundarstufe I erreichten Niveau bzw. kommt es zu einer geringfügigen "Erholung".

Es wäre falsch, die Schule als ausschließliche Ursache für diese Entwicklung zu sehen. Während der Schulzeit entwickeln sich die SchülerInnen von Kindern zu jungen Erwachsenen. Sie durchlaufen dabei Entwicklungsstadien, in denen Jugendliche im Allgemeinen stärker auf sich selbst konzentriert sind und den schulischen Anforderungen über längere Zeiten hinweg nicht jene Energie zuwenden können, die zu ihrer Bewältigung eigentlich notwendig wäre.

Auf der anderen Seite lässt sich jedoch auch zeigen, dass diese Tendenzen nicht in allen Schulformen feststellbar sind[21] und verstärkt bei solchen Jugendlichen auftreten, denen es weniger gut gelingt, mit den LehrerInnen und den schulischen Anforderungen zurecht zu kommen. Die Schule wird offenbar in dieser schwierigen Lebensphase nicht als Unterstützung, sondern als zusätzliche Belastung erlebt.

Im Gegensatz zu den ganz überwiegend "glücklichen" SchülerInnen der Volksschule entwickelt sich ab der Sekundarstufe I ein Grundstock von 10-20% tendenziell leistungsschwächeren SchülerInnen, die eher unter Schule und LehrerInnen leiden und sie als eine Quelle für täglichen Frust erleben[22].

Diesem Rückgang von Schulinvolvement (Schulmotivation) entspricht auch, dass es nur wenigen SchülerInnen gelingt, in ihrer Schulzeit die motivationalen Voraussetzungen und lernpsychologischen Kompetenzen zu erwerben, die die Basis für lebenslanges Lernen bilden[23].

### 2.2.2. Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten ?

Nach den Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten eine kontinuierliche Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule feststellen[24]. Es geht insbesondere um die Zunahme von Unterrichtsstörungen, sozialem Fehlverhalten und vereinzelt auch von Gewalthandlungen[25]. Auch wenn Gewalt im engeren Sinne in den letzten Jahrzehnten nicht generell zugenommen hat[26], gibt es doch Hinweise auf intensivere Ausprägungen bzw. eruptivere Formen, wenn sie tatsächlich zum Ausbruch kommt[27].

Gewiss sind die Ursachen der Erziehungsschwierigkeiten nicht primär in der Schule, sondern in den außerschulischen Umwelten der SchülerInnen zu suchen. Gleichzeitig aber ist offensichtlich, dass im schulischen Bereich zu wenig und zu wenig *effiziente* Strategien entwickelt worden sind, mit den veränderten Formen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen adäquat umzugehen[28].

# 3. Problematische Rahmenbedingungen und Steuerungsformen

Die Schwächen im Bereich der Ergebnisse hängen ursächlich unter anderem mit *drei Faktorenbündeln* im Bereich der Rahmenbedingungen und der Steuerungsformen zusammen, die sich zu grundlegenden Systemproblemen kumulieren: Eine tief greifende Veränderung des Schulwahlverhaltens und der Schülerströme, strukturelle Probleme der Leistungsbeurteilung und des Verhältnisses von pädagogischen Funktionen und Selektionsfunktionen der Schule, sowie Steuerungsprobleme des Schulwesens im Spannungsfeld von Autonomie und zentraler Kontrolle.

## 3.1. Veränderung der Schülerströme

Die erste Bedingung ist von den Steuerungsinstanzen nur sehr schwer zu beeinflussen. Sie hat primär mit soziostrukturellen Wandlungen und damit einhergehenden *Veränderungen bildungsbezogener Bewusstseinsstrukturen in der Bevölkerung* zu tun. Im Gefolge von Veränderungen des Schulwahlverhaltens der Eltern entwickelt sich die Hauptschule tendenziell zur "Restschule" innerhalb der Sekundarstufe I. Wo immer organisatorisch möglich, entscheiden sich Kinder bzw. ihre Eltern für den Be-

such der AHS[29], sodass in einzelnen Regionen der Anteil der AHS bereits jenseits der 50%-Marke liegt[30] und sie ihren Charakter als Schule für die höher Begabten verliert.

Diese Entwicklungen haben zwei pädagogisch relevante Konsequenzen:

- Eine zentrale Konsequenz ist die zunehmende *Heterogenisierung in den Klassenverbänden*, vor allem in der AHS, aber auch (als Folge des erhöhten Anteils an SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf) an den Hauptschulen. Dieser Heterogenität organisatorisch und pädagogisch angemessen zu begegnen, stellt eine der zentralen Herausforderungen im Bereich der Sekundarstufe I dar, die gegenwärtig jedenfalls noch weitgehend unbewältigt ist. So entwickeln sich speziell an vielen Hauptschulen massive Zweifel, ob die dritte Leistungsgruppe bzw. die Form der äußeren Leistungsdifferenzierung generell in der gegenwärtigen Organisationsform ihre Förderaufgabe tatsächlich erfüllen kann[31] - dort suchen LehrerInnen nach anderen Formen der Differenzierung, bei denen die Chance auf Lernerfolge größer und die Gefahr der negativen Etikettierung der SchülerInnen geringer ist.

  Entsprechende Analysen zeigten z.B., dass intellektuell gleich befähigte SchülerInnen umso mehr lernen, je höher sie eingestuft waren[32]. Aus dem sonderpädagogischen Bereich ist bekannt, dass SchülerInnen mit Lernbehinderungen in Integrationsklassen erheblich bessere Leistungen zeigen als in leistungshomogenen Sonderklassen[33].

- Eine zweite Konsequenz sind die *Stadt-Land-Unterschiede bei Anforderungsniveau und Leistungsbeurteilung der Schulen*. Die Heterogenisierungsproblematik ist primär ein Phänomen der großen Städte, während die AHS in ländlichen Regionen noch weitgehend ihre Funktion als "Schule der Begabteren" wahrnimmt. Dadurch aber werden die Gerechtigkeitsfragen im Zusammenhang mit der Vergabe von Berechtigungen virulent, die im letzten Teil des Kapitels beschrieben werden.

## 3.2. Ungelöste Probleme der Leistungsbeurteilung

Das Hauptproblem der Leistungsbeurteilung im gegenwärtigen System ist der Mangel an Gerechtigkeit, der bereits im letzten Kapitel anhand der schul-, schulart-, sozialschicht- und geschlechtsbezogenen Ungleichgewichte thematisiert wurde. Dieser Mangel hängt zusammen mit

- dem generell *geringen Informationswert der Ziffernnoten* für Zwecke, die über die Schule hinausgehen[34],
- der *mangelnden Vergleichbarkeit der Noten* im Hinblick auf die zugrunde liegenden Leistungen,

- dem *Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe*[35] und objektiver Tests trotz immer wieder nachgewiesener Mängel des Lehrerurteils[36],
- sowie dem Fehlen einer *stärker am Prozess des Lernens orientierten schulischen Diagnostik*[37] bzw. der dafür erforderlichen diagnostischen *Kompetenzen der LehrerInnen.*

In diesen Kontext gehört schließlich auch das ungelöste Problem des *Repetierens*: Trotz verschiedener Maßnahmen, mit denen die Repetierhäufigkeit oder Klassenwiederholungen verhindert werden sollten (Leistungsgruppen in den Hauptschulen, Aufsteigen mit einem Nichtgenügend; Frühwarnsystem), wiederholen zahlreiche Kinder und Jugendliche ein ganzes Schuljahr, obwohl sie in manchen Fällen lediglich einen einzigen Gegenstand nicht positiv abgeschlossen haben[38].

Mit ungelösten Fragen der Leistungsbeurteilung hängen aber auch einige pädagogische Probleme im engeren Sinne zusammen:

### 3.2.1. Immer schlechtere Noten trotz steigendem Aufwand

Analysen zur Entwicklung der Notengebung während der Schullaufbahn zeigen, dass die Notendurchschnitte aus den Hauptgegenständen während der Schullaufbahn kontinuierlich schlechter werden. Sie betragen am Ende der Grundschule 2,0, liegen Ende der Sekundarstufe I für Burschen bei 3,0, für Mädchen bei 2,7 und am Ende der Sekundarstufe II bei 3,3 (Burschen) bzw. 2,8 (Mädchen)[39]. In der gleichen Zeit steigt der durchschnittliche Zeitaufwand für die Schule von ca. 37 Stunden am Ende der Grundschule auf 55–60 Stunden gegen Ende der Sekundarstufe II[40].

Die Annahme, dass die SchülerInnen trotz steigenden Aufwandes aufgrund zurückgehender Fähigkeiten immer weniger in der Lage seien, die Anforderungen der Schule zu erfüllen, erscheint nicht sinnvoll. Eher zeigt sich hier eine Diskrepanz zwischen einem *immer mehr steigenden Anspruchsniveau der Schule und der Fähigkeit, diese Ansprüche im Rahmen eines stimulierenden Unterrichts einzulösen*. Selbst in der Sekundarstufe II, wo zahlreiche Jugendliche aus dem Vollzeit-Schulsystem ausgestiegen sind, die verbleibenden daher eine positive Auswahl darstellen, kommt es nicht zu einer Verbesserung der Notendurchschnitte, und dies trotz permanent steigendem zeitlichen Aufwand für die Hauptfächer[41]. Hier stellt sich – auch in Hinblick auf die Entwicklung des Selbstbildes[42] der SchülerInnen - die Frage *nach dem Sinn* einer solchen Beurteilungspraxis[43].

Insgesamt ist zu vermuten, dass das Verhältnis Aufwand zu (Noten-)Ertrag während der Schullaufbahn nicht stimmig ist und vielleicht einen der Gründe bildet, warum die Lernmotivation immer weiter zurückgeht.

### 3.2.2. Beziehungsmanagement statt Leistungsorientierung

Schulerfolg und Schulbewältigung hängen in hohem Ausmaß mit der *Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen* zusammen. Die derzeitige Situation verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern, die SchülerInnen einerseits zu unterrichten und zu fördern, andererseits aber auch, über ihren Erfolg und die damit zusammenhängenden Berechtigungen zu entscheiden. Diese Situation ist für alle Schulpartner schwierig: Für die LehrerInnen handelt es sich um einen schwer auflösbaren Rollenkonflikt[44].

Schülerinnen und Schüler ziehen daraus häufig den Schluss, dass es in der Schule weniger darauf ankommt, etwas zu lernen oder zu können, sondern darauf, sich mit den LehrerInnen gut zu stellen[45]. Eltern tendieren dazu, mit LehrerInnen nicht "echt" zu kommunizieren, sondern strategisch, um ihren Kindern nicht zu schaden[46]. Die Verbindung von Rückmelde- und Berechtigungsfunktion bei der Leistungsbeurteilung erweist sich damit als kontraproduktiv.

### 3.2.3. Noten statt Lernen

Die Dominanz der Leistungsbeurteilung im schulischen Geschehen führt dazu, dass viele SchülerInnen Lernen nur dann für sinnvoll halten, wenn es unmittelbar zu Noten führt. Sie arbeiten nicht kontinuierlich für die Schule, sondern konzentrieren sich punktuell auf das Bestehen von Prüfungen. Darunter leidet vor allem die *Nachhaltigkeit des Lernens*[47], weil ein langfristiger, durch regelmäßiges Üben gestützter Kompetenzerwerb nicht gefördert wird. Der generell hohe außerschulische Zeitaufwand der SchülerInnen (siehe oben) dient vor allem dem Lernen für wenige Hauptgegenstände (die auch in der Schule bereits relativ gut mit Stunden dotiert sind) und dem Vorbereiten von Schularbeiten und Prüfungen[48].

Auch die Zeitnutzung durch die Schule hängt unmittelbar mit der Notengebung zusammen: Sobald z.B. die Jahresnoten feststehen, ist in der Regel ein fachlicher Unterricht nicht mehr möglich[49].

## 3.3. Strukturelle Mängel und Steuerungsprobleme

Seit der großen Schulreform 1962 und den im Anschluss daran erlassenen Gesetzen zur inneren Verfassung der Schule war die Schulentwicklung in Österreich, nicht zuletzt aufgrund der Bindung von Schulreformen an eine parlamentarische Verfassungsmehrheit, durch eine "*niederschwellige Reformpolitik*" gekennzeichnet[50], in deren Gefolge nur eine kleinschrittige Anpassung der Schule an die laufenden gesellschaftlichen Veränderungen möglich war[51]. Ausdruck dieser Situation sind die anfangs der 90er Jahre einsetzenden Bemühungen um eine neue Steuerungsphilosophie im Schulsystem, die mit den Leitbegriffen der *Schulautonomie, Deregulierung und*

*Dezentralisierung* verbunden sind[52] und den Schulen erweiterte Möglichkeiten der Selbstorganisation brachten.

### 3.3.1. Einseitigkeiten der Systemsteuerung

Österreich setzte in dieser Situation bildungspolitisch also vor allem auf die Strategie, die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Schulen zu erweitern (*Autonomisierung*), um dadurch (a) an den Schulen Innovationsbereitschaft und Initiative zu stimulieren, (b) die Bildungsangebote besser auf den regionalen Bedarf abzustimmen, und (c) eine effektivere und stärker bedarfsorientierte Nutzung der vorhandenen Ressourcen zu gewährleisten.[53]

In Verbindung mit Ansätzen der standortbezogenen Qualitätsentwicklung hat das Autonomiekonzept tatsächlich eine Vielfalt an innovativen Initiativen und Entwicklungen auf den Weg gebracht[54]. Allerdings sind mit diesem Konzept auch Probleme verbunden, die seine Tauglichkeit als "Allheilmittel" zur Qualitätsentwicklung in Frage stellen:

- Viele im Zuge der Autonomieentwicklung verfolgte Projekte und Maßnahmen hatten *nicht die Verbesserung des schulischen "Kerngeschäfts"* – also des Unterrichts - zum Gegenstand, sondern zielten auf eher periphere – meist organisationsbezogene - Bereiche der Schulen ab. Dadurch sind die Effekte im Hinblick auf die Verbesserung des Unterrichts und des Lernens insgesamt eher fraglich.
- Autonomieprojekte und –innovationen wurden und *werden in der Regel unzureichend überprüft*. So bleibt in vielen Fällen offen, ob und in welchem Maße sie tatsächlich zu einer verbesserten Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen.[55] Im Allgemeinen liegen auch keine Standards vor, an deren Erreichung versus Nicht-Erreichung die Effektivität der gesetzten Projekte und Innovationen geprüft werden könnte.
- Die Erweiterung der Schulautonomie bringt ein (in bestimmter Hinsicht durchaus erwünschtes) Moment des Wettbewerbs ins Spiel, in dem allerdings *oft bestimmte Gruppen von SchülerInnen letztendlich zu den Verlierern zählen*. Dies ist zum Beispiel dort der Fall, wo innovative Schulen (oder spezielle Zweige innerhalb der Schulen) aufgrund der Erreichung ihrer Kapazitätsgrenzen Aufnahmebeschränkungen einführen und SchülerInnen abweisen, die dann – nach pädagogisch nicht begründbaren Kriterien – "Restschulen" oder "Restklassen" zugewiesen werden und dort ein qualitativ schlechteres Lernangebot erhalten.[56]
- Es liegt in der Natur der Sache, dass die Rücknahme der Regelungsdichte durch die Zentralverwaltung zu einer *Vergrößerung der Unterschiede* zwischen den Standorten führt. So weit dies ergänzende Angebote, Profilbildungen und pädagogische Schwerpunktsetzungen anbetrifft, ist diese Diversifizierung ein erwünschter und angestrebter Effekt. Problematisch wird es, wo solche Unter-

schiede die *Qualität des Unterrichts und die Vermittlung der Grundkompetenzen* betreffen oder die Vergleichbarkeit formaler Abschlüsse und Qualifikationen einschränken. Wir wissen aus vielen Untersuchungen, dass erweiterte Handlungs- und Entscheidungskompetenzen zwar eine wichtige Voraussetzung, aber keine hinreichende Garantie für erhöhte Qualität der grundlegenden Funktionen der Schule darstellen[57].

- Eine immanente Problematik der gegenwärtigen Autonomieregelungen besteht darin, dass Schulen zwar zur "Profilbildung" aufgefordert sind, diese Möglichkeiten aber aufgrund anderweitiger Restriktionen (fehlende Personalhoheit, unzureichende budgetäre Autonomie, Mangel an Unterstützungsstrukturen) nur beschränkt nutzen können.

Trotz dieser Problembereiche ist die grundsätzliche Prämisse der Autonomisierung im Schulwesen notwendig und richtig: Bildungssysteme können in Gesellschaften, die durch raschen Wandel und wachsende Komplexität der Lebensverhältnisse gekennzeichnet sind, nicht mehr in der herkömmlichen Weise zentral gelenkt und administriert werden. Eine wichtige Voraussetzung für mehr Qualität im Bildungswesen ist, dass Schulen aus dem Korsett staatlichen Dirigismus zumindest ein Stück weit befreit werden, Selbstverantwortung übernehmen, Eigeninitiative entfalten, auf die spezifischen Besonderheiten ihres jeweiligen Standorts eingehen und an der Erarbeitung maßgeschneiderter Bildungskonzepte für ihre SchülerInnen mitwirken können. Damit die Weiterverfolgung dieses wichtigen Weges erfolgreich möglich ist und nicht der gegenteilige Effekt – weniger Qualität im Bildungswesen – eintritt, sind drei Arten von Begleitmaßnahmen erforderlich:

- Zum einen: eine wie immer geartete *Kontrolle* darüber, dass Schulen ihre Freiräume auch im Sinne bestmöglicher Förderung ihrer SchülerInnen nutzen;
- zum zweiten: eine Verbesserung der rechtlichen Bedingungen und der Kompetenzvoraussetzungen dafür, dass die Freiräume auch in diesem Sinne genutzt werden ***können;***
- und zum dritten ist es schließlich erforderlich eine Instanz zu haben, die das Spannungsfeld zwischen Freiheit und Verantwortung für das Ganze im Auge behält und gegebenenfalls regulierend tätig wird. Letzteres ist eine Funktion, die in jüngerer Zeit mit dem Begriff des *Regionalen Bildungsmanagements* verbunden wird.

### 3.3.2. Reformverzögerungen

Aus der einleitend beschriebenen kleinschrittigen Bildungspolitik resultieren zusätzlich eine Reihe von Reformverzögerungen, die vor allem die folgenden Bereiche betreffen[58]:

- *Selbstverständnis und Tätigkeit der LehrerInnen*. Die derzeitige Situation ist charakterisiert durch Schwächen in der Professionalität (ein geringes Repertoire an didaktisch-methodischen Kompetenzen und daraus resultierende monotone Unterrichtsformen; mangelnde Kommunikationskultur, "Einzelkämpfertum" und fehlendes Teamwork an der Schule[59]; Abschottung des Unterrichts gegenüber Einflüssen von außen und zugleich eine nicht entwickelte Tradition und Praxis der Selbstevaluation des Unterrichts), ein die Schulentwicklung behinderndes, wenig leistungsbezogenes Dienstrecht, eine Arbeitsorganisation, die auf eine weitgehend individuell-autonome Arbeitsverrichtung ohne Abstimmung mit anderen abzielt, das Fehlen einer mittleren Führungsebene an den Schulen zur Bewältigung übergreifender Aufgaben[60], und nicht zuletzt geringe Eingriffsmöglichkeiten von Schulleitung und Schulaufsicht gegenüber LehrerInnen bei mangelnden beruflichen Leistungen.
- *Einengende Rahmenbedingungen für die pädagogisch-didaktische Arbeit* an den Schulen, die vor allem die Etablierung neuer, stärker auf das selbstständige Lernen der SchülerInnen abzielende Unterrichtsformen erschweren. Insbesondere der strenge Stundentakt und die geringen Möglichkeiten zu Stundenverschiebungen bei LehrerInnen und SchülerInnen fallen hier besonders ins Gewicht[61].
- *Nicht ausreichende Infrastruktur an den Schulen*, insbesondere das Fehlen ausreichender und technisch adäquat ausgestatteter Arbeitsplätze für Lehrerinnen und Lehrer, die eine gemeinsame Unterrichtsarbeit in der Schule erst ermöglichen würden.
- Eine im Hinblick auf die Autonomieentwicklung *ungeklärte Funktions- und Aufgabenfestlegung* der Schulaufsicht zwischen Kontrolle, Beratung und Unterstützung.
- Und schließlich fehlt es an *Forschung*: Während Länder mit sehr effizienten Schulsystemen spätestens im letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts Strukturen für eine effiziente Schulforschung aufgebaut haben[62], findet eine solche in Österreich lediglich anlassbezogen, sporadisch und in einer wenig vernetzten Form statt[63].

Die angeführten Bereiche verweisen darauf, dass die Schulen *mehr Flexibilität im organisatorischen Bereich* brauchen. Im Bereich der Lehrerinnen und Lehrer sind Schritte in Richtung *verbesserter, systematischer Professionalität* erforderlich, die auf die Anforderungen neuer Formen des Lernens und die Notwendigkeiten der Schulentwicklung ausgerichtet sind. Die mit den neuen Steuerungsformen angestrebten Effekte, insbesondere die einer *stärkeren Output-Orientierung*, sind in vielen Bereichen noch nicht wirksam geworden und begünstigen teilweise dysfunktionale Entwicklungen, die der öffentlichen Aufgabe des Schulsystems zur Förderung aller SchülerInnen entgegenwirken.

## Literatur

Altrichter, H, & Posch, P. (1999). Wege zur Schulqualität – Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und –entwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck: StudienVerlag.

Altrichter, H. (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 93-110.

Altrichter, H. (2002). Veränderungen im Selbstverständnis und in der Tätigkeit von LehrerInnen. In: Eder, F. u.a. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck, Wien und München: StudienVerlag. S. 297 - 308.

Altrichter, H., Radnitzky, E. & Specht W.(1994). Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Wien: BMUK, Reihe Bildungsforschung Bd. 6.

Atria, M. & Spiel, C. (2003). The Austrian Situation: many initiatives against violence, few evaluations. In Smith, P. K. (ed). Violence in schools. The response in Europe. London & New York: RutledgeFalmer (pp 83 – 99).

Beham, M., Eder, F. & Wilk, L. (2001). Auswirkungen des sozialen Wandels auf Familie und Schule. Gutachten im Auftrag der oberösterreichischen Landesregierung.

Bergmann, C. & Eder, F. (1999). Problemgruppen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Rohbericht über ein Untersuchungsprojekt im Auftrag der Arbeiterkammer OÖ. Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität.

DIPF-Arbeitsgruppe (2003). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. http://www.dipf.de/aktuelles/PISAVerglProjStudie-aktuell.pdf.

Döbert H. (1999): Thesen zum Verhaltnis von erweiterter Verantwortung der Schule und Qualitätsentwicklung. In: Grogger, G. & Specht, W. (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Graz: BMUkA / Zentrum für Schulentwicklung, S. 129-132.

Dubs R. (1995): Autonome Schulen und Organisationslernen. Ideale und Realität. In: Schulqualität durch Schulentwicklung. Feldkirch: Pädagogisches Institut des Bundes in Vorarlberg. S. 13-22.

Eder, F. & Altrichter, H. (2003). Das "Autonomie-Paritäts-Muster" als Innovationsbarriere? Erscheint in: H.G. Holtappels. Schulprogramm.

Eder, F. & Mayr, J. (1996). Leistungsbeurteilung auf der Sekundarstufe I: Praxis, Trends und Perspektiven. Gutachten für das Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie.

Eder, F. & Thonhauser, J. (2002). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen Österreichs. In Doebert & Ernst (Hrsg.). Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte. Hohengehren: Schneider Verlag.

Eder, F. (1987). Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 34, 100 – 110.

Eder, F. (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck und Wien: StudienVerlag.

Eder, F. (1996). Die Schule in einer Welt veränderter sozialer Bezüge und Wertorientierungen. Bericht für die OECD-CERI Regionalkonferenz in Dresden. In: Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft - die Rolle der Schule. Arbeits- und Forschungsberichte aus Bereichen der Schulversuche und Schulentwicklung. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag (S. 107 - 135).

Eder, F. (1997a): Schulbezogene Arbeitszeit der SchülerInnen In: Haider, G. (Hrsg.). Indikatoren zum Bildungssystem. Innsbruck: StudienVerlag, S. 138 - 139.

Eder, F. (1997b): Schulleistungen und Noten. In: Haider, G. (Hrsg.). Indikatoren zum Bildungssystem. Innsbruck: StudienVerlag, S. 168 - 169.

Eder, F. (1997c). Bildung ohne Barrieren. Impulsreferat anläßlich der Bildungs-Enquete des Renner-Instituts,21.6.1997,Linz (veröff. in „Niederösterreichische Lehrerstimme, Heft 4, 2000).

Eder, F. (1998). Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Innsbruck: StudienVerlag.

Eder, F. (1999). *Wie anders sind Privatschulen?* In C. Seyfried (Hrsg.). Bildung beflügelt. Innsbruck: StudienVerlag. (S. 25 – 56)

Eder, F. (2000). Schule und SchülerInnen im sozialen Wandel. In Beham, M., Eder, F. & Wilk, L. Auswirkungen des sozialen Wandels auf Familie und Schule. Gutachten im Auftrag der oberösterreichischen Landesregierung. Linz (S. 68 – 117).

Eder, F. (2001a). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe. In: Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg.). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: StudienVerlag. S. 135 – 157.

Eder, F. (2001b). Zentrum und Peripherie in der Schulreform – unterschiedliche Bildungskarrieren im städtischen und ländlichen Bereich. In Achs, O. (Hrsg.). 4. Europäisches Bildungsgespräch: Urban Education. Wien: Bundesverlag. S. 40-58.

Eder, F. (2002a). Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Der Förderanspruch von Leistungsgruppen im Lichte von PISA und TIMSS. Erziehung und Unterricht, 152, Heft 7-8, S. 979 – 1000.

Eder, F. (2002b). MATKOMP. Ein Verfahren zur Erfassung mathematischer Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Erstellt auf Basis von TIMSS-Aufgaben. Testmanual. Linz: Institut für Pädagogik und Psychologie.

Eder, F., Felhofer, G. & Muhr-Arnold, S. (1994). Schule als Lebensraum. In L. Wilk & J. Bacher (Hrsg.). Kindliche Lebenswelten. Opladen: Leske & Budrich, S. 197 - 251.

Eder, F., Posch, P. & Thonhauser, J. (2002). Möglichkeiten und Probleme einer Externalisierung der Leistungsbeurteilung. In: Eder, F. u.a. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck, Wien und München: StudienVerlag. S. 247 - 262.

Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (2002). Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Systems zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Eder, F. u.a. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck, Wien und München: StudienVerlag. S. 15 - 48.

Ekholm M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, Heft 4, S. 597-608.

Feyerer E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck – Wien: Studienverlag.

Fischer D. & Rolff H.-G. (1997): Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von "Schulautonomie". In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, Heft 4, S. 537-549.

Grogger, G., Specht, W., Svecnik, E., Eder, F., Petri, G. & Rauch, F. (2002). Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte. Graz: ZSE Bericht 60.

Gröpl. W. (2001). Soziologische, bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Überlegungen zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren am Beispiel Wien. In Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg.). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: Studien-Verlag. S. 74 – 84.

Haeberlin U., Bless G., Moser U., Klaghofer R. (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern – Stuttgart: Haupt.

Haider G. (2001): Qualität in Schulen. In: Haider G.& Lang B. (Hrsg.): PISA PLUS 2000. Studienverlag: Innsbruck - Wien, S. 177-250.

Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg., 2001). PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck: StudienVerlag.

Haider, G. (2002a). Kompetenzprofil Lesen. In Reiter, C. & Haider, G. (Hrsg.). PISA 2000 – Lernen für das Leben. Östereichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 13 – 20.

Haider, G. (2002b). Kompetenzprofil Mathematik. In Reiter, C. & Haider, G. (Hrsg.). PISA 2000 – Lernen für das Leben. Östereichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck: StudienVerlag, S. 21 – 28.

Haider, G. (2002c). Kompetenzprofil Mathematik. In Reiter, C. & Haider, G. (Hrsg.). PISA 2000 – Lernen für das Leben. Östereichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck: StudienVerlag, S. 29 – 26.

IFES (2003). Bildungsmonitoring. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen 2003. Wien: Institut für empirische Sozialforschung.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen und Schreiben - Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber Verlag.

Krainer, K., Dörfler, W., Jungwirth, H., Kühnelt, H., Rauch, F. & Stern, Th. (2002). Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST$^2$. Innsbruck: StudienVerlag.

Krainz-Dürr M., Krall H., Schratz M., Steiner-Löffler U. (1997, Hrsg.): Was Schulen bewegt - Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung. Weinheim – Basel: Beltz.

Krainz-Dürr, M., Posch, P. & Rauch, F. (2002). Schulprogramme entwickeln. Innsbruck: StudienVerlag.

Pelinka, A. (1996). Die (veränderte) Kultur bildungspolitischer Entscheidungen. In W. Specht & J. Thonhauser. Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag. S. 22 – 36.

Posch, P. & Altrichter, H. (1993). Schulautonomie in Österreich. Wien.

Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck und Wien: StudienVerlag.

PQS (2002). Projektgruppe Qualität im Schulwesen. Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Radnitzky, E. (2002). Q.I.S. – Schulprogrammkonzept und Service-Angebot des Bildungsministeriums. In: Eder, F. u.a. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck, Wien und München: StudienVerlag. S. 153 – 168.

Radtke F.-O. & Weiss M. (2000, Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen: Leske + Budrich.

Seel, H. (2001). Die Entwicklung der Sekundarstufe I des österreichischen Schulsystems in der Zweiten Republik. In Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg.). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: StudienVerlag. S. 15 – 37.

Specht W. (2000). Autonomie der Schule - Qualität des Schulsystems. In: Grogger G. (Hrsg.): Gestaltung von Freiräumen an österreichischen Hauptschulen. ZSE Report, Nr. 49., Abt. II. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. S. 35-60

Specht W. (1997): Autonomie und Innovationsklima an Schulen. Rezeption und Wirkungen der Schulautonomie an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. Forschungsberichte, Reihe II/27. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Specht W. (1996): Dimensionen und Tendenzen der Schulentwicklung in Österreich. In: Specht W. & Thonhauser J. (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Innsbruck – Wien: Österreicischer Studienverlag. S. 344-392

Specht W.(1996a). Integration, Autonomie und Schulentwicklung an Hauptschulen. Motive, Erwartungen, Befunde. Erziehung und Unterricht, 146, Heft 9.

Specht W. (1997). Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 20, Heft 4, 1997, S. 9-30.

Specht W. (1999): Welche Bildungsforschung nützt der Systementwicklung? Referat im Rahmen der Tagung "Bildungsforschung für die Schulentwicklung", Universität Linz, 16.-18.9.1999. Graz – Linz: Manuskript.

Spiel, C. (2000). Gewalt in der Schule: Täter - Opfer, Prävention - Intervention. In E. Tatzer, S. Pflanzer, K. Krisch (Hrsg.), Schlimm verletzt. Schwierige Kinder und Jugendliche in Theorie und Praxis (S.41-53). Wien: Krammer.

Spiel, C. & Atria, M. (2001). Tackling Violence in Schools. A Report from Austria. EU-Connect Initiative, Tackling Violence in Schools [On-line]. Verfügbar unter: http://www.goldsmiths.ac.uk/connect/countryreports.html [08.07.2001].

Spiel, C. & Schober, B. (2003a). Lebenslanges Lernen als Ziel: Zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. Erziehung und Unterricht, 9/10, 1282-1293.

Spiel, C. & Schober, B. (2003b). Zusammenfassung des Projekts "Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?". Erziehung und Unterricht, 9/10, 1271-1281.

Spiel, C. & Wagner, P. (2002). Wie lange und wofür lernen Schülerinnen und Schüler? Empirische Pädagogik, 16(3), 329-355.

Spiel, C. & Wagner, P. (2003). Funktionen von Schule und Bewertungen durch Schule. Erziehung & Unterricht, 153, 643-654.

Spiel, C., Wagner, P. & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundschule. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34, Heft 3, 125 – 135.

Stockhammer, R., Baumühlner, J. & Langer, R. (2001). Wirkungskräfte im Verhältnis Hauptschule – AHS-Unterstufe. In Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg.). "Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven". Innsbruck: StudienVerlag. S. 38 – 73.

Strohmeier, D. & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural school classes". Journal of Applied School Psychology (in press).

Thonhauser, J. (2002). Die Beurteilung der Leistungen Schülerinnen und Schülern. In: Eder, F. u.a. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck, Wien und München: StudienVerlag. S. 49 - 70.

TIMSS International Study Center (1996). Highlights of Results from TIMSS. Boston Center, November 1996.

TIMSS International Study Center (1997). TIMSS Highlights from the Primary Grades. Boston Center, June 1997.

TIMSS International Study Center (1998). TIMSS Highlights. Boston Center, February 1998.

Weishaupt H. & Weiß M. (1997). Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung. In: Döbert H.& Geißler G. (Hrsg.): Schulautonomie in Europa. Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung: Gesellschaft und Bildung, Band 14. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft. S. 27-45

Wagner, P. & Spiel., C. (1999). Arbeitszeit für die Schule - zu Variabilität und Determinanten. Empirische Pädagogik, 13, 123-150.

Wagner, P. & Spiel, C. (2002). Zeitinvestment und Lerneffektivität: Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium hinsichtlich Persönlichkeitsvariablen, Arbeitshaltung und Bedingungsfaktoren. Empirische Pädagogik, 16 (3), 357-381.

# Fußnoten

[1] IFES (2003).

[2] Quelle: TIMSS Highlights 1996, 1997, 1998. Das letztgenannte – katastrophale - Ergebnis war Anlass für das Entwicklungsprojekt IMST[2], in dem vor allem der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht der Oberstufe Anstöße zur Verbesserung erhalten soll.(vgl. Krainer, 2002).

[3] Vgl. Haider & Reiter, 2001, S. 48 ff.

[4] Die Gesamtausgaben pro Schüler von der 1. Klasse bis zum 15. Lebensjahr werden für Österreich kaufkraftbereinigt mit 71 387 Dollar angegeben, für PISA-"Sieger" Finnland mit 45 363 Dollar (Quelle: Der Spiegel, 50, 2001, S. 75). Noch niedrigere Kosten werden für Australien und Großbritannien berichtet, die in der Lesekompetenz ebenfalls vor Österreich liegen.

[5] Vgl. Klicpera &Gasteiger-Klicpera, 1993.

[6] Bergmann & Eder (1999) untersuchten Problemgruppen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Vieles deutet darauf hin, daß die Schulbildung der Jugendlichen den entscheidenden Faktor für Mißerfolg bei der Berufseinmündung bildet. Nichterfolgreiche Jugendliche haben durchwegs deutlich schlechtere Schulnoten – ein jederzeit leicht wahrnehmbares Merkmal – und zeigen in den durchgeführten Leistungstests auch tatsächlich ein sehr niedriges Performanzniveau als die untersuchte Vergleichsgruppe von erfolgreichen Jugendlichen (vgl. Bergmann & Eder, 1999, S. 47 ff.)

[7] vgl. Haider & Reiter, S. 102 ff.

[8] vgl. Haider & Reiter, S. 72 ff.

[9] Die Tatsache, dass in einigen teilnehmenden Ländern keine Unterschiede (Finnland) oder sogar eine geringfügige numerische Überlegenheit der Mädchen (Neuseeland, Island) gefunden wurde, verweist deutlich darauf, dass diese Unterschiede auch "systembedingt" sind.

[10] In PISA wurden nicht ganze Schulklassen, sondern pro Schule maximal 36 zufällig ausgewählte SchülerInnen getestet

[11] Haider, 2002a, S. 16.

[12] Vgl. Haider, 2002b, 2002c.

[13] Eder, 2002, S. 32 ff.

[14] vgl. Eder, 2001, S. 148 f.

[15] Eder, 2001, S. 191 f.

[16] Eder, 2001, S. 150 f.

[17] vgl. dazu Eder, 2001.

[18] Vgl. dazu die (Pseudo-)Längsschnittdaten aus der österreichischen Befindensuntersuchung (Eder, 1995, S. 35 ff.)

[19] vgl. Eder, 1995, S. 42 ff., 51 ff.

[20] Der Zeitaufwand für das häusliche Lernen für die Schule steigt bei Mädchen von ca. 7 Stunden am Ende der Volksschule auf ca. 13,5 Stunden im letzten Schuljahr; bei den Burschen von 6,5 Stunden auf etwas über 9 Stunden pro Woche. Burschen- und Mädchenarbeitszeit entwickeln sich also scherenförmig auseinander.

[21] Eder (1999, S. 50 f.) konnte zeigen, dass motivationale Merkmale und Befindensmerkmale an Alternativschulen (Steiner-Schulen) positiver ausgeprägt sind und während der Sekundarstufe I nicht jenen negativen Verlauf zeigen, der für die öffentlichen Schulen charakteristisch ist. Ähnliche Effekte wurden auch für Integrationsklassen nachgewiesen (Specht, 1997; Feyerer, 1998)

[22] Vgl. Eder, 1995, S.66 ff.

[23] vgl. Spiel & Schober, 2003. Wesentliche Voraussetzung für eine solche Kompetenz ist vor allem, dass Lernen als etwas Positives erlebt wird.

[24] Vgl. Eder, 1996. Genauere Analysen einschließlich der Einschätzungen von Schulleitern zeigen allerdings, dass insgesamt nur relativ wenig und eher "weiche" Formen der Unterrichtsstörung (Zuspät-Kommen; Schwätzen; Unaufmerksamkeit) vorkommen (Eder, 2001).

[25] vgl. Eder, 2001, S. 153f. Charakteristisch an diesem Phänomen erscheint vor allem, dass es nicht alle Schulen gleichmäßig trifft, sondern es zu Massierungen an einzelnen Schulen kommt. Dies kann als Hinweis gesehen werden, dass das Auftreten von Störungen auch mit der Qualität der einzelnen Schule zusammen hängt, bzw. dass Schulen erfolgreiche Strategien des Gegenwirkens entwickeln können.

[26] Vgl. Spiel, 2003

[27] Allerdings besteht auch in diesem Bereich ein Defizit an repräsentativen Studien in Österreich; siehe Spiel & Atria 2001

[28] vgl. Spiel 2000, Atria & Spiel 2003.

[29] Grundsätzlich ist der Zugang zur AHS an die Noten aus den Hauptfächern bzw. die Erteilung der AHS-Reife geknüpft. Allerdings lässt sich eine kontinuierliche Verbesserung der Grundschulnoten feststellen, die darauf hindeutet, dass immer weniger LehrerInnen bereit sind, dem AHS-Wunsch der Eltern im Wege zu stehen. Eder & Mayr (1996) berichten von einer Linzer Volksschule, in der die AHS-Berechtigung innerhalb von 10 Jahren von 69% auf 96% (!) anstieg. Die Daten dieser Schule sind auch insofern interessant, als dort regelmässig bei Schuleintritt Schulreifetests und auf der vierten Schulstufe Tests zur Schullaufbahnberatung durchgeführt wurden: Bei diesen Tests zeigten sich keine im Beobachtungszeitraum keine leistungsmässigen Veränderungen.

[30] Seit 1970 erhöhte sich österreichweit der Anteil der AHS-Schüler im Vergleich zu den Hauptschülern (ohne Berücksichtigung der Sonderschüler) von etwa 17,5% auf 28% im Jahre 1999 (Seel, 2002, S. 22; Stockhammer, Baumühlner & Langer, 2002, S. 66) Die regionalen Unterschiede sind beträchtlich: Während in Tirol und Vorarlberg der Anteil noch bei 20% und darunter liegt, betrug er für Wien 1999 bereits 51% (Stockhammer, Baumühlner & Langer, 2002, S. 66). Rechnet man noch jene SchülerInnen dazu, die eine "Mittelschule" besuchen, steigt der Anteil auf 67% (Gröpl, 2002, S. 75). Dazu treten noch beträchtliche Unterschiede zwischen einzelnen Bezirken.

[31] "Anläßlich der im Jahre 2001 erfolgten Bilanzierung der Schulversuche auf der Sekundarstufe I (Grogger et al., 2001) wurden 229 Hauptschulen mit 1571 Klassen eruiert, die in irgend einer Form

an Stelle des Leistungsgruppensystems Binnendifferenzierung durchführten, sowie 43 Schulen mit 419 Klassen, die an den Mittelschul-Versuchen beteiligt waren, zu denen konzeptionell der Ersatz der Leistungsgruppen durch Formen der inneren Differenzierung gehört. Insgesamt hatten also mehr als 270 Schulen – das ist etwa ein Viertel aller Hauptschulen – von sich aus Anlass gesehen, etwas am System der Leistungsgruppen zu ändern. Weil es schulrechtlich nicht anders möglich war, erfolgte dies in der Regel jeweils in Form eines Schulversuchs." (Eder, 2002, S. 982).

[32] Eder analysierte an zwei Datensätzen die Schulleistungstestergebnisse von SchülerInnen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 85 und 100, je nachdem, ob sie in der 3., 2. oder 1. Leistungsgruppe bzw. AHS eingestuft waren. Die Durchschnittswerte der Teilgruppen unterschieden sich in den Tests für Deutsch, Englisch und Mathematik teilweise um fast zwei Standardeinheiten und folgten in ihrer Abstufung praktisch durchgehend der Leistungsgruppenzuordnung (Eder, 2001, S. 151 f.).

[33] vgl. z.B. Haeberlin et al. (1990)

[34] Das führt dazu, dass abnehmende Institutionen, sofern sie nicht Bildungseinrichtungen sind (Lehrbetriebe, Firmen, Personalvermittlungen), die Schulnoten lediglich für ein erstes screening verwenden, um Personen auszuschließen ("Wir nehmen nur 1. Leistungsgruppe"). Zur Feststellung der Kompetenzen der verbleibenden Bewerber stützen sie sich nicht auf die Schulnoten, sondern administrieren sie eigene Testverfahren. Siehe dazu auch Spiel & Wagner, 2003.

[35] Zur Diskussion der Vor- und Nachteile externer Tests im Vergleich zur lehrerbezogenen Beurteilung vgl. Eder, Posch & Thonhauser (2002).

[36] Vgl. dazu vor allem die Publikationen von H. Ingenkamp (z.B. 1985). Abgesehen von zahlreichen verzerrenden Einflüssen auf ihr Urteil sind LehrerInnen allerdings in der Regel gut in der Lage, Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit zu reihen. Das Lehrerurteil versagt jedoch, wenn die Beurteilung von SchülerInnen über den Bezugsrahmen der Klasse hinaus erfolgt.

[37] Vgl. dazu die Einschätzung des lernfördernden Potentials neuer Formen der Leistungsbeurteilung von Thonhauser (2002, S. 59 f.).

[38] Es gibt keine empirische Evidenz, dass diese Art von Klassenwiederholung im Regelfall von den Betroffenen als hilfreich und für ihre Kompetenzentwicklung als nützlich erlebt wird; die Herauslösung aus dem Klassenverband ist vielmehr nicht selten der Beginn einer Negativspirale, die mit dem Abbruch der Schullaufbahn endet. Für die Schulen bedeutet das Repetieren eine organisatorische Erschwernis und die Integration von Repetenten in neue Klassen erweist sich oft als außerordentlich schwierig.

[39] Vgl. Eder 1997, S. 169.

[40] Eder 1995, S. 90; Eder. 1997, S. 139; vgl. auch Spiel, Wagner & Fellner, 2002; Spiel & Wagner 2002, Wagner & Spiel 1999, 2002,.

[41] Nach Spiel, Wagner & Fellner (2002) wenden SchülerInnen den Großteil der außerschulischen Lernzeit für die Hauptfächer auf. Insgesamt erhalten die SchülerInnen in jenen Fächern die besten Noten, für die sie am wenigsten lernen.

[42] Das Selbstkonzept, insbesondere das Leistungsselbstkonzept, ist unmittelbares Resultat der Leistungsrückmeldungen, die SchülerInnen in der Schule bekommen. Schlechte Noten in einem Ge-

genstand haben im Durchschnitt auch ein niedriges Leistungsselbstkonzept für diesen Fachbereich zu Folge, d.h. SchülerInnen haben hier geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Weil es keine Möglichkeiten gibt, Kenntnisse oder Fähigkeiten in einzelnen Gegenständen objektiv zu messen, bestimmt das Notenurteil das Selbstkonzept unabhängig davon, wie gut oder schlecht die dahinter stehende Leistung ist.

[43] Die Verschlechterung der Notendurchschnitte entsteht vermutlich daraus, dass Jahr für Jahr eine neuerliche Anpassung des Schwierigkeitsgrades der Prüfungen an die Lernvoraussetzungen der Klasse stattfindet. Wenn schlechte Schüler, z.B. durch Repetieren oder Austritt, wegfallen, kommt es dadurch zu einer Anhebung des Schwierigkeitsniveaus, die neuerlich Versager produziert.

[44] LehrerInnen geraten durch den Zwang zur Beurteilung vor allem bei leistungsschwachen SchülerInnen in das Dilemma, jemanden nach oder trotz intensiver Förderung negativ beurteilen zu müssen, wobei dieses Urteil immer auch als eines über die Qualität der eigenen pädagogischen Leistung angesehen werden muss. Dies führt häufig zur emotionalen Distanzierung von schlechten Schülern. Andererseits ist es bei einer emotional positiven Beziehung zwischen Lehrern und Schülern psychisch schwer verkraftbar, jemanden endgültig negativ zu beurteilen.

[45] Eder (1987) befragte Gymnasiasten, was man eigentlich tun muss, um in der Schule erfolgreich zu sein. "Was würdest Du einem jüngeren Geschwister raten, damit es gut durch die Schule kommt?" Ziemlich genau die Hälfte der Schülerinnen und Schüler empfahlen das, was man normalerweise erwarten würde, wenn man die Schule als Lernort sieht, nämlich Lernen und Beachtung der sonstigen Verhaltenserwartungen. Die andere Hälfte hielt Strategien für wichtig, die eigentlich mit Lernen nichts zu tun haben, nämlich geplantes Anbiedern und Einschmeicheln bei den Lehrern sowie "Demonstratives Engagement" , also Verhaltensweisen, die darauf abzielen, sich mit dem Personal der Schule möglichst gut zu stellen bzw. es ein bißchen auszutricksen. Die Befunde sind seither mehrfach repliziert worden.

[46] Viele Eltern empfinden im Umgang mit Schule und Lehrern Gefühle der Angst und Ohnmacht und sind der Überzeugung, LehrerInnen würden sich im Falle von Kritik an ihren Kindern revanchieren. In österreichweiten Elternbefragungen stimmten fast 70% der Eltern der Aussage zu, dass viele Eltern darauf verzichten, "an Schule oder LehrerInnen Kritik zu üben, weil sie fürchten, dass es sich für ihre Kinder schlecht auswirken würde". Fast 35% empfehlen, "sich am Elternsprechtag zurückzuhalten, um das Kind vor Nachteilen zu schützen" und fast 50% meinen, dass es "keinen Sinn" habe, "gegen eine ungerechte Benotung Einspruch zu erheben, weil man gegen die LehrerInnen sowieso keine Chance hat" (Eder, 1998, S. 85 f.). Die Leistungsbeurteilung erweist sich damit als ein wesentliches Hindernis in der Kommunikation zwischen Eltern und Schule und schneidet die Schule von wichtigen Rückmeldungen ab.

[47] Präzise ausgedrückt in der Argumentation: "Das bin ich schon geprüft worden, das brauche ich nicht mehr zu können". Viele hören zu dem Zeitpunkt, wo sie definitiv sicher sein können, ein Schuljahr bzw. ein Fach bestanden zu haben, mit dem Lernen auf.

[48] Spiel, Wagner & Fellner, 2003; Wagner & Spiel 1999.

[49] Eder (1997c) zeigt am Beispiel eines Oberstufengymnasiums, wie das Unterrichtsangebot und seine Intensität mit zunehmender Nähe der Abschlusskonferenz kontinuierlich zurück geht und in den letzten Wochen praktisch vollständig endet.

[50] Pelinka 1996, S. 28 ff. Gemeint sind Reformmaßnahmen, die ohne Änderung der bestehenden Schulgesetze, also ohne parlamentarische Zwei-Drittel-Mehrheit, durchgesetzt werden können.

[51] Eine kurze Beschreibung der neueren bildungspolitischen Entwicklung in Österreich findet sich in Eder & Thonhauser (2002).

[52] Vgl. Eder & Thonhauser, 2002; Pelinka 1996.

[53] Im Bereich der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wurden in diesem Zusammenhang Konzepte der standortbezogenen Schulentwicklung favorisiert, die in letzter Zeit auf den Ansatz des Schulprogramms fokussierten. Ein Konzept für die Einführung des Schulprogramms ist im letzten Jahr erarbeitet und vorgelegt, einstweilen aber noch nicht umgesetzt worden (s. PQS 2002). Auch wichtige konkrete Entwicklungsprojekte, die vom Bildungsministerium initiiert oder finanziert wurden bzw. werden (Lehrplan 99, Gemeinsam Lernen, Q.I.S, IMST[2]), setzen auf die innovationsfördernden und qualitätssteigernden Effekte der kreativen Nutzung erweiterter Freiräume an den Schulen.

[54] s. Specht (1996a), Krainz-Dürr et. al. (1997), Altrichter & Posch (1999), Krainer et al. (2002)

[55] Die wenigen, systematisch durchgeführten Evaluationen der letzten Jahre konnten denn auch keinen unmittelbaren Nachweis des Zusammenhangs zwischen Schulentwicklungsmaßnahmen und schülerseits gemessenen Effekten führen (Haider 2001, Specht 1996, 1997)

[56] In zahlreichen berufsbildenden Höheren Schulen erweisen sich die angeschlossenen mittleren Schulen (Fachschulen) als Orte, in denen der Unterricht als zunehmend schwieriger und unergiebiger empfunden wird.

[57] Fischer & Rolff (1997), Specht (1997), Weishaupt & Weiss (1997), Dubs (1995), Döbert (1999), Radtke (2000), Ekholm (1997), Specht (2000)

[58] Vgl. dazu auch Eder, Posch, Schratz, Specht & Thonhauser (2002).

[59] Vgl. dazu Altrichter (2000), Eder & Altrichter 2002.

[60] Vgl. dazu die differenzierte Analyse von Altrichter (2002), in der auch die neuen Aufgaben und Herausforderungen für den Lehrerberuf herausgearbeitet werden.

[61] Zunehmend mehr Volksschulen verzichten allerdings darauf, sich an den Stundentakt zu halten (vgl. Eder, Fehlhofer & Muhr-Arnold, 1994), was durch die geringe Größe dieser Schulen begünstigt wird.

[62] Vgl. z.B. das CITO in den Niederlanden. Der frühzeitige Aufbau eines forschungsgestützten Systemmonitoring sowie die Einrichtung entsprechender Evaluationsagenturen ist ein wesentliches Merkmal der in PISA erfolgreichen Länder (vgl. DIPF-Arbeitsgruppe, 2003).

[63] Die Reihe "Bildungsforschung" des BMBWK bzw. die Berichte des Zentrums für Schulentwicklung vermögen trotz aller Verdienste eine institutionalisierte Schulforschung nicht zu ersetzen (vgl. Specht 1999)

# KAPITEL 2

# ZIELE DES REFORMKONZEPTS

## FÜR DAS ÖSTERREICHISCHE SCHULSYSTEM

Dem Reformkonzept der Zukunftskommission liegen Ziele und Qualitätsvorstellungen auf drei unterschiedlichen Ebenen zugrunde: *Systemziele*, die das Schulwesen als Ganzes und seine Subsysteme betreffen, *Bildungsziele* für die Lernenden, und *Qualitätsziele* für den Unterricht. Sie bilden in ihrer Gesamtheit die von uns angestrebte Zielstruktur.

Voraussetzung dafür, dass diese Zielstruktur realisiert werden kann, ist unserer Ansicht nach, dass das Bildungssystem im Bereich öffentlicher Verantwortung verbleibt. Wir halten es für essentiell, dass insbesondere solche Reformmaßnahmen, die in Richtung einer stärkeren Entkoppelung von staatlichen Vorgaben gehen, mit einem grundsätzlichen *politischen Bekenntnis zur staatlichen Ergebnisverantwortlichkeit* einhergehen.

## 1. Systemziele

Die internationalen Untersuchungen des PISA-Typs haben mit ihren analytischen Modellen und ihren empirischen Ergebnissen dazu beigetragen, unser Verständnis für Qualität im Bildungswesen zu schärfen. In Einklang mit den Erkenntnissen dieser Studien halten wir auf der Systemebene die folgenden Qualitätsziele für wesentlich:

- *Leistungsförderung:* ein möglichst hohes mittleres Niveau an Wissen, Kenntnissen, Kompetenzen und Qualifikationen bei den SchülerInnen (und letztlich in der Gesamtbevölkerung) zu erreichen;
- *Chancenausgleich:* dabei *gleichzeitig* die Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Schülergruppen möglichst gering zu halten, d.h. das Entstehen von „Scheren“ der Kompetenzentwicklung zu vermeiden;
- *Integration:* Jede Form des sozialen Ausschlusses beim Zugang zu Bildung zu vermeiden, d.h. den Anteil derjenigen Risikogruppen unter den SchülerInnen, deren Partizipationschancen am lebenslangen Lernprozess durch unzureichende Kompetenzentwicklung eingeschränkt werden, zu minimieren.

- *Gerechtigkeit:* Die Vergabe von Berechtigungen an Schnittstellen des Schulwesens an objektiven Leistungsstandards zu orientieren.

Diese Systemziele gelten für *alle* Ebenen des Bildungswesens. Sie sind als Qualitätskriterien auf einzelne Schulklassen ebenso anwendbar wie auf Schulen, Bildungsregionen und das Schulsystem als Ganzes.

# 2. Bildungsziele

Die unter (1) angeführten Systemziele bedürfen der inhaltlichen Spezifizierung in der Form von Bildungszielen, die im konkreten Bildungsprozess anzustreben sind. Diese Bildungsziele gelten prinzipiell für *alle* Schüler/innen, jedoch abgestimmt auf deren individuelle Lernvoraussetzungen und Entwicklungsstufen. Sie gehen davon aus, dass schulische Bildung in der demokratischen Gesellschaft im Wesentlichen *drei Funktionen hat:*

- Voraussetzungen für die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit zu schaffen;
- Qualifikationsvoraussetzungen für einen aktiven Beitrag am Arbeitsmarkt und damit letztlich für die wirtschaftliche Entwicklung zu gewährleisten, und
- Bewusstsein und Kompetenzen der (zukünftigen) Bürger/innen für die Partizipation in den verschiedenen Gemeinschaftsstrukturen zu entwickeln.

*Grundkompetenzen als Bildungsfundament*

SchülerInnen sollen in den inhaltlichen Fachbereichen eine solide und gut organisierte Wissensbasis erwerben - „intelligentes Wissen“, das in verschiedenen Situationen erprobt und flexibel anpassbar ist, und das Fakten, Theorien und Methoden umfasst. Eine solide Wissensbasis ist die wichtigste Voraussetzung für kumulative und anspruchsvolle Lernprozesse.

*Individuelle, interessensmotivierte fachliche Schwerpunktsetzung*

Jede/r SchülerIn soll die Möglichkeit haben und auch in der Lage sein, inhaltliche Schwerpunktsetzungen zur eigenen Profilierung (Portfolio) vorzunehmen.

*Fähigkeit und Motivation zu selbstverantwortlichem und selbstgesteuerten Lernen und zur Weiterbildung*

SchülerInnen sollen zu „aktiven Wissenskonstrukteuren“ werden und damit die Voraussetzungen für den erfolgreichen Umgang mit Wandel in allen Lebensbereichen und für Lebenslanges Lernen erwerben.

*Vernetztes (fachübergreifendes) Denken und Handeln*

Viele Anforderungen im Beruf und in anderen Lebensbereichen sind nicht fachspezifisch, sondern fachübergreifend und komplex. SchülerInnen sollen lernen, mit dieser Komplexität umzugehen.

*Selbstkompetenzen*

SchülerInnen sollen lernen, selbstverantwortlich und selbstreflexiv zu handeln, ihre Kompetenzen einschätzen (Selbstkonzept) und diese bzw. sich selbst entsprechend präsentieren können.

*Soziale Kompetenzen*

SchülerInnen sollen lernen, im Team zu arbeiten sowie soziale Beziehungen aufzubauen und zu pflegen; dies inkludiert auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

*Verantwortlichkeit und Bürgersinn, Demokratieverständnis, Interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse*

SchülerInnen sollen Fachkenntnisse und Kompetenzen erwerben, die für die demokratische Entwicklung des Gemeinwesens und für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft und Staatengemeinschaft von Bedeutung sind.

# 3. Qualitätsziele für den Unterricht

Das zentrale „Medium“, über welches Wissen und Kompetenzen in der Schule vermittelt und gefördert werden, ist der Unterricht. Obwohl kein „Ziel an sich“, ist für uns daher konsequenterweise „guter“ Unterricht, der es ermöglicht die Bildungsziele zu erreichen, ein Kernanliegen.

Wissenschaftlich fundierte Aussagen über Praxis, Varianten und Wirkungsweisen von Unterricht in Österreich sind derzeit nur bruchstückhaft bzw. über Meinungsbilder möglich. In Österreich fehlt bisher eine systematische Forschung über Lehr- und Lernprozesse im Unterricht. Die Initiierung, Koordination und Förderung von Unterrichtsforschung stellt u.E. selbst einen wichtigen Baustein einer Qualitätsstrategie dar.

## 3.1. Was ist guter Unterricht ?

Was guter Unterricht ist, hängt vom *Zielkriterium* ab (z.B. Ausgleich von Leistungsunterschieden). Um soziale Kompetenzen zu vermitteln, werden andere Lehrmetho-

den erforderlich sein, als zum Aufbau eines systematischen Wissens in einem Inhaltsbereich (z.B. Mathematik).

Was guter Unterricht ist, hängt auch von den *individuellen Lern- bzw. Bildungsvoraussetzungen der SchülerInnen* (kognitiv, motivational und volitional) sowie von *Kontextbedingungen* (kulturell, regional, Klassenzusammensetzung, etc.) ab. Darüber hinaus werden die Wirkungen von Unterricht durch die individuellen Verarbeitungsprozesse (Kognitionen, Motivationen, Emotionen) der SchülerInnen und ihre Lernaktivitäten beeinflusst. So empfinden z.B. selbstbewusste und leistungsstarke SchülerInnen einen hochstrukturierten, lehrerzentrierten Unterricht als bevormundend, während leistungsängstliche SchülerInnen diese Unterrichtsform schätzen; er ist auch bedeutsam für ihre Lernerträge.

Hohe fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise sowie Kompetenzen hinsichtlich Klassenführung und Diagnostik ermöglichen es der Lehrperson, aus einem Repertoire von Unterrichtsmethoden begründet diejenige zu wählen, die bezogen auf die Zusammensetzung der Klasse, die intendierte Wirkung des Unterrichts und unter Berücksichtigung der Persönlichkeit des/der Lehrenden selbst den besten Erfolg verspricht.

Somit kann Unterricht unter dem Gesichtspunkt der „Güte“ nur auf einer sehr allgemeinen Ebene beschrieben werden:

*Guter Unterricht* kann danach charakterisiert werden

(a) als ein von LehrerInnen organisiertes Lernen,
(b) das relevante, bedeutsame Themen behandelt,
(c) sich konsequent am Schüler/an der Schülerin orientiert,
(d) das in einem positiven sozialen Klima und einer konstruktiven, belastungsarmen Atmosphäre stattfindet,
(e) Inhalte überzeugend und verständlich darstellt und erarbeitet,
(f) das ergebnisorientiert ist, d.h. Erfolg und Misserfolg an den Lernergebnissen misst, und
(g) das letztendlich am Ziel orientiert ist, SchülerInnen zu aktiven Wissenskonstrukteuren zu machen.

## 3.2. Zentrale Bausteine einer Qualitätskultur im Unterricht

Ausgehend von den einleitend formulierten Zielen und unter Berücksichtigung der Herausforderungen und der angeführten Problemfelder werden im Folgenden zentrale Bausteine einer Qualitätskultur im Unterricht beschrieben, die von einzelnen Lehr-

personen umgesetzt werden können. Diese unterliegen den zwei allgemeinen Prinzipien:

- Individualisierung: die Ausrichtung des Unterrichts auf Bedürfnisse und Möglichkeiten der einzelnen SchülerInnen ermöglicht eine differentielle Förderung; Unterricht erreicht damit einen höheren Wirkungsradius und vermeidet Benachteiligungen.
- Ergebnisverantwortlichkeit: Lehrpersonen sind nicht nur für Unterricht verantwortlich, sondern auch bzw. primär für dessen Wirkungen (inklusive der nicht intendierten), d.h. für die Kompetenzen der SchülerInnen.

Die zentralen Bausteine sind:

*Methodenkompetenz*

Die Kenntnis verschiedener Unterrichtsmethoden inklusive ihrer Vor- und Nachteile ist Voraussetzung dafür, gemäß der Unterrichtsziele und der vorliegenden Schülerkompetenzen begründet Methoden einzusetzen. Von besonderer Bedeutung sind dabei Arbeitsformen, die selbstverantwortliches und selbstreguliertes Lernen und Arbeiten fördern.

*Differenzierung zwischen Grundkompetenzen, Kern- und Erweiterungsbereichen*

Der Unterricht folgt einer klaren und begründeten Unterscheidung von Grundkompetenzen, die jede/r SchülerIn an definierten Kompetenzstufen erwerben soll, und Erweiterungsbereichen, die Möglichkeiten für individuelle Schwerpunktsetzungen bieten (Schülerportfolio), und partizipativ festgelegt werden.

*Förderung von selbstgesteuertem und selbstverantwortlichem Lernen*

Sukzessiv, angepasst an die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen, werden Kompetenzen zum selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lernen aufgebaut. Dies geschieht anhand der fachlichen Inhalte und inkludiert die Förderung, Planung und Überwachung von Lernhandlungen, adäquaten Einsatz von Lernstrategien und der Selbstbewertung der Lernleistung. Der Einsatz von Projektunterricht und von fächerübergreifenden Lernformen ist dafür geeigneter als lehrerzentriertes Lernen.

*Transparente und begründete Leistungsbeurteilung und -rückmeldung*

Die Diagnoseverfahren, die von Lehrpersonen eingesetzt werden, sind der jeweiligen Intention adäquat. Dies betrifft vor allem die jeweils zugrunde gelegten Bezugsnormen. Der Leistungsfeststellung im Sinne der Qualifikation dienen kriteriumsorientierte Sachnormen (gemäß den Kompetenzstandards). Für eine kontinuierliche Bewertung des individuellen Lernprozesses ist dagegen die (zusätzliche) Verwendung der

Individualnorm sinnvoll und wichtig. Im Zentrum steht hier die Entwicklungsförderung des/r einzelnen Schülers/in.
Der Entflechtung von Wissensvermittlung und Leistungsbewertung dienen beurteilungsarme Zeiträume und externe Komponenten der Leistungsbeurteilung.

*Zielvereinbarungen*

Effizientes Classroom-Management basiert auf Vereinbarungen von Regeln und Prozeduren. Dies gilt analog für Zielvereinbarungen mit einzelnen SchülerInnen z.B. hinsichtlich der Schwerpunktsetzung im Erweiterungsbereich (Individualisierung, Schülerportfolio). Die Vereinbarungen inkludieren auch die Festlegungen von Konsequenzen bei Nichteinhaltung.

*Fachübergreifende Unterrichtsziele*

Neben den fachlichen Kompetenzen werden auch Schlüsselqualifikationen (Selbstkompetenzen, soziale Kompetenzen, etc.) als Unterrichtsziele festgelegt. Diese werden in der Regel anhand der fachlichen Inhalte realisiert. Hier ist die Methodenauswahl und die Berücksichtung von Vorkenntnissen von besonderer Bedeutung (Gefahr des Matthäus-Effekts).

*Einholung von Rückmeldungen / partizipative Evaluation*

Lehrende geben SchülerInnen leistungsbezogene Rückmeldung. Um zu wissen, wie ihr Unterricht „ankommt“ und um ihn weiter zu entwickeln, brauchen sie ebenfalls Rückmeldung (durch SchülerInnen, KollegInnen, etc.). Unterschiedliche Formen der Selbstevaluationen finden ebenfalls regelmäßige Anwendung.

# KAPITEL 3

# DER INNOVATIONSANSATZ UND SEINE KONKRETISIERUNG

## 1. Der Innovationsansatz

Eine Reform der Schule, die gleichzeitig Mängel beheben und Stärken pflegen will, kann nicht durch partikulare Einzelmaßnahmen auf den Weg gebracht werden. Immer schon ist es ein Problem der Schule gewesen, dass von Seiten einzelner Interessengruppen oder auch der Bildungspolitik die Illusion geschürt wurde, Einzelinnovationen („das offene Lernen", „die Schulautonomie", „die Gesamtschule" …) könnten einen Qualitätssprung für das gesamte Bildungswesen bewirken.

Solche *naiven Effektivitätstheorien* mögen in Einzelfällen kurzfristig zu sinnvollen Neuerungen führen, werden aber in der Regel durch unbeabsichtigte Nebenwirkungen konterkariert und sind deshalb von geringer Nachhaltigkeit. Wo sie (wie im österreichischen Schulwesen) auf eine unterentwickelte Evaluationskultur treffen, bleibt ihre Begrenztheit jedoch oft unbemerkt.

Nachhaltige Reformmaßnahmen müssen daher versuchen, der Komplexität des Gesamtsystems möglichst gerecht zu werden. Das heißt zum einen, auf mehreren Handlungsebenen gleichzeitig und parallel anzusetzen, bedeutet aber auch, Rationalität und Steuerbarkeit dieses Systems nicht zu überschätzen. Mechanistische Modelle, die von einem in sich kohärenten Apparat ausgehen, der nur durch die „richtigen" Impulse in eine dynamische Bewegung gesetzt werden kann, sind mit Sicherheit zum Scheitern verurteilt. Immer ist von Kräften und Gegenkräften, Bewegungen und Gegenbewegungen, aber auch von divergierenden Zielsetzungen auszugehen, die dazu tendieren, sich gegenseitig zu neutralisieren.

Versuche einer nachhaltigen Schulreform müssen daher insbesondere drei Strategieelemente enthalten:

- Zum einen müssen die *Ziele transparent* gemacht und möglichst überzeugend in der Öffentlichkeit kommuniziert werden. Dabei ist wesentlich, dass Reformziele nicht im Detail vorgegeben, sondern für Diskussion und Mitwirkung geöffnet werden. Nur wenn ein breiter Konsens über die Ziele einer Reforminitiative erzielt werden kann, lässt sich auch eine aktive Mitwirkung möglichst vieler relevanter Akteure sichern.

- Der zweite Ansatzpunkt besteht darin, jene Kräfte (wenn möglich durch Anreize) zu stärken, *von denen am ehesten die Bereitschaft und die Fähigkeit erwartet werden kann*, der Initiative eine breite Wirkungsbasis zu sichern. Hier liegt das Ziel darin, die wichtigsten Anknüpfungspunkte für Systemveränderungen zu identifizieren und zu nutzen.
- Schließlich geht es darum, mögliche *unerwünschte Nebenwirkungen* bereits in der Planungsphase mitzudenken, und, so weit als möglich, durch prophylaktische Maßnahmen zu entschärfen.

Die Frage der Zugangs- und Eingriffsmöglichkeiten ist besonders prekär, wo der direkte Zugriff der Zentralverwaltung zugunsten erweiterter Autonomie der Schulen reduziert wird – was von der Zukunftskommission im Prinzip unterstützt wird. Im Verhältnis von zentraler Kontrolle und lokaler Autonomie liegen aber gleich zwei Spannungsfelder der Systemsteuerung begründet, die ein systemischer Innovationsansatz berücksichtigen muss:

- Mit der Autonomisierung ist einerseits die Erwartung verbunden, dass Schulen mehr Selbstverantwortung entwickeln, Eigeninitiative entfalten, auf die spezifischen Besonderheiten ihres jeweiligen Standorts eingehen, die Erarbeitung maßgeschneiderter Bildungskonzepte für ihre Schüler übernehmen – gleichzeitig jedoch muss eine Vorsorge getroffen werden, dass dies auch wirklich geschieht.
- Schulautonomie gibt den Schulen die Möglichkeit, individuelle Angebote und Profile zu entwickeln, und damit "unterschiedlicher" zu werden. Gleichzeitig müssen Staat und Verwaltung ihren Einfluss verstärken, um Verlässlichkeit, Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Schulsystems zu gewährleisten, und die Steuerungshoheit nicht zu verlieren.

Aus all dem folgt, dass die Umsetzung von zentralen Qualitätszielen aus der Sicht der Systemsteuerung *komplexer* wird und *längerfristig* auf *Gesamtwirkung* verschiedenster Komponenten hin angelegt werden muss, da wünschenswerte Veränderungen in einem künftig noch stärker autonomen System hauptsächlich über die *Steuerung von Kontextbedingungen* herbeigeführt werden können. Solche Kontextbedingungen sind aus unserer Sicht in erste Linie

- die Präzisierung und starke Kommunikation der Ziele,
- die gezielte Aus- und Fortbildung des Personals,
- die Optimierung von Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen,
- das Setzen innovationsförderlicher Anreize,
- die gezielte Unterstützung von Entwicklungsprozessen,
- die regelmäßige Qualitätsprüfung (Evaluation)
- und die konsequente Ergebnis-Rückmeldung.

Die von der Zukunftskommission vorgeschlagenen Reformmaßnahmen beanspruchen nicht, eine Lösung für sämtliche Herausforderungen und Systemprobleme zu sein. Sie streben aber an, an zentralen Punkten ernsthafte und deutlich erkennbare Veränderungsimpulse zu setzen. Die Auswahl der Handlungsbereiche und Einzelmaßnahmen wurde dabei besonders unter dem Aspekt der *optimalen gemeinsamen Wirkung* getroffen.

Das Reformkonzept sollte daher möglichst in seiner *strategischen Gesamtkonzeption*, seinen übergreifenden Perspektiven gesehen und beurteilt werden. Aus diesem Grund wäre es aus unserer Sicht auch wenig zielführend, wenn nach der Präsentation des Konzepts nur über Details und Einzelmaßnahmen diskutiert würde. Es wäre jedenfalls nicht im Sinne der Intention der Autoren, einzelne Elemente aus dem Konzept isoliert umzusetzen, zu verwerfen oder mit anderen Ideen beliebig zu versetzen. Der hohe Anspruch an das Konzept beruht gerade auf den Erwartungen an die Wirkungen der spezifischen Kombination der ausgewählten Maßnahmen.

## 2. Im Mittelpunkt: Die Qualität des Unterrichts – Zur „Übersetzung“ von Zielen in Reformstrategien

Hauptziel jeder Reforminitiative im Schulwesen muss es sein, die Qualifikationen und Kompetenzen, und damit die Zukunftschancen der kommenden Schülergenerationen zu erhöhen. Das wichtigste Mittelsystem, dieses Ziels zu erreichen, ist die möglichst großflächige Verbesserung der Qualität des Unterrichts.

Basierend auf den Bildungszielen und den Qualitätsbausteinen für Unterricht (Kapitel 2) werden Reformstrategien präsentiert und konkrete Maßnahmen vorgeschlagen. Dabei ist jedoch Folgendes zu berücksichtigen: Durch keine noch so durchdachte und gut gemeinte Reform auf der Systemebene ist es möglich, die Qualität des Lehrens und Lernens, die das eigentliche Ziel jeder Bildungsreform sein muss, direkt zu beeinflussen. Dies gilt erst recht dann, wenn die Reformmaßnahmen gleichzeitig darauf hin angelegt sind, die Handlungs- und Entscheidungsautonomie an den Standorten zu stärken, und die professionelle Selbstverantwortung der einzelnen Lehrperson zu unterstützen. Immer bleibt es die Lehrperson, die den eigenen Unterricht gestaltet, und immer bleibt es die jeweilige Schule, die dafür einen mehr oder weniger günstigen Kontext bereitstellt.

Unter diesen Bedingungen muss sich eine Reformstrategie darauf konzentrieren, Rahmenbedingungen auf der gesetzlichen und auf der politisch-administrativen Ebene vorzuschlagen, von denen anzunehmen ist, dass sie das Erreichen der angestrebten Ziele wahrscheinlicher machen. Die Entscheidung für die nachfolgenden Strategien und Maßnahmen erfolgte anhand der folgenden vier Kriterien.

1. Ausmaß der *Zielerreichung*: entweder gestützt durch empirische Studien oder durch hohe Plausibilität kann angenommen werden, dass die gesetzten Maßnahmen zur Erreichung der formulierten Ziele beitragen;
2. Möglichst breiter *Wirkungsradius*: möglichst viele Ziele werden gleichzeitig angesprochen;
3. Hohe *Nachhaltigkeit*: eine Maßnahme führt zu einer selbstverstärkenden Eigendynamik;
4. *Effizienz*: hohe Effektivität in Relation zum Aufwand.

Nach gründlicher IST-Stand-Analyse der Stärken und Schwächen, der Setzung allgemeiner Ziele und der sorgfältigen Abwägung möglicher Chancen und Konsequenzen schlägt die Zukunftskommission ein breites Spektrum notwendiger Maßnahmen vor. Diese folgen einer ***Gesamtstrategie***, die an ***fünf Prinzipien*** orientiert ist, die wir als zentral wichtig annehmen:

- SYSTEMATISCHES QUALITÄTSMANAGEMENT

  Etablierung und Verstärkung jeweils *eigener* Evaluations-, Verbesserungs- und Entwicklungsprozesse auf jeder Ebene (interne "Selbstheilungskräfte") - vor allem durch Einführung klar definierter und verbindlicher Prozesse des *Qualitätsmanagements* (QM), die insbesondere die eigene *Ergebnisverantwortlichkeit* und die allgemeine *Rechenschaftspflicht* betonen. Der QM-Zyklus als Prinzip soll sowohl für die einzelne Lehrperson (z.B. Lernzielorientierung, Selbstevaluation), für jede Schule (z.B. Schulprogramm, Schulqualitätsbericht) als auch für die nationale Bildungspolitik (z.B. Bildungsindikatoren, Nationaler Bildungsbericht) verpflichtend gelten.

- MEHR TRANSPARENZ DURCH SYSTEM-MONITORING

  Wichtig ist die Erhöhung der *„Systemtransparenz“* durch Schaffung bzw. Ausbau von geeigneten, zusammenhängenden Datenbeständen, vor allem von *Indikatoren zur jeweiligen Systemqualität,* insbesondere der Qualität der *Ergebnisse*. Auch dieses Prinzip soll auf allen Ebenen wirksam werden, jede Lehrperson, jede Schule und auch das Schulsystem als Ganzes müssen zur Steuerung ihrer Aktivitäten über möglichst *objektive diagnostische Daten* verfügen. Jede systematisch geplante Entwicklungsarbeit bedarf solcher aussagekräftiger Diagnosesysteme im Hinblick auf die Bewertung von Ausgangsbedingungen und Wirkungen von Innovationen.

  Priorität haben dabei in Österreich die Präzisierung der Ziele des (Fach-) Unterrichts im Bereich der Grundkompetenzen durch *Standards* und deren regelmäßige Überprüfung in den jeweiligen Abschlussklassen (Standard-Monitoring) so-

wie die Festlegung, Beobachtung und Publikation wichtiger *Bildungsindikatoren* auf Schulsystemebene (System-Monitoring), wozu die Einrichtung eines nationalen Zentrums für System-Monitoring notwendig erscheint, das regelmäßig aussagekräftige nationale und internationale Vergleichsdaten liefert (z.B. PISA, TIMSS).

- MEHR AUTONOMIE UND EIGENVERANTWORTUNG DER SCHULEN

  In konsequenter Weiterführung einer bestehenden bildungspolitischen Initiative soll die *Selbstständigkeit und Eigenverantwortung* der einzelnen Schulen weiter gestärkt werden (z.B. durch personelle und finanzielle Autonomie, Leistungsvereinbarungen und Planungssicherheit), bei gleichzeitiger *Beseitigung von unterrichtsorganisatorischen Barrieren* (z.B. Eröffnung neuer pädagogischen Möglichkeiten im Bereich der Unterrichtszeit, der Arbeitszeitregelungen) und der *Optimierung mancher Bereiche der Schulorganisation* (z.B. sprachliche Frühförderung, optimierter Schulbeginn, Schulsprengel und Wettbewerb). Jede Erhöhung von Autonomie bedeutet allerdings gleichzeitig eine vermehrte Rechenschaftspflicht der Schulen über die erzielte Schulqualität.

- PROFESSIONALISIERUNG DES LEHRENDEN PERSONALS

  Zielgenauere *Auswahl* (z.B. durch frühe und verstärkte Konfrontation mit der Praxis); verbesserte, stärker pädagogisch und an den tatsächlichen Aufgaben orientierte *Ausbildung* der LehrerInnen (u.a. durch Akkreditierung der Aus- und Fortbildungssysteme); Einführung eines modifizierten *Laufbahnmodells* für LehrerInnen (z.B. Stärkung der Kernaufgaben, stärkerer Leistungsbezug, höheres Einstiegsgehalt); Verbesserung von (allerdings an klare Kriterien gebundene) *Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten* im Lehrberuf (mittleres Management, in Unterstützungs- und Kontrollinstitutionen); Einrichtung von regionalen Unterstützungssystemen für LehrerInnen und Schulen.

- DEUTLICH MEHR RESSOURCEN FÜR UNTERSTÜTZUNG, F & E

  Wesentliche Vergrößerung des Anteils und verbesserte Nutzung der *Ressourcen für Unterstützungssysteme und für F &E (=Forschung und Entwicklung)*. Wie im Bereich von Wirtschaft und Technologie ist auch im Bildungswesen die Häufigkeit und die Qualität von Innovationen eng mit den Quoten für Bildungs- und Unterrichtsforschung und Qualitäts- bzw. Schulentwicklung gekoppelt. In diesen Bereichen ist es dringend erforderlich, wieder den Anschluss an internationale Entwicklungen und Standards zu finden.

Zusätzlich empfehlen wir dem BMBWK *drei konkrete neue Forschungsvorhaben.* Deren Ergebnisse könnten zu weiteren wichtigen Reformschritten in zentralen pädagogischen Feldern führen:

- *Überprüfung der Effektivität des Förderunterrichts unter Einbeziehung möglicher neuer Alternativen*

Die Ergebnisse verschiedener Leistungsstudien der letzten Jahre lassen den Schluss zu, dass der *Förderunterricht für schwächere SchülerInnen* nicht jene Effektivität aufweist, die er potentiell aufgrund des zeitlichen Umfanges, der eingesetzten Ressourcen und der anspruchsvollen Zielsetzungen haben sollte.

Das Bundesministerium soll eine Effektivitätsstudie ausschreiben und in Auftrag geben, bei der die Wissenschaft in der Grundschule und der Sekundarstufe I alle gesetzlich vorgesehenen Fördermaßnahmen auf ihre Qualität und ihre Ergebnisse sorgfältig empirisch prüft und feststellt, ob die Potentiale genutzt und die gewünschten Ergebnisse erreicht werden.

- *Entwicklungsarbeiten für „Flächenfächer" in der Sekundarstufe I*

Der Schule sind Bildungs- und Erziehungsaufgaben gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand allein zugeordnet werden können, sondern im Zusammenwirken mehrerer besser zu lösen sind. Sie machen die Vernetzung und gegenseitige Ergänzung der einzelnen Disziplinen bei der Bewältigung der Herausforderungen im täglichen Leben der Menschen deutlich.

Würde man jene Fächer, in denen die Vernetzung aufgrund der Ähnlichkeit der Inhalte, der Didaktiken und der Themen relativ einfach scheint, in der Sekundarstufe I auch als „einen" integrierten Fachbereich themenorientiert unterrichten, so scheinen Verbesserungen in Motivation und Leistung der SchülerInnen möglich, ja sehr wahrscheinlich. Dies sollte mithilfe von Versuchsschulen untersucht werden.

- *Struktur- und Prozess-Standards zur Sicherung von Qualität in der Sonderpädagogik – auf der Grundlage einer fokussierten Evaluation des gesamten sonderpädagogischen Bereiches*

Im sonderpädagogischen Bereich ist eine einheitliche Messlatte für die Bewertung von Leistungen der Schüler und der Schule allerdings auch kaum sinnvoll. Zwar geht es auch hier zentral darum, Lernen und Leistung zu fordern und zu fördern. Allerdings können in der Regel keine allgemein verbindlichen Normen dafür festgelegt werden, zu welchem Zeitpunkt die SchülerInnen eines Altersjahrgangs bestimmte Fähigkeiten aufweisen bzw. vorgegebene (Leistungs-)Ziele erreichen müssen.

Im Bereich der Sonderpädagogik auf Standards und damit auf eine wichtige Form qualitätssichernder Maßnahmen zu verzichten, wäre jedoch die *falsche Schlussfolgerung* aus diesem Sachverhalt. Anstatt sich hier jedoch auf die Formulierung von Ergebnisstandards zu konzentrieren, die nur zu problematischen, schwer

interpretierbaren und widersprüchlichen Ergebnissen führen können, erscheint es zielführender, Struktur- und Prozess-Standards sonderpädagogischer Förderung in der Schule präziser zu fassen.

Solche Standards sollten aus einer möglichst umfassenden *fokussierten Evaluation der Sonderpädagogik* (integrative Einrichtungen *und* Sonderschulen eingeschlossen) abgeleitet werden.

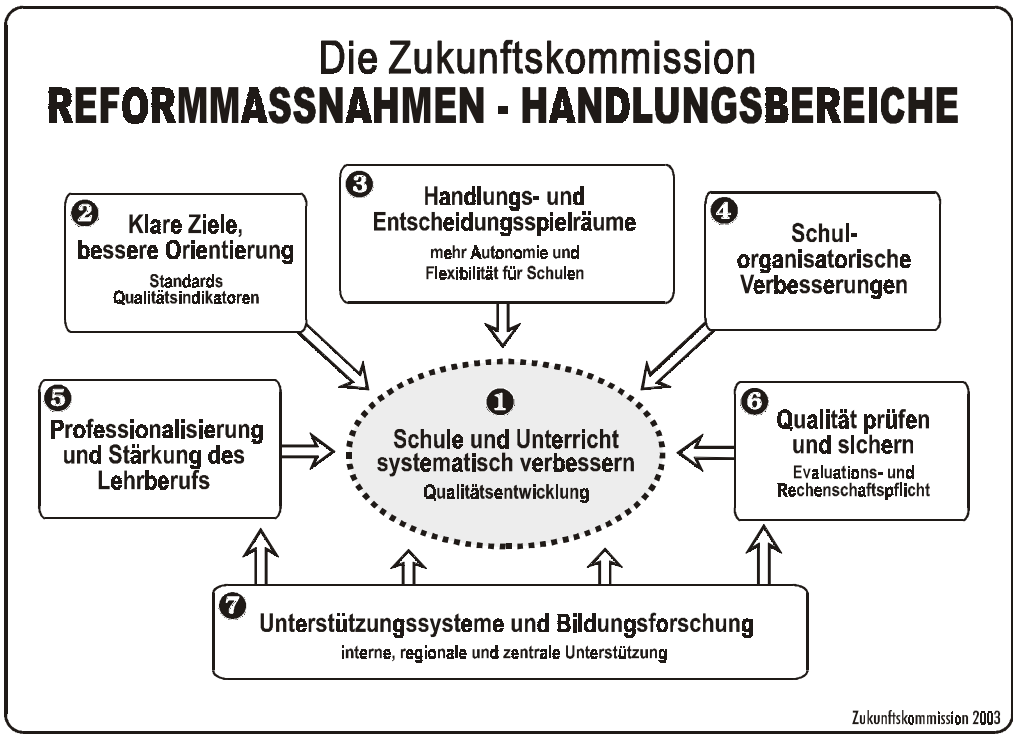
## 3. Von Reformstrategien zu praktischen Maßnahmen

*Strategien* sind vorerst nur handlungsleitende, allgemeine theoretische Überlegungen, sie enthalten Hypothesen über mögliche Wirkungen oder Modelle für verbesserte Abläufe. Sie lassen die Prioritäten des Reformkonzepts erkennen.

Zur praktischen Umsetzung dieser Strategien wird aus der Fülle möglicher Handlungsalternativen eine gezielte Auswahl von konkreten Handlungsempfehlungen vorgeschlagen. Diese sind selbstverständlich nur ein Teil aller *potentiell* möglichen Eingriffsmöglichkeiten oder bildungspolitischen Handlungsfelder. Die Auswahl wurde von Überlegungen zu den Stärken und Schwächen des Systems (siehe Kapitel 1), den angestrebten Qualitäts-, Bildungs- und Unterrichtszielen sowie zu unseren Effizienz-Kriterien (vgl. Punkt 1 in diesem Kapitel) geleitet.

Die hier als "Maßnahmen" bezeichneten Handlungsempfehlungen haben in unserem Konzept eine gewisse *Konkretisierungsbandbreite.* Einige sind bereits so präzise beschrieben, dass sie unmittelbar umsetzbar wären. Andere stellen eher „Richtungsempfehlungen“ dar, die zwar klar beschrieben sind, für eine Umsetzung aber weiterer Konkretisierung bedürfen.

Insgesamt empfehlen wir rund 30 konkrete Maßnahmen zur Umsetzung der Reform. Diese haben wir - um sie auch übersichtlich beschreiben und kommunizieren zu können - *sieben Handlungsbereichen* zugeordnet, die in der folgenden Übersicht dargestellt sind.




*Sieben prioritäre Handlungsfelder in der geplanten Reform.*
*Im Zentrum des Interesses steht die Qualitätsverbesserung von Unterricht und Schule.*

Die Reformvorschläge basieren ausschließlich auf „*pädagogisch*“ orientierten Strategien. Vorschläge, die Struktur, Verwaltung und ökonomische Aspekte des Schulwesens berühren, erfolgen stets unter der Perspektive, kurz- oder mittelfristig eine Verbesserung des Lehrens und Lernens in der Schule zu erleichtern.

Reformvorschläge, die keinen direkten Bezug zu diesem Ziel aufweisen, wurden nicht berücksichtigt. In dieser Phase der Konzepterstellung hat die Kommission auch auf differenzierte Finanzierungsmodelle und Kostenschätzungen verzichtet.

Die öffentliche Diskussion, die sich an die Vorstellung unseres Reformkonzeptes anschließen soll, sollte nicht auf (von uns durchaus nicht unterschätzte) Ressourcenfragen verengt, sondern von *pädagogischen* und *bildungspolitischen Argumenten* getragen sein.

# 4. Zur Form der Darstellung

Die Kommission hat sich für eine „mehrstufige“ Strukturierung ihres Reformkonzepts entschieden. Auch, um dem unterschiedlichen Interesse verschiedener Zielgruppen besser gerecht zu werden, wählen wir für die Beschreibung der vorgeschlagenen Reformmaßnahmen *drei Darstellungsformen*:

*1. Das Reformkonzept (Kernaussagen)*

Kapitel 1 „Warum brauchen wir Reformen?“ + Kapitel 2 „Welche Ziele haben wir?“+ Kapitel 3 „Innovationsansatz und Konkretisierung“ + Kapitel 4 "Reformmaßnahmen" geben zusammen einen *Gesamtüberblick* über unsere Überlegungen.

*2. Themenpapiere - Maßnahmen im Detail*

Für eine Reihe von (besonders wichtigen oder völlig neuen) Maßnahmen sind die Mitglieder der Zukunftskommission dabei, umfangreichere und detailliertere Papiere zu verfassen, die über die überblicksartige Beschreibung in Kapitel 4 deutlich hinausgehen. Solche Themenpapiere sollen in den nächsten Wochen auf der Internet-Plattform **klasse:zukunft** die Informationen über die Reformpläne erweitern.

Themenpapiere sind eigenständige Arbeiten und vorläufig nicht Teil des vorliegenden schriftlichen Kernkonzepts.

*3. Umsetzungspläne*

Für einige komplexe Bereiche ist geplant, dass die Kommission - zusammen mit BeamtInnen des BM:BWK und eventuell weiteren externen ExpertInnen - umfangreichere Umsetzungsvorschläge ausarbeitet oder bereits vorhandene Konzepte anderer Arbeitsgruppen einarbeitet. Solche Umsetzungspläne sind unmittelbar als Grundlage für die Realisierung eines Bündels von integrierten, zusammenhängenden Maßnahmen gedacht und sollen in den kommenden Monaten entstehen. Sie bedürfen eines expliziten politischen Auftrags.

Umsetzungspläne sind eigenständige Papiere und nicht Teil des schriftlichen Kernkonzepts.

# KAPITEL 4

# DIE EMPFOHLENEN REFORMMASSNAHMEN

Aus den Überlegungen über mögliche allgemeine Lösungen zu den in Kapitel 1 dargestellten System-Problemen und unter Berücksichtigung der Reformziele sowie der fünf oben dargestellten zentralen strategischen Linien schlägt die Zukunftskommission eine Reihe von ***konkreten Maßnahmen*** vor, von denen wir uns in ihrer *Gesamtwirkung* eine nachhaltige Weiterentwicklung des Schulsystems erwarten.

Sie haben den Charakter von *Handlungsempfehlungen.* Sie richten sich an die verantwortlichen *Bildungspolitiker*, die die notwendigen Entscheidungen, gesetzlichen Grundlagen und finanziellen Ressourcen veranlassen müssen, aber auch an die ausführenden *Schulbehörden*, von denen in hohem Maße die Umsetzung und Realisierbarkeit dieser Maßnahmen abhängen wird. Deren Wirksamkeit hängt nämlich ganz wesentlich auch davon ab, inwieweit es gelingt, die Schulbehörden in Bund, Ländern und Bezirken zu einer positiven Kommunikation der Ziele und zur konstruktiven Zusammenarbeit zu gewinnen.

Zugunsten eines besseren Überblicks sind sie nach ihrer inneren Logik zu sieben Gruppen zusammengefasst, die wir als "*Handlungsbereiche*" bezeichnen; jeder diese Bereiche umfasst also mehrere Maßnahmen (Übersichtsgrafik siehe Kapitel 3).

Anmerkung:

Wir möchten betonen, dass dies die öffentliche *Erstfassung unseres Reformkonzeptes* ist - sie soll vor allem die strukturierte Basis für eine notwendige Diskussion zur Reform der österreichischen Schule liefern. Die Kommission wird in den nächsten Wochen und Monaten sowohl an der Detaillierung mancher Maßnahmen arbeiten (in Form von Themenpapieren) als auch die laufende Diskussion auf der Plattform klasse:zukunft genau verfolgen. Es handelt sich beim vorliegenden Konzept also um "***work in progress***" - neue Ideen und kritische Argumente aus den laufenden Gesprächen mit Interessenvertretern und Debatten mit Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen könnten so manche Maßnahme noch verändern oder präzisieren.

## Die Zukunftskommission
## HANDLUNGSBEREICHE - REFORMMASSNAHMEN

| | |
|---|---|
| **Handlungsbereich 1:** | **Schule und Unterricht systematisch verbessern**<br>Schulprogramm, Schulbilanz und Schulqualitätsbericht |
| **1/1.** | **Schulprogramm und Schulqualitätsbericht in Eigenverantwortung** |
| **1/2.** | **Schulbilanz als pädagogischer Jahresbericht** |
| **1/3.** | **Verstärkte Ergebnis- und Entwicklungsorientierung im Unterricht** |
| **Handlungsbereich 2:** | **Klare Ziele, bessere Orientierung**<br>Standards und Qualitätsindikatoren |
| **2/1.** | **Standards für Grundkompetenzen festlegen und verbindlich machen** |
| **2/2.** | **Bildungsindikatoren festlegen - als Basis für System-Monitoring** |
| **Handlungsbereich 3:** | **Handlungs- und Entscheidungsspielräume**<br>mehr Autonomie und Flexibilität für Schulen |
| **3/1.** | **Personelle Autonomie für die Schulen** |
| **3/2.** | **Jahresbezogene Aufteilung und autonome Anordnung der Unterrichtszeit** |
| **3/3.** | **Finanzielle Selbstverwaltung (Globalbudgets)** |
| **3/4.** | **Leistungsvereinbarungen und Planungssicherheit** |
| **Handlungsbereich 4:** | **Schulorganisatorische Verbesserungen**<br>Strukturelle und gesetzliche Verbesserungen |
| **4/1.** | **Einführung eines neuen Modells der sprachlichen Frühförderung** |
| **4/2.** | **Unterrichtsgarantie der Schulen (Verlässlicher Unterricht)** |
| **4/3.** | **Entscheidung über (nachmittägliche, ganztägige) Betreuungsformen** |
| **4/4.** | **Optimierung des Beginns eines Schuljahres** |
| **4/5.** | **Gleichbewertung pädagogischer Arbeit innerhalb flexibler Arbeitszeit** |
| **4/6.** | **Einschränkung der Klassenwiederholung** |
| **4/7.** | **Durchlässigkeit des Schulsystems auch in der Sekundarstufe II** |
| **4/8.** | **Erweiterung der Schulsprengel - mehr Wettbewerb - mehr regionale Planung** |
| **Handlungsbereich 5:** | **Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs**<br>Akkreditierte Ausbildung und neues Laufbahnmodell |
| **5/1.** | **Akkreditierung der Ausbildungseinrichtungen - stärkere Aufgabenbezogenheit** |
| **5/2.** | **Neues Laufbahnmodell für LehrerInnen** |
| **5/3.** | **Leistungsbezogene Aufstiegsmöglichkeiten - Arbeitsteilung im Team** |
| **5/4.** | **Mehr Unterstützung durch Spezialisierung und Spezialisten** |
| **5/5.** | **Regelmäßige Fortbildung und Selbstevaluation als Vorrückungsvoraussetzung** |
| **Handlungsbereich 6:** | **Qualität prüfen und sichern**<br>Standard- und System-Monitoring, neue Inspektorate |
| **6/1.** | **Kompetenzstandards regelmäßig überprüfen, analysieren und Ergebnisse nutzen** |
| **6/2.** | **Regelmäßiges System-Monitoring und Nationaler Bildungsbericht** |
| **6/3.** | **Überregionale Inspektorate - unabhängige Qualitätskontrolle der Schulen** |
| **Handlungsbereich 7:** | **Unterstützungssysteme einrichten**<br>standortbezogene, regionale, nationale Unterstützungssysteme |
| **7/1.** | **Deutlich mehr Ressourcen für F & E, Beratung und Unterstützung** |
| **7/2.** | **Bedarfsorientierung und Wettbewerb im Bereich Fortbildung und Entwicklung** |
| **7/3.** | **Stärkung der schulinternen Netzwerke (Fachgruppen, Arbeitsgemeinschaften)** |
| **7/4,** | **Regionales Bildungsmanagement und Schulverbünde schaffen und fördern** |
| **7/5.** | **Nationales Programm "Bildungsforschung" mit konzentriertem Mitteleinsatz** |

## Handlungsbereich 1: Schule und Unterricht systematisch verbessern

Im Zentrum aller Bemühungen um eine gute Schule steht das Ziel, den täglichen Unterricht der LehrerInnen in der Klasse zu verbessern, d.h. möglichst guten (Fach-) Unterricht zu bieten. Die Notwendigkeit dafür ergibt sich einerseits aus den Mängeln, die wir festgestellt haben, stärker jedoch aus der Einsicht, dass wir durch guten Unterricht die Bedingungen für eine positive Bewältigung der Zukunft schaffen können.

Wir stehen mit dieser Einschätzung nicht allein: Die *Steigerung der Bildungsqualität* soll wesentlich dazu beitragen, die EU bis 2010 zum "wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt" zu machen. Aus- und Weiterbildung wird in allen Mitgliedstaaten als eine Aufgabe von höchster politischer Priorität eingestuft. Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten auf hohem Niveau gelten als Grundvoraussetzung für eine aktive Staatsbürgerschaft, für Beschäftigung und für den sozialen Zusammenhalt. Lebenslanges Lernen und hohe Qualität der Bildung sind für die Arbeitsmarktpolitik und Freizügigkeit innerhalb der EU von entscheidender Bedeutung, wobei die verlässliche Sicherung der *Grundkompetenzen* (Lesen/-Schreiben, Mathematik, Naturwissenschaft, Fremdsprachen, IKT) im Fokus steht.

Wir haben allerdings schon früher ausgeführt, dass es wenig Möglichkeiten gibt, *direkt* qualitätsverbessernd in den Unterricht einzugreifen, noch dazu, wo wir dafür eintreten, den LehrerInnen eine große und weiter zunehmende Freiheit in der Wahl der Methoden und Inhalte zuzugestehen und den Schulen eine erweiterte Autonomie zu gewähren (vgl. Handlungsbereich/HB 3). Wir können nur die *Entwicklungsrichtung* angeben, *Strategien* benennen und versuchen, durch *Veränderungen der Rahmenbedingungen* steuernd einzugreifen.

*Insgesamt ist jedoch klar, das alle Reformmaßnahmen, auch die in den später folgenden Handlungsbereichen, den mittelbaren Zweck verfolgen, einen systematischen Qualitätsentwicklungsprozess in Gang zu bringen, nachhaltig zu fördern und zu unterstützen, um das generelle Ziel, einen kontinuierlich verbesserten Unterricht und damit eine Steigerung der Schülerleistungen, verlässlich zu erreichen.*

Im Hinblick auf die *Zielrichtung* scheinen uns eine verstärkte **Individualisierung** und eine verstärkte **Ergebnisorientierung** bei den LehrerInnen die entscheidenden Ansatzpunkte zu sein. Die stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf Bedürfnisse und Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers ermöglicht erst eine differentielle Diagnose und Förderung - Unterricht erreicht damit einen höheren Wirkungsradius und vermeidet Benachteiligungen (das Erfolgsrezept führender PISA-Staaten). Andererseits sind Lehrpersonen nicht nur für das "Abhalten“ von Unterricht verantwortlich, sondern auch für dessen *Qualität* und dessen *Wirkungen* (inklusive der nicht intendier-

ten). Diese Sichtweise - dass das wirklich erreichte Wissen und Können das entscheidende Ergebnis von Unterricht ist - ist in Österreich noch nicht weit verbreitet. Sie ist jedoch die Voraussetzung für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung.

*Strategisch* erwarten wir uns Erfolg von der Kombination *entwicklungsstimulierender* mit *qualitätsprüfend-evaluativen* Elementen. Dies steht in unserem Konzept daher an erster Stelle und soll sowohl Innovationen und Entwicklungen fördern als auch die Qualität der Ergebnisse absichern.

Daher muss der Großteil der Verbesserungen des Unterrichts langfristig über die gezielte Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals, die Optimierung der Organisations- und Rahmenbedingungen, das Setzen innovationsförderlicher Anreize, die gezielte Unterstützung von Entwicklungsprozessen und die regelmäßige Qualitätsprüfung (Evaluation) und ihre Konsequenzen angestrebt werden.

Das erfordert ein ***systematisches Qualitätsmanagement*** *am Standort, das sich durchgehend und auf allen Ebenen am Qualitätsmanagementzyklus ausrichtet und auf diese Weise eine permanente* „Innere Schulentwicklung" an der einzelnen Schule in Gang setzt. Die Berücksichtigung standortbezogener Faktoren im *Schulprofil*, das Setzen eigener Ziele in *Leitbild* und *Schulprogramm* soll die Qualitätsdiskussion in Gang bringen, die *Evaluation* der umgesetzten Maßnahmen zeigt dann, wieweit es bisher gelungen ist, ein optimiertes Verhältnis zwischen den erwünschten Bildungszielen und den eingesetzten Ressourcen auf der einen Seite und den erreichten Resultaten auf der anderen zu erreichen. Eine verbindliche *Rechenschaftslegung* soll die Anstrengungen und Fortschritte der Schulen dokumentieren.

Auf Schulebene soll diese Rechenschaftlegung in Form einer jährlichen *Schulbilanz* und eines alle drei Jahre zu erstellenden *Schulqualitätsberichts* erfolgen. Die einzelnen LehrerInnen hingegen müssen ihren Unterricht und ihre Beurteilung stärker an Standards bzw. Lernzielen orientieren und sich über die Qualität ihrer Arbeit laufend Rückmeldungen verschaffen.

Dies wird jedoch nur dann in einer nachhaltigen Weise möglich sein, wenn diese Tätigkeiten als eine Komponente professionellen Lehrerhandelns auch im Berufsbild und in der Laufbahn der LehrerInnen entsprechend verankert werden.

An konkreten Maßnahmen schlägt die Kommission daher Folgendes vor:

## 1/1. Schulprogramm und Schulqualitätsbericht in Eigenverantwortung

Kernpunkt der Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule ist das verpflichtende *Schulprogramm*, das zu einem planvollen und pädagogisch reflektierten Wandel der Schule beitragen soll. Schule soll sich als *lernende Organisation* verstehen, die sich analytisch und kreativ ein eigenständiges und unverwechselbares Profil gibt und die autonomen Handlungsspielräume effektiv nutzt.

Das zentrale Strukturmerkmal des Schulprogramms ist die Verbindung von Selbstevaluation (Rückblick) und Entwicklungsvorhaben (Vorausblick) zu ausgewählten Themenbereichen. Schulen sollen veranlasst werden, sich **Entwicklungsschwerpunkte** zu setzen und die Qualität der Entwicklungsarbeit selbst zu überprüfen, wobei das Leitbild der Schule einen wichtigen orientierenden Charakter hat. Die Entscheidung über das Schulprogramm erfolgt durch den/die SchulleiterIn im Einvernehmen mit dem Lehrerkollegium und dem Schulgemeinschaftsausschuss bzw. Schulforum. Über den gesamten Prozess von Selbstevaluation, Planung und Überprüfung wird ein Dokument erstellt, das die laufenden Qualitätsmaßnahmen einer Schule repräsentiert und als „Schulqualitätsbericht" mindestens alle drei Jahre der regionalen Schulaufsicht vorgelegt werden muss.

Die Verantwortung für diesen Qualitätsmanagementprozess trägt der/die SchulleiterIn, der/die dabei langfristig von einem Qualitätsbeauftragten der Schule unterstützt wird. Hilfe erhält die Schule dabei von der regionalen Unterstützungseinrichtung - die Kontrolle der Durchführung und die Meta-Evaluation (für den nationalen Bildungsbericht) im Abstand von etwa 3 Jahren obliegen einem überregionalen Qualitäts-Inspektorenteam.

Zur Umsetzung des Qualitätsmanagements auf Schulebene sind nachhaltige Maßnahmen zur *Professionalisierung* der LehrerInnen in diesen Handlungskompetenzen notwendig, d.h. alle LehrerInnen sollten mit den Grundzügen und Funktionen von Schulprogramm, der Rechenschaftslegung, Rückmeldestrategien, etc. vertraut gemacht werden. Zusätzlich sollen für jede Schule einige ausgewählte LehrerInnen für spezielle Aufgaben als *Qualitätsbeauftragte* ausgebildet werden.

Zur Maßnahme 1/1 "Schulprogramm" sind detaillierte Vorschläge von der dafür eingesetzten BM:BWK Projektgruppe Qualität im Schulwesen (PQS) im Papier „Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen" , Wien 2002, erarbeitet worden.

## 1/2. Schulbilanz als pädagogischer Jahresbericht

Jede Schule soll für jedes Schuljahr eine schriftliche "*Schulbilanz*" (einen Jahresbericht) veröffentlichen, in der Beschreibungen wichtiger Ereignisse und Sachverhalte im Jahresablauf und wichtige quantitative Daten ihrer Jahresarbeit (wie Unterrichtsangebot/-entfall, Ergebnisse der standardbezogenen Leistungstests im Überblick, Notenverteilungen und Schulerfolge, Erfolg bei Olympiaden/Wettbewerben, Entwicklung der Schülerzahlen bzw. Schülerstatistik, Feedbackergebnisse, etc.) zusammengefasst sind.

Die Verantwortung für diese Schulbilanz als wichtiger Teil der Rechenschaftslegung und der Öffentlichkeitsarbeit der Schule trägt der/die SchulleiterIn, der/die diese Bilanz in Zusammenarbeit mit einem LehrerInnenteam und dem SGA/Schulforum erstellt und spätestens zu Schulbeginn des nächsten Jahres herausgibt.

## 1/3. Verstärkte Ergebnis- und Entwicklungsorientierung im Unterricht

*(a) Lernziel- bzw. kriteriumsorientierte Leistungsrückmeldungen*:

Voraussetzung für eine lernzielorientierte Leistungsrückmeldung ist, dass LehrerInnen für ihren Jahresstoff **konkrete Lernziele** formulieren *(„Lernzielkataloge“),* aufgrund derer gegen Ende des Semesters bzw. Schuljahres eine *Einschätzung möglich ist, ob bzw. inwieweit die Ziele von den einzelnen SchülerInnen tatsächlich erreicht worden sind.* Die Ausarbeitung dieser Lernziele erfordert von Seiten der LehrerInnen ein Nachdenken über die inhaltliche Ausrichtung eines Gegenstandes und die Grundkompetenzen, die dort erworben werden sollen. Diese werden dadurch stärker in das Zentrum des Unterrichts gerückt.

- Über den Fortschritt in der Erreichung dieser Ziele sollen sich LehrerInnen im Verlauf des Schuljahres durch formative Evaluation ein Bild machen und den SchülerInnen (zusätzlich zur Note) sinnvolle Rückmeldungen darüber geben,
- LehrerInnen sollen regelmäßig ihre Klassenergebnisse schulintern mithilfe der *Kompetenzstandards* oder der standardbezogenen Tests und/oder eigenen Instrumenten (in den anderen Fächern) vergleichen -, wobei letztere gemeinsam mit KollegInnen für dieselbe Schulstufe erstellt werden sollten.
- Solche Leistungsrückmeldungen sind wesentlich informationsreicher und nützlicher und vermindern Unfairness und Demotivierung (wegen des Abgehens von

der sozialen Bezugsnorm). In den Fächern mit Standards soll die lernzielorientierte Rückmeldung für alle SchülerInnen zweimal im Jahr allgemein verpflichtend sein - in den anderen Fächern liegt dies in der Entscheidung der Schule.

Diese Maßnahme ist auch ein Hinweis auf die notwendige Professionalisierung der LehrerInnen in diesem Handlungsbereich. Sie ist so auch für den Handlungsbereich 5 maßgeblich.

*(b) Evaluation des Unterrichts:*

LehrerInnen sind verpflichtet, in regelmäßigen Abständen, mindestens aber einmal pro Jahr Rückmeldungen (Feedback) über ihren Unterricht bei ihren SchülerInnen einzuholen, wobei auch Aspekte wie Klassenklima und Schülerbefindlichkeit zu berücksichtigen sind (nicht alle SchülerInnen jedes Jahr, sondern in einem verkraftbaren zeitlichen Rhythmus).

Für diese Rückmeldungen können unterschiedliche Methoden verwendet werden; einen guten methodischen Zugang bieten die vom BM:BWK allen Schulen zur Verfügung gestellten Methoden und Instrumente (QIS-Qualität in Schulen, www.qis.at). Sie enthalten auch Vergleichswerte, die als Benchmarks verwendet werden können.

Informationen aus diesen Rückmeldungen können für den *Schulqualitätsbericht* und die *Schulbilanz* herangezogen werden.

## Handlungsbereich 2: Klare Ziele, bessere Orientierung

Um als BildungspolitikerIn, SchulleiterIn oder LehrerIn sinnvolle Steuerungsentscheidungen treffen zu können, braucht man eine präzise Festlegung der Erwartungen und Anforderungen auf der jeweiligen Ebene des Schulsystems (Unterricht - Schule - Gesamtsystem), also eine klare und verständliche Beschreibung der *angestrebten Ziele* (z.B. Wissen, Können, Fähigkeiten der SchülerInnen, nationale Zielquoten für Schulabschlüsse bestimmter Schulen usw.). Aus dem Vergleich von IST- und Ziel-Zustand (SOLL) können dann Stärken oder Schwächen und etwaiger Handlungsbedarf abgeleitet werden. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass der IST-Zustand auch zuverlässig und valide festgestellt wird.

Für den *Unterricht* haben derzeit die Lehrpläne diese Funktion: Sie geben Auskunft darüber, was unterrichtet werden soll, allerdings nicht so genau, wie es nötig wäre. Das liegt unter anderem daran,

- dass die verbal oft *nur unpräzise umschriebenen* Zielangaben unterschiedlich interpretiert werden können und keine eindeutigen Kriterien mitliefern, wann und unter welchen Bedingungen sie erfüllt sind,
- dass Lehrpläne im Allgemeinen schulstufenbezogen und *nicht kumulativ* (z.B. als Endergebnis der Primarstufe) angelegt sind,
- dass Lehrpläne zwischen Kernstoffen und Erweiterungsbereichen nicht eindeutig unterscheiden und daher *kein klares Grundbildungskonzept* liefern.

Analog dazu sollten auch auf *Systemebene* Zielvorgaben existieren, z.B. in Form eines nationalen Bildungsplans, aus denen ablesbar ist, was längerfristig erreicht werden und wohin sich das Schulsystem entwickeln sollte. Derzeit verfügen wir darüber nicht.

Ein solcher Mangel an klaren Zielen ist ein strukturelles Defizit und einer der Gründe, warum wir derzeit Qualitätsentwicklung weder in der Schule noch im Schulwesen systematisch betreiben können. Wir brauchen daher *Standards für den Unterricht* und klare *Zielsetzungen für das Gesamtsystem*.

### *Standards für den Unterricht*

Auch mit der Forderung nach Standards stehen wir nicht allein. Nordamerika, Australien, Skandinavien und eine Reihe europäischer Staaten haben bereits seit längerem Kernkompetenzen / Basisqualifikationen als *Standards* definiert und dabei gute

Erfolge erzielt, die EU ist daran, diesen Beispielen zu folgen und entsprechende Grundlagen dafür zu schaffen.

Eine Voraussetzung für die Formulierung von Standards ist die Differenzierung in den Lehrplänen zwischen *Kern- und Erweiterungsbereichen*. Für den Unterricht bedeutet das eine klare und begründete Unterscheidung von *Grundkompetenzen*, die *jede/r* Schüler/in erwerben soll, und *Erweiterungsbereichen*, die Möglichkeiten für individuelle Schwerpunktsetzungen bieten (Schülerportfolio) und partizipativ festgelegt werden. Im Lehrplan ´99 für die Sekundarstufe I ist diese Struktur bereits grundgelegt, aber noch nicht wirklich durchgeführt.

Standards fördern und unterstützen eine *ergebnisorientierte Betrachtung* von Unterricht und Schule. Etwa 2/3 der vorgesehenen Unterrichtszeit, gedacht für eine/n "durchschnittlichen" SchülerIn, sollte verwendet werden, diese „Grundkompetenzen" zu vermitteln. Der Erweiterungsbereich liegt in der Entscheidung der LehrerInnen und Schulen am Standort. Je nach Diagnose und Bedarf kann diese Zeit für manche SchülerInnen zur Übung, Wiederholung oder Festigung der Mindestanforderungen, bei anderen zur Erweiterung des Lehrstoffs genutzt werden.

### *Auswirkung auf die Lehrpläne*

Wenn es Standards gibt, dann müssen sie auch überprüft werden. Sonst hätten wir gegenüber den traditionellen Lehrplänen kaum einen Vorteil. Dann aber ergeben sich erhebliche Konsequenzen für Struktur, Inhalt und Umfang der Lehrpläne selbst: Die (Fach-)Lehrpläne würden

- neben einem allgemeinen, das gesamte Fach und seine angestrebten allgemeinen Kompetenzen und die anzuwendende Fachdidaktik betreffenden Teil "nur noch"
- aus den Standards für die 4., 8. und 12. Stufe bestehen.

Solche modernen Lehrpläne (wie man sie z.B. in Schweden schon längere Zeit verwendet) wären um vieles "schlanker" - der in Österreich sehr umfangreiche "Stoffteil" entfällt - und durch ihre konkrete Sprache und klaren Vorgaben wären diese neuen Lehrpläne wieder eine ernsthafte Informationsquelle für alle Schulen und LehrerInnen.

Zugleich bedeutete dies einen Rückzug der zentralen Schulverwaltung aus der unmittelbaren Steuerung des Unterrichts durch inhaltliche Vorgaben. Ihre Aufgabe wäre vielmehr die der effizienten Ressourcenbeschaffung, der Unterstützung und der Evaluation.

### *Ziele und Qualitätsindikatoren auf Systemebene*

Auf der Ebene des Gesamtsystems fehlen uns eigentlich zwei strukturelle Komponenten: wir haben weder klare Zielvorgaben noch Indikatoren, an denen wir Entwick-

lungen oder Fortschritte im System merken würden. Es fehlt also ein nationales *Bildungsinformationssystem* - eine systematische und unabhängige Messung und Publikation von bildungspolitisch zentralen Indikatoren für wichtige Ziele des Systems. Viele Staaten haben solche Informationssysteme eingerichtet und profitieren davon, sowohl in der Analyse der Stärken und Schwächen als auch in der Planung von bildungspolitischen Programmen und Verbesserungen.

Notwendig ist also eine klare Festlegung der für uns interessanten *Bildungsindikatoren*, und anschließend die Zusammenführung der teilweise isolierten Datenbasen, um nationale und internationale Daten in den bildungspolitisch sensiblen und wichtigen Bereichen zu nutzen oder durch zusätzliche Erhebungen österreichische Besonderheiten abzudecken. Die so gesammelten Daten und Analysen sollen in einem *Nationalen Bildungsbericht* publiziert werden und in einen *systematischen Qualitätsmanagementprozess* einfließen. Wir brauchen dazu allerdings

- *objektive Qualitätsprüfungen* in Form der periodischen Erhebung von empirischen Daten zu diesen Qualitätsindikatoren auf allen Ebenen (z.B. im System-Monitoring, im Standard-Monitoring oder in der standortbezogenen Selbstevaluation) und
- verständliche *Rückmeldungen* an die Betroffenen bzw. aussagekräftige (Qualitäts-)Berichte über die tatsächliche Situation/Zielerreichung

Insgesamt soll die Einführung der beiden zentralen und verbindlichen Qualitätsindikatoren-Systeme (Bildungsindikatoren, Kompetenzstandards) die Ziele des Schulsystems deutlicher machen, die valide Beurteilung des IST-Zustandes ermöglichen, die Qualität objektivieren und sichern und die gezielte Entwicklung und Verbesserung der Schule und des Unterrichts fördern. Dies sollte zu nachhaltigen Verbesserungen auch im Leistungsbereich der SchülerInnen führen.

Zur Umsetzung dieser Konzepte schlagen wir folgende Konkretisierungen vor:

## 2/1. Standards für Grundkompetenzen festlegen und verbindlich machen

Für die SchülerInnen aller allgemein- und berufsbildenden Schultypen sollen in einer ersten Phase in den Fächern Deutsch (Leseverständnis, Textgestaltung, Sprach- und Literaturbetrachtung), Mathematik und den lebenden Fremdsprachen rasch verbindliche *Kompetenzstandards* für die Kern-/ Grundkompetenzen erarbeitet werden.

Standards sollen

- die als Folge des Unterrichts erwünschten *Kompetenzen,* zusammen mit ihren wichtigsten *Komponenten* (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation, etc.) in *konkreten, verhaltensnahen Begriffen* beschreiben und die für alle verbindlichen *Mindestanforderungen* festlegen,
- zumindest anhand von *Beispielaufgaben*, besser noch in der Form ausgearbeiteter Tests auf allen Stufen konkretisiert werden, um deutlich zu machen, an welchen Aufgaben sich die Kompetenzen in der Praxis zu bewähren haben,
- für die *drei wichtigen Schnittstellen* im österreichischen Schulwesen formuliert und verbindlich gemacht werden: für das Ende der 4. Schulstufe als kumulativer Ertrag der Volksschule, für die 8. Schulstufe am Ende der Sekundarstufe I und die 12. bzw. 13. Schulstufe am Ende der Höheren Schulen. Eine spätere Erweiterung auf Orientierungsstandards in der 3., 7. und 11./12. Stufe erscheint sinnvoll. Umfassende Begleitforschung und Evaluation ist jedoch nötig.

Die Orientierung an bzw. die Einhaltung der Standards (für die Kernkompetenzen) müssen als Teil des Fach-Lehrplans verpflichtend verordnet werden. Die bisher üblichen umfangreichen Stoff-Beschreibungen können dadurch entfallen.

Der Umfang der Unterrichtszeit, die im Durchschnitt zum Aufbau der erwünschten Kompetenzen notwendig sein sollte, muss für diese Fächer auf etwa zwei Drittel der Jahresstunden begrenzt werden. Dies bedeutet, dass etwa ein Drittel der in einem Fach oder Fachbereich vorgesehenen Unterrichtszeit *zur zeitlichen und inhaltlichen Disposition der LehrerInnen bzw. der Schulen stehen*, sei es um zusätzliche Kompetenzen zu erwerben, das Kompetenzniveau in bestimmten Bereichen zu heben oder durch Wiederholung und Übung eine Sicherung und Festigung der Lernergebnisse zu gewährleisten.

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass ihr Unterricht künftig nicht in erster Linie nach dem Kriterium bewertet wird, ob und wie ein Lernstoff *behandelt* worden ist, sondern ob und in welchem Ausmaß die SchülerInnen die verbindlichen Kompetenzen nachhaltig *erworben* haben. Für die Erreichung der Standards sind LehrerInnen, Schulen und Schulbehörden in Zukunft stärker verantwortlich - sie müssen über *Qualitätsberichte* Rechenschaft über das tatsächlich Unternommene und Erreichte ablegen (==> HB 6).

Standards eröffnen darüber hinaus die Chance, die *Leistungsbeurteilung* an den Schnittstellen, insbesondere wo entscheidende Berechtigungen vergeben und Lebenschancen verteilt werden, objektiver, fairer und vergleichbarer zu machen. Für die Leistungsbeurteilungen an den Schnittstellen, die mit Berechtigungen verbunden sind, sollen daher neben dem Lehrerurteil auch die Ergebnisse aus kumulativen Standard-Tests herangezogen werden.

## 2/2. Bildungsindikatoren festlegen - als Basis für System-Monitoring

Österreich soll künftig ein *Nationales Bildungsinformationssystem* (BIS) erhalten. Es besteht

(1) aus einer Liste von aussagekräftigen und präzise formulierten *Bildungsindikatoren* (Kontext-, Input-, Prozess- und Ergebnisindikatoren), die für diesen Zweck und langfristig von Experten als ausreichend interessant und wichtig für die Qualitätsentwicklung erachtet werden; ein BIS enthält nationale und international-vergleichende Komponenten,

(2) aus dem *System-Monitoring*, d.h. der regelmäßigen Beobachtung / Erhebung dieser Bildungsindikatoren,

(3) sowie aus einem im Zwei-Jahres-Rhythmus erscheinenden Nationalen Bildungsbericht als *Rechenschaftslegung des Schulsystems* über die Bildungsindikatoren, über Schwerpunkte der Systementwicklung im Berichtszeitraum, sowie über bildungspolitische Perspektiven - zur Vorlage an den Nationalrat und die Öffentlichkeit.

*(==> zu System-Monitoring und Bildungsbericht siehe auch Handlungsbereich 6 "Qualität prüfen und sichern").*

Für ein BIS ist es notwendig, eine Anzahl von markanten und aussagekräftigen Bildungsindikatoren auszuwählen, einerseits um die Ergebnisse des Systems abzubilden (*Qualitätsindikatoren*) und andererseits um mögliche Bedingungen, Einflüsse oder Prozesse zu erfassen (*Faktoren*).

Dies sollte in der Verantwortung einer nationalen Expertengruppe BIS erfolgen. Zur systematischen Strukturierung und gezielten Auswahl der Bildungsindikatoren ist es sinnvoll - ähnlich wie in der OECD - ein theoretisch begründetes *Indikatorenmodell* über die möglichen Erhebungsbereiche zu legen. Für die endgültige Auswahl und die Aufteilung der Indikatoren und die Erhebungszyklen (= Grundlage des "System-Monitoring") muss von der Gruppe eine konkrete schriftliche Festlegung getroffen werden ("*Liste der nationalen Bildungsindikatoren*"), die

- eine *inhaltliche Begründung* für jeden Indikator enthält (wofür steht der Indikator, welches Qualitätsmerkmal erfasst er, gibt es einen internationalen Bezug, z.B. OECD, etc.),
- die genaue *Beschreibung/Definition/Operationalisierung* jedes Indikators enthält (also Quelle, beabsichtigte Erhebungsart und Erhebungsinstrument/Prozedur) und
- die *Verantwortung für die Messung jedes Indikators*: Wer erhebt? Wie oft wird erhoben ? Wer wertet aus? Wer erstellt Tabellen/Grafiken?

- und die notwendige *Ressourcenzuteilung* enthält (=> Grundlage des System-Monitorings), sowie
- die *Systematik der Publikation* (wie dargestellt, in welchem Rhythmus publiziert, etc.).
- Gleichzeitig ist für ein begleitendes *Controlling* dieser Nationalen Bildungsindikatoren zu sorgen und die "Pflege", d.h. die Qualität und Aktualität/Brauchbarkeit der Variablen zu sichern. Keine Tabelle, kein Bericht sollte ohne Kontrolle durch das nationale Zentrum für System-Monitoring publiziert oder weitergegeben werden.

Wegen der Langfristigkeit vieler dieser Prozesse ist dabei eine längere Verbindlichkeit dieser Vorgaben/Ressourcen abzusichern und auf möglichst wenige aber verlässliche Partner zu achten.

Die Daten und Informationen zu den Bildungsindikatoren setzen sich aus unterschiedlichen *Quellen* zusammen:

- Bildungsstatistische und bildungsökonomische Daten, jährliche Auswertungen aus den bildungsstatistischen Datenquellen über Kontext-, Input-, Prozess- und Ergebnisindikatoren;
- Ergebnisse internationaler und nationaler Vergleichsuntersuchungen: Leistungsindikatoren und Ergebnisse des Bildungsprozesses (z.B. OECD-PISA, IEA-PIRLS/TIMSS u.a.)
- Rezeptions- und Bewertungsdaten: Ergebnisse von Meinungsumfragen über Qualität und Leistungsfähigkeit des Bildungswesens (s. „Bildungsmonitoring“ des BMBWK)
- Ergebnisse fokussierter Evaluationen von bildungspolitisch bedeutsamen Themen und Entwicklungen sowie entsprechende Erkenntnisse der allgemeinen Bildungsforschung;
- Metaanalysen von Schulprogrammen und regionalen Bildungsberichten auf nationaler Ebene (auch aus den Qualitäts-Inspektoraten);
- Daten über Schulversuche und national relevante Entwicklungsprojekte zum Schulwesen.

Für die Koordination dieses Bereichs und die Durchführung von spezialisierten Erhebungen (insbesondere in internationalen Vergleichsstudien) sollte ein nationales *Zentrum für System-Monitoring* eingerichtet werden. Der Bereich Diagnose und Monitoring stellt ein in sich zusammenhängendes System von Aufgabenfeldern dar, die ein angemessenes Ausmaß an Institutionalisierung erfordern. Die Hauptfunktionen einer solchen Institution bestehen dabei insbesondere darin,

- die bestehenden Systeme der Datenproduktion über das Schul- und Bildungswesen zu koordinieren und zu harmonisieren - *ein "System-Monitoring"-Netzwerk aufzubauen* (und dabei bestehende Mehrgleisigkeiten aufheben),
- sie durch entsprechende *Aufbereitung* möglichst vielfältig nutzbar zu machen, sowie
- in ausgewählten Bereichen *zusätzliche Datenerhebungen* durchzuführen, die für eine problemlösende und qualitätsorientierte Systemsteuerung nützlich sind.

# Handlungsbereich 3: Handlungs- und Entscheidungsspielräume

Die Qualität einer Schule entsteht in einem Entwicklungsprozess aller am Schulleben Beteiligten. Eine Schule kann sich aber nur dann zielstrebig entwickeln, wenn sie in ausreichendem Masse *autonom* ist, d.h. eigene Entscheidungen möglichst standortbezogen, flexibel und unabhängig von zentralen Stellen treffen kann. Die Zukunftskommission empfiehlt, die bereits laufende Erweiterung der Schulautonomie am Standort weiter zu verstärken und den Schulen mehr Freiheit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu geben. Qualität und Leistung entwickeln sich besser, wenn die einzelne Schule über eigene Instrumente verfügt, um selbst gesteckte Ziele zu erreichen, und wenn sie die Verantwortung für diese Entscheidungen selbst übernimmt.

Schulen für die Leistungen der SchülerInnen stärker als bisher verantwortlich zu machen (Stichwort "Verlässliche Schule") bedeutet aber, den Schulen zuerst die realen und gesetzlichen Möglichkeiten für autonomes Handeln zu eröffnen, damit sie diese nutzen und quasi "*ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen*" können. Das Schulsystem soll sich also noch stärker an den Prinzipien von Subsidiarität, Autonomie und Effizienz orientieren. Im Mittelpunkt steht die einzelne Schule, die sich selbstverantwortlich die pädagogischen, personellen und finanziellen Ressourcen organisiert.

Konkret betrifft die Forderung nach mehr Autonomie zumindest *vier Bereiche*:

- Autonomie hinsichtlich der standortbezogenen Nutzung der Spielräume in den *Lehrplänen* (Schwerpunkte), siehe Handlungsbereich/HB 2; hier werden z.B. durch die Definition von Kern- und Erweiterungsbereichen, aber auch durch die Rahmenstundentafeln und die Möglichkeit spezifischer Profilbildung neue Freiräume geschaffen;
- Autonomie hinsichtlich *Stundentafel*, Verteilung der *Unterrichtszeit*, *Schulorganisation* und *Betreuungsformen*,
- Autonomie hinsichtlich *personeller* Fragen (Lehrereinstellung und Schulleitung)
- sowie Autonomie hinsichtlich der *finanziellen* Ressourcenverwendung (so genannte Globalbudgets).

Von der Autonomieforderung ausgeschlossen bleibt die Schülerselektion, d.h. öffentliche Schulen dürfen sich ihre SchülerInnen nicht selbst aussuchen.

Macht man Schulen und Schulleiter für die Programme und Ergebnisse der Schulen selbst verantwortlich, so kann man ihnen das Personal nicht einfach zuteilen - die Entscheidung über die *Anstellung und Weiterbeschäftigung von LehrerInnen* sollte künftig in den Entscheidungsbereich der Schulen fallen.

Der Schule soll die Möglichkeit gegeben werden, *die Unterrichtszeit* in *einzelnen Fächern jahresbezogen zu verteilen.* Voraussetzung dafür ist die Angabe von Jahresstunden in den einzelnen Fächlehrplänen. Die standortadäquate und optimierte äußere Strukturierung und inhaltliche Nutzung durch LehrerInnen soll das Unterrichtsangebot effektiver, flexibler, attraktiver und verlässlicher machen.

Insbesondere für ein größeres Angebot bei *nachmittäglichen bzw. ganztägigen Betreuungsformen* besteht starke Nachfrage. Solche Betreuung verspricht nicht nur eine zeitliche Entlastung der Eltern sondern auch intensiveres Lernen und Leben im schulischen Miteinander vieler Kinder. Bei der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung der Betreuung soll den Schulen ein maximaler Handlungsspielraum gegeben werden - Betreuung soll von der Kooperation der Schulpartner mit dem Schulerhalter geprägt sein.

Bedarfsgerecht, d.h. zielgruppenspezifisch gewählte Betreuungsformen zusätzlich zum garantierten Unterricht bedeuten mehr Chancengleichheit für die Kinder, gewährleisten - vor allem für Frauen - eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, machen eine sinnvolle Freizeitgestaltung in der Gruppe möglich, fördern damit die soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und bieten Standortvorteile für die Wirtschaft vor Ort.

Alle organisatorischen und strukturellen Reformen sind darauf angewiesen, dass die Träger des Schulsystems, vor allem die LehrerInnen (und die Schulverwaltung) diese Chancen auf mehr Selbstständigkeit und größeren Gestaltungsspielraum nutzen und dass Evaluation und Rechenschaftslegung auch tatsächlich umgesetzt werden. Die Voraussetzungen dafür müssen *in der Lehreraus- und -fortbildung* geschaffen werden. Die veränderten Anforderungen (z.B. Umgang mit Standards, Überprüfung durch Tests, Arbeit mit Schulprogrammen, Interpretation von Benchmarks) erfordern bei praktisch allen LehrerInnen neue Qualifikationen und Kompetenzen, und es wird daher notwendig sein, Fortbildung dadurch zu honorieren, dass Vorrückungen und Karrierechancen viel stärker als bisher auf leistungs- und funktionsbezogene Kriterien gestützt werden (=> vgl. Handlungsbereich 5).

Konkret schlagen wir für den Autonomie-Bereich vor:

## 3/1. Personelle Autonomie für die Schulen

Künftig soll die Entscheidung über Einstellung, Einsatz und Weiterbeschäftigung von LehrerInnen hauptverantwortlich durch die Schulen/Schulpartner („Bestellungs- bzw. Personalteams“ unter Führung der SchulleiterInnen) selbst erfolgen, d.h.

- die Ausschreibung der Stellen erfolgt aufgrund des zugeteilten (Werteinheiten-) Budgets durch die Schulen selbst (unter Berücksichtigung der Qualifikationen der benötigten Personen),
- die LehrerInnen bewerben sich selbst an der jeweiligen Schule,
- und die Entscheidung, wer eingestellt (oder weiterbeschäftigt) wird, trifft ebenfalls die Schule.

Die formelle Anstellung, Personalverwaltung und Gehaltszahlung erfolgt weiter über zentrale Stellen bei Land und Bund.

Auch bei der Auswahl des Schulleiters/der Schulleiterin für eine Schule sollen die jeweiligen Schulpartner über ein Übergewicht (eine Mehrheit) im Entscheidungsprozess verfügen. Alle Leitungsfunktionen sollen grundsätzlich zeitlich befristet sein (etwa vier bis fünf Jahre) - eine Wiederwahl soll zulässig sein.

## 3/2. Jahresbezogene Aufteilung und autonome Anordnung der Unterrichtszeit

Künftig soll der Umfang der in einem Fach laut Lehrplan oder standortbezogenem Profil minimal/maximal anzubietenden *Unterrichtszeit* in „normalen" Stunden (á 60 Minuten) angegeben werden und sich auf eine *jahresbezogene Verrechnung* beziehen. Als Normeinheit sollte gelten, dass eine bisherige Jahreswochenstunde 30 Stunden = 1800 Minuten Unterrichtszeit entspricht.

In der Verteilung dieser Unterrichtszeit über Wochen und Monate ist die Schule weitgehend frei (die Ziele am Jahresende müssen jedoch erreicht werden). Auch die Länge einer Unterrichtseinheit (zwischen 45 und 60 min) und die Zusammenlegung zu Unterrichtsblöcken kann ebenfalls von der Schule bestimmt werden.

Die Schule gibt eine *Unterrichtsgarantie* für diese jahresbezogene Unterrichtszeit (siehe Handlungsbereich/HB 4) - andererseits ist die Schule (sind die LehrerInnen) frei darin, wie sie diese Schulstunden in *Doppeleinheiten, Blöcken, Epochen oder Projekten* im Verlauf des Jahres anordnen, gruppieren und durchführen wollen. Unterschiedliche wöchentliche Stundenzahlen, fachübergreifende Projekte und (vorhersehbare) Supplierung sind so wesentlich einfacher realisierbar.

Damit können Schulen auch vom starren 50-min-Schema der zerstückelten Unterrichtsabläufe abgehen und etwas *längere, zusammenhängende inhaltliche Phasen* im Schultag schaffen, die auf fachliche Anforderungen, lernpsychologische Prinzipien und physiologisch bedingte Rhythmen stärker Rücksicht nehmen können.

## 3/3. Finanzielle Selbstverwaltung (Globalbudgets)

Die angestrebte *Globale Budgetierung* (GB) bedeutet die Zuweisung von Haushaltsmitteln für Schulen zur *eigenverantwortlichen Bewirtschaftung*, eine Zusammenführung verschiedener öffentlicher und privater Budgetmittel auf Schulebene, vor allem der betrieblichen Kosten, der Schulbuchbudgets, u.a. (wobei Lohnkosten durch Werteinheitszuweisungen ersetzt werden). Inbesondere das gesamte Schulbuchbudget soll den Schulen zur zweckgebundenen Bewirtschaftung überlassen werden. Dem Schulbuch- bzw. Schulmedienmarkt soll als Käufer die Schule selbst gegenüberstehen - das soll auch mehr Vielfalt schaffen und den Schulen langfristig mehr Auswahl und Qualität bringen.

Schulen werden damit in die Lage versetzt, innerhalb globaler Vorgaben Budgetentscheidungen selbst zu treffen. Die Basis dafür sind Leistungsvereinbarungen, ein einfaches System des eigenen Rechnungswesens (Kontenplan, Kostenrechnung), ein schulinternes Budgetierungsverfahren (Willensbildung, Entscheidungsstrukturen), sowie ein internes und externes Controlling („Kassaprüfer“ - formelle Kontrolle der Rechnungslegung).

## 3/4. Leistungsvereinbarungen und Planungssicherheit

Mit der Globalen Budgetierung (GB) werden vor allem zwei Ziele verfolgt: *Finanzautonomie* und *Planungssicherheit* - die GB soll aber auch die Wirksamkeit der Haushaltsmittel im Hinblick auf den im Leistungsauftrag bzw. in der Leistungsvereinbarung fixierten Output erhöhen.

Dazu ist aber *Planungssicherheit* Voraussetzung - die Sicherheit, dass über einen bestimmten Zeitraum (z.B. 3 bis 4 Jahre) wesentliche Ressourcen-Parameter nicht verändert werden, d.h. dass auch von Seiten des Schulerhalters und der Schulbehörden eine *gewisse Budgetgarantie über drei bis vier Jahre* notwendig sein wird - ansonsten können kaum langfristigere Projekte oder Entwicklungen wie Profilbildungen in Angriff genommen werden.

## Handlungsbereich 4: Schulorganisatorische Verbesserungen

In diesem Handlungsbereich fassen wir all jene Vorschläge und Reformmaßnahmen zusammen, die die Beseitigung schulorganisatorischer Barrieren und/oder die Verbesserung des Unterrichtsangebots im Auge haben.

Einige dieser Änderungen sollen die *Verlässlichkeit des Unterrichtsangebots* und damit letztlich die Unterrichtsergebnisse selbst verbessern. Wir wissen aus Studien (z.B. TIMSS), dass die Anzahl der tatsächlich abgehaltenen Schulstunden einen erheblichen Einfluss auf die Lernleistung der SchülerInnen hat. „Time on Task", der Zeitumfang während der Unterrichtsstunden, in der sowohl LehrerInnen und SchülerInnen „bei der Sache" sind und sich um das Lernen aktiv kümmern, bestimmt wesentlich das Lernergebnis mit.

Derzeit existieren *keine repräsentativen Zahlen* darüber, wie viele Stunden pro Fach tatsächlich laut Plan gehalten werden. Aus Einzeldaten und Erfahrungen von Administratoren vermuten wir, dass unter Berücksichtigung aller Umstände wie organisatorische Erschwernisse zu Beginn des Schuljahres, Supplierungen und Stunden-Entfälle aufgrund von Lehrerausfällen, Begleitfolgen von Schulveranstaltungen, Unterrichtsausfall in den letzten Schulwochen mindestens 10% der Stunden *nicht fachbezogen* stattfinden.

Daher ist es wichtig, dass österreichische Schulen diesem Faktum ein besonderes Augenmerk schenken: Die *Unterrichtsgarantie* verspricht, dass Schulen, Schulbehörden und LehrerInnen sich bemühen, möglichst wenig Unterrichtsentfall zuzulassen, den Unterricht möglichst in den ersten Tagen des Schuljahres programmgemäß zu beginnen (*Optimierung des Schulbeginns*) und ihn bis zum Schulschluss lernbezogen laufen zu lassen, die Unterrichtsstunde pünktlich zu beginnen, die vorhandene Zeitspanne effektiv zu nutzen und nicht durch unterrichtsfremde Aktivitäten zu vergeuden.

Darüber hinaus soll jede Schule ihr Stundenangebot fair beobachten und in der Schulbilanz bzw. im Schulqualitätsbericht veröffentlichen, wie weit diese Unterrichtsgarantie erfüllt werden konnte. Dies wird u.a. auch von intelligenten Unterstützungssystemen im Bereich Supplierung abhängen, wo Standorte und Regionen kooperieren und ausreichend Personalreserven zur Verfügung gestellt werden.

Die *Schulwahl* sollte in Bezug auf den Standort frei sein - Schulen müssen für viele SchülerInnen wählbar sein und jede/r SchülerIn muss potentiell für sie interessant sein. Die Zukunftskommission empfiehlt daher, die *Berechtigungssprengel* in den Pflichtschulen zumindestens auf die *Bezirke* auszudehnen - in den anderen Ty-

pen gibt es ohnehin keine Sprengelregelung mehr. Etwas *mehr Wettbewerb zwischen den Schulen* könnte auch der Qualitätsentwicklung und attraktiven Schwerpunktbildung förderlich sein.

Die PISA-Studie 2000 für Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaft hat uns gezeigt, dass der Leistungsunterschied zwischen Migranten-Kindern und Österreichern relativ groß ist - ein Problem, das ähnlich auch in Deutschland zu verzeichnen ist. Kinder mit (ursprünglich) nicht-deutscher Muttersprache erhalten im vorschulischen Altersbereich oft nicht genügend Förderung in der Unterrichtssprache und haben dann erhebliche Probleme bereits ab Schulbeginn beim Verstehen im Unterricht, beim Lesen-Lernen, beim Lernen mit Texten usw.

Dieses Problem soll durch ein *neues Modell der freiwilligen Frühförderung* gemindert werden, bei dem die Eltern ihre Schulanfänger bereits ein Jahr vor dem gesetzlich verpflichtenden Schulbeginn an der Schule vorstellen - dort werden die kommenden Schulanfänger getestet und im Falle gravierender Mängel in der Unterrichtssprache wird den Eltern und Schülern ein spezielles Angebot an sprachlicher, vorschulischer Frühförderung angeboten.

Ziel ist es, diese SchülerInnen durch besondere Angebote so zu fördern, "dass sie zusammen mit SchülerInnen deutscher Muttersprache unterrichtet und zu gleichen Abschlüssen geführt werden können". Noch vor Beginn der Schulpflicht soll es das Angebot unterrichtssprach-bezogener Intensivkurse geben (an Kindergärten oder Vorschulklassen, ca. 3 Halbtage/10-12 Stunden wöchentlich). Die Teilnahme an dieser Maßnahme kann nur freiwillig sein, da die Kinder zu dieser Zeit noch nicht schulpflichtig sind. Mit der vorgezogenen Anmeldung erfasst man auch diejenigen Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben.

Österreich gehört mit zu den Ländern mit den niedrigsten Retentionsraten, d.h. wir „verlieren“ relativ viele SchülerInnen im Vergleich zur normalen Schulkarriere. In den letzten Jahren wurden durch verschiedene Maßnahmen (z.B. Frühwarnsystem) die Repetenten-Quoten gesenkt - derzeit steigen sie jedoch wieder leicht an. Beim *Repetieren* als schulorganisatorischer Maßnahme zur Aufrechterhaltung der „homogenen“ Klassenstruktur erscheinen in Summe die Nachteile größer als die Vorteile. Die Zukunftskommission bezieht den Standpunkt, dass - extreme Fälle (drei und mehr Nicht genügend) und freiwillige Wiederholung (aus Krankheitsgründen oder ähnl.) ausgenommen - das Wiederholen von ganzen Schulstufen vermieden werden sollte. Fehlende Kompetenzen sollten stattdessen durch begleitende Kurse bzw. Prüfungen im laufenden Schuljahr nachgeholt werden - mit modernen, leistungsdifferenzierten Kurssystemen ließe sich das Wiederholen in der Oberstufe ebenfalls deutlich vermindern.

Ein weiteres System-Problem ist schließlich die relativ geringe Zahl von SchülerInnen eines Jahrgangs, die die „Reife“ zum Besuch tertiärer Bildungseinrichtungen erhalten. Trotz hoher Sekundarstufe-II-Abschlussquoten sind es nur etwas mehr als 40% eines Jahrgangs, der die *Hochschulreife* erhält. Dies liegt nur knapp über

der Hälfte der Raten in führenden OECD-Staaten und hat logischerweise auch relativ niedrige Akademikerquoten zur Folge. Es wäre also günstig, *die Wege zur Universität bzw. zur Fachhochschule durchlässiger* zu machen. Eine wichtige Möglichkeit bestünde darin, den Weg zu Fachhochschulen und technischen Studienrichtungen für Absolventen von BMS und Berufsschulen - der derzeit über die Berufsreifeprüfung führt - durch ein einfaches Baukastensystem von (ev. begleitenden) Kursen attraktiver zu machen und als „normalen" Karriereweg zu öffnen. Immerhin geht es hier um fast die Hälfte der Population (!).

*Von der Kommission empfohlene konkrete Maßnahmen im HB 4:*

## 4/1. Einführung eines neuen Modells sprachlicher Frühförderung

Ein Jahr vor dem gesetzlichem Schuleintritt soll eine verpflichtende Anmeldung der 5-Jährigen in der Grundschule durch die Eltern erfolgen. Bei dieser Gelegenheit soll künftig bei allen Kindern die Beherrschung der Unterrichtssprache überprüft werden. Durch ein lockeres, mündliches "Screening" sollen zunächst Kinder mit Sprachdefiziten ausfindig gemacht und gegebenenfalls in einem etwa 15- bis 20-minütigen Einzelgespräch genauer diagnostiziert werden. Bei mangelhaften Kompetenzen werden kostenlose und freiwillige Sprach-Betreuungsangebote durch die Schule (oder den Kindergarten) angeboten.

Der Ablauf erfolgt also in *drei Stufen*:

a) Verpflichtende Anmeldung für die Grundschule ein Jahr vor dem regulären (oder gewünschten) Schuleintritt und gleichzeitig *Testung der Kenntnisse* dieser 5-Jährigen in der Unterrichtssprache durch erfahrene Grund- / Sprachheil- oder SonderschullehrerInnen (mithilfe dafür geeigneter standardisierter Prüfverfahren) - dafür sind Standards mit Mindestanforderungen zu entwickeln und das Ergebnis ist im negativen Fall in Form eines Gutachtens schriftlich auszufertigen.

b) Für SchülerInnen mit *mangelhaften Kompetenzen* in der Unterrichtssprache (die die Mindestanforderungen nicht erfüllen) werden vom Staat freiwillige Angebote zur sprachlichen Förderung im Jahr vor Beginn der Schulzeit in Kindergärten und Vorschule gemacht und den Eltern dringend ans Herz gelegt.

c) Die Möglichkeit der *Zurückstellung von SchülerInnen* soll erweitert werden, wenn die Sprachkenntnisse der 6-Jährigen für die Teilnahme am Regelunterricht noch unzureichend sind. Dann soll die Rückstellung in ein "*Intensiv*-Sprachlernjahr" in der Vorschule erfolgen. Dafür sind spezielle Lehrpläne und Förderungsmethoden vorzusehen, die von speziell ausgebildeten Volks- oder SonderschullehrerInnen umgesetzt werden.

## 4/2. Unterrichtsgarantie der Schulen (Verlässlicher Unterricht)

Schulbehörden und Schulen sollen künftig gesetzlich verpflichtet werden, dass die vom Lehrplan vorgeschriebene bzw. im standortbezogenen Schulprogramm genauer definierte Anzahl von Jahresstunden in den einzelnen Fächern (siehe HB 3/2) auch *möglichst vollständig fachbezogen* abgehalten werden - ein Stundenausfall im maximalen Ausmaß von 5% pro Fach und insgesamt 5% pro Klasse soll bei entsprechender Begründung toleriert werden.

- Um diese Unterrichtsgarantie auch einhalten zu können, bedarf es flexibler Maßnahmen in der Personalzuteilung und -verwaltung und regionaler Unterstützung für Supplierung.
- In der *Schulbilanz* ist eine Übersicht über den tatsächlich stattgefundenen Unterricht in allen Fächern und Klassen zu geben.
- Abweichungen von der Unterrichtsgarantie (über die 5% hinaus) sind verpflichtend mit den Schulpartnern und darüber hinaus mit den zuständigen Behörden zu besprechen und die Ursachen dafür im nächsten Schuljahr gemeinsam zu beseitigen.
- Zur Unterrichtsgarantie gehört auch der rechtzeitige Beginn der jeweiligen Unterrichtsstunden. Es ist die Aufgabe des/der SchulleiterIn, die Abfolge von Unterricht und Pausen so zu planen und zu beobachten, dass der Unterricht wirklich pünktlich beginnt.
- Der Schulqualitätsbericht (alle 3 Jahre) soll die kumulierten Daten aus den Schulbilanzen enthalten - allfällige Überschreitungen sind gegenüber den InspektorInnen zu rechtfertigen.

## 4/3. Entscheidung über (nachmittägliche, ganztägige) Betreuungsformen

Jedes Schulkind der Primar- und Sekundarstufe I in Österreich sollte *gesetzlich einen Anspruch auf Betreuung auch über die Unterrichtszeit hinaus* haben (nachmittägliche oder ganztägige Betreuung), wenn die Eltern diese Betreuung wünschen.

Dieses Anrecht bezieht sich nicht unbedingt auf eine bestimmte Schule - die *regionale Bildungsplanung* hat jedoch so viele Schulen mit Betreuungseinrichtungen vorzusehen, dass der regionale Bedarf gedeckt ist, und alle betroffenen Kinder der Region einen zumutbaren Schulweg haben.

Eine flexible, bedarfsgerechte Ausweitung der derzeitigen Betreuung in dieser Altersgruppe (von ca. 6%) ist im Interesse der SchülerInnen und Eltern, aber auch der Wirtschaft.

Das BM:BWK sollte möglichst rasch eine *erstmalige österreichweite Bedarfserhebung* für schulische Ganztags- oder Nachmittagsbetreuung an allen Standorten durchführen (quasi als Muster einer offenen Bedarfserhebung - die später Sache der regionalen Schulbehörden bzw. der Schulen selbst sein kann).

Dann wird klar, wie groß der Bedarf in bestimmten Regionen tatsächlich ist:

- An Standorten der Schulen der Primar- und Sekundarstufe I, an denen ausreichend Bedarf besteht, ist die Betreuungsgarantie, die Einrichtung offener nachmittäglicher Betreuungsformen oder die Schaffung von Ganztagsklassen / Ganztagsschulen vorzusehen (Erklärung siehe unten). Die Form der angebotenen Betreuung soll hauptsächlich in der Entscheidung der regionalen Bildungsplanung und der Schulpartner am Standort liegen (Subsidiaritätsprinzip).
- Es ist Sache der *regionalen Bildungsplanung*, die Angebote und den tatsächlichen Bedarf sorgfältig auch auf regionaler Ebene aufeinander abzustimmen (siehe auch Freigabe der Sprengel, HB 4). So sollen Ganztagsschulen im städtischen Bereich auf jeden Fall stärker angeboten werden - auch wenn an den einzelnen, bestehenden Schulen die (hohe) Hürde der 2/3-Mehrheit nicht erreicht wird.

Die Beantragung/Bedarfserhebung einzelner Schulen und die Kostenbeteiligung müssen gesetzlich neu geregelt werden (Wann ist Bedarf gegeben? Wann und in welchem Zeitraum *muss* der Schulerhalter die Infrastruktur schaffen? Wann haben Eltern Anrecht auf bestimmte Betreuungsformen?).

Drei Vorschläge/Alternativen werden in der Reform als "*schulisch*" relevant besonders ins Auge gefasst:

**1. Tägliche Betreuungsgarantie** aller Volksschulen/Sonderschulen:

Alle VS/SoS sollen eine tägliche Betreuungsgarantie von 7.30 bis 13.00/13.30 abgeben, d.h. in diesem Zeitraum sorgt die Schule für Unterricht *oder* Betreuung der Sechs- bis Neunjährigen. Diese morgendliche und mittägliche „Gleitzeitregelung“ soll vor allem für Eltern in Teilzeitbeschäftigung eine Entlastung und den Kindern einen „sozial“ bestimmten Übergang (ev. mit Mittagstisch) in die nachmittägliche Freizeit bringen.

2. „**Offene nachmittägliche Betreuung**“ *an der Schule* schließt an den normalen täglichen Unterricht an, d.h. sie ergänzt ihn durch einen freiwilligen Mittagstisch und durch verschiedenste Formen von Blöcken geregelter Freizeit und freiwilliger schulischer Lernförderung bzw. Hausübungsbetreuung am Nachmittag (z.B. bis 16 Uhr - oder 17 Uhr). Dieses Angebot kann durch LehrerInnen, außerschulische Institutionen (Vereine, Gemeinde, Private) oder entsprechend qualifizierte Firmen an der Schule realisiert werden (Zustimmung der Eltern immer vorausgesetzt).

3. Das Angebot einer „**Ganztagsschule**“ (oder von Ganztagsklassen) bedeutet, dass sich „stundenplanmäßiger“ Unterricht und Betreuungsstunden (geregelte Freizeit) für diese SchülerInnen über den ganzen täglichen Zeitraum verpflichtend verteilen (z.B. von 7.30 bis 16.30/17.00). Diese Einteilung erfolgt durch die Schule und versucht biologische Lernrhythmen und unterrichtsorganisatorische Prioritäten zu beachten. Unterricht und Betreuung ist im Allgemeinen durch die LehrerInnen der Klasse oder fest angestellte Betreuer zu realisieren. Der Mittagstisch ist weitgehend obligatorisch, da die Schüler nachmittags Regelunterricht haben. Die schriftlichen "Haus"aufgaben sind konzeptionell in die betreuten Übungsstunden eingebunden - nach der Schule ist also tatsächlich Freizeit.

***Freiwilliger Besuch***

Der Besuch einer Schule mit einer bestimmten Betreuungsform sollte prinzipiell freiwillig sein ("Minderheitenschutz"). Welche Betreuungsform/en (oder Kombinationen davon) *an einer Schule* tatsächlich angeboten werden, soll in erster Linie von der regionalen Bildungsplanung (an der die Schulerhalter mitarbeiten) und den Schulpartnern am Standort abhängen.

Zu den oben genannten drei "schulischen" Betreuungsalternativen kommen selbstverständlich noch die *außerschulischen* Angebote von (städtischen) Horten, Heimen, Einrichtungen gemeinnütziger Vereine oder von Angeboten Privater. Sie fallen aber nicht in den Bereich des "Schulsystems".

## 4/4. Optimierung des Beginns eines Schuljahres

Für Lehrerinnen und Lehrer besteht in der letzten Ferienwoche Anwesenheitspflicht in der Schule. Dies gilt für alle Schulen.

- Die Wiederholungsprüfungen/Nachprüfungen werden *am 2. und 3. Tag dieser Woche* durchgeführt. Damit ergibt sich eine verlässliche Grundlage für eine klare Klassen- /und Lehrerzuteilung.
- Der Rest der Arbeitszeit in dieser Woche vor Schulbeginn entfällt auf die Erstellung des Stundenplans, (Fach-)Konferenzen, die Vorbereitung für die erste Schulwoche, die Abstimmung der Jahresplanung im Team, Qualitätsentwicklungsarbeit, und andere vor Schulbeginn unbedingt notwendige Tätigkeiten.
- Das Ziel muss es sein, mit Beginn des Schuljahres bereits über eine relativ feste Einteilung/Zuordnung der Klassen und Zuteilung der LehrerInnen zu verfügen, so dass sofort mit dem stundenplanmäßigen Unterricht begonnen werden kann.

- Von Seiten der Schulbehörden ist dafür zu sorgen, dass alle für das kommende Schuljahr neuen/geänderten gesetzlichen Grundlagen, Verordnungen und notwendigen Entscheidungen *mindestens zwei Wochen vor Schulbeginn* vollständig abgeschlossen, entschieden, veröffentlicht bzw. in Kraft sind, um Ungewissheit hinsichtlich bestimmter kommender Maßnahmen oder unnötige Verzögerungen an den Schulen zu vermeiden ("Planungssicherheit").

## 4/5. Gleichbewertung pädagogischer Arbeit innerhalb flexibler Arbeitszeit

Die an der Schule zu leistende Arbeit soll gerechter innerhalb der Kollegien verteilt werden. Nicht nur das Unterrichten sondern *auch alle anderen pädagogisch notwendigen Tätigkeitsfelder* der LehrerInnen sollen in Zukunft als gleichwertig anerkannt werden - von der Korrektur, der Schulprogrammentwicklung bis hin zur Fortbildung, zur Elternberatung oder zur Arbeit an der jährlichen Schulbilanz.

Diese "Flexibilisierung" der Arbeitszeiten soll die in den anderen Handlungsbereichen vorgeschlagenen unterrichtlichen Maßnahmen unterstützen, ja z.T. erst ermöglichen. Erst wenn z.B. die pädagogischen Planungs- und Entwicklungsarbeiten den gleichen Stellenwert wie das Lehren haben, werden diese Arbeiten auch praktisch eher jene Bedeutung erlangen, die sie in einer modernen Schule haben sollten. Der Einstieg in neue Arbeitszeitmodelle ist die strukturelle Basis für eine Qualitätsverbesserung in der Schulentwicklung.

Die bisher (noch in vielen Schularten) gültige ausschließliche Orientierung der Arbeitszeit an den für LehrerInnen zu leistenden Unterrichtsstunden sollen durch *ein modernes Jahresarbeitszeitmodell* ersetzt werden. Diese Neubewertung und Neuverteilung der Arbeit bietet zudem für Eltern, SchülerInnen und die interessierte Öffentlichkeit die notwendige Transparenz für die von den LehrerInnen geleisteten Aufgaben.

Ein Jahresarbeitszeitmodell weist beispielsweise der einzelnen Schule ein überschaubares, autonom zu nutzendes Zeitbudget zu, und ermöglicht so mehr pädagogischen Gestaltungsfreiraum. Aufgaben und Arbeitszeit können umverteilt und nach den tatsächlichen Bedürfnissen der Schule neu organisiert werden.

Insofern steht diese Maßnahme *in engem Zusammenhang mit den Intentionen im Bereich 1 „Qualitätsentwicklung“ und HB 3 „Handlungsspielräume“.*

## 4/6. Einschränkung der Klassenwiederholung

Nach Auffassung der Zukunftskommission sind beim „Repetieren“ die Nachteile deutlich größer als die damit erzielten Vorteile. Es sollte daher nur noch zulässig sein, wenn SchülerInnen oder ihre Erziehungsberechtigten dies nach Beratung an der Schule *ausdrücklich wünschen*, oder wenn ein Schüler/ eine Schülerin mindestens in zwei Gegenständen mit Nichtgenügend beurteilt wird und insgesamt in mehr als der Hälfte der Pflicht- und Wahlpflichtgegenstände keine bessere Note als Genügend aufweist. Die Erfüllung der Leistungsanforderung ist durch Nachprüfungen nachzuweisen; zur Vorbereitung sollen schulische Hilfen angeboten werden.

Auch durch Einführung eines leistungsdifferenzierten *Kurssystems*, das in den Hauptfächern unterschiedliche Niveaustufen anbietet, ließe sich das Wiederholen in der Oberstufe deutlich vermindern.

Ein solches Kurssystem sollte in den Hauptfächern (D, M, Fremdsprachen) der Oberstufe/Sekundarstufe II rasch konzipiert und flächendeckend eingeführt werden.

## 4/7. Durchlässigkeit des Schulsystems auch in der Sekundarstufe II

In den Schulen vom Typ BMS (Fachschulen bzw. Mittlere Schulen) und vor allem auch in Berufsschulen soll durch Schaffung begleitender bzw. anschließender Kurse bzw. eines Baukastensystems ergänzender Kurse eine höhere Durchlässigkeit in Richtung Erlangung der "Reife" für Fachhochschulen und Technische Studien erreicht werden.

Dadurch soll es SchülerInnen dieser Schultypen erleichtert werden, die (Fach-) Hochschulreife zu erlangen - je nach absolvierten Kursen eventuell auf bestimmte Richtungen beschränkt. Das Ziel wäre es, nach einiger Zeit mindestens 20% dieser Gruppe an die FH-Reife heranzuführen.

Damit sollen einerseits die BMS/BS-Bildungsgänge stark aufgewertet werden und die relativ geringe Zahl von SchülerInnen eines Jahrgangs, die die „Reife“ zum Besuch tertiärer Bildungseinrichtungen erhalten, erheblich gesteigert werden.

Das BM:BWK soll eine Arbeitsgruppe einsetzen, die für die Fach- und die Berufsschulen rasch ein solches durchlässiges Modulsystem entwickelt - gelungene Beispiele dafür und Erfahrung damit können bereits in Vorarlberger Betrieben/Schulen gefunden werden.

## 4/8. Erweiterung der Schulsprengel - mehr Wettbewerb, regionale Planung

Schulen müssen für viele SchülerInnen wählbar und alle SchülerInnen für sie interessant sein. Daher plädiert die Zukunftskommission für eine *Auflösung der Pflichtsprengel*, um eine möglichst freie Wahl der Schule durch die Eltern zu ermöglichen und einen gewissen Wettbewerb verschiedener Angebote (Profile) zu fördern.

- Für Pflichtschulen und AHS soll der *Bezirk als Berechtigungssprengel* gelten, für mittlere und höhere berufsbildende Schulen soll wie bisher keine Sprengelregelung gelten.
- Für eine *faire Verteilung der Lasten der Schulerhalter* ist durch begleitende gesetzliche Regelungen dabei zu sorgen.
- Für eine faireren Lasten- und Chancenausgleich *zwischen den Schulen* hat das regionale Bildungsmanagement Sorge zu tragen.

## Handlungsbereich 5: Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs

Schule ist ein Ort des Lernens und zugleich ein Erfahrungs- und Entwicklungsraum für junge Menschen. Aus einem solchen Leitbild von Schule ergibt sich ein Lehrerbild, in dem LehrerInnen als aktive „Lernumweltgestalter" der Kinder verstanden werden.

Ein Reformkonzept muss sich nun mit der Frage auseinandersetzen, welche pädagogischen und fachspezifischen Qualifikationen (Kompetenzen) Lehrerinnen und Lehrer in der Schule der Zukunft brauchen und wie die (universitäre) Erstausbildung gestaltet sein soll, damit diese Kompetenzen auch tatsächlich erworben werden. Es geht aber auch um die Frage, wie die Laufbahn von LehrerInnen gestaltet werden, damit wir sicher sein können, jene qualifizierten und motivierten Lehrkräfte an den Schulen zu haben, die diese benötigen.

Aus dem eingangs beschriebenen Leitbild ergeben sich für LehrerInnen die folgenden Aufgaben: Anregen, Unterstützen und Beurteilen von Lernprozessen, Erziehen und Beraten sowie Mitwirken an der Schulentwicklung. Eine angemessene Wahrnehmung dieser Aufgaben erfordert als Qualifikationen, Lerninhalte in ihrer fachlichen und überfachlichen Bedeutung einordnen zu können, Lernvoraussetzungen auf Seiten der Kinder und Jugendlichen zu diagnostizieren und zu berücksichtigen, Unterrichtsziele formulieren und begründen können sowie ihr Erreichen kriteriengeleitet zu überprüfen, didaktische und erzieherische Umsetzungen konzipieren, durchführen und reflektieren sowie an der Schulentwicklung mitwirken zu können.

Für den Bereich der *Pflichtschullehrerausbildung* beschäftigt sich bereits eine große Arbeitsgruppe des BM:BWK, die PEK (Planungs- und Evaluierungskommission) mit diesem Problemkreis. Ihre Aufgabe ist es, die LehrerInnenausbildung in den künftigen „Hochschulen für Pädagogische Berufe" (HPB) neu zu ordnen. Die dabei entstehenden eigenständigen Lösungen an den einzelnen Standorten erfordern eine sorgfältige *Akkreditierung* dieser Ausbildungseinrichtungen seitens des Dienstgebers. Aus der Sicht der Zukunftskommission wäre es hilfreich und sinnvoll, auch für die Grundkompetenzen von LehrerInnen *Standards* zu definieren. In eine auf dieser Basis durchgeführte Akkreditierung sollten dann auch die derzeitigen *universitären* Ausbildungseinrichtungen mit einbezogen werden.

Im Hinblick auf die *Laufbahn* der LehrerInnen geht die Zukunftskommission davon aus, dass die derzeit bestehenden Regelungen im Hinblick auf Eintritt und Verbleib in der Lehrerlaufbahn (faktische Anstellungsgarantie, Pragmatisierung) die Qualität der Schule nicht fördern. Sie plädiert daher für ein neues Laufbahnmodell, das sich einerseits an einem professionellen Lehrerbild und andererseits an den Erfordernissen

autonomer Schulen orientiert. Wir halten es in dieser Hinsicht für eine Notwendigkeit, *dass Schulen aktiv und entscheidend an der Auswahl und Einstellung ihrer LehrerInnen beteiligt sind.* Nur so kann man ihnen letztlich auch die Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Arbeit zuschreiben.

Der Lehrerberuf sollte für leistungsorientierte junge Menschen attraktiv sein. Das erfordert ein ansprechendes *Einstiegsgehalt* sowie die Aussicht, dass gute Arbeit honoriert wird, und Möglichkeiten zu beruflicher Weiterentwicklung eröffnet. Wie OECD-Statistiken zeigen, weist Österreich eines der größten Gefälle zwischen Einstiegs- und Höchstgehältern auf – hier muss der Dienstgeber für eine Umschichtung sorgen. Dabei sollten *Vorrückungen* in der Laufbahn mit erbrachten beruflichen Leistungen, ausgeübten Funktionen bzw. Zusatzqualifikationen sowie nachhaltiger Fortbildung verknüpft werden. In Verbindung damit sind *Spezialisierungen* und leistungsbezogene *Aufstiegsmöglichkeiten* („mittleres Management") erforderlich, die u.a. auch die Tätigkeit in regionalen Unterstützungssystemen sowie im Qualitätsmanagement (Inspektorenteams) einschließen sollten. Die Verpflichtung zu regelmäßiger und umfassender Fortbildung ist selbstverständlich in einem Beruf, dessen wissenschaftliche Grundlagen und Fachinhalte sich in rasantem Tempo entwickeln.

## 5/1. Akkreditierung der Ausbildungseinrichtungen für LehrerInnen

Der Dienstgeber soll durch sorgfältige Akkreditierung der Ausbildungsstätten dafür sorgen, dass für den Lehrberuf geeignete, mit den notwendigen pädagogischen und fachspezifischen Qualifikationen (Kompetenzen) ausgestattete Lehrerkandidaten die HPB verlassen und zur Auswahl für die Lehrerlaufbahn stehen. Ausbildungseinrichtungen sollten zumindest die folgenden Prinzipien realisieren, die Grundlage für eine Akkreditierung sein könnten:

- Möglichkeiten zur Überprüfung der Passung zwischen Persönlichkeits- und Interessenprofil einerseits und beruflichen Anforderungen andererseits durch geeignete Beratungsverfahren am Beginn der Ausbildung;
- Frühe und nachhaltige Konfrontation mit der Praxis als Möglichkeit zur Selbstüberprüfung der Eignung. Viele Studierende haben eine unklare Vorstellung davon, was man als LehrerIn leisten und können muss (meistens nur die "Schülersicht").
- Ausrichtung der Ausbildung an professionellen Kompetenz-Standards und weniger an unverbindlichem „Hintergrundwissen"
- Wahlpflichtangebote zur Vertiefung und Spezialisierung in einigen aktuellen Problem- und Handlungsfeldern (z.B. Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, Schulentwicklung, Diagnostik, Qualitätsmanagement, Testadministration, u.ä.)

## 5/2. Neues Laufbahnmodell für LehrerInnen

Wir treten ein für ein neues Laufbahnmodell für LehrerInnen. Kernpunkte sollen sein:

(1) Aufnahmegespräche und Einstellung von LehrerInnen direkt in der Verantwortung der Schulen (unter Beachtung grundlegender gesetzlicher Regeln, wie formelle Qualifikation) - der Dienstgeber bleibt aber vorläufig Bund oder Land;

(2) Deutlich attraktivere Einstiegsgehälter für JunglehrerInnen - sukzessive „Einebnung“ des hohen Einkommensunterschieds zwischen Erst- und Letztbezug;

(3) Keine staatliche Anstellungsgarantie für Universitäts-/bzw. LehramtsabsolventInnen und Aufhebung der Pragmatisierung für (neu eintretende) LehrerInnen;

(4) Neue Formen der Leistungsbewertung der Lehrerarbeit und leistungsorientierte Vorrückungen - finanzielle Verbesserungen sollen immer mit konkreten Leistungsvorlagen bzw. Zusatzqualifikationen verbunden sein;

(5) Schaffung von leistungsbezogenen Aufstiegsmöglichkeiten (siehe nächste Maßnahmen 5/3 und 5/4) und innerschulische Funktionsdifferenzierung (temporäre Arbeitsteilung).

Gerade die neuen Anforderungen an den Lehrberuf erfordern eine entsprechende Unterstützung und Förderung in den Schulen. Hier schlagen wir zwei konkrete Maßnahmen vor:

- *Mentoring* für JunglehrerInnen: diese Maßnahme soll den Berufseinstieg und den Aufbau professioneller Kompetenz erleichtern und unterstützen;
- *MitarbeiterInnengespräche* mit Zielvereinbarungen: diese Maßnahme soll sowohl der Förderung und Unterstützung als auch der Partizipation dienen; die MitarbeiterInnengespräche sollen im Allgemeinen vom/von der SchulleiterIn durchgeführt werden, können jedoch in Abhängigkeit von der Größe der Schule delegiert werden (an Personen des mittleren Managements).

Wichtig ist auch das gleichzeitig notwendige Jahresarbeitszeitmodell der LehrerInnen (==> siehe HB 4).

## 5/3. Leistungsbezogene Aufstiegsmöglichkeiten - Arbeitsteilung im Team

Schulautonomie und Schulprofilierung, Qualitätsentwicklung und Rechenschaftspflicht sind darauf angewiesen, dass *Verantwortungsträger* sowohl gegenüber der

Öffentlichkeit (den Eltern) wie auch gegenüber der Verwaltung und der staatlichen Aufsicht erkennbar sind.

- Dies erfordert sowohl eine Neudefinition der Rolle des Schulleiters/der Schulleiterin (als zeitlich befristeter Manager einer Schule),
- als auch die *Schaffung von aufgabenbezogenen und Verantwortung tragenden Teams* (z.B. Qualitäts-/, Budget-/, Stundenplanteam) und - vor allem in größeren Schulen -
- die *Schaffung von Funktionen des mittleren Managements*, z.B. AbteilungsleiterIn, QualitätsmanagerIn oder Medienbeauftragte/r.

Keinesfalls soll die jetzt günstige flache Hierarchie an Schulen jedoch dadurch steiler werden, d.h. demokratische Strukturen sind zu stärken. Arbeitsteilung kann aber auch die Auslagerung von Aufgaben an Nicht-Lehrer bedeuten, z.B. an administrative (Teilzeit-)Kräfte.

## 5/4. Mehr Unterstützung durch Spezialisierung und Spezialisten

LehrerInnen beklagen sich, dass ihnen die Gesellschaft zusätzlich zu ihrer "Kerntätigkeit Unterrichten“ eine zunehmende Anzahl von Aufgaben zuweist oder zumutet. Dabei geht es ihnen heute ähnlich wie vielen Menschen in anderen sozialen Berufen. Ein allgemeines Jahresarbeitszeitmodell könnte diese Arbeiten inkludieren und damit rechtlich Klarheit schaffen (siehe HB 4/5).

Erschwerend kommt allerdings hinzu, dass viele LehrerInnen dafür weder angemessen ausgebildet noch wirklich eindeutig zuständig sind. Das reicht von der aktiven Drogenbekämpfung, über die Vermeidung/Verminderung von Gewalt bis zur intensiven Sozialarbeit mit Eltern - Aufgaben, die entstehen, weil manche Eltern ihren Teil der Erziehung nicht bewältigen oder weil andere staatliche Einrichtungen bestimmte Betreuungsaspekte nicht wahrnehmen können.

Objektiv gesehen ist aber die Schule ein gut geeigneter Ort, um solche Probleme zu entdecken, an die Jugendlichen und zum Teil auch an deren Familien „heranzukommen“, um sie zu unterstützen und damit negative Entwicklungen stoppen und positive verstärken zu können. Dies sollte aber durch *Fachkräfte* geleistet werden, die spezielle pädagogisch-psychologische Aufgaben an der Schule auch professionell erfüllen. Diese „Spezialisten“ sollen die LehrerInnen unterstützen, mit ihnen kooperieren, sie entlasten.

- Die dazu notwendigen Spezialausbildungen (Psychotherapeut, Sozialarbeiter, Psychologe, Logopäde, etc.) sollen auch LehrerInnen im Zuge von Weiterbil-

dungsmaßnahmen offen stehen (etwa im Zuge der dreigliedrigen universitären Ausbildung) - was eine günstige Zusammenführung von Kompetenzen für die Schulen und SchülerInnen bedeutet. *Spezialisierte* LehrerInnen können auch KollegInnen besser unterstützen.

- Große Schulen oder regionale Schulgruppen, die solche Experten benötigen, sollen im Rahmen der personellen und finanziellen Autonomie in die Lage versetzt werden, diese - falls notwendig - auch zusätzlich zu beschäftigen.

## 5/5. Fortbildung und Selbstevaluation als Vorrückungsvoraussetzung

Das pädagogisch-psychologische Grundlagenwissen und die Fachinhalte befinden sich in einer ständigen, immer rascheren Fortentwicklung. Alle LehrerInnen sind daher zur regelmäßigen Fortbildung, zum „Updaten“ und „Auffrischen“ ihrer Kompetenzen verpflichtet.

- Dies soll in der Regel außerhalb der Unterrichtszeiten stattfinden.
- Vorrückungen oder Funktionsübernahmen sollen stets mit einer Leistungsvorlage der LehrerInnen verbunden sein - wo sie auch nachweisen, dass sie entsprechende, einschlägige pädagogische und fachliche Fortbildung (mit Leistungsnachweis) in ausreichendem Umfang absolviert haben.

Die Orientierung an der Jahresnorm für LehrerInnen an APS (15 Stunden verpflichtende "institutionelle" Fortbildung pro Jahr mit Nachweis/Zertifikat) erscheint uns insgesamt und langfristig als zu gering, um sowohl den fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Entwicklungen ausreichend Rechnung tragen zu können als auch Selbstkompetenz, soziale Kompetenz und Management-Kompetenz persönlich zu optimieren.

*Eine volle Arbeitswoche pro Jahr* sollte die anzustrebende Mindestanforderung sein - dies würde aber vermutlich bedeuten, dass die Einrichtungen für Fortbildung künftig erweitert werden, bzw. andere, auch private, zertifizierte Einrichtungen (außerhalb PI, PA) stärker frequentiert werden müssen (z.B. Universitäten, außerschulische Fortbildungsinstitutionen [z.B. WIFI, BFI, VHS], Einrichtungen der Erwachsenenbildung, internetgestützte Fernkurse, Fortbildung im Ausland [z.B. Sprachkurse], etc.).

## Handlungsbereich 6: Qualität prüfen und sichern

Auch auf der Ebene des Gesamtsystems sind Formen der *kontinuierlichen* Überprüfung und Sicherung der Qualität (System-Monitoring) erforderlich. Die Zukunftskommission schlägt vor, mit dieser Überprüfung bei den *Kompetenzstandards* und bei nationalen und *übernationalen Indikatoren* anzusetzen, und zusätzlich ein regionales *Inspektorat* einzurichten.

Die Erreichung der Standards in den Hauptfächern (D, M, Fremdsprachen) sollte an den Nahtstellen des Bildungssystems laufend überprüft werden. Dazu sollen in der 4., 8. und 12. (BHS: 13.) Schulstufe jährlich Standard-Tests durchgeführt werden, deren Ergebnis für die Vergabe der individuellen Berechtigungen an die einzelnen SchülerInnen und als Rückmeldung für die Schule und das Schulsystem verwertet werden soll. Das heißt, dass auch die Matura Komponenten eines Standard-Tests enthalten sollte. Das bedeutet:

- Das Ergebnis der Kompetenzüberprüfung soll also zusammen mit dem Urteil der unterrichtenden LehrerInnen die Grundlage für die Berechtigungsvergabe bilden.
- Die einzelne Schule verwendet die Rückmeldungen aus den Standard-Tests zur Weiterentwicklung der eigenen Qualität.
- Für das Gesamtsystem wird aus den Ergebnissen der einzelnen Schulen eine anonymisierte Stichprobe gezogen, die Aufschluss über das Niveau der Kompetenzerreichung im Gesamtsystem gibt.

Die Zukunftskommission möchte mit diesem Vorschlag auch dazu beitragen, dass weiterhin die „abgebende“ (und nicht die aufnehmende) Schule Berechtigungen vergibt, weil dies der Arbeit der Schule mehr Gewicht verleiht. Die Vergabe von Berechtigungen muss allerdings in Hinkunft erheblich objektiver und für aufnehmende Institutionen transparenter und nachvollziehbarer erfolgen, als dies derzeit der Fall ist. Die Orientierung an zentralen Standards würde beides gewährleisten.

Standard-Tests sollen zentral entwickelt, aber *an der Schule* von dafür ausgebildeten LehrerInnen durchgeführt und auch ausgewertet werden (wobei dafür auch externe Unterstützung geboten werden soll). Die Daten verbleiben an der Schule und müssen lediglich stichprobenweise für Zwecke des System-Monitorings anonymisiert weitergegeben werden. Damit entstehen keine zentralen Datenpools über Schulen, die für Rankings missbraucht werden könnten. Schulen sollen jedoch in der Schulbilanz und im Schulqualitätsbericht über ihre Ergebnisse bei den Standardtests berich-

ten und erhalten aus den Ergebnissen des System-Monitorings Referenzdaten, mit denen sie ihre schulbezogenen Ergebnisse vergleichen können.

Für ein nationales *Bildungsinformationssystem (BIS)* ist es notwendig, eine Anzahl von markanten und aussagekräftigen Bildungsindikatoren auszuwählen, einerseits um die Ergebnisse des Systems abzubilden (Qualitätsindikatoren) und andererseits um mögliche Bedingungen, Einflüsse oder Prozesse zu erfassen (=> siehe dazu Handlungsbereich 2). Aus der regelmäßigen Beobachtung dieser Variablen im Längsschnitt und im internationalen Vergleich erhält man Einblick in Trends und Einsicht in Zusammenhänge und damit die Chance zu einer systematischen Qualitätsverbesserung. Ein nationales BIS sollte aus den folgenden Komponenten bestehen:

(1) aus einem sorgfältig ausgewählten Satz von **Bildungsindikatoren (**Kontext-, Input, Prozess- und Ergebnisindikatoren), wobei sowohl

* *nationale* Komponenten (Was ist für Österreich speziell wichtig?) als interne Evaluation, und

* *internationale* Komponenten enthalten sein müssen (OECD-Bildungsstatistik, PISA, IEA Assessments, EU, etc.) - zur Anbindung an außen, als notwendige "externe" System-Evaluation;

(2) aus dem **System-Monitoring (SYM)**, d.h. der regelmäßigen Beobachtung dieser Bildungsindikatoren durch damit beauftragte Experten, wobei es wegen (1) sowohl

* ein *national* orientiertes System-Monitoring gibt (nationale Bildungsstatistik, nationales Standard-Monitoring, Bildungsdokumentation, fokussierte Evaluationen, u.a.) als auch

* *ein international* orientiertes (Teilnahme an OECD- und EU-Indikatoren - Programmen wie INES/Education at a Glance, PISA, PIRLS/TIMSS, etc.),

(3) sowie aus einem im Zwei-Jahres-Rhythmus erscheinenden **nationalen Bildungsbericht**, der als *Rechenschaftslegung des Schulsystems* die Ergebnisse dieses nationalen und internationalen System-Monitorings für Politik und Schulbehörden sowie die Öffentlichkeit zusammenfassend darstellt und wissenschaftliche Analysen und Interpretationen enthält

Die Aufgabe der *Qualitätskontrolle des Qualitätsmanagements* auf Schulebene, die Einhaltung der Gesetze und Leistungsvereinbarungen soll durch ein regionales *Inspektorat* erfolgen.

Daher schlagen wir im Handlungsbereich 6 die folgenden konkreten Maßnahmen zur Umsetzung vor:

## 6/1. (Kompetenz-) Standards überprüfen, analysieren, Ergebnisse nutzen

Für eine sinnvolle nationale Qualitätssicherung und -entwicklung müssen *regelmäßige, verpflichtende Überprüfungen der Kompetenzstandards*, d.h. die *Messung* der tatsächlich erreichten Kompetenzniveaus der SchülerInnen, an den Schnittstellen des Schulsystems stattfinden.

- Erreicht wird dies in erster Linie durch ein *jährliches* ***Standard-Monitoring***, d.h. die verpflichtende Testung aller SchülerInnen in den 4. Klassen der Volksschulen, der Hauptschulen und der AHS sowie in der Abschlussklasse der Sekundarstufe II.
- Da in einer ersten Phase nur die Standards in D, M und Fremdsprachen vorerst verpflichtend sind, finden die standardisierten Tests in diesen Fächern statt.
- Die Testadministration über *standardisierte Gruppentests* und die Auswertung wird durch ausgebildete, zertifizierte LehrerInnen ("Testadministratoren") an den Schulen vorgenommen - dafür hat die Schulbehörde *einheitliche Termine* festzusetzen.
- Die Verantwortung für die objektive und korrekte Abwicklung liegt beim Schulleiter/bei der Schulleiterin - für die stichprobenartige Kontrolle der Schulen bei den Inspektoraten.
- Damit ergibt sich automatisch auch ein objektiver, *„zentral“ bestimmter Bestandteil der Matura* aus der Leistungsmessung aller SchülerInnen in der letzten Stufe der Höheren Schulen in D, M, Fremdsprachen.
- Die Ergebnisse des Standorts/der Schule enthält zusammengefasst/kumuliert die *Schulbilanz* und der *Schulqualitätsbericht*.
- Jede/r SchülerIn, die/der getestet wurde, erhält eine übersichtliche und aussagekräftige, lernzielorientierte Rückmeldung zu diesem Test.
- Jede/r LehrerIn, deren/dessen SchülerInnen in "seinem" Fach getestet wurden, erhält eine vollständige, lernzielorientierte und lageorientierte Darstellung der Leistungen seiner/ihrer Klasse.

Ergänzt wird dieses jährliche Standard-Monitoring durch ein alle zwei bis drei Jahre stattfindendes ***System-Monitoring***,

- bei dem 10 - 20% aller österreichischen Schulen zufällig ausgewählt werden, und die vorhandenen Tests, die Daten und die Ergebnisse der Standard-Tests zentral angefordert werden.
- Ein Teil der Datenerhebungen in diesen Schulen werden durch geeignete Beobachter überwacht.
- Nach Überprüfung der Korrektheit der Prozeduren und Daten wird ein Qualitätsbericht über die festgestellte Qualität der Durchführung der Tests an den Schulen verfasst.
- Danach werden die Einheiten (Schulen/Schüler) anonymisiert und alle Testdaten von Experten in einem Zentrum für System-Monitoring sorgfältig analysiert.
- Daraus resultiert ein umfangreicher *Nationaler Bericht* über den Leistungsstand der SchülerInnen in den Fächern mit Kompetenzstandards.
- Dieser Nationale Bericht ist die Rechenschaftslegung der Schulen, der Schulbehörden, der Schulpolitik - er dokumentiert regelmäßig den Fortschritt des Schulsystems und ist für jede/n ÖsterreicherIn zugänglich (Internet).

Weitere wichtige Vergleichsdaten über den Stand der Schülerleistungen erhalten wir durch Teilnahme an *internationalen Leistungstests* wie PISA, TIMSS oder PIRLS, die ebenfalls zumindestens in Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Grundschule und am Ende der Pflichtschulzeit *internationale Standards vergleichend testen* ("externe Evaluation").

Durch zusätzliche Benutzung von nationalen Standard-Testformen in den internationalen Vergleichen ist es möglich, die nationalen Standard-Skalen an die internationalen anzubinden und so genau Auskunft zu bekommen, wo wir leistungsmäßig stehen.

## 6/2. Regelmäßiges System-Monitoring - Nationaler Bildungsbericht

Ein wesentlicher und unverzichtbarer Kern eines System-Monitorings ist die Teilnahme an internationalen Indikatoren-Studien und Bildungsstatistik-Programmen, z.B. der OECD (siehe Beschreibung in HB 2).

Diese Studien und Programme liefern aussagekräftige *Benchmarks* und *Längsschnittdaten*, um die Wirkung bestimmter Maßnahmen in der zeitlichen Entwicklung erkennen zu können und öffnen dadurch eine Reihe von analytischen Möglichkeiten, die für die Bildungspolitik von großem Interesse sind.

System-Monitoring stellt eine wichtige Datengrundlage bereit für mittel- und langfristige bildungspolitische Planungen. Kein Land, das ernstzunehmende Entwick-

lungsarbeit im Bildungsbereich leisten will, kann auf diese wichtigen Vergleichsinformationen heute noch verzichten.

Aus der Zusammenschau der erhobenen Daten aller nationalen und internationalen Indikatoren (=> siehe HB 2) resultieren kumulierte *Nationale Bildungsberichte*, die den Zustand und den Erfolg des Bildungssystems wiedergeben.

Ein solcher Nationaler Bildungsbericht im Abstand von zwei Jahren sollte zukünftig auch in Österreich den Stand der Bildung in übersichtlicher Weise dokumentieren und damit die Rechenschaftspflicht der Schulbehörden und der Schulpolitik auf Systemebene erfüllen.

## 6/3. Überregionale Inspektorate - unabhängige Qualitätskontrolle der Schulen

Schulentwicklung ist dann ein demokratisch-öffentlicher Prozess, wenn er weder von der einzelnen Schule noch von einem einzelnen Lehrerteam oder der Schulverwaltung allein kontrolliert wird, sondern von der Öffentlichkeit und deren Repräsentanten.

Daher sollen die korrekte und vollständige Umsetzung der in HB 1, 2 und 6 dargestellten Strategien und die Maßnahmen des Qualitätsmanagements, der Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung durch entsprechend unabhängige Schul-Inspektorate kontrolliert werden

- Diese über die Bundesländer verteilten *Qualitäts-Inspektorenteams* sollen aus MitarbeiterInnen des BM:BWK bestehen, die für solche pädagogisch-psychologische Qualitätsprüfungs-Tätigkeiten speziell qualifiziert sind,
- Alle Schulen sollen in regelmäßigen Abständen von ca. drei Jahren für mehrere Tage inspiziert werden, wobei auch Unterrichtsbesuche obligat sind (wobei z.B. der Rhythmus des Schulprogramms berücksichtigt werden könnte).
- Als Ergebnis erscheint ein *Inspektionsbericht*, der die Bewertung der Korrektheit und Vollständigkeit aller Abläufe (Meta-Evaluation) sowie eine sorgfältige Beurteilung des Qualitätszustandes der Schule anhand der vorgelegten Daten enthält - als Rückmeldung an die Schule (Schulqualitätsbericht) und die Schulpartner („Zertifikat").
- In problematischen Fällen schaltet das Inspektorat das regionale Unterstützungssystem ein.
- Die aggregierten Daten des Schulinspektorates finden auch Eingang in den nationalen Bildungsbericht (==> siehe HB 6).

## Handlungsbereich 7: Unterstützungssysteme einrichten

In unseren Vorschlägen spielen Evaluation und Selbstevaluation eine große Rolle. In der Tat kann man sich von soliden Diagnosesystemen erwarten, dass sie die notwendigen Entwicklungsrichtungen genauer bestimmen helfen und dadurch zu besserer Zielorientierung beitragen. Das Wichtigste sind jedoch Entwicklung und Innovation selbst. Evaluationssysteme *allein* werden das Schulsystem seinen Qualitätszielen nicht näher bringen. Erst die Verbindung der zuverlässigen Diagnose des Ist-Zustandes, der Identifikation von Entwicklungszielen und koordinierter Entwicklungstätigkeit verspricht eine Dynamik der Veränderung.

Die Förderung, Anregung und Unterstützung dieser Entwicklungstätigkeit muss auf mindestens *zwei Ebenen* stattfinden:

Die Übertragung von mehr Freiheit und Verantwortung an *Schulen und LehrerInnen* für die Gestaltung von Lernumgebungen, der Übergang von der Durchführungsverantwortung hin zu stärkerer Ergebnisverantwortung, die vorgeschlagenen Schritte im Hinblick auf Evaluation, Selbstevaluation und Unterrichts- und Schulentwicklung – all das bringt eine Vielfalt neuer Funktionen und Aufgaben an die Schulen, auf die diese gegenwärtig noch unzureichend vorbereitet sind.

Die Kompetenzen für diese Funktionen müssen zum einen in die Curricula zukünftiger Lehrerbildung Eingang finden. Ihre Entwicklung bedarf jedoch auch relativ stabiler Strukturen und Einrichtungen, die bei Bedarf praxisbegleitende Hilfe und Unterstützung bieten.

Unterstützung werden Schulen vor allem in den folgenden Bereichen benötigen:

- In der koordinierten Planung des Fachunterrichts und der inhaltlichen Gestaltung der Erweiterungsbereiche;
- bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation von schulinternen Evaluationen und Rückmeldungen;
- bei der Interpretation und Verwertung schulbezogener Daten vor dem Hintergrund nationaler oder regionaler Benchmarks;
- der zielorientierten Entwicklungsplanung und der sozialen Organisation des Schulentwicklungsprozesses;
- für die Bewältigung von nicht-routinisierbaren erzieherischen Problemen, deren Ursprung im gesellschaftlichen Umfeld der Schule liegt;

- in der Allokation von Ressourcen, um ein reichhaltiges, attraktives und hochwertiges Bildungsangebot zu verwirklichen.

Unterstützungssysteme sind aber auch für die Bewältigung der neuartigen Aufgaben auf der *Ebene von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung* erforderlich. Hier geht es neben der Einrichtung von Diagnosesystemen für die Systemebene (s. Handlungsbereich 6) vor allem um die Sicherung der folgenden Funktionen:

- um die Festlegung von Programmen und Standards für die Lehrerbildung, die Zertifizierung lokaler und regionaler Support-Einrichtungen, die Planung und Koordination nationaler Entwicklungsinitiativen;
- die Vernetzung der Arbeitszusammenhänge zwischen Diagnose- und Entwicklungssystemen, die Aufbereitung von Systemdaten für die Entscheidungsträger, die Koordination der nationalen Bildungsberichterstattung und damit die Wahrnehmung von Brückenfunktionen zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik;
- von besonderer Bedeutung erscheint aber auch, *Wissenschaft und Forschung als Quellen von Steuerungswissen besser zu nutzen*, Forschungsschwerpunkte im Bereich von Schule und Bildung einzurichten und die praktische und bildungspolitische Nutzbarkeit von Forschung durch strengere Qualitätsstandards auch in diesem Bereich zu erhöhen.

Der Organisation und Gestaltung von praxisbegleitenden und politiknahen Unterstützungsfunktionen wird in den modernen Bildungssystemen heute besondere Bedeutung zugeschrieben. Sie ist allerdings – den Traditionen der jeweiligen Systeme entsprechend - sehr unterschiedlich organisiert. Einige gemeinsame Trends lassen sich jedoch im internationalen Raum beobachten:

- Die eine ist, die Unterstützungsleistungen für Schulen *stärker bedarfsorientiert* anzubieten. Dies bedeutet, dass Schulen hierfür oft Globalbudgets zugewiesen bekommen und aus staatlichen und nichtstaatlichen Angeboten frei auswählen können. Dies müsste in unserem System konsequenterweise auf Kosten der zentralen Dotierung der bestehenden staatlichen Einrichtungen (insbesondere der PIs) geschehen.
- Ein zweiter Trend in vielen Ländern geht dahin, dass Einrichtungen geschaffen werden, deren wichtigste Aufgabe darin besteht, Schulen *ihre Ergebnisse in nationalen Evaluationen, Assessments und sonstigen Leistungsprüfungen rückzumelden* und bei deren Interpretation und der daraus folgenden Entwicklungsplanung zur Seite zu stehen.
- Eine dritte Gemeinsamkeit besteht in der *Förderung und im verstärkten Ausbau von Forschung und Entwicklung,* sei es durch die Einrichtung spezieller Institu-

tionen, sei es durch staatliche Förderprogramme für bestehende Forschungseinrichtungen. Entsprechende Bemühungen sind gegenwärtig speziell auch in den anderen deutschsprachigen Ländern zu beobachten.

Hier kann kein in sich geschlossenes Organisationsmodell für die Gesamtstruktur eines Unterstützungssystems präsentiert werden. Konkrete Vorschläge hierzu sind unter anderem im *Weißbuch zur Qualitätsentwicklung* und im *Bericht der Arbeitsgruppe PQS* (beide für das BM:BWK) enthalten. Einige Module scheinen uns jedoch – zum Teil auch gestützt auf internationale Erfahrungen von besonderer Bedeutung. Die entsprechenden Vorschläge haben jedoch noch eher den Charakter von „Richtungsempfehlungen" als von konkreten Maßnahmenkatalogen.

## 7/1. Deutlich mehr Ressourcen für F&E, Beratung und Unterstützung

Eine längerfristige Zielsetzung im Bildungswesen sollte sein, das Verhältnis zwischen den gebundenen Ausgaben für die unmittelbare Aufrechterhaltung des Lehr- und Verwaltungsbetriebs einerseits, und den Mitteln für Forschung und Entwicklung, Beratung und Unterstützung andererseits zugunsten Letzterer deutlich zu verbessern.

Auch im Bildungswesen sind Entwicklung und Innovation abhängig von Ressourcen, die für das Beratungs- und Unterstützungswesen, und für Forschung und Entwicklung zur Verfügung stehen.

## 7/2. Bedarfsorientierung und Wettbewerb in Fortbildung und Entwicklung

Eine zweite „Richtungsempfehlung" der Kommission besteht darin, die Angebote für Fortbildung und Entwicklungsunterstützung in stärkerem Maße marktförmig zu organisieren und am Bedarf der Praxis zu orientieren. Dies würde bedeuten, dass ein Teil der Ressourcen für Fortbildung und Beratung den Schulen direkt zur Verfügung gestellt wird, und diese sich in einem freien Angebot orientieren können.

Damit würde dieser Sektor stärker dem Wettbewerb geöffnet, in dem auch Universitäten und freie Anbieter mit qualitativ hochwertigen Produkten agieren könnten. Allerdings müsste diese Qualität durch öffentliche Zertifikate nachgewiesen werden.

## 7/3. Stärkung der schulinternen Netzwerke (Fachgruppen, AGs)

Nicht alle Beratungs- und Unterstützungsleistungen müssen indessen Angebote „von außen" sein. Gefördert werden sollten sinnvolle *kollegiale Kooperationen* und *in-*

*terne Netzwerke* ebenso wie die Nutzung besonderer Expertise, die an den Schulen selbst vorhanden ist. Auf den Fachunterricht bezogen ist hier vor allem an die Stärkung der *Fachkoordination* (und deren Leitung) an den Schulen sowie der entsprechenden *regionalen Arbeitsgemeinschaften* (und deren Leitung) zu denken.

Kollegiale Unterstützungssysteme bieten gleichzeitig Möglichkeiten der Auszeichnung und Belohnung besonderer fachlicher Leistungen von Lehrerinnen und Lehrern, was unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierungsbestrebungen von Bedeutung ist (s. Handlungsbereich 5). Damit verbunden sein sollte allerdings eine Stärkung der universitären Fachdidaktiken, die eine wissenschaftliche Anreicherung und Absicherung der kollegialen Unterstützungsleistungen gewährleisten können.

Auch im Bereich der fachübergreifenden Qualitätsarbeit sollte nach unseren Vorstellungen verstärkt auf die Nutzung schulinterner Expertise und auf Vernetzung und Erfahrungsaustausch zwischen Schulen (Evaluation, Qualitätsmanagement) gesetzt werden, die allerdings entsprechender Anreize bedürfen.

## 7/4. Regionales Bildungsmanagement und Schulverbünde schaffen

Seit einigen Jahren gibt es in Österreich Überlegungen und Bemühungen, die tradierten Formen der Schulaufsicht schrittweise durch ein *„Regionales Bildungsmanagement“ (RBM)* zu ersetzen. Diese Perspektive wird von der ZK unterstützt. Vorgeschlagen wird dabei eine Trennung von Kontrollfunktionen und Unterstützungsfunktionen (s. Handlungsbereich 6).

Hauptaufgabe des RBM wäre demnach, ein möglichst breit gefächertes Bildungsangebot auf hohem Qualitätsniveau in der Region zu sichern. Dies bedeutet im Einzelnen ...

- Schulen bei der Interpretation von Evaluationsdaten und der Planung von Entwicklungsprogrammen zu unterstützen;
- bei der Wahl von externen Fortbildungs- und Unterstützungsprogrammen zu beraten und Kontakte zu vermitteln;
- Moderation und Krisenmanagement in Konfliktsituation (z.B. zwischen Schule und Eltern);
- regionale Ressourcen für Schwerpunktbildungen und besondere pädagogische Aufgaben (z.B. Integration behinderter SchülerInnen; Begabtenförderung) zu koordinieren;
- Schulen in schwierigen Einzugsgebieten durch besondere Förderprogramme zu unterstützen und für einen „Lastenausgleich“ zwischen den Schulen zu sorgen;

- auf eine Homogenisierung der Anforderungen und Beurteilungen hinzuwirken und dadurch Gerechtigkeit, Durchlässigkeit und Chancengleichheit in der Region zu fördern;
- Kooperation und Vernetzung zwischen den Schulen – v.a. auch an den Schnittstellen – zu fördern.

Da insbesondere die Koordinationsaufgaben ***schulformübergreifend*** wirksam werden, sollte der Schulformbezug der herkömmlichen Schulaufsicht aufgegeben werden und die Unterstützungsteams bei Bedarf aus Experten unterschiedlicher Schularten zusammengesetzt sein.

Dies wiederum würde eine Neudefinition von Regionen voraussetzen, da diese gegenwärtig schulformabhängig ist (AHS – Land; APS – Bezirk). Zielführend wäre vermutlich, wenn die Regionen *sozioökonomisch* definiert würden und *Schulverbünde* in ähnlichen Einzugsgebieten umfassen. Auf diese Weise könnte vor allem Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung entgegengewirkt werden.

## 7/5. Nationales Programm "Bildungsforschung" mit konzentr. Mitteleinsatz

Als eines der wichtigsten „indirekten“ Unterstützungssysteme sowohl der Praxis als auch der Bildungspolitik und -verwaltung muss eine qualitativ hochwertige, an den Wissensbedürfnissen der Abnehmer orientierte Bildungsforschung angesehen werden.

Dass das Thema Bildung derzeit wieder verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit erhält, hängt selbst zu einem großen Teil mit den Ergebnissen der Forschung zusammen – insbesondere mit den internationalen Vergleichsstudien, die in den letzten Jahren von der OECD und anderen internationalen Organisationen publiziert worden sind (PISA, TIMSS).

In Zusammenhang damit ist in vielen Ländern die Einsicht gewachsen, dass durch sorgfältige Forschung sowohl wichtiges politisches Steuerungswissen, als auch wertvolle, praxisverwertbare Erkenntnisse gewonnen werden können. Dies betrifft nicht nur Studien zur Evaluation von Schulen und Bildungssystem, sondern auch Begleitforschung zu Innovationen, Lehr-Lernforschung, zu außerschulischen Bedingungen des Lernens, zur Förderung von Hochbegabungen und vielen anderen Themenbereichen. Diese Erkenntnis hat in jüngerer Zeit in vielen Ländern zu erheblich verstärkten Investitionen in eine qualitativ hochwertige Bildungsforschung geführt.

In Österreich besteht zwar seit langer Zeit eine recht enge Verbindung zwischen der Bildungsverwaltung und der pädagogischen Wissenschaft, sowie eine lange Tradition praxisbezogener Forschung, aber

- die geringe Dotierung der Forschungsprojekte,
- gewisse Zufälligkeiten der Auftragsvergabe,
- die Zersplitterung der Finanzierungsquellen und der Forschungslandschaft selbst
- sowie ein Mangel an qualitätssichernden Mechanismen

verhindern jedoch deren optimale Nutzung.

*Eine stärkere Konzentration der Forschungsförderung, die Erhöhung der dafür erforderlichen Mittel und die Etablierung von Zentren für Bildungsforschung, deren Arbeiten sich an den internationalen Standards orientieren, erscheint daher mittelfristig ein dringliches Erfordernis.*

Als unmittelbar umsetzbare Maßnahme wird vorgeschlagen, einen Teil der verfügbaren Mittel für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen konzentriert für die wissenschaftliche Bearbeitung von vordringlichen Entwicklungsproblemen im Schulwesen einzusetzen. Dazu sollten in Abständen von etwa zwei Jahren „*Nationale Forschungsprogramme*“ eingerichtet und finanziell ausgestattet werden.

In diesen **Sonderforschungsprogrammen** können WissenschafterInnen aller relevanten Einrichtungen um die Finanzierung von Projekten ansuchen. Eine sorgfältige, an strengen Qualitätskriterien ausgerichtete Selektion und eine Metaanalyse der Ergebnisse könnten am Ende zu fundierten bildungspolitischen Vorschlägen für die Bearbeitung der Gesamtthematik führen.

## *Spezielle Forschungsempfehlungen der Zukunftskommission*

### a) Flächenfächer für Sek I in Versuchsschulen ernsthaft erproben

Der Schule sind Bildungs- und Erziehungsaufgaben gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand allein zugeordnet werden können, sondern im Zusammenwirken mehrerer besser zu bewältigen sind. Sie machen die Vernetzung und gegenseitige Ergänzung der einzelnen Disziplinen bei der Bewältigung der Herausforderungen im täglichen Leben der Menschen deutlich. Im Unterricht soll dies in fächerverbindenden und fächerübergreifenden Lernvorhaben verwirklicht werden. Sie stellen Bündelungen von allgemeinen und fachspezifischen Zielen dar, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen könnten, sich Wissen in größeren Zusammenhängen selbstständig anzueignen, eine Integration des Wissens zu erreichen und damit handlungsfähig zu werden.

Ziel wäre demnach ein „integrierender", verbindender Unterricht, der Zusammenhänge aufzeigen und dem Anspruch an Ganzheitlichkeit genügen soll. Lehrpersonen stehen aber oft hilflos diesem Anspruch "integriert" unterrichten zu müssen gegenüber, haben sie doch eine rein fächerspezifische Ausbildung hinter sich (die auf der fachwissenschaftlichen Trennung der Domänen auf der Universität beruht) und es fehlt ihnen an Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Fachgebieten.

Die Realität der Sekundarstufe I ist daher oft, dass der Unterricht der vielen Fächer ohne große Anknüpfungspunkte und Verbindungen geplant ist und nebeneinander her läuft, und so die SchülerInnen auch keine vernetzten, zusammenhängenden Kompetenzen erwerben. Würde man jene Fächer, in denen die Vernetzung aufgrund der Ähnlichkeit der Inhalte, der Didaktiken und der Themen relativ einfach scheint, in der Sekundarstufe I auch als „einen" integrierten Fachbereich „**themenorientiert**" unterrichten, so scheinen Verbesserungen in Motivation und Leistung der SchülerInnen möglich, ja wahrscheinlich.

Mögliche Kandidaten für „Flächenfächer" sind Mathematik / Geometr. Zeichnen / Informatik, der Naturwissenschaftsbereich (Physik + Chemie+ Biologie + Geologie + Technisches Werken), der sozial-/historische Bereich (Geographie + Geschichte, Sozialkunde + Politische Bildung + Wirtschaftskunde) oder kreative Fächer (Bildnerische Erziehung/Werken, Musikerziehung, Textgestaltung, Mediennutzung).

Das Bundesministerium soll in Auftrag geben und die universitäre Unterrichtsforschung soll zusammen mit Versuchsschulen in der Sekundarstufe I diese Hypothesen prüfen - sollten sich Flächenfächer tatsächlich in die vermutete Richtung bewähren, müssten entsprechende Konsequenzen gezogen werden (auch und speziell in der Lehrerausbildung).

Die „flächig“ ausgebildeten LehrerInnen wären überdies bei weitem flexibler und inhaltlich großräumiger im Unterricht der Sekundarstufe I einzusetzen. Darüber hinaus würde sich die Anzahl der Lehrer pro Klasse drastisch vermindern und damit den Übergang vom Klassenlehrer zum Fachlehrer-System für viele Kinder erleichtern.

### b) Überprüfung der Effektivität des Förderunterrichts

Die Ergebnisse verschiedener Leistungsstudien der letzten Jahre lassen den Schluss zu, dass der Förderunterricht für schwächere SchülerInnen nicht jene Effektivität aufweist, die er potentiell aufgrund des zeitlichen Umfanges und der anspruchsvollen Zielsetzungen haben sollte.

Auch Vorher-Nachher-Studien (wie die von Klicpera & Klicpera im Deutsch / Leseunterricht, aber auch für das „Legasthenikertraining“, siehe Kap.1) haben gezeigt, dass der nachhaltige Zugewinn an Leistung oft kaum messbar ist, ja dass man vermuten muss, dass trotz jahrelangem Besuch der Förderstunden bei vielen Schülerinnen kaum nachhaltige Verbesserungen auftreten. Mögliche Ursachen können mangelnde diagnostische Fähigkeiten der FörderlehrerInnen oder in der fehlenden Kompetenz zur symptom- oder ursachenspezifischen Förderung liegen.

Das Bundesministerium soll eine breite Effektivitätsstudie ausschreiben und in Auftrag geben, bei der die Wissenschaft in der Grundschule und der Sekundarstufe I alle gesetzlich vorgesehenen Fördermaßnahmen auf ihre Qualität und ihre Ergebnisse sorgfältig prüft und feststellt, ob die Potentiale genutzt werden.

### c) Struktur- und Prozessstandards zur Sicherung von Qualität in der Sonderpädagogik – auf der Grundlage einer fokussierten Evaluation des gesamten sonderpädagogischen Bereiches

In der Ära nach TIMSS und PISA, die eine deutliche Rückbesinnung auf die (Fach-) Qualifikationsfunktion der Schule mit sich brachte, sind Reformbestrebungen für den sonderpädagogischen Bereich in den Hintergrund getreten. So ist die Diskussion um optimale Formen der Qualitätssicherung und –entwicklung im Schulwesen, die in den letzten Jahren in Österreich sehr intensiv geführt worden ist, an der Sonderpädagogik weitgehend vorbei gegangen. Auch aus den neueren Bemühungen um Bildungsstandards im Schulwesen ist der sonderschulische Sektor bisher weitgehend ausgespart geblieben.

Im sonderpädagogischen Bereich ist eine einheitliche Messlatte für die Bewertung von Leistungen der SchülerInnen und der Schule allerdings auch kaum sinnvoll. Zwar geht es auch hier zentral darum, Lernen und Leistung zu fordern und zu fördern. Allerdings können in der Regel keine allgemein verbindlichen Normen dafür festgelegt werden, zu welchem Zeitpunkt die SchülerInnen eines Altersjahrgangs bestimmte Fähigkeiten aufweisen bzw. vorgegebene (Leistungs-)Ziele erreichen müssen.

Im Bereich der Sonderpädagogik auf Standards und damit auf eine wichtige Form qualitätssichernder Maßnahmen zu verzichten, wäre jedoch die *falsche Schlussfolgerung* aus diesem Sachverhalt. Anstatt sich hier jedoch auf die Formulierung von Ergebnisstandards zu konzentrieren, die nur zu problematischen, schwer interpretierbaren und widersprüchlichen Ergebnissen führen können, erscheint es zielführender, Struktur- und Prozess-Standards sonderpädagogischer Förderung in der Schule präziser zu fassen, d.h. genauer und verbindlicher zu definieren, *wie Schule und Unterricht gestaltet werden müssen, damit die SchülerInnen*

(a) ein größtmögliches Ausmaß an *Förderung* zur Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfahren, und

(b) ein Maximum an *Integrationschancen* in die soziale Umwelt und in die Gesellschaft erhalten.

Solche Standards sollten aus einer möglichst umfassenden *fokussierten Evaluation der Sonderpädagogik* (integrative Einrichtungen *und* Sonderschulen eingeschlossen) abgeleitet werden, deren Ziel es sein müsste, auf einer soliden Datenbasis

1. Problemfelder zu benennen, in denen *präzisere gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen* erforderlich sind, um die flächendeckende Qualität des sonderpädagogischen Angebots besser gewährleisten zu können;
2. Vorgaben für die *organisatorische Ausgestaltung sonderpädagogischer Angebote im Rahmen der bestehenden rechtlichen Regelungen* in den Regionen und an den Standorten zu formulieren, und damit auf die Verpflichtungen der Schulen hinzuweisen, die sich aus den allgemeinen sonderpädagogischen Zielsetzungen ergeben;
3. *Pädagogische Anforderungen und Voraussetzungen an die Unterrichtsgestaltung* zu präzisieren, die im Sinne der individualisierten Förderung aller SchülerInnen und der Verwirklichung integrativer Zielsetzungen als Minimalstandards angesehen werden können.

Eine unvoreingenommene *evaluative Bestandsaufnahme des gesamten sonderpädagogischen Bereichs* muss als eines der wichtigsten Desiderate der Entwicklung im österreichischen Schulwesen angesehen werden. Dabei müsste als Gesichtspunkt im Vordergrund stehen,

(a) ob und inwieweit die gegenwärtig verfügbaren Ressourcen tatsächlich und in effizienter Weise für Betreuung, Förderung und soziale Integration junger Menschen mit Behinderung eingesetzt werden, und

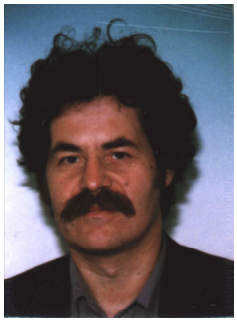
(b) ob und durch welche Maßnahmen bildungspolitischer, schulorganisatorischer und pädagogischer Art die Bildungs- und Lebenschancen dieser jungen Menschen verbessert werden können.

# ANHANG

## Die Mitglieder der Zukunftskommission

(in alphabetischer Reihenfolge)

# Ferdinand Eder



55, Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg
Dr. phil. (Pädagogik/Germanistik)

Nach dem Studium der Erziehungswissenschaft und Germanistik an der Universität Salzburg war er seit 1975 an der Unversität Linz tätig und habilitierte sich 1994 für Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Seit Oktober 2003 ist er an der Universität Salzburg tätig. Er ist Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und Vorstandsmitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen.

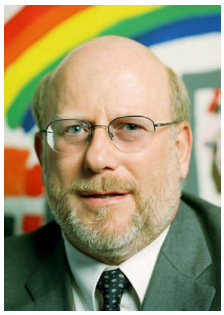
Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, der Erforschung von Interessen und in der Berufspsychologie. Hauptbereiche in der Lehre sind Didaktik, Pädagogische Psychologie und Leistungsbeurteilung. In der Forschung befasst er sich mit einem breiten Feld erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und berufspsychologischer Fragestellungen, insbesondere mit dem Klima von Schulen und Schulklassen, Interessenforschung, berufliche Beratung, Schulqualität sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulwesen.

Publikationen: Monografien zum Schul- und Klassenklima und zur Demokratie in Schulen; Sammelbände zum Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, zur Situation der Sekundarstufe I und zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulbereich. Autor von Testverfahren zur Messung von Interessen sowie zum Klima von Schulen und Klassen. Über 100 Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken.

Er ist verheiratet und Vater von 5 Kindern.

Weitere Informationen unter *http://www.sbg.ac.at/erz/people/eder.htm.*

# Günter Haider



51, Vorsitzender der Zukunftskommission, Ass.Prof. (Universität Salzburg)
Dr. phil. (1987, Erziehungswissenschaft, Kommunikationswissenschaft)
Dr. rer. nat. (1995, Psychologie)

Seine wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen sind seit 1988 eng mit internationalen Schülerleistungsmessungen verbunden (z.B. OECD-PISA). Deren Ziel ist es, die Qualität unserer Schulen und des Schulsystems über die erzielten Lernergebnisse bei den SchülerInnen zu messen und mit anderen Staaten zu vergleichen ("System-Monitoring") - um Stärken und Schwächen zu erkennen und systematische Schulentwicklung über gezielte Qualitätsverbesserungen durchführen zu können. DDr. Haider war für die bisherigen österreichischen Projekte COMPED (1988-1991), TIMSS (1992-1998) und PISA (seit 1999) wissenschaftlich verantwortlich und hat Forschungsaufenthalte vor allem in den USA (Boston/Mass., Twin Cities/Minn.) verbracht.

An der Universität Salzburg leitet er die Forschungsgruppe "System-Monitoring" und lehrt vor allem Forschungsmethoden, Evaluationsstrategien und Vergleichende Bildungsforschung. DDr. Haider verfügt über Erfahrung in der "praktischen" Pädagogik (15 Jahre Volks-, Hauptschul- und PL-Lehrer in OÖ), in der Lehreraus- und Fortbildung, als Journalist für eine Tageszeitung und als Organisationsentwickler und -berater (Geschäftsführer des Instituts für Qualitätsmanagement, Innovationsberatung und Systemevaluation GmbH).

Er ist verheiratet mit einer Sonderschullehrerin und Vater zweier schulpflichtiger Kinder.

Weitere Information zu Projekten unter *www.pisa-austria.at; www.system-monitoring.at*

## Werner Specht

56, Mag. phil., Dr. phil., Leiter des Bereichs II des Zentrums für Schulentwicklung in Graz, Honorarprofessor für Schulqualitätsforschung an der Universität Salzburg

Werner Specht war nach Abschluss seines Studiums (Erziehungswissenschaft/Psychologie/Soziologie) am Sonderforschungsbereich "Bildungsforschung" an der Universität Konstanz tätig und hat dort an den ersten großen Schulstudien im deutschsprachigen Raum unter Helmut Fend mitgearbeitet und publiziert.
Seine Tätigkeit am Zentrum für Schulentwicklung in Graz war vor allem von drei Themen geprägt: Theorie, Forschung und Entwicklung zum Thema Schulqualität, Untersuchungen zur Schulautonomie in Österreich, sowie Arbeiten zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder.
Specht ist Autor und Herausgeber zahlreicher Publikationen zu diesen Themenfeldern und hat u.a. auch als österreichischer Vertreter am europäischen „Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa“ (2001) mitgewirkt - Lehrtätigkeiten an den Universitäten Konstanz, Graz, Zürich und Salzburg.

Werner Specht ist verheiratet und Vater von vier Kindern.

Weitere Informationen und Publikationen unter *http://www.sbg.ac.at/erz/people/specht.htm.*

## Christiane Spiel

52, Dr. phil., Dr. rer.nat., Universitätsprofessorin und stellvertr. Vorstand am Institut für Psychologie - Leiterin des Arbeitsbereichs „Bildungspsychologie & Evaluation“ (Universität Wien)

Ihre Berufslaufbahn begann Christiane Spiel als AHS-Lehrerin für Mathematik und Geschichte, danach studierte sie Psychologie. Stationen ihrer wissenschaftlichen Laufbahn waren das Wiener Institut für Psychologie, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und die Karl-Franzens-Universität Graz. 1999 erhielt sie den Ruf auf das Ordinariat Angewandte Psychologie II an der Universität Wien. Seit März 2000 leitet Christiane Spiel den neu eingerichteten Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation am Institut für Psychologie. Neben den Universitäten Wien und Graz lehrte sie auch an der Freien Universität Berlin, der Universität Fribourg und der Michigan State University.

Christiane Spiel hat eine Reihe von Funktionen im Wissenschaftsbereich und an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft inne: Sie ist u.a. Hochschulrätin der Universität Hannover, Vorstandsvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Evaluation und der Fachgruppe Methoden und Evaluation der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und Vorstandsmitglied der European Society for Developmental Psychology; sie ist Mitglied des Gründungskonvents der Universität Wien, der Steuerungsgruppe des Strategieprojekts "Neue Medien" an der Universität Wien und der Zulassungsstelle (Audit-Rat) des Audits "Familie & Beruf" des Bundesministeriums für Soziale Sicherheit und Generationen; sie ist u.a. im Herausgeberboard der Zeitschrift für Psychologie, des European Journals of Developmental Psychology, der Zeitschrift für Evaluation, im wissenschaftlichen Beirat der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, des European Psychologist und der Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht.

Gemeinsam mit ihren Mitarbeiterinnen führt Christiane Spiel angewandte, praxisorientierte Forschung und Evaluationen in enger Kooperation mit verschiedenen außeruniversitären Bildungseinrichtungen durch. Die Forschungsprojekte beschäftigen sich u.a. mit Arbeitszeit für die Schule, Bildungsmotivation und lebenslangem Lernen, Aggression versus soziale Kompetenz (auch in multikulturellen Schulklassen), Evaluation und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich, E-Learning.

Die Ergebnisse der Studien sind in über hundert deutsch- und englischsprachigen Zeitschriftenartikeln und Buchbeiträgen publiziert sind.

Weitere Information: *http://www.univie.ac.at/Psychologie/bildungspsychologie/Spiel/spiel.html*