

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

Web-Dokument 10.1

Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik – Langfassung

Maria Gutknecht-Gmeiner

1. Bedeutung der europäischen Bildungspolitik

Die internationale Vernetzung in der Wirtschaft, und in zunehmendem Maß auch in Gesellschaft und Politik, stellt neue Anforderungen an das Bildungswesen. Die Mobilität von Arbeitskräften braucht einerseits zwischenstaatliche Vergleichbarkeit und Anerkennung von Qualifikationen, andererseits einen gesicherten Grundstock an Schlüsselkompetenzen (z.B. in der Muttersprache, in Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie überfachlichen Kompetenzen). Es werden sowohl Bildungsangebote als auch Abschlüsse in zunehmendem Maß auf internationale Anforderungen abgestimmt. Während die Weiterentwicklung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen vor allem für die berufliche Bildung und die Hochschulbildung relevant sind, ist es die Aufgabe des Schulwesens, zur Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen, interkulturellem Know-how sowie anderer grundlegender Kompetenzen seinen Beitrag zu leisten.

Das Entstehen einer europäischen Bildungspolitik ist vor diesem Hintergrund sowohl als ein Spezialfall der Internationalisierungsbemühungen zu betrachten – vor allem als Abstimmung zwischen den Mitgliedstaaten der europäischen Union, im geringeren Ausmaß auch als Versuch der Abstimmung mit außereuropäischen Ländern – als auch als wichtiges Element des europäischen Integrationsprozesses¹. Während über Jahrzehnte hinweg vor allem berufliche Qualifikationen und deren Anerkennung als Kernvoraussetzung für die Wirtschaftsgemeinschaft und die Freizügigkeit der Arbeitnehmer/innen in Europa Gegenstand einer europäischen Abstimmung waren, wird ab den 1990er Jahren des vorigen Jahrhunderts mit dem Vertrag von Maastricht 1993 auch die allgemeine Bildung von europäischen Programmen und Koordinationsprozessen erfasst. Obwohl die europäische Union laut Vertrag von Lissabon von 2009 nach wie vor rechtlich gesehen keine inhaltlichen Befugnisse im Bildungsbereich hat und nur unterstützend, koordinierend und ergänzend zu den Mitgliedstaaten aktiv werden darf (s. Vertrag von Lissabon, Art. 165 und 166), haben sich die Mitgliedstaaten mit dem Europäischen Rat von Lissabon im Jahr 2000 zu einer verstärkten Zusammenarbeit im Bildungsbereich verständigt. Dies geschah mit dem Ziel, sowohl die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten für den globalen Wettbewerb zu rüsten und nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung zu sichern (s. Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon) als auch die

¹ Wenn von Europa und europäischen Staaten in diesem Kapitel die Rede ist, so beziehen sich diese Begriffe grundsätzlich auf die Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Grenze zwischen EU-Mitgliedstaaten und den europäischen Nicht-EU-Staaten nicht immer klar gezogen werden kann, da sowohl die EU-Bildungsprogramme als auch bildungspolitische Prozesse auf europäischer Ebene (als grundsätzlich intergouvernementale Prozesse) auch weitere europäische Staaten, insbesondere EFTA-Staaten und Beitrittskandidaten, einbeziehen (können).

europäische Integration in der Bildung und durch die Bildung als wichtigen Faktor für sozialen Ausgleich und kulturelles Verständnis voranzutreiben: Die Entwicklung eines „europäischen Bildungsraums“ ist das Ziel. Die europäische Bildungspolitik stellt daher einerseits einen wichtigen Faktor für die Internationalisierung des österreichischen Bildungssystems dar, andererseits gibt sie Impulse für bildungspolitische Reformen. Von österreichischer Seite wird insbesondere die Nutzung internationaler und europäischer Bildungsprogramme explizit als Ziel im aktuellen Regierungsprogramm genannt.

Neben den Akteuren und Institutionen der europäischen Union existieren auch andere europäische bzw. internationale Institutionen, mit denen Österreich für Studien, Berichte und Expertenreviews oder groß angelegte Schulleistungsuntersuchungen (large scale assessments) zusammenarbeitet. Allen voran sei die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) genannt, die mit PISA (Programme for International Student Assessment) eine globale Diskursebene zu Bildungspolitik geschaffen hat, die in der österreichischen Öffentlichkeit mit vorher nie dagewesener Aufmerksamkeit verfolgt wird. Ebenso führt sie in Zusammenarbeit mit den Ministerien der jeweiligen Mitgliedsländer Länderprüfungen zu bestimmten Themen durch, die den Ressortverantwortlichen ermöglichen, unterschiedliche Stakeholder in einer internationalen Rahmung an einen Tisch zu bringen und Impulse zu setzen. Hier wären die Länderprüfung zu Migration und Bildung (Nusche, Shewbridge & Rasmussen 2010) zu nennen oder auch jene zur Aus- und -weiterbildung von Lehrer/innen (McKenzie, Delannoy, van der Ree & Wolter, 2003) oder zur Steuerungskultur im Bildungsbereich (Sobanski & Specht, 2011).

Aber auch internationale Organisationen wie z.B. der Europarat mit dem Europäischen Sprachenportfolio (s. Stoicheva, Hughes & Speitz, 2009) oder dem Language Education Policy Profile Austria (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2007c) tragen zur Weiterentwicklung und Transparenz von Bildungsangeboten in Österreich bei. Stärker auf den wissenschaftlichen Kontext beschränkt bleiben die international vergleichenden Untersuchungen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), wengleich sie es war, die seit den 1950er Jahren mit über 30 durchgeführten Studien den Standard für international vergleichende Schulleistungsstudien setzte. Der Einfluss dieser internationalen Institutionen ist aufgrund des Fokus auf die EU-Bildungspolitik jedoch nicht Gegenstand dieses Kapitels. Das gleiche gilt für Internationalisierungsbemühungen abseits der EU-Programme – von bilateralen Abkommen auf Ebene der Ministerien bis zu Schulprojekten in Rahmen von Städtepartnerschaften.

Zusätzlich spielt Bildung auch in anderen europäischen Politikbereichen wie Forschung, Beschäftigung, Unternehmen, Soziales, Jugend und immer wieder eine Rolle. So sind z.B. Teile des österreichischen Schulwesens, v.a. die berufliche Bildung, von Fördermaßnahmen des Europäischen Sozialfonds im Schwerpunkt 4 „Lebensbegleitendes Lernen“ betroffen. Dabei geht es vor allem um die Senkung von Drop-outs bei Jugendlichen, Bildungs- und Berufsberatung sowie das Nachholen von Abschlüssen für Berufstätige. Die Ziele des Programms in diesem Bereich sind stark mit den Zielen der EU-Arbeitsprogramme 2010 bzw. 2020 sowie europäischen Instrumenten wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen verknüpft. Die Analyse von EU-Maßnahmen und Initiativen abseits der eigentlichen Bildungspolitik würde jedoch eine eigene Aufbereitung und Recherche notwendig machen und den Rahmen des Kapitels sprengen. Es wird daher darauf verzichtet.

2. Zielsetzungen des Kapitels

Im Folgenden sollen die zwei Hauptstränge der bildungspolitischen Zusammenarbeit auf europäischer Ebene und deren Bedeutung für Österreich analysiert werden. Dabei handelt es sich einerseits um die europäischen Bildungsprogramme, d.h. eine „Europäisierung von unten“ durch die Teilnahme von Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Bildungsexpert/innen an Mobilitätsprogrammen und Projekten, andererseits um europäische Soft-Governance-Prozesse im Rahmen der offenen Methode der Koordinierung, die trotz der Einbindung einer breiten Palette von Akteuren in die Meinungsbildungs- und

Entscheidungsprozesse eher top-down umgesetzt werden. Die Aufarbeitung des Forschungsstands zum österreichischen Umgang mit EU Initiativen umfasst daher

- eine Auswertung und Interpretation von Daten und Forschungsergebnissen zur Umsetzung und Wirkung der europäischen Bildungsprogramme in Österreich seit 2000 mit einem besonderen Fokus auf das gegenwärtige Programm für Lebenslanges Lernen sowie
- eine Übersicht über die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik und deren Einfluss auf Österreich.

Dabei wird die Europäisierung als Querschnittsmaterie aufgefasst und es werden Bezüge zu bildungspolitisch bedeutsamen Themen wie z.B. die Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulwesen oder die Transparenz von Qualifikationen hergestellt. Der Stand der Implementierung europäischer Initiativen wird anhand des Policy Cycle analysiert. Es wird nicht nur aufgezeigt, wie und wie weit europäische Strategien und Zielsetzungen bereits umgesetzt wurden (und mit welchem Erfolg), sondern auch das Wechselspiel zwischen österreichischer und europäischer Ebene in den Blick genommen. Insbesondere interessiert, ob europäische Initiativen auch strategisch für österreichische Reformbemühungen genutzt wurden (zur nationalen Instrumentalisierung von Internationalisierung im Bildungsbereich vgl. Martens & Wolf, 2006). Im Anschluss werden Forschungslücken aufgezeigt und offene Fragen thematisiert. Die Analyse des Umgangs mit europäischen Bildungsinitiativen und bildungspolitischen Prozessen sowie des Forschungsstands münden in die Darstellung von zukünftigen Handlungsfeldern für Bildungsforschung und Bildungspolitik.

3. Europäische bildungspolitische Initiativen und Policies

3.1 Die europäischen Bildungsprogramme

Aktivitäten im Bildungsbereich der als reine Wirtschaftsgemeinschaft verstandenen EWG beruhten rechtlich bis in die 1990er Jahre allein auf einem Artikel zur beruflichen Bildung, der bereits in die Römischen Verträgen von 1957 aufgenommen worden war (Art. 128 EWG Vertrag): Grundsätze einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik und insbesondere der Erlass von Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen und Zeugnissen wurden als wichtige Voraussetzung für die wirtschaftliche Entwicklung, den gemeinsamen Markt und insbesondere für die Wahrnehmung von Niederlassungsfreiheit und Arbeitnehmerfreizügigkeit im gemeinsamen Wirtschaftsraum gesehen. Das Recht auf die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit in einem anderen Land wurde im Lauf der Jahre, gestützt auf eine entsprechende Auslegung durch den Europäischen Gerichtshof, auf eine „Ausbildungsfreizügigkeit“ (Kotzur 2011, S. 121f.), d.h. einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung, erweitert.

Trotz der relativ geringen politischen Bedeutung der Bildung und ihrer Einschränkung auf die berufliche Bildung in den Anfängen der Wirtschaftsgemeinschaft, wurde bereits in den 1960er Jahren ein erster, allerdings als unverbindlich angesehener Ratsbeschluss zur beruflichen Bildung gefasst. In der Folge kam es zu Aktivitäten im Forschungsbereich (erste Ansätze zur Entwicklung und zum Austausch statistischer Daten zu Bildung, Einrichtung des CEDEFOP für die europäische Berufsbildungsforschung 1975) und ab Mitte der 1970er Jahre zur Implementierung von mit europäischen Mitteln finanzierten europäischen Förderprogrammen. Diese Aktionsprogramme stellten ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre (damals wurde ERASMUS sowie Vorläuferprogramme von SOKRATES und Leonardo da Vinci etabliert) ein zentrales Element europäischer Aktivitäten im Bildungsbereich dar.

Aktionsprogramme versuch(t)en über Programmziele, Prioritäten und Maßnahmenkataloge, die auf europäischer Ebene akkordiert werden/wurden, bestimmte Aktivitäten gezielt zu fördern. Die Programme sind daher mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene eng verzahnt und sollen diese – z.B. durch Entwicklung von guter Praxis (in Pilotprojekten/Entwicklungsprojekten) – z.T. direkt unterstützen. Die Programme wurden/werden daher auch immer wieder im europäischen Diskurs als „Innovationslaboratorien“ bezeichnet. Die Tendenz einer starken Anbindung der Programme an aktuelle bildungspolitische Aktions-

felder ist gerade in den letzten Jahren zu beobachten. Umgesetzt wird dies v.a. über Prioritätensetzung und Maßnahmenvorschläge in den Aufrufen zur Antragseinreichung.

Die Hauptziele der Programme sind seit dem ersten, finanziell bescheidenen Aktionsprogramm von 1976 über die Jahre relativ gleich geblieben (vgl. Pépin, 2006, S. 68f.). Dazu gehören die grenzüberschreitende Mobilität im Bildungsbereich sowie Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen sowie anderer relevanter Institutionen auf europäischer Ebene. Die Programme richteten und richten sich daher vornehmlich an die Akteure an der Basis, d.h. Bildungsinstitutionen, Lehrende und Lernende. Ein gewisser Teil der Programme war/ist für Studien, Informationsaustausch, Datenerfassung und -aufbereitung sowie, wie bereits oben ausgeführt, für Maßnahmen zur direkten Unterstützung von aktuellen europäischen bildungspolitischen Strategien reserviert. Damit wurden Vernetzung, Austausch und Kooperation auf allen Ebenen der Bildungssysteme in Gang gesetzt. Diese sehen Lawn und Grek (2012), die bereits ab 1970 „einen Aufstieg der Europäischen Dimension in der Bildung“ (S. 35ff.) beobachten, in ihrer Analyse der „Europäisierung der Bildung“ als zentrale Instrumente der „soft governance“ von den 1970er Jahren bis heute.

Im Vertrag von Maastricht wurde 1993 erstmals eine rechtliche Grundlage für europäische Aktivitäten im Bereich der allgemeinen Bildung geschaffen, allerdings, wie bereits in der beruflichen Bildung, unter strengen Wahrung des Subsidiaritätsprinzips: Die Verantwortung der Mitgliedstaaten für Lehrinhalte und Gestaltung ihrer Bildungssysteme, die als wichtiges Element nationaler Identität aufgefasst wurden, blieb dabei unberührt. Daran hat sich bis heute nichts geändert.

Die breite Palette der ab 1986 eingerichteten Einzelprogramme im Bereich Berufsbildung und Hochschule wurde 1995 in zwei große Programme zusammengefasst: Leonardo da Vinci I für die berufliche Bildung und SOKRATES I für die allgemeine Bildung. Innerhalb von SOKRATES I wurde neben dem sektoralen Programm für die Hochschulbildung (ERASMUS) mit Comenius erstmals ein eigenes Programm für den Schulbereich geschaffen. Nach einer ersten Programmperiode (1995-1999) wurden die Programme in einer zweiten Generation weitergeführt (2000-2006).

Ab 2007 erfolgte die Integration im Programm für Lebenslanges Lernen, das nun sämtliche sektoralen Programme für die verschiedenen Bildungssektoren umfasst: ERASMUS als Programmteil für die Hochschulen, Comenius für den Schulbereich, Leonardo da Vinci für die berufliche Bildung und GRUNDTVIG für die Erwachsenenbildung. Neben den sektoralen Programmteilen wurden in den beiden früheren Programmgenerationen auch thematische Stränge z.B. zu E-Learning oder zum Fremdsprachenunterricht angeboten. Im Programm für Lebenslanges Lernen wurden diese Programmteile in einem Querschnittsprogramm mit den Themen politische Zusammenarbeit, Sprachen, Informations- und Kommunikationstechnologien und Verbreitung und Nutzung von Projektergebnissen aufgesetzt. Teile der Maßnahmen, insbesondere „Mobilitäten“, d.h. geförderte (Bildungs)Auslandsaufenthalte in einem anderen Land, und Partnerschaftsprojekte zwischen Bildungseinrichtungen, werden dezentral von den nationalen Programmagenturen verwaltet, multilaterale Entwicklungsprojekte und Netzwerke zentral von einer durch die Europäische Kommission beauftragten Agentur.

Für österreichische Schulen war und ist daher vorrangig das Programm Comenius relevant, berufsbildende Schulen können auch an Leonardo da Vinci teilnehmen. Zielgruppen im schulischen Bereich sind die Schulen als Kooperationspartner für Projekte sowie die Schulleiter/innen, Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Schüler/innen und einschlägig befassete Bildungsexpert/innen als Teilnehmer/innen an Auslandsaufenthalten und Fortbildungen.

Die Beteiligung der Schulen konzentrierte und konzentriert sich fast ausschließlich auf die dezentral durch die Österreichische Nationalagentur verwalteten Maßnahmen:

- Diese umfassen in Comenius Fortbildungen für LehrerInnen, Assistenzaufenthalte für zukünftige Lehrkräfte sowie seit dem Jahr 2009 auch individuelle Auslandsaufenthalte von SchülerInnen der Oberstufe.

- Schulen als Ganze können in Partnerschaftsprojekten mit Schulen aus anderen Ländern kooperieren, diese sehen die Zusammenarbeit in Bezug auf ein bestimmtes Thema vor. Europäische Partnertreffen und gegenseitige Besuche der Schulen sind Teil der Projekte. Innerhalb dieser Projekte werden auch Auslandsbesuche an den Partnerschulen realisiert. Teilnehmen können Schüler/innen ab 12 Jahren im Klassenverband.
- Seit 2009 gibt es zusätzlich unter Comenius Regio die Möglichkeit regionale Kooperationen zwischen Schulbehörden, Schulen und NGOs mit einem gemeinsamen inhaltlichen Anliegen grenzüberschreitend zu vernetzen.
- Die Anbahnung von Partnerschaften und Projekten wird sowohl durch vom Programm finanzierte „vorbereitende Besuche“ und Kontaktseminare sowie durch die europäische Schulplattform E-Twinning unterstützt.
- Weiters besteht die Möglichkeit der Teilnahme an thematisch ausgerichteten Studienbesuchen in einem anderen Land.
- Berufsbildende Schulen können zusätzlich auch an Aktivitäten im sektoralen Programm Leonardo da Vinci teilnehmen. Dieses sieht auf der Ebene der Schulen ebenfalls europäische Partnerschaftsprojekte vor. Für Lehrkräfte bzw. betriebliche Ausbilder/innen sowie SchülerInnen und Lehrlinge besteht in diesem Programmteil bereits seit 1995 die Möglichkeit von Auslandsaufenthalten, allerdings grundsätzlich in der Gruppe und nicht als individuelle Mobilität.

Tab. 10.1: Überblick über die für Schulen relevanten, dezentral verwalteten Teile des Programms für Lebenslanges Lernen (2007-2013)

Programmteil	Zielgruppe	Maßnahmenart	
		Mobilität	Partnerschaften und Projekte
Comenius	Schulbildung und Kindergärten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortbildung für LehrerInnen (u. Kindergartenpädagog/innen) ▪ Assistenz zukünftiger Lehrkräfte ▪ Individuelle Schülermobilität 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulpartnerschaften ▪ Regio Partnerschaften ▪ eTwinning
Leonardo da Vinci	Berufliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personen in beruflicher Erstausbildung (einschließlich Lehrlinge) ▪ (Personen am Arbeitsmarkt) ▪ Fachkräfte in der Berufsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partnerschaften (inkl. projektbezogene Besuche der Partnerschaften) ▪ Innovationstransferprojekte
Querschnittsprogramm	Alle Bildungssektoren	Studienbesuche für Expert/innen	--

Quelle: Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens; Darstellung durch die Autorin.

Explizite Annahmen zur Wirkweise können aus den Zielsetzungen des Programms für Lebenslanges Lernen und seiner Vorgängerprogramme erschlossen werden. Diese sind allerdings durchgängig sehr allgemein gehalten: Vorrangig soll es zu einer europäischen Dimension in der Bildung kommen, diese kann inhaltlich gedacht werden (z.B. durch die Integration von europäischen Inhalten in Bildungsprogramme oder durch die Entwicklung von Projektinhalten und -produkten in Abstimmung mit europäischen Partnern) oder auch institutionell – durch die Etablierung von (nachhaltigen) grenzüberschreitenden Kooperationen.

Weitere über die Jahre gleichbleibende Ziele sind die Förderung des Lebenslangen Lernens, die Verbesserung der Qualität der Bildung(ssysteme) einschließlich des Zugangs zu Bildung, das Sprachenlernen, die Nutzbarmachung der Informations- und Kommunikationstechnologien und die Chancengleichheit. Im Bereich der transnationalen Mobilität, die per se bereits ein Ziel darstellt, bestehen implizite Erwartungen,

die von der Erweiterung des persönlichen Horizonts und dem Erwerb fachlicher Qualifikationen über verschiedene Kenntnisse und Kompetenzen im interkulturellen Bereich bis zur Entwicklung einer „europäischen Identität“ reichen.

3.2 Europäische Bildungspolitik seit 2000

Trotz eingeschränkter inhaltlicher Zuständigkeit sind insbesondere seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 intensive bildungspolitische Bemühungen der EU erkennbar. Das Spannungsfeld zwischen „Kompetenzkonflikt und Koordinierungsbedarf“ (Primova & Becker, 2009, S. 3) wurde durch Formen der „soft governance“, die nicht auf Rechtssetzung, sondern auf politische Verbindlichkeit setzen, aufgelöst. Die drei wichtigsten Prozesse sind:

- die bildungspolitische Abstimmung und Entwicklung auf europäischer Ebene im Rahmen der offenen Methode der Koordinierung (OMK),
- der Bologna-Prozess für den Hochschulbereich und der
- Kopenhagen-Prozess für den Bereich der beruflichen Bildung.

Die OMK im engeren Sinn beschränkt sich dabei auf das „Arbeitsprogramm 2010“ und den strategischen Rahmen „Education and Training 2020“, wobei es Wechselwirkungen und gegenseitige Beeinflussung zwischen den drei Prozessen gibt. Durch intergouvernementale Abstimmung, politische Absichtsbekundungen und Strategien wurde im Rahmen dieser Politikprozesse ein Raum für eine europäische Bildungspolitik geschaffen. Die EU entfaltete dabei eine kaum noch zu überschauende Fülle von Aktivitäten zu einer breiten Palette an Themen. Hinzu kamen und kommen direkt oder indirekt bildungsrelevante Maßnahmen aus anderen Politikbereichen (vgl. Becker & Primova, 2009, S. 3; Odendahl, 2011a, S. 19).

Das Schulwesen ist vor allem durch die Initiativen im Rahmen der OMK betroffen, im Bereich der berufsbildenden Schulen auch durch die Entwicklungen im Kopenhagen-Prozess. Einen eigenen Policy-Prozess auf europäischer Ebene wie in der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung gibt es für die allgemeine Bildung nicht. Das mag damit zusammenhängen, dass die allgemeine Bildung erst spät zu einem Thema der europäischen Bildungspolitik geworden ist und dass in diesem Bereich die Wahrung nationaler Eigenheiten für die Mitgliedstaaten besonders wichtig ist. Für das allgemeinbildende Schulwesen bedeutete dies bislang eine tendenziell geringerer Bedeutung der europäischen Abstimmung und Zusammenarbeit als in den beiden anderen Bildungssektoren.

Die in den 1990er Jahren im Bereich der Beschäftigungspolitik entwickelte offene Methode der Koordinierung (OMK) wurde in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon als neues, in den Verträgen nicht vorgesehenes (vgl. Odendahl, 2011b, S. 374), rechtlich unverbindliches, aber politisch wirksames Instrument eingeführt, um die Zusammenarbeit auf „sensible“ Politikfelder (Becker & Primova, 2009, S. 12) auszudehnen, in denen die gängigen sekundärrechtlichen Instrumente (Richtlinien, Verordnungen) nicht zum Einsatz kommen dürfen. Das Verfahren arbeitet mit Zielhierarchien, Kennziffern, europäischen Vergleichen und Austausch von guter Praxis. Diese sollen einerseits zu einer stärkeren Konvergenz in der Umsetzung der gemeinsamen Ziele als auch zu einer gegenseitigen Befruchtung nationaler Bildungspolitiken durch Policy-Learning führen.

Das Attribut „offen“ ist mehrdeutig (vgl. Smismans, 2004, S. 4f.): So bezeichnet es neben der rechtlichen Unverbindlichkeit (vgl. Odendahl, 2011b, S. 375) die Offenheit des Ausgangs, d.h. die Flexibilität in der Neuverhandlung und Anpassung von Zielen. Weiters lässt das Verfahren den Mitgliedstaaten einen großen Spielraum bei der Umsetzung der gemeinsamen Ziele zu, ist also offen für nationale Varianten. Darüber hinaus bezieht die OMK durch Clusteraktivitäten, Peer-Learning, Konsultationen und andere Maßnahmen des Erfahrungsaustausches und der Abstimmung bewusst eine Vielzahl von Akteuren im Bildungsbereich ein, die „Offenheit“ bezieht sich hier auf eine dezentrale, stakeholderorientierte Vorgangsweise: „Im Einklang mit dem Subsidiaritätsprinzip wird nach einem völlig dezentralen Ansatz vorgegangen werden, so dass die Union, die Mitgliedstaaten, die regionalen und lokalen Ebenen sowie die Sozialpartner

und die Bürgergesellschaft im Rahmen unterschiedlicher Formen von Partnerschaften aktiv mitwirken“ (Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon, Spiegelstrich 38).

Die OMK umfasst vier Verfahrensschritte (vgl. Schlussfolgerungen des Europäischen Rates; Odendahl, 2011b, S. 375f.):

- 1) das Festlegen von Zielen in Leitlinien einschließlich eines Zeitplans für die Erreichung der Ziele
- 2) die Verabschiedung von quantitativen und qualitativen Indikatoren und Benchmarks, die die Bewertung des Fortschrittes und den Vergleich zwischen den Mitgliedstaaten ermöglichen
- 3) die Umsetzung der Leitlinien in die nationale und regionale Politik unter Berücksichtigung nationaler und regionaler Unterschiede sowie
- 4) ein regelmäßiges Monitoring mit Berichterstattung und Bewertung.

Den partizipativen und diskursiven Elementen sowie der rechtlichen Unverbindlichkeit stehen eine straffe Planung und Überwachung gegenüber, die durch Fortschrittsberichte und Vergleiche (sanften) politischen Druck auf die Mitgliedstaaten erzeugt, auf nationaler Ebene im Sinne der gemeinsamen Ziele tätig zu werden. Die OMK wird daher in der (politik- bzw. bildungs)wissenschaftlichen Analyse als durchaus ambivalent wahrgenommen. So spielen der Rat der Bildungsminister/innen in der Leitung und Überwachung der OMK sowie die Europäische Kommission als Unterstützerin, Vermittlerin und inhaltlich treibende Kraft, eine zentrale Rolle, was zu einem politischen Bedeutungszuwachs dieser Institutionen im Bildungsbereich durch „faktische Zuständigkeitsentwicklung“ führte (Martens & Wolf, 2006, S. 146). Eingebunden ist auch der Ausschuss für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments.

Die Standardisierung durch Ziel- und Kennzahlensysteme beruht stark auf (v.a. quantitativen) Daten und Expertenwissen und soll zu einer stärkeren Evidenzbasierung beitragen, birgt aber gleichzeitig die Gefahr einer zentralistischen und technokratischen Regulierung in sich. Ein demokratischer Prozess der Standardentwicklung durch Netzwerke und Verbände soll dem entgegenwirken (vgl. Lawn 2011). In der offiziellen Diktion der EU liegt die Betonung daher auf der Unterstützung des gegenseitigen Lernens zwischen den Mitgliedstaaten (horizontale Dezentralisierung) und den verschiedenen Stakeholdern (vertikale Dezentralisierung).

Die Umsetzung der Methode der offenen Koordinierung erfolgte in den 2000er Jahren durch das „Arbeitsprogramm allgemeine und berufliche Bildung 2010“ und ab 2010 durch den strategischen Rahmen „Education and Training 2020“ (ET 2020).²

Im „Arbeitsprogramm 2010“ wurden folgende drei strategische Ziele festgelegt: die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU, ein leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle und die Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt. Unterlegt wurden die drei Ziele und 13 Teilziele mit Indikatoren und fünf bis 2010 zu erreichende Benchmarks, von denen drei für das Schulwesen relevant sind:

1. Senkung des Anteils von Schulabbrecher/innen auf höchstens 10 %
2. Anstieg der Hochschulabsolvent/innen mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fächer um mindestens 15 Prozent bei Abbau des Geschlechterungleichgewichts
3. Anteil der 22-Jährigen mit Abschluss der Sekundarstufe II von mindestens 85%
4. Halbierung des Anteils der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen im Bereich der Lesekompetenz
5. Teilnahme von mindestens 12,5% der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter an lebenslangem Lernen.

2009 wurde basierend auf den Erfahrungen und Fortschritten aus dem Arbeitsprogramm 2010 der „Strategische Rahmen Education and Training 2020“ (ET 2020) verabschiedet; die offene Methode der Koordinierung als Verfahren zur Umsetzung wurde beibehalten. Die neuen vier europäischen Ziele bis 2020

² Die OMK als Methode der Abstimmung und Politikgestaltung auf europäischer Ebene fand von Anfang an auch im Bologna- und Kopenhagen-Prozess Anwendung. Der Begriff OMK lässt sich daher nicht nur auf die Umsetzung der Arbeitsprogramm beschränken. In „ET 2020“ wird die Verbindung zwischen Arbeitsprogramm und den beiden Prozessen in der Hochschul- und der beruflichen Bildung explizit.

umfassen: die Verwirklichung von Lebenslangem Lernen und Mobilität, die Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns sowie die Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Die fünf Kennzahlen schließen größtenteils an die des Arbeitsprogramms 2010 an:

1. Teilnahme von mindestens 15% der Erwachsenen an lebenslangem Lernen
2. Reduktion von schlechten Leistungen in den Grundkompetenzen auf unter 15%
3. Senkung des Anteils frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen auf max. 10%
4. Anstieg der Anzahl der Hochschulabsolvent/innen bei den 30-34-Jährigen auf mindestens 40%
5. Teilnahme von mindestens 95% der Kinder zwischen 4 Jahren und dem Schuleintritt an Vorschulbildung.

Der Benchmark zu Hochschulabsolvent/innen wurde von den technisch-naturwissenschaftlichen auf alle Hochschulabschlüsse erweitert. Für den allgemeinbildenden Bereich relevant ist eine neu hinzugekommene Kennzahl zur Vorschulbildung; die Kennzahl zur Lesekompetenz wurde um Grundkompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften erweitert. 2011 und 2012 vereinbarten die Bildungsminister/innen zwei weitere europäische Benchmarks in den Bereichen Lernmobilität und Beschäftigungsfähigkeit. Zur stärkeren Strukturierung und effizienteren Umsetzung wurde der Zehn-Jahres-Zeitraum in „ET 2020“ in 3 Bearbeitungszyklen mit je eigenen Prioritäten aufgeteilt. Zusätzlich zu den 2-jährlichen gemeinsamen Berichten von Europäischer Kommission und Rat erstellt die Kommission seit 2007 jährliche Fortschrittsberichte zu den EU-Benchmarks im Bildungsbereich.

Die wichtigste Veränderung zum Arbeitsprogramm 2010 ist die noch engere Anknüpfung an die europäische Gesamtstrategie und die Verpflichtung der Mitgliedstaaten sich nationale Ziele zu setzen. Die Bildungsstrategie „ET 2020“ floss in die allgemeine Strategie von „EUROPA 2020 . Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ („EU 2020“) ein; die Benchmarks zur Senkung des Schulabbruchs und zur Erhöhung der Akademikerquote gehören als Ziele im Bereich Bildung zu den fünf EU-Kernziele von „EU 2020“. Das Monitoring der Fortschritte im Bildungsbereich wurde in die jährlich von den Mitgliedstaaten zu erstellenden nationalen Reformprogramme (NRP) aufgenommen. Die Umsetzung der nationalen Ziele wird durch die Europäische Kommission im Rahmen der „europäischen Semester“³ bewertet und mündet in jährliche länderspezifische Empfehlungen. Die laufende Berichterstattung und das eng geführte Monitoring der nationalen Reformbestrebungen durch die Kommission hat im Vergleich zu den Anfangsjahren der OMK den „sanfte Druck“ auf die Mitgliedstaaten in den letzten Jahren deutlich erhöht.

Die Aktionsfelder der europäischen Bildungsstrategien seit 2000, d.h. des „Arbeitsprogramms 2010“ und des strategischen Rahmens „ET 2020“, umfassten die Förderung des lebenslangen Lernen, Schlüsselkompetenzen, Anheben von Grundkompetenzen (basic skills) in Lesen, Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften, Mehrsprachigkeit (als traditionelles europäisches Thema), Verhinderung von Schulabbruch, frühkindliche Bildung, Professionalisierung von LehrerInnen und Qualität der Lehrerausbildung, Qualitätssicherung, Migration und Mobilität mit einem besonderen Augenmerk auf die Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund, u.a.m. Es handelt sich also durchwegs um Themen, die auch in Österreich im Zentrum von Reformbemühungen stehen.

Neben dem Arbeitsprogramm 2010 wurden seit 2000 v.a. im Bereich der beruflichen Bildung „Instrumente für Mobilität und lebenslanges Lernen“ entwickelt, die z.T. auch für das Schulwesen bzw. zumindest das berufsbildende Schulwesen Relevanz haben. Dazu zählen der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR), das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET), der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung so-

³ Dabei handelt es sich um einen jährlichen Zyklus, in dem die Wirtschafts- und Strukturreformprogramme der EU-Länder im ersten Halbjahr Jahres durch die Kommission eingehend analysiert werden.

wie Europass; aus dem Bereich der Hochschulbildung kommen das Kredittransfersystem ECTS sowie und Netzwerke von Informationsstellen wie NARIC (Nationales Informationszentrum für akademische Anerkennung) dazu. Mit der Integration des Kopenhagen-Prozesses und der synergetischen Anbindung des Bologna-Prozesses in „ET 2020“ gibt es nun einen kohärenten Rahmen, der all diese Instrumente umfasst und nutzt.

4. Umsetzung und Wirkung der Europäischen Bildungsprogramme

4.1 Umsetzung des Programms für Lebenslanges Lernen im Schulbereich

Im Folgenden wird nun als erstes ein Überblick über die Aktivitäten der Schulen in Comenius und Leonardo da Vinci seit 2007 gegeben. Da die Schulen die Hauptzielgruppe von Comenius darstellen, basieren die Zahlen für die Teilnahme von Schulen an Comenius direkt auf den aggregierten Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen zu diesem sektoralen Programm. Für das Programm Leonardo da Vinci und die Aktion Studienbesuche, in denen Schulen nur eine von mehreren Zielgruppen darstellen, wurden für den nationalen Bildungsbericht Rohdaten der Nationalagentur, d.h. die Datensätze mit den einzelnen Förderfällen, neu kodiert und ausgewertet, um die Beteiligung der Schulen darstellen zu können.

Fortbildungen für Lehrkräfte im Ausland dienen dem inhaltlichen und sprachlichen Kompetenzerwerb, aber auch der Verankerung von europäischen Inhalten und Kooperationen an den Schulen. Lehrkräfte werden als wichtige Multiplikator/innen angesprochen. Die Fortbildungen wurden/werden anhaltend stark nachgefragt, es wurden in den letzten fünf Jahren etwa 280 Auslandsaufenthalte pro Jahr durchgeführt, die Genehmigungsrate für diese Stipendien betrug 70%. Verschiedene Arten von Fortbildungsmaßnahmen konnten gewählt werden: So absolvierten 85% einen strukturierten Fortbildungskurs, 10% nahmen an Praktika oder Hospitationen teil, 5 % nutzen das Stipendium für den Besuch von Konferenzen im Ausland. Die durchschnittliche Dauer der Fortbildungen lag bei etwa 11,5 Tagen; das Stipendium betrug im Schnitt etwa 1.700 Euro. Etwa 60% der teilnehmenden Lehrkräfte kamen aus allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe, wobei allgemeinbildende höhere Schulen stärker vertreten waren als Hauptschulen. Etwa ein Fünftel der Stipendiat/innen stammten aus berufsbildenden Schulen und etwas mehr als ein Zehntel aus Volksschulen. Der Frauenanteil lag bei 85%.

Mehrmonatige (13-45 Wochen) *Assistenzaufenthalte für angehende Lehrkräfte* sind ein seit vielen Jahren kleiner, aber stabiler Programmteil mit anhaltendem Interesse bei der Zielgruppe. In den Jahren 2007 bis 2011 gingen insgesamt 73 Personen als Assistenzlehrkräfte ins Ausland, das durchschnittliche Stipendium betrug etwas über 7.500 Euro pro Person. Die unterdurchschnittliche Genehmigungsrate von knapp über 50% geht vor allem auf Absagen der Teilnehmenden aufgrund der langen Wartezeiten bis zum Antritt des Auslandsaufenthalts zurück. Zu den unterrichteten Gegenständen zählten v.a. Deutsch und Fremdsprachen, aber auch Fächer wie Mathematik, Geographie, Musik und Sport. Auch diese Maßnahme verzeichnete einen sehr hohen Frauenanteil von 86%. Zusätzlich nahmen im Zeitraum zwischen 2009 und 2011 insgesamt 105 Schulen Assistenzkräfte aus dem Ausland auf, das sind etwa 35 Schulen pro Jahr. Fast die Hälfte der aufnehmenden Schulen waren allgemeinbildende höhere Schulen, ein Drittel waren Volksschulen und etwas über ein Fünftel berufsbildende Schulen.

Partnerschaften zwischen Schulen können seit 2007 nur mit einer (bilateral) oder auch mit zwei oder mehr Schulen (multilateral) im Ausland eingegangen werden. Im Mittelpunkt der multilateralen Projekte stehen der gegenseitige Austausch von Erfahrungen und die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in schulischen Themen. Verstärkt wird von Seiten der Programmverwaltung auch Augenmerk auf die Erarbeitung eines konkreten Projektergebnisses gelegt, um die Zielorientierung der Partnerschaftsprojekte zu verstärken. Bilaterale Partnerschaften dienen der Förderung des Fremdsprachenlernens, gegenseitige Besuche von Schüler/innen (ab einem Alter von 12 Jahren) von mindestens 10 Tagen sind Teil dieser Maßnahme. Es waren allerdings nur knapp 8% der Schulpartnerschaften der vergangenen fünf Jahre bilateral. Schüler/innen

können auch innerhalb von multilateralen Partnerschaften einen Auslandsaufenthalt absolvieren, dies ist jedoch keine verpflichtende Vorgabe wie in den bilateralen Projekten. Die Förderung erfolgt pauschal anhand der durchgeführten Auslandsaufenthalte von Lehrkräften und Schüler/innen, diese sind daher ein zentraler Bestandteil dieser Maßnahme. Insgesamt wurden so in den vergangenen fünf Jahren 10.142 Auslandsaufenthalte gefördert, das sind über 2.000 Mobilitäten von Lehrkräften und Schüler/innen im Jahr zusätzlich zu den oben genannten Fortbildungs- und Assistenzstipendien. Der Anteil der Schüler/innen musste aufgrund der Pauschalabrechnung der Projekte nicht elektronisch erfasst werden und soll für das Antragsjahr 2011 erstmals in der Programmperiode wieder ausgewertet werden. Die Zahlen werden jedoch erst 2013 vorliegen, sodass zum jetzigen Zeitpunkt keine Aussagen über die Beteiligung von Schüler/innen gemacht werden können.

Auffällig ist der hohe Anteil von berufsbildenden Schulen in dieser Maßnahme, die ja zusätzlich die Möglichkeit der Teilnahme an Leonardo da Vinci Partnerschaften haben. Insgesamt wurden bislang mehr als 9 Mio. Euro für diese Förderschiene ausgegeben, es handelt sich bei dieser Maßnahme um die finanziell wichtigste des sektoralen Programms Comenius. Pro österreichischer Partnerschule bedeutete dies einen Zuschuss von durchschnittlich 14.500 € für 2 Jahre.

Die regionale Vernetzung verschiedener Akteure im Schulbereich wird durch *Regio Partnerschaften* gefördert. Diese neue Maßnahme konnten aufgrund von Anfangsschwierigkeiten auf europäischer Ebene (vgl. Gutknecht-Gmeiner & Weiß, 2010, S. 6) erst ab 2009 umgesetzt werden. Da es sich um umfangreiche und aufwändig zu koordinierende Projekte handelt – zusätzlich zur regionalen Vernetzung wird auch grenzüberschreitend mit Regionen in anderen Ländern kooperiert – fanden sich in dieser Maßnahme bislang keine Schulen als Projektträger. Durchschnittlich drei österreichische Institutionen nahmen pro Projekt an dieser Maßnahme teil, etwas über 30% davon waren/sind Schulen (3 Volksschulen, 8 allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe, 9 berufsbildende Schulen). Die Maßnahme zielt auf die Entwicklung und den Transfer von pädagogischen Konzepten zu regional relevanten (bildungspolitischen) Themen. 709.529 € wurden in den letzten drei Jahren für Regio Partnerschaften bewilligt, das sind über 37.000 € pro Projekt bzw. durchschnittlich 11.000 € pro Partnereinrichtung.

Die *individuelle Schülermobilität* sollte ebenso wie die Regio Partnerschaften 2007 starten, auch hier verzögerte sich der Beginn aufgrund von Koordinations- und Entwicklungsbedarfen auf europäischer Ebene (vgl. Gutknecht-Gmeiner & Weiß, 2010, S. 6). Anders als die oben genannten kurzfristigen, in Schulpartnerschaften integrierten Auslandsbesuche von Schüler/innen im Klassenverband, handelt es sich hier um längerfristige Auslandsaufenthalte von Schüler/innen, deren Mindestalter in Österreich auf 16 Jahre festgesetzt wurde. Antragsberechtigt sind Schulen, die an einer Schulpartnerschaft teilnehmen oder teilgenommen haben. In den letzten drei Jahren wurden insgesamt 29 Anträge von Schulen positiv beurteilt. Die Schüler/innenzahlen nehmen sich noch bescheiden aus: Insgesamt 43 Auslandsaufenthalte wurden für die ersten zwei Antragsrunden genehmigt, die Anzahl der Mobilitäten der aktuellen Antragsrunde steht noch nicht fest. 86% der teilnehmenden Schüler/innen sind Mädchen. Bislang wurden für zwei Jahre 75.600 Euro für diese Maßnahme verwandt, das sind durchschnittlich 2.600 € pro Teilnehmer/in.

Der Aufbau von grenzüberschreitenden Aktivitäten zwischen Schulen wird v.a. durch die Vernetzungsplattform *E-Twinning* unterstützt. Fast 400 Schulen nutzten dieses Angebot in den letzten vier Jahren, zusätzlich kam es im Rahmen des Austausches über E-Twinning auch zu etwa 150 physischen Mobilitäten von Lehrkräften. Ein weiteres Angebot zur Entwicklung von Kooperationen, das von den Schulen gut genutzt wird, sind die *vorbereitenden Besuche* mit über 300 Teilnahmen aus dem Schulbereich seit 2007.

Die Teilnahme der Schulen an Leonardo da Vinci und den Studienbesuchen wird in den Statistiken des Programms für Lebenslanges Lernen nicht gesondert ausgewiesen. Um einen kompletten Überblick über die Beteiligung der Schulen geben zu können, wurde für den Nationalen Bildungsbericht Rohdaten der Teilnahmen aus diesen Programmteilen erfasst, neu kodiert und einer Sonderauswertung unterzogen. Damit können auch für diese Programmteile Aussagen zum Umfang der Beteiligung gemacht werden,

weitere Analysen sind jedoch aufgrund der Datenbeschränkungen nicht möglich. Auch die Gesamtübersicht im Zeitverlauf (siehe unten) fußt auf diesen Daten.

Die Leonardo da Vinci Mobilitätsmaßnahmen ermöglichen sowohl den Austausch von Schüler/innen als auch von Lehrer/innen berufsbildender Schulen. Diese waren vor allem im Bereich der Schülermobilität äußerst aktiv: Sie stellen mehr als 85% der Projekte (die Mobilität ist ja projektförmig organisiert), insgesamt wurden etwa 5.500 Schülermobilitäten in den letzten fünf Jahren durchgeführt, über 400 Lehrer/innen waren als Begleitpersonen unterwegs. Die Austauschprogramme für Lehrkräfte und Ausbilder in der beruflichen Bildung stellen einen vergleichsweise schmalen Maßnahmenbereich dar

Niederschwellige *Leonardo da Vinci Partnerschaftsprojekte* wurden im Vorgängerprogramm noch nicht angeboten, auch berufsbildende Schulen mussten daher für solche Projektaktivitäten bis 2006 in Comenius einreichen. Ab 2007 stand diese Schiene auch in Leonardo da Vinci offen. Die Teilnahme der berufsbildenden Schulen konzentrierte sich jedoch nach wie vor auf Comenius (s. oben), ihr Anteil an den Projektträgern in Leonardo da Vinci war eher gering und lag für die Jahre 2008-2011 bei 15%. Das bedeutet fünf bis sechs Projekte mit jeweils etwa 20 Mobilitäten pro Projekt im Jahresdurchschnitt, wobei die Anzahl der durchgeführten Auslandsaufenthalte höher war als in den Projekten nicht-schulischer Antragsteller (der Anteil der schulischen Mobilitäten liegt daher bei über 20%).

Fast die Hälfte der 256 Teilnehmer/innen des *Studienbesuchsprogramms*, d.h. von einwöchigen, thematischen Besuchen in einem anderen europäischen Land, im Zeitraum 2007 bis 2012 waren Lehrer/innen. Davon stammten 46% aus berufsbildenden Schulen, nicht ganz ein Fünftel aus Hauptschulen, weniger als ein Sechstel jeweils aus AHS und Volksschulen ein geringer Teil aus Sonderschulen/Sonderpädagogischen Zentren und Polytechnischen Schulen.

Tab. 10.2: Kennzahlen der Teilnahmen nach Programmmaßnahmen (Förderfälle)

Programmteil & Maßnahmenart	Maßnahme	Teilnahmen 2007-2011	Durchschnittl. Teilnahmen pro Jahr	Fördermittel 2007-2011 in €	Durchschnittl. Fördermittel pro Teilnahme/Projekt in €
Comenius					
Mobilität	Fortbildungen	1.392	278	2.340.355	1.681
Mobilität	Assistenz	73	15	550.130	7.536
	Aufnehmende Schulen in Österreich (2009-2011)	105	35	-	-
Projekte& Partnerschaften	Partnerschaften	623	125	9.034.000	14.501
Mobilität	Mobilitäten in Partnerschaften	10.142	2.028	s.o.	s.o.
Projekte& Partnerschaften	Regio Partnerschaften (2009-2011)	19	6	709.529	37.344
Mobilität	Individuelle Schülermobilität (2009-2010) ^a	43	22	75.592	2.607
Projekte& Partnerschaften	E-Twinning	393	98	-	-
Mobilität	Mobilität in E-Twinning (2008-2009)	146	37		
Mobilität	Vorbereitende Besuche	332	66	288.336	868
Leonardo da Vinci					
Projekte& Partnerschaften	Mobilitäten Schüler/innen (Projekte)	267	53		
Mobilität	Schüler/innen	5.469	1.094		
Mobilität	Begleitpersonen	418	84		
Projekte& Partnerschaften	Mobilitäten Lehrkräfte (Projekte)	12	2,4		
Mobilität	Lehrer/innen	219	44		
Projekte& Partnerschaften	Partnerschaften ^b	22	5,5		
Mobilität	Mobilitäten in Partnerschaften	436	109		
QUERSCHNITTSPROGRAMM					
Mobilität	Studienbesuche	120	24		

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Berechnungen und Darstellung durch die Autorin Der Vermerk „keine Angabe“ (k.A.) bedeutet nicht, dass die Informationen zu den Mittelausschüttungen in diesen Programmen bzw. Programmteilen fehlen, sondern dass in den Datensätzen, die für die Neukodierung zur Verfügung gestellt wurden, die Angaben zu den Fördermitteln fehlten.

^a Zahlen und Budgets für die Antragsrunde 2011 zum Zeitpunkt der Abfrage (März 2012) nicht verfügbar

^b Zahlen für 2008-2011, keine Angaben zu den Budgets der einzelnen Projekte, daher keine Sonderauswertung für Schulen möglich.

4.2 Beteiligung und Zielgruppenerreichung

Entwicklung der Teilnahmen und ausgeschütteten Fördermittel: Über alle Maßnahmen stiegen die Teilnahmezahlen in den letzten fünf Jahren oder blieben auf einem hohen Niveau (mit kleineren jährlichen Schwankungen), die genehmigten Förderbudgets stiegen an. Am größten waren erwartungsgemäß in den letzten drei Jahren die Steigerungen bei den neuen Maßnahmen, d.h. bei Comenius Regio und der individuellen Schülermobilität.

Für die maximale Ausschöpfung der Programmbudgets wird in Österreich durch nationale (Überbrückungs)Mittel für das Programm in der Höhe von jährlich etwa 3 Mio. Euro vorgesorgt. Auf diese Weise werden die im internationalen Vergleich außergewöhnlich hohen finanziellen Ausschöpfungs- (und damit auch Rückfluss)quoten von über 99,8% erreicht.

Genehmigungsraten: Sämtliche Programmmaßnahmen verzeichnen deutlich mehr Anträge als geförderte Aktivitäten, der Durchschnitt der Genehmigungsraten lag in den letzten fünf Jahren über alle Maßnahmen hinweg bei 70%. Hohe Genehmigungsraten gibt es vor allem bei den vorbereitenden Besuchen (fast 90%) und bei der individuellen Schülermobilität (83%), besonders niedrig sind sie – allerdings auch aufgrund einer hohen Rate an Absagen durch Antragsteller/innen – im Bereich der Comenius Assistenzen (51%).

Die *Teilnahme nach Schultypen* lässt sich aufgrund von Änderungen in der Kategorisierung der Schulen insbesondere für die Hauptschulen und allgemeinbildenden Schulen nicht exakt feststellen (es wurde nur in zwei Jahren der Programmperiode nach diesen beiden Schultypen unterschieden, in den restlichen Jahren wurden sie unter „allgemeine Schulen auf der Sekundarstufe“ subsumiert). Grundsätzlich nehmen alle Schultypen am Programm teil, wobei die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe über die Programmmaßnahmen hinweg gut die Hälfte (54%) der Fördernehmer ausmachen, gefolgt von den berufsbildenden Schulen (22%) und den Volksschulen (13%). Auch Sonderschulen/Sonderpädagogische Zentren entsandten Lehrkräfte zu Fortbildungen und nahmen an Partnerschaftsprojekten teil, sie machten etwa 2% der Teilnahmen insgesamt aus. In den beiden Jahren, in den zwischen Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen differenziert wurde (2008 und 2009), nahmen Hauptschulen an Fortbildungen in geringerem Ausmaß als die AHS teil, bei den Partnerschaftsprojekten war es umgekehrt.

Alle *Bundesländer* sind im Programm gut vertreten. Wiener Schulen machen mit einem Viertel der Teilnahmen über die Programmmaßnahmen hinweg den größten Anteil aus, gefolgt von der Steiermark (16%), Oberösterreich (15%) sowie Niederösterreich (14%). Die Teilnahme nach Bundesland schwankt jedoch stark je nach Programmaktivität. So sind Niederösterreich, Steiermark, Oberösterreich und Salzburg v.a. in den „neuen Maßnahmen“, d.h. den regionalen Kooperationsprojekten in Comenius Regio sowie in der individuellen Schülermobilität, stark vertreten.

Wie bereits im Vorgängerprogramm SOKRATES, werden die Zielgruppen des Programms in Österreich gut erreicht, davon zeugen die hohen Teilnahmezahlen bei Fortbildungen von Lehrkräften sowie die ungebrochene Attraktivität der Partnerschaftsprojekte mit ihren vielfältigen Aktivitäten. Die Schüler/innen sind v.a. durch die Schulpartnerschaften eingebunden, im berufsbildenden Schulwesen auch durch eigene Mobilitätsmaßnahmen. Die spät angelaufene individuelle Schülermobilität in Comenius ist zahlenmäßig unbedeutend, ihr Fortbestand im nächsten Programm ab 2014 fraglich. Für Österreich nicht schlüssig sind die unterschiedlichen Bedingungen für die Teilnahme von Schüler/innen des berufsbildenden und des allgemeinbildenden Schulwesens, die sich durch die Trennung zwischen Leonardo da Vinci und Comenius ergibt.

Das *Geschlecht der Teilnehmenden* wird für alle Mobilitätsmaßnahmen (mit Ausnahme der Auslandsaufenthalte innerhalb von Partnerschaftsprojekten) ausgewiesen. Der Frauenanteil betrug bei den Fortbildungen für Lehrkräfte 85% und bei den Assistenzen 86%, selbst in der Schülermobilität liegt der Mädchenanteil bei 86%. Die Internationalisierung des österreichischen Schulwesens trägt also ein weibliches Gesicht. Auch bei Berücksichtigung der hohen Beschäftigungs- bzw. Teilnahmequoten von Frauen in diesen Bereichen (Frauenanteil unter den Lehrkräften von 71%, Frauenanteil bei Lehramt-Studierenden an Pädagogi-

schen Hochschulen von 77 %, an wissenschaftlichen Universitäten von 64% im Schul-/Studienjahr 2010/11 siehe Statistik Austria, 2012, S. 269f. und 302) sind Frauen in diesen Maßnahmen also überrepräsentiert. Das unausgewogene Geschlechterverhältnis wurde bereits in der Evaluation des Vorgängerprogramms SOKRATES festgestellt (Gutknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007, S. 7f.) Die dort empfohlene Analyse dieses Phänomens wurde bislang nicht in Angriff genommen. Als mögliche Erklärungen könnten der hohe Frauenanteil im Fremdsprachenunterricht bzw. eventuell insgesamt bessere Sprachkenntnisse der weiblichen Lehrkräfte herangezogen werden. Auch kommen fast 70% der Fortbildungsteilnehmer/innen aus Volksschulen, Hauptschulen und allgemeinbildenden Schulen, in denen Frauen stark vertreten sind (81% Frauenanteil in allgemeinbildenden Pflichtschulen, 63% in allgemeinbildenden höheren Schulen).

4.3 Zielländer und Sprachen

Gut die Hälfte der Fortbildungen in Comenius wurden im Vereinigten Königreich absolviert, weitere wichtige Zielländer sind Frankreich und Spanien (jeweils etwa 9%), Irland (8%) und Italien (4%). Das restliche Fünftel der Teilnahmen verteilt sich auf insgesamt 24 weitere Länder. Abgehalten wurden die Fortbildungen vor allem auf Englisch, weitere Sprachen waren – in der Rangfolge ihrer zahlenmäßigen Bedeutung – Deutsch und Französisch sowie Italienisch und Spanisch. Das gleiche Bild zeigt die Analyse der Sprachkurse: Hier dominieren Englischkurse, gefolgt von Weiterbildungen in Französisch, Italien und Spanisch.

Zielland für etwa ein Viertel der Comenius-Assistent/innen war Spanien, gefolgt von Schweden und Italien (16 bzw. 15%) sowie, allerdings mit einem großen Abstand, Frankreich und Großbritannien (8 bzw. 6%). Unterrichtssprachen waren v.a. Deutsch und Englisch, in geringerem Ausmaß auch Spanisch, Französisch und Italienisch.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit in diesen Programmmaßnahmen beschränkt sich daher v.a. auf die vier (neben Deutsch) am weitesten verbreiteten europäischen Sprachen, wenig gesprochene Sprachen wurden so gut wie nicht abgedeckt. Letzteres gilt insbesondere auch für die Sprachen der österreichischen Nachbarländer sowie für Sprachen, die von Personen mit Migrationshintergrund in Österreich gesprochen werden (Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch).

Daten zu den Herkunftsländern der Partnerinstitutionen in den Partnerschaftsprojekten sind nicht verfügbar. Sie könnten Aufschluss geben, ob es in diesem Programmteil – der ja neben inhaltlichem Austausch auch Mobilitäten umfasst – zu Berührung mit weiteren Sprachen kommt. Für eine Bewertung des Stellenwerts von Inter-/Multikulturalität dieser Projekte und insbesondere für die Beantwortung der Frage, ob es über diese Schiene auch zu einer Auseinandersetzung mit den Herkunftskulturen von Schüler/innen mit migrantischem Hintergrund kommt, bräuhete es zusätzlich eine qualitative Analyse der Projektdokumentationen.

Zur Teilnahme von Schüler/innen mit Migrationshintergrund bzw. Schüler/innen aus bildungsfernen und sozio-ökonomisch schwachen Schichten am Programm liegen nach aktuellem Informationsstand keine Daten vor.

4.4 Inhaltliche Ausrichtung der Projekte und Mobilitäten

Erfasst und ausgewertet werden die – sehr allgemein gehaltenen – Projektziele der Partnerschaftsprojekte. Es waren dies in der Reihenfolge der Nennungen: Steigerung von Qualität und Quantität der Mobilität und der Partnerschaftsprojekte, Steigerung der europäischen Dimension, Nutzung von IKT und Fremdsprachen. Abgesehen von dieser allgemeinen Zuordnung existiert keine Auswertung der inhaltlichen Ausrichtung der Projekte im Programm. Für eine thematische Analyse der Maßnahmen müsste daher eine aufwändige quantitative, aber vor allem qualitative Textanalyse von mehr als 2.000 Projektberichten und den dazugehörigen Produkten geleistet werden.

4.5 Beteiligung im Zeitvergleich ab 2000

Die Beteiligung der österreichischen Schulen an den europäischen Bildungsprogrammen war von Anfang an sehr gut mit hohen Teilnahmezahlen und einer sehr positiven Ausschöpfungsquote bei den Fördermitteln (vgl. für die Jahre ab 2000: Gutknecht-Gmeiner & Klimmer 2007, S. 29; Gutknecht-Gmeiner & Weiß 2010, S. 25). Da mit dem Programm für Lebenslanges Lernen einige Änderungen in Comenius vorgenommen wurden, lassen sich nicht alle Maßnahmen im Zeitverlauf vergleichen. Auch sind die Daten zum Teil bereits nicht mehr verfügbar. So muss für das Programm SOKRATES II auf während der Programmlaufzeit im Rahmen der Evaluationen zur Verfügung gestellte Administrativdaten zurückgegriffen werden (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [BMWF] & BMUKK 2007a; Gutknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007). Trotzdem soll hier der Versuch unternommen werden, einen Abriss über die wichtigsten Programmteile seit 2000 zu geben.

Eine seit 2000 angebotene Maßnahmen sind (kurzfristige) *Fortbildungen im Ausland für Lehrkräfte*. Für diese Aktivität zeigt sich ein stetiger Anstieg seit 2000 von 188 Teilnehmer/innen 2001/02 auf 304 im Jahr 2001/12, das bedeutet einen Zuwachs von 62%. Die jährliche Beteiligung liegt im Programm für Lebenslanges Lernen bei etwa 280 teilnehmenden Lehrkräften pro Jahr, wobei der Andrang mit 400 Anträgen jährlich nach wie vor groß ist. Insgesamt wurden von 2000 bis 2011 2.625 kurzfristige Fortbildungen und 190 mehrmonatige Assistenzaufenthalte von Lehramtsstudierenden (bis 2006 nur Sprachassistenten) durchgeführt, insgesamt also mehr als 2.800 Auslandsaufenthalte. Damit nehmen seit 2000 etwa 2,2 Promille der 124.921 österreichischen Lehrkräfte (Statistik Austria 2012) im jährlichen Durchschnitt an europäische Fortbildungen teil. Dazu kommen Teilnahmen dieser als Multiplikator/innen fungierenden Zielgruppe an Projekten und Studienbesuchen.

Ein zweites Angebot, das seit 2000 von Schulen genutzt werden kann, ist die Zusammenarbeit mit Schulen aus anderen Ländern im Rahmen der *Schulpartnerschaften*. Die Teilnahmezahlen aus den beiden Programmen sind nicht direkt vergleichbar, da im Programm SOKRATES II nur einjährige Projekte genehmigt wurden, die maximal zwei Mal um Verlängerung ansuchen konnten, dabei aber wieder als eigene Projekte gezählt wurden. Im Programm für Lebenslanges Lernen werden zweijährige Projekte ausgeschrieben. Von 2000 bis 2006 wurden insgesamt 2.338 Teilnahmen an Partnerschaften verzeichnet, das sind 334 pro Jahr, von 2007 und 2011 waren/sind es 623 Partnerschaften, also etwa 125 pro Jahr (ohne das Übergangsjahr 2007 etwa 100). Multipliziert man die Anzahl der Partnerschaftsprojekte ab 2008 mit zwei, um sie besser vergleichbar zu machen, kommt man auf etwa 200 Schulen (d.h. 3,2% aller österreichischen Schulen, vgl. Statistik Austria 2012, S. 69), die gegenwärtig pro Jahr in Partnerschaften aktiv sind. Zählt man nur die Neuanträge der bis zu dreijährigen Partnerschaften (einschließlich der letzten LINGUA-Projekte im Jahr 2000), so ergibt sich eine Gesamtzahl von 991 Projekten für SOKRATES I, d.h. etwa 135 oder 42% der jährlichen Projekte waren Neuanträge. Die Anzahl der Comenius Partnerschaften ist also etwas rückläufig, die Zahlen müssen für das aktuelle Programm durch die 22 Partnerschaften berufsbildender Schulen in Leonardo da Vinci ergänzt werden, die im Vorgängerprogramm noch nicht möglich waren, aber im Vergleich zu den Comenius Aktivitäten zahlenmäßig kaum ins Gewicht fällt.

Die *Mobilitätsmaßnahmen innerhalb der Schulpartnerschaften* sind seit dem Vorgängerprogramm (ohne Übergangsjahr 2000) mit jährlich durchschnittlich etwa 1.860 Auslandsaufenthalten auf 2.030 pro Jahr im Programm für Lebenslanges Lernen gestiegen. Insgesamt haben in SOKRATES II (bei Extrapolation der nicht ausgewiesenen Mobilitäten des Jahres 2000 anhand der Folgejahre) etwas mehr als 12.000 Personen an diesen Mobilitätsmaßnahmen teilgenommen, zusammen mit den 10.142 Comenius- und 436 LEONARDO-DA-VINCI-Aufenthalten im Programm für Lebenslanges Lernen macht dies gut über 22.000 projektbezogene Auslandsaufenthalte seit dem Jahr 2000. Der Anteil der Schüler/innen an diesen Mobilitäten ist zum Teil nicht mehr zu rekonstruieren. Für SOKRATES II liegen Zahlen vor, die auf einen Anteil der Schüler/innen von mindestens einem Drittel schließen lassen.

Eine hohe Kontinuität und steigende Zahlen verzeichnen die *Mobilitätsprogramme für Schüler/innen in Leonardo da Vinci* seit 2000: Waren es im Vorläuferprogramm insgesamt 262 Projekte mit etwa 2.600 Schüler/innen, die von berufsbildenden Schulen umgesetzt wurden, steht das gegenwärtige Programm

nach den ersten fünf Jahren bei 266 Projekten und fast 5.500 Schüler/innen. Insgesamt gingen daher bislang seit dem Jahr 2000 mehr als 8.000 Schüler/innen mit einem Leonardo da Vinci Stipendium ins Ausland.

Die Teilnahme von Schulen an zentral in Brüssel verwalteten *transnationalen und multilateralen Kooperations- bzw. Entwicklungsprojekten* war von Anfang an marginal, zu groß ist der Aufwand in der Beantragung und Durchführung dieser Projekte, zu gering die Auswahlquoten. Lediglich zwei dieser Projekte (beide aus dem Übergangsjahr 2000, d.h. den Regelungen im Vorgängerprogramm SOKRATES I folgend) wurden während der Laufzeit von SOKRATES II von österreichischen Schulen koordiniert, im Programm für Lebenslanges Lernen scheint es bislang – so die vorhandenen Daten – zu keinem einzigen erfolgreich beantragten Projekt einer Schule in diesem Segment (d.h. dem Querschnittsprogramm) gekommen zu sein. Einige wenige Schulen beteiligt/en sich als Partneereinrichtungen, was einen deutlich geringeren Aufwand als eine Projektkoordination bedeutet. Der Teilnahme als Antragsteller sind auch durch einen Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur aus dem Jahr 2007 Grenzen gesetzt, indem Schulleitungen bis zu einem Schwellenwert von 30.000 € (in Comenius) bzw. 50.000 € (in Leonardo da Vinci) zur Antragstellung ermächtigt werden. Als Zielgruppe der multilateralen Projekte fungieren Schulen jedoch sehr wohl.

4.6 Reichweite der europäischen Bildungsprogramme und Intensität der Internationalisierungsbemühungen der teilnehmenden Schulen

Die Teilnahmedaten zu den Bildungsprogrammen ließen bis dato keine Schlüsse auf Reichweite der Programme oder Intensität der Internationalisierungsbemühungen an Schulen zu, da Mehrfachbeteiligungen nicht herausgefiltert werden konnten. In Rahmen der Sonderauswertungen für den gegenständlichen Bericht wurden daher von der Autorin die Rohdaten zur Programmteilnahme seit 2000 für alle im Schulbereich relevante Aktionen⁴, für die geeignete Datensätze zur Verfügung stehen, mittels der Schulkennzahlen neu kodiert, um die teilnehmenden Schulen zweifelsfrei identifizieren zu können. Dies erlaubte sowohl die bis dahin nicht mögliche Analyse von Schulbeteiligungen im Bereich Leonardo da Vinci als auch die Errechnung von Kennzahlen zur Beteiligung von Schulen insgesamt.

Es wurden 4.389 Datensätze auf diese Weise neu kodiert. Diese beinhalten Förderfälle, d.h. alle erfassten Programmbeteiligungen. Es wurde in der ersten Auswertung nicht zwischen den verschiedenen Maßnahmenarten unterschieden, d.h. längerfristige Partnerschaften (einschließlich der innerhalb dieser Aktion durchgeführten Mobilitäten) gehen in der gleichen Weise ein wie Fortbildungen von Lehrkräften oder Studienbesuche. Eine Sonderauswertung nach Aktion und Maßnahmenart wäre aber anhand dieses Datensatzes möglich.

Nicht inkludiert waren Teilnahmen von Schulen an transnationalen und multilateralen Kooperations- bzw. Entwicklungsprojekten (s.o.) sowie an Comenius Regio, da für diese Beteiligungen keine eigenen Datensätze für die Partneereinrichtungen vorlagen. Außerdem fehlten aufgrund von Umstellungen in den Datenbanken eine erhebliche Anzahl von Datensätzen sowohl für das Programm SOKRATES II (etwa die Hälfte der Datensätze im Bereich Schulpartnerschaftsprojekte) als auch für das Programm Lebenslanges Lernen (fehlende Datensätze im Bereich Comenius Fortbildungen und Partnerschaften im Übergangsjahr 2007). Die nun folgenden Kennzahlen unterschätzen daher das tatsächliche Ausmaß der Beteiligung vermutlich in beträchtlichem Maße und können nur als erster Anhaltspunkt dienen. Sollte es in Zukunft gelingen, die Datensätze auszuheben oder zu rekonstruieren, könnte eine noch bessere Datenlage geschaffen werden.

Auf der Basis der vorhandenen Daten nahmen 1.603 Schulen in den letzten 12 Jahren an den Bildungsprogrammen teil, das bedeutet im Durchschnitt 2,7 Teilnahmen pro Schule in dieser Zeit. Erreicht wur-

⁴ SOK II: Schulpartnerschaften, Fortbildungen, Assistenzen, zentrale Projekte, Arion; LdV II: Mobilitätsprojekte
LLP: Comenius Fortbildungen, Comenius Partnerschaften, Comenius Schülermobilität; LdV Mobilität, LdV Partnerschaften; Studienbesuche.

den damit 26 % aller Schulen.⁵ Die Beteiligung war vor allem im Bereich der Sekundarstufe sehr hoch. Spitzenreiter waren die allgemeinbildenden höheren Schulen mit einem Anteil der teilnehmenden Schulen von fast 90% gefolgt von den berufsbildenden Schulen mit 56%. Von den Hauptschulen/Neuen Mittelschulen waren 30% in den Bildungsprogrammen aktiv, bei den Volksschulen nahm etwa jede achte Schule teil.

Tab. 10.3: Kennzahlen der Beteiligung nach ausgewählten Schultypen & insgesamt seit 2000 (12 Jahre)

Schultypen	VS	HS/KMS/NMS	AHS	BS/BMHS	PTS	ASO/SPZ	Alle Schulen
Anzahl der Schulen insgesamt 2010/11	3.171	1481	340	694	255	321	6.178
Teilnahmen von Schulen insgesamt	606	946	1200	1437	121	49	4.389
Anzahl Schulen um Mehrfachbeteiligungen bereinigt	381	439	305	387	64	29	1.603
Durchschnittliche Teilnahmen pro Schule	1,6	2,2	3,9	3,7	1,9	1,7	2,7
Anteil an Schulen (des Typs) insgesamt	12,0	29,6	89,7	55,8	25,1	9,0	25,9

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Schulstatistik 2010/11 (Statistik Austria 2012); Berechnungen und Darstellung durch die Autorin; Angaben zu den Schultypen summieren sich nicht auf die Spalte „Alle Schulen“ auf.

Zwei Drittel der teilnehmenden Schulen, die in der Datenbasis erfasst wurden, beteiligten sich in den letzten 12 Jahren ein oder zweimal. Etwa ein Zehntel der Schulen kann als sehr aktiv bezeichnet werden (mehr als 6 Teilnahmen) mit einer kontinuierlichen Teilnahme über die Jahre hinweg. Eine kleine Anzahl von Schulen setzt im jährlichen Durchschnitt eine oder mehr europäische Aktivitäten, für diese Schulen kann davon ausgegangen werden, dass Europäisierung einen wichtigen Teil des pädagogischen Profils am Standort darstellt.

Tab 10.4: Häufigkeit der Teilnahme der Schulen seit 2000 (12 Jahre)

Häufigkeit der Teilnahme	Anzahl der Schulen	Anteil in %	Kum. %
1	712	44,4	44,4
2	339	21,1	65,6
3	186	11,6	77,2
4	110	6,9	84,0
5	67	4,2	88,2
6 bis 10	151	9,4	97,6
mehr als 11	38	2,4	100,0
Gesamt	1603	100,0	

Quelle: Verwaltungsdaten der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; Schulstatistik 2010/11 (Statistik Austria 2012); Berechnungen und Darstellung durch die Autorin.

Die Daten weisen darauf hin, dass es den Bildungsprogrammen gelungen ist, eine breite Beteiligung von Schulen zu erreichen. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine kleine Gruppe von berufsbildenden Schulen und allgemeinbildenden höheren Schulen (10% der teilnehmenden Schulen bzw. 3% der Schulen insgesamt) die Möglichkeiten des Programms für eine sehr intensive Umsetzung von transnationalen Aktivitäten nutzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die europäischen Programme eine Fülle von Möglichkeiten für Auslandsaufenthalte, Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit auf europäischer Ebene bieten, die von den Schulen auch sehr gut genutzt werden. Das zeigen die hohen und z.T. immer noch steigenden Teilnahmezahlen, der hohe Anteil an Schulen, die die Bildungsprogramme seit dem Jahr 2000 nutzten, sowie

⁵ Ein Schätzung der fehlenden Daten ist nicht sinnvoll, da v.a. für die Datensätze aus SOKRATES II keine Angaben zu den Merkmalen der fehlenden Daten existieren. Von einem Anteil der Schulbeteiligungen von etwa einem Drittel aller Schulen kann aber nach Einschätzung der Autorin und der Programmverwaltung vermutlich ausgegangen werden.

die guten Ausschöpfungsquoten von fast 100%. Nicht zuletzt stellen und stellen die europäischen Bildungsprogramme eine nicht unbedeutende Quelle zusätzlicher finanzieller Mittel für die pädagogische und institutionelle Weiterentwicklung im Schulwesen dar.

4.7 Motivation zur Teilnahme

Daten zur Motivation der Zielgruppen, an europäischen Programmen teilzunehmen, liegen nur für das Vorgängerprogramm SOKRATES vor, d.h. für den Zeitraum von 2000-2006. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass zentrale Motivationsfaktoren sich über die Jahre nicht sehr stark ändern. Die folgenden Ergebnisse für den Schulbereich basieren auf einer Sonderauswertung einer Befragung aus dem Jahr 2007 für das Programm Comenius, die für den Nationalen Bildungsbericht durchgeführt wurde. Befragt wurden Mobilitätsteilnehmende sowie Projektkoordinator/innen, es handelt sich also um subjektive Einschätzungen der am Programm direkt Beteiligten. Schüler/innen, die oft nach Jahren auch nicht mehr erreichbar sind, wurden nicht befragt. (Die Daten zur Teilnahme an Leonardo da Vinci sind nicht mehr verfügbar). Aus der gleichen Befragung stammen die Rückmeldungen zu den Wirkungen des Programms (siehe unten).

Motivation zur Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen

Unter den Rückmeldungen der Lehrkräfte, die an Fortbildungen teilnahmen oder im Rahmen einer Schulpartnerschaft einen Auslandsaufenthalt absolvierten, waren „Horizontenerweiterung“ sowie fachliche Interessen die von fast allen genannten Beweggründe. Kulturelle Interessen sowie das Knüpfen von internationalen Kontakten rangierten ebenfalls sehr weit oben in der Rangliste der Motivation. Von großer Bedeutung war auch das Ziel, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern und andere Länder (einschließlich ihrer Bildungssysteme) kennen zu lernen. Eine eher geringe Rolle spielte die Überlegung, dass europäische Erfahrung die Karriere befördern könnte. Die Teilnehmenden waren daher vor allem inhaltlich motiviert, sie waren auch durchwegs unbeeinflusst durch ihr berufliches oder soziales Umfeld: bestehende Kontakte im Ausland sowie Empfehlungen von Vorgesetzten, Kolleg/innen oder aus dem Freundeskreis waren nur in sehr geringem Ausmaß Auslöser für Auslandsaufenthalte.

Motivation zur Beantragung von Partnerschaften und Projekten

Die wichtigste Motivation war wie bei den Mobilitätsteilnehmenden die Horizontenerweiterung sowie das Knüpfen von internationalen Kontakten. Vorrangiges Ziel war es, von anderen zu lernen, dabei spielte auch das Kennenlernen anderer Arbeits- und Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle. Die Internationalisierung der eigenen Schule sowie das Verbessern von Fremdsprachenkenntnissen waren weitere Beweggründe. Weniger stark ging es um eine Profilierung der eigenen Institution oder um die Möglichkeit der Finanzierung eines Projektvorhabens mittels der europäischen Gelder, auch wenn diese Ziele durchaus auch eine Rolle spielten. Ähnlich wie bei den Mobilitätsteilnehmenden standen auch bei den Projektträger/innen die Internationalisierung und verwandte inhaltliche Motive im Vordergrund, die Entscheidung basierte nur in wenigen Fällen auf dem Vorhandensein von Kontakten oder Empfehlungen anderer Einrichtungen.

4.8 Nutzen und Wirkung

Nutzen und Wirkung von Auslandsaufenthalten und Fortbildungen

Die untergeordnete Bedeutung von karrieretechnischen Überlegungen für die Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen spiegelte sich auch in der sehr geringen (informellen) Anerkennung des Auslandsaufenthaltes als zusätzliche Qualifizierung wieder; auf das berufliche Weiterkommen hatten Mobilitätsteilnahmen aus Sicht der Befragten ohnehin so gut wie keinen Einfluss.

Die wichtigste Wirkung stellte bei allen Formen der Mobilität die Stärkung von Arbeitsmotivation und beruflichem Engagement der Teilnehmenden dar. Hohe Werte erzielten auch die Verbesserung von interkulturellen Kompetenzen, eine höhere Identifikation mit Europa sowie ein erweitertes Verständnis für andere Länder und Kulturen.

In Bezug auf den Kompetenzerwerb muss nach Fortbildungsteilnehmer/innen und Mobilitätsteilnehmenden innerhalb von Projekten unterschieden werden. Grundsätzlich erkennen alle Befragten eine Verbesserung ihrer fachlich-inhaltlichen Kompetenzen, besonders ausgeprägt ist dies bei Lehrkräften, die an Fortbildungen teilnahmen. Diese Zielgruppe schätzte auch die Verbesserung der Sprachkenntnisse in der Sprache des Gastlandes als hoch ein, während Projektteilnehmer/innen eher einen Zuwachs bei der im Projekt gesprochenen Sprache (meist Englisch) wahrnahmen. Die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit insgesamt wird von beiden Zielgruppen als wichtiger Nutzen eingeschätzt. In etwas geringerem Ausmaß werden auch Professionalisierung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeitsweise – v.a. von Fortbildungsteilnehmer/innen – als Wirkung der Mobilitätsteilnahme angegeben.

Nachhaltigkeit und Wirkung von Projekten

Projekte können auf verschiedenen Ebenen Effekte erzeugen: Einerseits interessieren die Auswirkungen auf die am Projekt teilnehmenden Schüler/innen und Lehrer/innen, andererseits müssen direkte und indirekte Wirkungen an den Schulen als Ganze berücksichtigt werden.

Auswirkungen auf die „Endbegünstigten“, d.h. die in Projekte involvierten Schüler/innen, zeigten sich nach Einschätzung der Projektkoordinator/innen vor allem in der Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen, der persönlichen Kompetenzen sowie bei Motivation und Engagement. Fachlich-inhaltlicher Kompetenzerwerb sowie der Erwerb von Sprachkenntnissen stand bei dieser Zielgruppe weniger im Vordergrund.

Ähnlich wurde die Wirkung auf die ins Projekt involvierten Lehrkräfte eingeschätzt: Diese profitierten stark im Bereich interkultureller und persönlicher Kompetenzen, gefolgt vom Erwerb fachlich-inhaltlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und in etwas geringerem Ausmaß auch von Kompetenzen im Projektmanagement. Sprachkenntnisse und pädagogische Kompetenzen werden bei dieser Zielgruppe durch die Projektteilnahme in geringerem Ausmaß gefördert.

Die in den Projekten erarbeiteten Ergebnisse wurden in sehr hohem Maße in der eigenen Schule weiter genutzt, allerdings nur bei einem Drittel ins Regelangebot übernommen. Ein Transfer in andere österreichische Schulen war der Ausnahmefall – und in fast der Hälfte der Projekte auch gar nicht intendiert. Sehr gering war damit auch der Einfluss der europäischen Projekte auf das österreichische Schulsystem im Sinne einer breiteren Nutzung von Projektergebnissen: Wenn Projekte über die eigene Schule hinaus wahrgenommen wurden, fungierten sie am ehesten noch als Vorbilder und Impulsgeber für Weiterentwicklungen in Österreich, eine Übernahme von Ergebnissen ins Regelwesen wurde nur in zwei Fällen berichtet.

Anders stellt sich der indirekte Nutzen für die teilnehmenden Schulen dar, er spiegelt die bereits genannten Wirkungen auf Schüler/innen und Lehrkräfte wider: Die wichtigste Wirkung auf die Einrichtung als Ganze betrifft die Steigerung von beruflichem Engagement und Motivation der Lehrkräfte. Eine hohe Bedeutung wurde auch der Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen durch die gemeinsame Projektteilnahme sowie eine erhöhte Interdisziplinarität an der Schule aufgrund der fächerübergreifenden Zusammenarbeit zugeschrieben. Ebenso zeigten sich deutliche positive Veränderungen bei den europäischen Zielen der Zusammenarbeit: der Vertiefung des interkulturellen Verständnisses, der Nutzung von gegenseitigem grenzüberschreitendem Lernen sowie der Entwicklung einer Identifikation mit Europa. Die Projektteilnahmen gaben auch in den meisten Fällen Anstoß zur Erweiterung der europäischen Zusammenarbeit mit neuen Partnern, in geringerem Ausmaß waren bereits nachhaltige Netzwerke entstanden. Der Einfluss der Projekte auf Bildungsangebot und/oder Unterrichtspraxis einschließlich der Einführung neuer Methoden und Materialien sowie europäischer Bildungsinhalte werden etwas geringer eingeschätzt als die Auswirkungen im Bereich der weichen Faktoren wie Motivation, Öffnung gegenüber Europa und Schulkultur/-leben (s.o. Zusammenarbeit in der Schule). Das Querschnittsziel „Chancengleichheit“ zwischen Frauen und Männern aber auch von anderen gesellschaftliche benachteiligten Gruppen wurde in den Projekten wenig aufgegriffen und war auch bei den Wirkungen kaum erkennbar. Als vergleichsweise noch am stärksten wurden Auswirkungen im Bereich Bekämpfung von Rassismus eingeschätzt.

Mobilität und Internationalisierung als wichtigste Auswirkungen

Die höchste Wirkung zeigt(ten) die Programme im Bereich der Mobilität, die ja sozusagen per se als Ziel gilt. Dies wurde immer wieder auch in den Programmevaluationen bestätigt (Gutknecht-Gmeiner & Klimmer, 2007; Gutknecht-Gmeiner & Weiß, 2010). Damit im Zusammenhang wird als zweiter wichtiger Effekt die Internationalisierung des österreichischen Bildungswesens erachtet, es ist die Rede vom europäischen Bildungsprogramm (und seinen Vorgängern) als „Motor der Internationalisierung“ (Gutknecht-Gmeiner & Weiß, 2010, 19).

Diese allgemeinen Befunde gelten ebenso für das Schulwesen, wobei die Teilnahme an den Bildungsprogrammen stark intrinsisch motiviert ist. Über die Zielgruppen hinweg stellt sich v.a. eine Horizonterweiterung durch die europäischen Aktivitäten sowie die Verbesserung der Sprachkenntnisse als Wirkung ein. Auslandsaufenthalte und Projektteilnahmen bringen v.a. den direkt Beteiligten Impulse und einen Kompetenzzuwachs bei Fremdsprachen und teilweise auch in fachlicher Hinsicht, schulübergreifende Wirkungen entfalten sie jedoch nur ausnahmsweise.

4.9. Ausblick: Das Nachfolgeprogramm ab 2014

Für das Nachfolgeprogramm „Erasmus für alle“ (2014-2020) liegt nach öffentlichen Konsultationen seit November 2011 ein erster Entwurf in Form eines Vorschlages für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates vor (Europäische Kommission [EK], 2011). Das Programm wird gegenwärtig verhandelt, ein Beschluss soll im ersten Halbjahr 2013 fallen, daher kann hier nur ein allgemeiner Ausblick gegeben werden. Die wichtigste Neuerung ist die Ausweitung auf ein Gesamtprogramm für die Bereiche allgemein und berufliche Bildung, Jugend und Sport: Es soll zu einer Zusammenführung des Programms für Lebenslanges Lernen mit den EU-Drittstaatenprogrammen im Hochschulbereich, dem Programm „Jugend in Aktion“ sowie Fördermaßnahmen im Bereich Sport kommen. Argumente für diese Fortsetzung der Integration von verwandten Programmen sind v.a. Vereinfachungen und Synergien in der Abwicklung.

Die beiden bewährten Hauptmaßnahmenstränge („Leitaktionen“ genannt) „Mobilität“ und „institutionelle Zusammenarbeit“ sollen weitergeführt werden. Dies erscheint im Lichte der bisherigen Erfahrungen sinnvoll. Die „Unterstützung politischer Reformen“, die die Umsetzung der politischen Agenden der EU im Rahmen der OMK sowie des Bologna- und des Kopenhagen-Prozesses fördern soll, wird als dritter Leitaktion geführt und bekommt damit ein deutlich höheres Gewicht als in den vorangegangenen Programmen: es stehen damit Mittel für gezielte bildungspolitische Maßnahmen auf EU-Ebene zur Verfügung. Das gesamte Programm ist in der gegenwärtigen Fassung nun sehr stark auf die europäischen Zielsetzungen, im Bereich der Bildung v.a. auf den strategischen Rahmen „Education and Training 2020“, ausgerichtet. Als ambitionierte Kernziele aus der EU 2020 Strategie werden im Entwurf die Senkung der Schulabbruchquote sowie die Steigerung der tertiären oder gleichwertigen Abschlüsse vorgegeben. Ob und wie die bisherigen Maßnahmen, Auslandsaufenthalte und grenzüberschreitende Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen, in größerem Ausmaß und direkt zu diesen auf Ebene der Mitgliedstaaten angesetzten Zielen beitragen können, erscheint fraglich.

Unklar bleibt auch, in welcher Weise die verschiedenen Bildungssektoren und Zielgruppen abgebildet werden: bislang war durch die sektoralen Programme eine klare Struktur vorgegeben, während das neue Programm durch die Art der Maßnahmen (Leitaktionen) strukturiert ist. Eine klare Zielgruppenorientierung war in der Vergangenheit Voraussetzung für den Zugang der Endbegünstigten zum Programm. Weitere Verhandlungsthemen sind der Programmname sowie die Beibehaltung der gut eingeführten „Markennamen“ für die jetzigen sektoralen Programmteile. Die Schulen sind zusätzlich von der Diskussion um institutionelle „Internationalisierungsstrategien“, die die Nachhaltigkeit europäischer Aktivitäten an den Schulstandorten fördern sollen, als neue Anforderung für die Programmteilnahme betroffen.

5. Einfluss der europäischen Strategien, Arbeitsprogramme und Referenzinstrumente auf die österreichische Bildungspolitik

Da eine wissenschaftliche Aufarbeitung des Einflusses von europäischen Strategien, Arbeitsprogrammen und Instrumenten auf die österreichische Bildungspolitik im Schulbereich nicht vorlag, wurde für den Nationalen Bildungsbericht eine Zusatzrecherche zur Umsetzung der offenen Methode der Koordinierung (OMK) sowie zu den Themenschwerpunkten Nationaler Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung beauftragt, die eine breite Dokumentenanalyse sowie Experteninterviews mit Schlüsselpersonen des BMUKK sowie der Sozialpartner umfasste. Im Folgenden sollen nun die wichtigsten Ergebnisse dieser – keinesfalls erschöpfenden – Recherche dargestellt werden: Nach einer kurzen Beschreibung der Umsetzung der Benchmarks wird auf Themenbereiche eingegangen, in denen die europäischen Ebene wichtige Impulse für die Entwicklung (auch) des österreichischen Schulwesens gesetzt hat. Abschließend wird die Beteiligung Österreichs an der OMK bzw. deren Umsetzung aus österreichischer Sicht beleuchtet.

5.1 Umsetzung des Arbeitsprogramms 2010 und strategischen Rahmens „Education and Training 2020“ (ET 2020) in Österreich

Folgt man den österreichischen Fortschrittsberichten seit 2005 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [BMBWK], 2005; BMUKK, 2007b; BMUKK & BMWF, 2009a, 2011a), so decken sich die für die Schulbildung relevanten Ziele und Teilziele der beiden Arbeitsprogramme seit 2000 in hohem Maße mit österreichischen Reformvorhaben: von Grundkompetenzen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Fremdsprachenkenntnissen über die Qualitätssicherung bis zur Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen ist ein breites Feld an Maßnahmen betroffen, in die sich sämtliche wichtigen nationalen Projekte im Schulbereich einordnen lassen. Dies ist aufgrund der Breite des Arbeitsprogramms 2010 und des strategischen Rahmens „Education and Training 2020“ auch zu erwarten. Umgekehrt zeigen die Fortschrittsberichte, dass ein großer Teil der europäischen Aktionsfelder durch nationale Projekte und Initiativen gut abdeckt ist, auch wenn es Unterschiede in der tatsächlichen bildungspolitischen Bedeutung der berichteten österreichischen Maßnahmen gibt.

In Bezug auf die für den Schulbereich relevanten Benchmarks aus dem „Arbeitsprogramm 2010“ und „ET 2020“ zeigt Österreich teils positive, teils unterdurchschnittliche Ergebnisse:

- Mit positiven Ergebnissen kann Österreich bei den Benchmarks zu den Abschlüssen auf Sekundarstufe II sowie zum Schulabbruch aufwarten: So liegt der Anteil der 22-Jährigen mit Abschluss der Sekundarstufe schon seit langem über 85%. Die Senkung des Anteils frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbrucher/innen auf unter 10% war bereits bei der ersten Berichterlegung Mitte der 2000er Jahre erreicht. Österreich hat sich für die Abbruchquote bis 2020 ein Ziel von nicht mehr als 9,5% gesetzt. Hier wird jedoch auch nach Zielgruppen differenziert. Es bleibt die hohe Abbruchquote bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund (2010: 21,2 %) problematisch. Zur Thematik des frühzeitigen Schulabbruchs soll daher nun eine eigene nationale Strategie entwickelt werden.
- Von der Reduktion von schlechten Leistungen in den Grundkompetenzen auf unter 15% ist Österreich noch weit entfernt und liegt unter dem europäischen Durchschnitt. Zugrunde gelegt werden hier die PISA-Ergebnisse aus den Jahren 2006 und 2009. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede bleiben ein Problem.
- In der Beteiligung an vorschulischer Bildung hat Österreich seit 2000 Fortschritte gemacht, liegt mit gegenwärtig 91,3% Beteiligung aber noch unter dem Benchmark von 95%.

5.2 Initiativen mit besonderer Wirkung auf Österreich

Lebenslanges Lernen

Als wichtigster nachhaltiger Impuls der EU für Österreich gilt die Einführung des Konzepts des „Lebenslangen Lernens“ als Grundlage für eine neue, das gesamte Bildungssystem umfassende Perspektive, die sich

in der bildungspolitischen Strategie niederschlägt. Das Konzept wurde auf EU-Ebene bereits in den 1990er Jahren lanciert. Meilensteine waren das Europäische Jahr für lebensbegleitendes Lernen 1996 sowie die Verabschiedung des „Memorandums über lebenslanges Lernen“ (EK, 2000) im Jahr 2000. Lebenslanges Lernen ist seit der Lissabon-Strategie Basis für alle bildungspolitischen Prozesse auf EU-Ebene handlungsleitend.

In Österreich hat dies in den letzten zehn Jahren zur schrittweisen Entwicklung einer Strategie für Lebenslanges Lernen geführt. Auf der Grundlage von 2007 verabschiedeten „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich“ und eines Positionspapiers „Chance Bildung“ der Sozialpartner vom Herbst 2007 wurde 2008 ein Konsultationsprozess „Wissen-Chancen-Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich“ durchgeführt. Die bereits im Arbeitsprogramm 2010 geforderte „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich LLL:2020“ wurde im Juli 2011 verabschiedet. Sie ist mit „ET 2020“ verzahnt, baut auf dem Europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen (s. unten) auf und enthält zehn Aktionslinien.

Das Schulwesen ist von den Aktionslinien 1 „Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung als längerfristige Grundvoraussetzungen“ und 2 „Grundbildung und Chancengerechtigkeit im Schul- und Erstausbildungswesen“ betroffen, zusätzlich verweisen die für alle Aktionslinien geltenden strategischen Leitlinien und Grundprinzipien auf wichtige Elemente und Ziele, die auch für Schulen gelten. Darunter fallen eine durchgehende Kompetenzorientierung, Förderung von Bildungsmotivation und Freude am Lernen, Individualisierung, umfassende Unterstützung der Lernenden durch Beratung (Life Long Guidance) u.a.m. Die wichtigste Auswirkung des Konzepts des Lebenslangen Lernens ist der Paradigmenwechsel von einer isolierten sektorspezifischen Betrachtung zu einer Gesamtschau, die nun auch den Beitrag der schulischen Bildung zu gelungenen Bildungsbiographien sichtbar macht und einfordert.

Schlüsselkompetenzen

Eine hohe Bedeutung kommt auch dem 2006 verabschiedeten „Europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ (Europäisches Parlament [EP] und Rat, 2006b) zu. Er umfasst folgende acht Schlüsselkompetenzen: muttersprachliche Kompetenz; fremdsprachliche Kompetenz; mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz; Computerkompetenz; Lernkompetenz; Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz, Bürgerkompetenz; Unternehmerische Kompetenz; kulturelle Kompetenz. Wichtiges Merkmal des Referenzrahmens ist die durchgängige Verwendung eines kompetenzorientierten Bildungsbegriffes und die Betonung der überfachlichen Kompetenzen.

Der Referenzrahmen hat eine hohe Anschlussfähigkeit im Bildungssystem und wurde auf allen Ebenen gut angenommen. Er findet sich handlungsleitend und unterstützend in allen wesentlichen bildungspolitischen Reformmaßnahmen, besonderes Interesse besteht an der Integration von überfachlichen Kompetenzen. Auch in Forschung und Entwicklung zeigt sich eine breite Nutzung (s. z.B. Kapitel „Überfachliche Kompetenzen“: Eder & Hofmann, 2012). Im Schulbereich haben die acht Schlüsselkompetenzen – in Verbindung mit der Strategie des lebenslangen Lernens und den Zielen zur Verbesserung der Grundkompetenzen – Eingang in die Lehrplanentwicklung gefunden: Es sollen die 14 fächerübergreifenden „Unterrichtsprinzipien“ im Hinblick auf die acht Schlüsselkompetenzen gebündelt werden. Die Schlüsselkompetenzen gehen in den allgemeinen Bildungszielen/Bildungsbereichen auf und tragen generell zur Kompetenzorientierung in den neu entwickelten Lehrplänen bei. In den Lehrplänen der AHS-Unterstufe und der Hauptschule sollen die Schlüsselkompetenzen in die Bildungsbereiche einfließen (BMUKK & BMWF, 2009a, S. 14f.). Die Förderung überfachlicher Kompetenzen stellt ein wichtiges Element der Implementierung und Evaluierung der Neuen Mittelschulen dar. Auch die neue standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung berücksichtigt neben den fachlichen auch überfachliche Kompetenzen (und wird voraussichtlich auch als österreichisches Beispiel guter Praxis in das neue europäische Policy-Handbuch zu Schlüsselkompetenzen Eingang finden).

5.3 Nationaler Qualifikationsrahmen

Der Europäische Qualifikationsrahmen

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist ein Produkt des Kopenhagen-Prozesses. Anstoß für seine Entwicklung war die Verbesserung der Transparenz beruflicher Abschlüsse in Europa, die ja nur in einigen wenigen Teilbereichen⁶ auf europäischer Ebene geregelt sind. Die Ergebnisse des Bologna-Prozesses sollten dabei als Grundlage dienen. Gleichzeitig fügt sich der Europäische Qualifikationsrahmen in die Lissabon-Strategie und die Implementierung des Lebenslangen Lernens ein. Er soll daher nicht nur, wie der Name nahelegen könnte, arbeitsmarktrelevante, berufliche Qualifikationen abbilden, sondern die gesamte allgemeine und berufliche Bildung im Sinne des Lebenslangen Lernens umfassen. Neben den formalen Qualifikationen werden auch non-formal und informell erworbene Qualifikationen berücksichtigt. Die Etablierung des Europäischen Referenzrahmens mit acht durch Deskriptoren beschriebenen Qualifikationsniveaus erfolgte 2008 durch eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates; der EQF erzeugt keine Verbindlichkeiten oder Berechtigungen, sondern soll als „Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus“ (EQR Empfehlung, Abs. 11) dienen, um Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationen zwischen den Mitgliedstaaten herzustellen.

Die Umsetzung des EQR auf nationaler Ebene, d.h. die Koppelung der nationalen Qualifikationssysteme an den EQR – hier hat sich die Etablierung von nationalen Qualifikationsrahmen europaweit durchgesetzt – erfolgt auf freiwilliger Basis. Gleichzeitig wird der Initiative durch Vorgaben und Überwachung der Fortschritte Nachdruck verliehen. In der Empfehlung vorgegebene Meilensteine sind die Verbindung der nationalen Qualifikationssysteme mit den Niveaus des EQR bis 2010 und den Vermerk des EQR Niveaus auf allen neuen nationalen Qualifikationsbescheinigungen bis 2012.

Das Monitoring fußt auf Berichtlegung der Mitgliedstaaten zur nationalen Implementierung, wie z.B. in den aktuell einzureichenden „EQR-Zuordnungsberichte“ an die Europäische Kommission (BMUKK, 2011b) oder auch im Rahmen der Berichterstattung zu „ET 2020“ (wo die Arbeiten zum EQR explizit genannt werden). Die Europäische Kommission bewertet bis April 2013 die Umsetzung des EQR und berichtet an das Europäische Parlament und den Rat. Zur Unterstützung der Implementierung wird den Mitgliedstaaten die Einrichtung von nationalen Koordinierungsstellen (NKS) empfohlen, dies wurde europaweit bereits umgesetzt. Zusätzlich wurde es zur Herstellung von Kohärenz auf europäischer Ebene eine beratende Gruppe etabliert, in der die Mitgliedstaaten und die Sozialpartner vertreten sind, sowie werden Peer-Learning-Aktivitäten durchgeführt, die Austausch und Policy-Lernen zwischen den Mitgliedstaaten fördern.

Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich

Österreich ist sehr rasch und engagiert in die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens eingestiegen, die Implementierung sollte möglichst konsensual und unter Einbeziehung der wichtigsten Stakeholder erfolgen. Bereits 2005, als es im Rahmen eines europäischen Konsultationsprozesses um den Europäischen Qualifikationsrahmen ging, wurde auch auf österreichischer Ebene eine erste Konsultation abgehalten. Diese diente der Meinungsbildung zum Vorschlag für einen EQR, aber auch zur Auslotung der Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Zu diesem Zeitpunkt wurde der NQR mit hohen Erwartungen verknüpft: als „neutraler Bezugsrahmen“ sollte er „strukturelle Reformen anstoßen“, „stark unterschiedliche Ausbildungsangebote“ vergleichbar machen und „Unklarheiten“ und „Schwächen“ an den „Übergängen zwischen Bildungssegmenten“ beseitigen helfen (Markowitsch, Schlögl & Schneeberger, 2006, S. 5ff.).

⁶ Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, ABl. L 255 vom 30.9.2005. Richtlinie geändert durch die Richtlinie 2006/100/EG des Rates (ABl. L 363 vom 20.12.2006, S. 141).

Das positive Echo führte zu weiteren Entwicklungsschritten, unterstützt durch wissenschaftliche Studien zu verschiedenen Aspekten des EQR/NQR (Markowitsch et al., 2006; Lassnig & Vogtenhuber, 2007; Markowitsch, 2009). Die Notwendigkeit der Umsetzung eines NQR mit Bezug zum EQR wurde auch im Regierungsprogramm der 24. Gesetzgebungsperiode (2008-2013) sowohl im Kapitel Bildung als auch im Kapitel Wissenschaft/Forschung festgehalten. Meilensteine der NQR-Entwicklung in Österreich sind:

- 2007 wurde unter der Federführung von BMUKK und BMWF eine 23-köpfige NQR Steuerungsgruppe eingesetzt, in der alle betroffenen Ministerien, die Länder sowie die Sozialpartner vertreten sind.
- 2008 wurde ein breiter Konsultationsprozess zum NQR in Österreich durchgeführt, die insgesamt 265 Stellungnahmen wurden durch eine Expertengruppe ausgewertet. Gleichzeitig wurden erste Pilotprojekte zur Zuordnung von beruflichen Qualifikationen durchgeführt.
- Im November 2009 wurden durch einen Minister/innenratsvortrag auf Grundlage des NQR Positionspapier 2009 erste Prinzipien des NQR in Österreich entschieden (BMUKK & BMWF 2009b).
- 2010 wurde die österreichische Nationale Koordinierungsstelle (NKS) eingerichtet und ein Handbuch mit Kriterien und Verfahren für die Zuordnung von Qualifikationen aus dem formalen Bereich erarbeitet, das 2011 im Rahmen einer „Simulationsphase“ getestet wurde.

Der rasche und initiative Prozess der NQR-Entwicklung hat sich in den Jahren seit dem Konsultationsprozess verlangsamt. Aktuell fehlt eine Entscheidung über das Zuordnungsverfahren für die Qualifikationen des formalen Bildungssystems sowie eine mögliche gesetzliche Verankerung (analog zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich); ein Vorschlag, der der Nationalen Koordinationsstelle eine wichtige Schlüsselfunktion einräumt, liegt vor. Österreich ist damit in Bezug auf die empfohlenen europäischen Umsetzungsfristen im Verzug.

Der österreichische NQR orientiert sich weitgehend am EQR: Er soll das gesamte Bildungssystem umfassen. Seine Funktion ist Transparenz und Klarheit über die Gleichwertigkeit von Qualifikationen (nicht deren Gleichartigkeit), v.a. an den Schnittstellen, zu erzeugen, jedoch nicht regulierend zu wirken. Die acht Deskriptoren-Niveaus wurden beibehalten, in den Niveaus 6 bis 8 kommt es im österreichischen NQR zu einer Zweiteilung: Für Bologna-konforme Abschlüsse im Hochschulbereich werden die Dublin-Deskriptoren verwendet (was zu einer automatischen Zuordnung von Bachelor, Master und PhD zu den jeweiligen Niveaus führt), für sämtliche anderen, beruflichen Qualifikationen auf diesen Ebenen gelten die EQR Deskriptoren.

Die sehr allgemein gehaltenen europäischen Deskriptoren wurden für den NQR auf den nationalen Kontext bezogen und stärker ausformuliert. Zusätzlich wurden Referenzqualifikationen zu allen Niveaus (außer 1 und 8) entwickelt, die die Anforderungen an Qualifikationen in den jeweiligen Niveaus verständlicher machen und so die Zuordnung erleichtern sollen. Weiters wurde die NQR-Entwicklung in drei Korridore geteilt: der erste Korridor umfasst alle formalen Qualifikationen, der zweite nicht-formale Qualifikationen und der dritte Qualifikationen, die auf informelles Lernen zurückgehen. Dadurch sollte eine rasche Einführung des NQR vorerst für das formale Bildungssystem unterstützt werden.

Da der NQR das gesamte Bildungssystem erfassen soll, ist auch das Schulsystem davon betroffen. Die Erstellung eines gemeinsamen Rahmens wird auch von Seiten der Schulverwaltung prinzipiell unterstützt, es zeigte sich aber von Anfang an eine geringe Beteiligung am Entwicklungsprozess⁷, Zweifel an der Notwendigkeit eines die allgemeinbildenden Schulen umfassenden NQR wurden von Vertreter/innen aus dem Bereich Allgemeinbildung im Konsultationsprozess geäußert (Aff, Arnold, Chisholm, Fortmüller, Grätz, Zeitlinger & Lettmayr, 2008, S. 21). Anders als in der Erwachsenenbildung oder in der beruflichen Bil-

⁷ Dies ist auch ein Merkmal der Entwicklung auf europäischer Ebene, wo sich schulische Akteure an den jeweiligen Gruppen und Aktivitäten wenig beteiligen und vorwiegend eine Beobachtungsrolle einnehmen. Dies ist im Einklang mit der generell deutlich geringeren europäischen Abstimmung im Schulbereich (s.o.). In der EFQ Empfehlung wird dies auch in Annex 3 noch einmal deutlich, wo auf die Qualitätssicherung als Basis für die EQF-Implementierung Bezug genommen wird, wobei nur Hochschul- und Berufsbildung genannt werden, da es für die Schulbildung keinen europäischen Qualitätsrahmen gibt (s. dazu auch unten 5.4).

derung einschließlich der berufsbildenden Schulen genießt der NQR im Bereich der allgemeinbildenden Schulen keine hohe Priorität.

Die Übersichtlichkeit von Abschlüssen und das Fehlen von non-formal erworbenen Qualifikationen reduziert prinzipiell Komplexität und Aufwand in der Zuordnung, was die geringere Aktivität gerechtfertigt erscheinen lässt.

Durch die Sonderstellung der berufsbildenden höheren Schulen im internationalen Vergleich ist nun jedoch gerade im Schulbereich eine Pattsituation entstanden: Während die Reife- und Diplomprüfungen der BHS als Referenzqualifikation auf Ebene 5, auf der im europäischen Vergleich „Kurzprogramme“ (Short-cycle) auf tertiärem Niveau angesiedelt sind, zugeordnet wurden, müsste die AHS-Reifeprüfung als allgemeinbildender Abschluss – dem europäischen Usus folgend – auf Ebene 4 angesiedelt werden. Auf Ebene 4 soll in Österreich auch der Lehrabschluss verortet werden. All dies sorgte und sorgt für Dissens. Bereits im Konsultationsprozess verwahrten sich Stellungnahmen aus dem allgemeinbildenden Bereich gegen eine Aufwertung der beruflichen Bildung bei gleichzeitiger Abwertung von „speziellen Dimensionen der Allgemeinbildung, wie der kreativen, humanistischen, sozialen, sportlichen und musischen Bildung“ (Aff et al., 2008, S. 21). Es folgte eine Argumentation für die Zuordnung der AHS-Reifeprüfung auf Niveau 5, was jedoch im europäischen Vergleich realistischerweise nicht haltbar sein wird (Aff et al., 2008, S. 21f.). Deutschland, das Land mit einer ähnlichen Struktur des formalen Bildungssystems, will die Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse für die nächsten fünf Jahre ausklammern.

Prinzipiell interessant sind für das Schulwesen auch die Abstimmung und Ausformulierungen zu Level 2, auf dem voraussichtlich der Hauptschulabschluss angesiedelt sein wird. Dazu kommen im Hinblick auf die Eingliederung und Qualifizierung von Schulabbrecher/innen die Entwicklungen in der Anerkennung von nicht-formal oder informell erworbenen Qualifikationen auf den Niveaus 2 bis 4.

Abseits der Zuordnungsproblematik wird dem NQR durch die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung jedoch eine implizite positive Wirkung auch im Schulbereich zugeschrieben. Während Lassnigg und Vogtenhuber (2007) in ihrer Analyse der Lehrpläne diese über die verschiedenen Schultypen hinweg als bestenfalls „teilweise lernergebnisorientiert“ einschätzten, wurden in den Interviews von mehreren Seiten die zunehmende Lernergebnisorientierung sowie die Nutzung der Deskriptoren (v.a. im berufsbildenden Bereich) in der Entwicklung neuer Lehrpläne bekräftigt. Der EQR gibt hier einem allgemeinen österreichischen Reformprozess, der auch durch andere Instrumente wie z.B. die Bildungsstandards stark vorangetrieben wird, einen zusätzlichen Impuls. Es zeigt sich aus Sicht der Interviewpartner/innen in der Zusammenschau von EQR, Bildungsstandards, Neuen Mittelschulen und standardisierter Reife- und Diplomprüfung ein „roter Faden der Kompetenzorientierung“ im Schulwesen.

5.4 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Die folgenden Ausführungen schließen an die Bilanz zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (QEQS) im österreichischen Schulwesen im letzten Bildungsbericht an (Eder & Altrichter, 2009). Hauptaugenmerk soll auf das Qualitätsmanagement, das auch gezielte Qualitätsbemühungen auf Schulebene einschließt, gelegt werden. Ein „verbindliches Gesamtkonzept“ zur QEQS fehlte bislang in Österreich (Eder & Altrichter, 2009, S. 318). Ab September 2012 soll nun Österreich mit der Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz⁸ (und unterstützt durch die Anpassung der Aufgaben der Schulleitung in § 56 Schulunterrichtsgesetz) ein bundesweit einheitliches Qualitätsmanagement-System, das alle Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen umfasst, eingeführt werden. Kernstück ist ein „Nationaler Qualitätsrahmen“, der auf Zielvereinbarungen, ein Planungs- und Berichtswesen sowie Evaluations- und Steuerungsmaßnahmen abstellt. Der Selbstevaluierung auf allen Ebenen kommt dabei zentrale Bedeutung zu.

⁸ Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz vom 20. Mai 2011.

Europäische Initiativen zur Schulqualität in der Allgemeinbildung

Noch stärker als in der Betrachtung des EQR/NQR muss in dieser Thematik – sowohl auf europäischer als auch auf österreichischer Ebene – ab etwa 2002 zwischen der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung unterschieden werden. In den 1990er und frühen 2000er Jahren kam es sowohl in Österreich als auch auf europäischer Ebene zur Entwicklung von umfassenden Konzepten der QEQS an Schulen: Auf EU-Ebene wurde 1997-98 ein großes Pilotprojekt der damaligen Generaldirektion XXII „Bildung, Ausbildung und Jugend“ zur Selbstevaluation an Schulen durchgeführt, an dem über 100 Schulen der Sekundarstufe aus 18 Ländern teilnahmen. Die Ergebnisse dieses Projekts wurden mehrfach publiziert und verbreitet (Mac Beath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 1999; Mac Beath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000.). Auch Österreich war in diesem Projekt sehr aktiv. 2000 wurden sechzehn Qualitätsindikatoren (bzw. Qualitätsdimensionen, da nicht für alle 16 Bereiche bereits konkrete Indikatoren vorgeschlagen wurden) für die Schulbildung ausgearbeitet (EK, 2001), die sich zu einem großen Teil in den Benchmarks der Arbeitsprogramme und v.a. im Referenzrahmen zu Schlüsselkompetenzen wiederfinden. Ein Indikator betraf die Evaluation und Steuerung der Schulbildung. 2001 kam es zu einer Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur europäischen Zusammenarbeit in der Schulevaluation (2001/166/EG), in der die Förderung von schulischer Selbstevaluation im Mittelpunkt steht, aber auch auf das Zusammenspiel mit externer Evaluation eingegangen wird. Einige Breitenwirkung hatte auch das unter SOKRATES geförderte „ESSE“-Projekt (2001-2003)⁹ der Standing International Conference of Inspectorates (SICI) zu effektiver Schul-Selbstevaluation (vgl. Lawn & Grek, 2012). In weiterer Folge wurden von Eurydice zwei einschlägige Studien publiziert, zur Evaluation von Schulen im Pflichtschulbereich 2004 (Eurydice & EK, 2004) und zur Schulautonomie (Eurydice, 2007). Nach 2001 wurde das Thema von offizieller Seite – allerdings als eines von vielen – erst wieder 2007 in einer Konsultation der Europäischen Kommission zu „Schulen für das 21. Jahrhundert“ aufgegriffen (SEC(2007)1009), die 2008 in einer entsprechenden Mitteilung der Europäischen Kommission mündete (SEK(2008) 2177, KOM(2008) 425 endg.). Diese Mitteilung geht nur in einem kurzen Absatz auf die Bedeutung von Schulentwicklung und Selbstevaluation sowie die Vielfalt der Ausprägungen von Schulautonomie in Europa ein, ohne dass konkrete Schlussfolgerungen oder Empfehlungen dazu formuliert werden. Im Gegensatz zu anderen thematischen Schwerpunkten, in denen ab etwa 2006/2007 eine Fülle von Arbeitsdokumenten, Mitteilungen und Schlussfolgerungen auf europäischer Ebene Aufmerksamkeit und Aktivität signalisieren, kam es im Bereich QEQS seit Anfang der 2000er Jahre nicht mehr zu nennenswerten Policy-Entwicklungen.

Qualität in der beruflichen Bildung – ein europäisches Projekt

Anders stellt sich die Situation in der Berufsbildung auf europäischer Ebene dar, wo ab Ende 2002 der Kopenhagen-Prozess wirksam wurde. Bereits seit 2000 wurde das Thema QEQS für die berufliche Bildung in einer offenen Expertengruppe (dem European Quality Forum) auf europäischer Ebene behandelt. Ab 2002 wurde im Gefolge des Kopenhagen-Prozesses von der Europäischen Kommission eine „Technische Arbeitsgruppe“ ausgewählter Expert/innen aus verschiedenen Ländern und den Sozialpartnern mit dem klaren Mandat eingerichtet, gemeinsame Kriterien für die Qualitätsentwicklung – einschließlich deren Operationalisierung durch Indikatoren – sowie von Instrumenten und Methoden zur Umsetzung von QSQE auf europäischer Ebene zu entwickeln. Wichtigstes Ergebnis dieser Arbeitsgruppe waren der „Gemeinsame Bezugsrahmen für Qualitätssicherung“ in der beruflichen Bildung, besser bekannt als „Common Quality Assurance Framework“ CQAF (TWG, 2004), der im Mai 2004 von den Bildungsministerinnen angenommen wurde und 2009 als inhaltlicher Hauptteil in die EQAVET Empfehlung (EP & Rat 2009)¹⁰ einfluss, sowie zehn Qualitätsindikatoren für die berufliche Bildung (Technical Working Group on Quality in VET, 2003). Der Europäische Referenzrahmen versteht sich wie der EQR als Instrument, um Transparenz und Vergleichbarkeit herzustellen. Er propagiert eine systematische Vorgangsweise bei

⁹ http://www.xplora.org/ww/en/pub/sici/projects/effective_school_self_evaluati.htm, Zugriff am 30.5.2012.

¹⁰ Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (2009/C 155/01, 18.6.2009).

der Qualitätssicherung entlang des Qualitätszirkels sowohl auf der Ebene der nationalen Systeme als auch auf der Ebene der Institutionen. Die einzelnen Phasen des Zirkels werden durch „beschreibende Indikatoren“ weiter expliziert. Die EQAVET Empfehlung sieht – eine weitere Parallele zum EQR – eine institutionelle Verankerung durch „nationale Referenzpunkte“ vor und setzt Meilensteine für die Umsetzung der Empfehlung in den Mitgliedstaaten. Unterstützt wurden und werden die (Weiter)Entwicklung und Umsetzung des gemeinsamen Qualitätsrahmens ab 2005 durch den Aufbau eines europäischen Netzwerks ENQAVET bzw. EQAVET (ab 2010), in dem Mitgliedstaaten und Sozialpartner vertreten sind und das der Policy-Implementierung dient. Der inhaltliche Austausch sowie Entwicklungsarbeiten auf europäischer Ebene werden zudem seit etwa 10 Jahren durch eine Vielzahl an Arbeitsgruppen, Peer-Learning-Aktivitäten, Konferenzen sowie begleitende Studien gefördert.

Die QualitätsInitiative Berufsbildung QIBB als Element der nationalen EQAVET Strategie

In Österreich lag etwa um das Jahr 2002 ein Gesamtkonzept für QEQS vor, das jedoch im allgemeinbildenden Schulwesen nicht verbindlich eingeführt wurde (vgl. Eder & Altrichter, 2009, S. 310). Im Bereich der berufsbildenden Schulen begann, aufbauend auf dem Qualitätsnetzwerk (QN 1997-99) und Q.I.S. (Qualität in Schulen), ab 2004 die Entwicklung der „QualitätsInitiative Berufsbildung“ QIBB, die sehr zügig auf freiwilliger Basis flächendeckend eingeführt wurde. Der Anstoß für QIBB kam von nationaler Ebene und basierte auf einer Reihe von Faktoren wie z.B. den Empfehlungen des Rechnungshofes von 2003 (Rechnungshof 2003), nicht zufriedenstellende Retentionsraten, der größeren Offenheit der berufsbildenden Schulen gegenüber externen Stakeholdern (wie z.B. der Wirtschaft als Abnehmerin) sowie der größeren Affinität der berufsbildenden Schulen selbst, v.a. im technischen Bereich, zu Qualitätsmanagement. Die Ausgestaltung von QIBB (vgl. dazu Eder & Altrichter, 2009, S. 312) erfolgte synergetisch und in direkter Abstimmung mit den zu diesem Zeitpunkt ansetzenden Entwicklungen auf europäischer Ebene, die Österreich von Anfang an mitgestaltete. Förderlich war die Doppelfunktion des für QIBB Verantwortlichen, der gleichzeitig seit 2000 als Mitglied der Expertengruppen und Netzwerke auf europäischer Ebene aktiv war. Die parallele Entwicklung führte dazu, dass Österreich die Kernpunkte der EQAVET Empfehlung im Bereich der berufsbildenden Schulen bereits vor deren Verabschiedung implementiert hatte. Die sehr aktive österreichische Referenzstelle ARQA-VET wurde 2007 als Brückenkopf zwischen nationaler und europäischer Ebene eingerichtet. In QIBB findet sich mit der Einführung von Peer Review als Form der externen Qualitätssicherung ab 2009¹¹ auch eines der sehr seltenen Beispiele für die direkte Nutzbarmachung von Ergebnissen europäischer Pilotprojekte, in diesem Fall aus dem Programm Leonardo da Vinci, für nationale Entwicklungen.

„Schulqualität Allgemeinbildung“ SQA

Durch die Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ SQA soll der oben genannte „Nationale Qualitätsrahmen“ im allgemeinbildenden Schulwesen ab Herbst 2012 umgesetzt werden. Dass nun ein einheitliches Qualitätsmanagement in der Allgemeinbildung etabliert werden soll, geht auf mehrere Faktoren zurück, unter anderem wurden die Notwendigkeit, die Rückmeldungen zu den Bildungsstandards an den Schulen weiter zu bearbeiten und für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen, sowie Urgenzen des Rechnungshofes (Rechnungshof, 2011) genannt. Die verbindliche flächendeckende Einführung soll nach einer einjährigen Pilotphase mit Schuljahr 2013/14 beginnen. Im Vergleich zu QIBB erhöht sich die Komplexität von Konzeption und Implementierung durch die etwa neunmal so hohe Anzahl der Schulen sowie die Geltung von SQA für Landes- und Bundesschulen. Folgende Merkmale kennzeichnen die Initiative:

- Die Definition von Kriterien der Schul- und Unterrichtsqualität: Für den Zeitraum 2012/13 bis 2015/16 gilt die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung als Rahmenziel.
- Entwicklungspläne (EP) und periodische Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) im Sinne einer dialogischen Führung und Vereinbarungskultur auf allen Ebenen des Schulsystems sind die tragenden Elemente.

¹¹www.peer-review-in-qibb.at/; die Dokumentation der europäischen Projekte ist unter www.peer-review-education.net zu finden.

- Externes Feedback durch Peers, kritische Freunde, Expert/innen u. a

Unterstützungsangebote umfassen Instrumente für die Steuerung und Selbstevaluation (wie z.B. Leitfäden für die Gestaltung von Dokumenten, Feedbackinstrumente, externe Leistungsdaten der Schüler/innen etc.) sowie SQA-Workshops für Schulaufsicht und Schulleiter/innen, Entwicklungsberatung, Leitfäden, Handreichungen, Modell- und Praxisbeispiele, Evaluationsinstrumente und ein Webportal (www.sqa.at). SQA Landeskoordinator/innen in den Bundesländern unterstützen die Implementierung.

Fazit

Im Bereich der QSQE zeigt sich in Teilsegmenten ein Gleichklang der Entwicklungen auf österreichischer und europäischer Ebene: während in der beruflichen Bildung QSQE die Ausarbeitung und Implementierung von QSQE in der beruflichen Bildung in Abstimmung zwischen nationaler und europäischer Ebene erfolgte, kam es in der Allgemeinbildung in diesem Bereich zu einem jahrelangen Stillstand. Zwei Perspektiven kommen zum Tragen: eine inhaltlich-konzeptuelle und eine politisch-umsetzungsorientierte.

- Da bereits Anfang der 2000er Jahre die Ausgestaltung eines umfassenden QSQE für das Schulwesen vorlag, gab es in den letzten 10 Jahren aus Sicht der Verantwortlichen weder im berufsbildenden noch im allgemeinbildenden Segment einen großen Bedarf für ein Policy-Learning im konzeptuellen Bereich. In der Entwicklung und Umsetzung des EQAVET-Referenzrahmens war und ist Österreich seinerseits Impulsgeber auf europäischer Ebene.
- Für die Umsetzung auf nationaler Ebene waren/sind sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Schulwesen der politische Wille auf nationaler Ebene ausschlaggebend, wobei die europäischen Aktivitäten in der beruflichen Bildung der QIBB-Initiative zusätzlichen Rückenwind gaben. In der Allgemeinbildung wurden in Ermangelung einer europäischen Qualitätsinitiative auch nationale Entwicklungen in diesem Bereich von europäischer Seite nicht unterstützt.

5.5 Die offene Methode der Koordinierung aus österreichischer Sicht

Stand der Policy-Implementierung

Eine allgemeine Bewertung der Implementierung europäischer Initiativen und Policies in Österreich wird durch die inhaltliche Breite der europäischen Arbeitsprogramme – es wird ja ein Großteil der Reformvorhaben im Bereich Schule erfasst – als auch durch die Parallelität österreichischer und europäischer Entwicklungen sowie deren fallweise gegenseitige Beeinflussung erschwert. Grundsätzlich verfolgt ja bereits die OMK eine systematische Umsetzung des Policy Cycle und erfordert eine entsprechende Dokumentation von den Mitgliedstaaten. Der Implementierungsgrad ist daher vor allem in den ersten Phasen des Policy Cycle – Politikformulierung, Einbettung in Strategien – hoch; in Bereichen, in denen nationale Reformprojekte (auch) EU-Vorgaben unterstützen, zeigt sich auch eine fortgeschrittene Implementierung.

In den Themenfeldern, in denen von der europäischen Ebene neue Impulse für die österreichische Bildungspolitik ausgingen – wie z.B. in der Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens, im Bereich der Schlüsselkompetenzen, der NQR-Entwicklung oder der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – ist Österreich in der Umsetzung generell auf gutem Weg, bei ambitionierten Initiativen wie der NQR-Implementierung, gilt es noch Hürden zu meistern. Die Umsetzung der ET-2020-Benchmarks wurde bereits dargestellt (s. oben 5.1).

Über die verschiedenen Themenstellungen hinweg kommt es, das zeigte die gegenständliche Recherche, zu einer hohen selektiven Nutzung der OMK auf symbolischer Ebene. Es wird der Verweis auf EU-Empfehlungen als zusätzliche Argumentation zur Stützung nationaler Maßnahmen verwendet.

Die Wirkungsfeststellung und darauf basierende Weiterentwicklung (Phasen 4 und 5 des Policy Cycle) blieb – auch aufgrund der notwendigen längerfristigen Betrachtung, die den kurzen Zyklen der realen Politikumsetzung zuwiderläuft – bislang aus.

Teilnahme an Aktivitäten im Rahmen der OMK

Die Beteiligung Österreichs an der europäischen Bildungspolitik zeichnet(e) sich von Beginn an durch ein sehr hohes Engagement der für die Teilnahme an der OMK einschließlich der Aktivitäten im Kopenhagen-Prozess und die Entwicklung der Bildungsprogramme zuständigen Verantwortlichen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bzw. von 2000 bis 2007 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) ab. Diese sorgten und sorgen dafür, dass Österreich an Clustern/Arbeitsgruppen und Peer-Learning-Aktivitäten teilnimmt und von österreichischer Seite national abgestimmte Stellungnahmen zu europäischen Policy-Entwicklungen in den verschiedenen europäischen Gruppen und Gremien eingebracht werden. So war und ist Österreich in (fast) allen OMK Arbeitsgruppen durch ausgewählte Expert/innen aus Verwaltung, Forschung oder aus Institutionen der Sozialpartner vertreten. Österreich wird auf europäischer Ebene für seine gute Einbindung von Stakeholdern immer wieder als Vorbild genannt.

Nutzen für Österreich aus der Beteiligung an den Aktivitäten innerhalb der OMK

Eine sehr aktive Beteiligung ist v.a. wichtig, um den europäischen Prozess mitzusteuern. Auch wenn Österreich nur eine Stimme hat, kann doch durch Stellungnahmen und gezielte Abstimmung bzw. Bündnisse mit anderen Mitgliedstaaten Einfluss auf die Entwicklungen genommen werden. Strategisches Vorgehen, diplomatisches Geschick, Hartnäckigkeit und rasches Handeln sind notwendig, um die Möglichkeit der Mitsprache auf europäischer Ebene zu nutzen. Neben den offiziellen Gremien sind auch die verschiedenen Arbeitsgruppen von Bedeutung: Ergebnisse von Clustern/Arbeitsgruppen flossen in Positionspapieren der Europäischen Kommission ein bzw. werden als Policy-Handbooks publiziert und beeinflussen so die inhaltliche Diskussion. In der Abstimmung europäischer Policies hat Österreich durch seine aktive Teilnahme in Expertengruppen und europäischen Netzwerken immer wieder Einfluss auf Inhalte und Prozesse ausgeübt.

Zusätzlich kann die Teilnahme an Gremien, Clustern/Arbeitsgruppen und Peer-Learning-Aktivitäten die Umsetzung von Policies in Österreich unterstützen. Positive Beispiele wurden z.B. für die EQR-/NQR-Umsetzung genannt, wo sowohl die Tätigkeit der EQF Advisory Group als auch die Peer-Learnings zu einzelnen Levels des EQF als sehr nützlich erlebt wurden/werden. Ein wichtiger Zusatznutzen all dieser Aktivitäten ist, dass Expert/innen aus verschiedenen Bereichen, die in ihrem Tätigkeitsbereich wenig mit der EU zu tun haben, die Zusammenarbeit in europäischen Gremien kennenlernen und Verständnis für die EU-Bildungspolitik und die verschiedenen Mechanismen auf EU-Ebene entwickeln.

Wirkung und Nachhaltigkeit

Eine Herausforderung für viele OMK-Aktivitäten bleibt die nachhaltige Wirkung von Teilnahmen auf nationaler Ebene: für das Teilen von Erfahrungen und Ergebnissen braucht es Zeit und Ressourcen. Die Verbreitung von Ergebnissen europäischer Aktivitäten ist daher für die Themengebiete, in denen es eigens eingerichtete nationale Stellen für den Transfer gibt, d.h. v.a. die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung und den Nationalen Qualifikationsrahmen, gewährleistet. In den anderen thematischen Bereichen, in denen diese spezialisierten Stützstrukturen fehlen, versuch(t)en die Verantwortlichen durch Berichte der beteiligten Expert/innen Erfahrungen zu dokumentieren. Immer wieder wurden/werden Vernetzung und Austausch zwischen Vertreter/innen der verschiedenen Arbeitsgruppen durch gemeinsame Gesprächsrunden gefördert. Für die Zukunft ist eine Intensivierung dieser Aktivitäten geplant. Davon erhofft man sich auch eine höhere Sichtbarkeit und bessere Nutzung der OMK in Österreich. Dass Ergebnisse, auch die gut dokumentierten, wie z.B. diverse Policy-Handbücher, generell wenig genutzt werden, ist auch auf europäischer Ebene ein Thema.

Verankerung der EU-Agenden

Die hohe Beteiligung an den OMK-Gruppen und die sehr aktive Betreuung der EU-Agenden durch die verantwortlichen Stellen gehen vor allem auf das Engagement einzelner Personen zurück. Positiv zu bewerten ist die strukturelle Verankerung der EU-Koordination in einer eigenen Abteilung. In den schulführen-

den Sektionen stellen die EU-Agenden als Querschnittsmaterie oft eine zusätzliche Aufgabe dar. Wie stark sich Österreich einbringt und welchen Nutzen Österreich aus den OMK-Aktivitäten zieht, hängt stark von den handelnden Personen ab, weshalb der Auswahl geeigneter und motivierter Expert/innen für Arbeitsgruppen auf EU-Ebene eine hohe Bedeutung zukommt.

6. Forschungslücken und -bedarf

6.1 Forschungsbedarf im Bereich der europäischen Bildungsprogramme

Forschungsstand

Grundsätzlich stellte die Teilnahme der Schulen an den Bildungsprogrammen bislang keinen Gegenstand wissenschaftlicher Forschung dar. Die Datenlage beschränkte sich auf die aus Administrativdaten erstellten Statistiken sowie Ergebnisse von Fragebogenerhebungen bei den „Endbegünstigten“, d.h. den Schulen und Mobilitätsteilnehmer/innen, und qualitativen Interviews mit Schlüsselpersonen, die im Zuge der Zwischen- und Endevaluationen der Programme durchgeführt wurden. Die Evaluationen konzentrierten sich vornehmlich auf Zielgruppenerreichung und Programmumsetzung, wobei die Verwaltung und Abwicklung der Maßnahmen im Mittelpunkt stand. In geringem Maße wurde bereits versucht, Einschätzungen zu möglichen Wirkungen der Programme zu erheben (s.o. 4.7 und 4.8). Qualitative Beschreibungen werden von der Nationalagentur bisweilen in Form von persönlichen Erfahrungsberichten erhoben und gesammelt, jedoch für Zwecke der Verbreitung und Bewerbung der Maßnahmen. Als Grundlage für wissenschaftliche Analyse sind sie nicht oder nur sehr eingeschränkt nutzbar.

Forschungslücken

Es fehlt eine inhaltliche Aufarbeitung der thematischen Ausrichtung und der Ergebnisse von Partnerschaften und Projekten. Dabei müssten auch Projekte berücksichtigt werden, in denen Schulen die Zielgruppe darstellen, d.h. Pilot-, Entwicklungs- und Transferprojekte aus Comenius und Leonardo da Vinci, bei thematischer Relevanz gegebenenfalls auch aus anderen Programmteilen.

Die Neukodierung von Rohdaten im Zuge der Arbeiten für dieses Kapitel bietet eine erste Grundlage für die Ermittlung von Kennzahlen abseits der reinen Zählung von Förderfällen. Es wäre wünschenswert, die fehlenden Datensätze zu ergänzen, um aussagekräftigere Befunde zur Gesamtteilnahme von Schulen zu erhalten. In weiterer Folge wäre es auf dieser Datenbasis erstmals möglich, Schulen anhand ihrer Teilnahme zu typologisieren (Häufigkeit, Art der Maßnahmen etc.) und die Daten für gezielte quantitative oder qualitative Forschung zu verwenden.

Fragestellungen, die behandelt werden könnten, sind:

- Untersuchung von förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die Teilnahme am Programm (einschließlich Strategien, Strukturen und Ressourcen), um neue Schulen zu gewinnen und die Beteiligung gezielt auszubauen
- Erfassung und Aufarbeitung der (längerfristigen) Auswirkungen des Programms auf die teilnehmenden Schulen allgemein und insbesondere in Bezug auf Schwerpunktthemen österreichischer Reformen sowie europäische Zielsetzungen
- Explorative Forschung zum Thema „Internationalisierung“ von Schulstandorten: Was bedeutet Internationalisierung an Schulen und was sind wichtige Merkmale? Wie wird Internationalisierung durch die europäischen Programme gefördert? Welche Beispiele guter Praxis an Schulen gibt es? Damit könnte sich Österreich auch mit realistischen Vorschlägen einbringen, wenn es darum geht, im zukünftigen Programm „Internationalisierungsstrategien“ von teilnehmenden Schulen zu fordern.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt, der auch für die Praxis hohe Relevanz hat, betrifft die Auswirkungen von Mobilitätsmaßnahmen auf die Teilnehmenden bzw. deren Institutionen. Hier gibt es erste Ergebnisse (s.o.), auf deren Basis weitergearbeitet werden kann. Es gilt zu klären, was bei den Zielgruppen bewirkt werden kann und welche Bedingungen förderlich oder hinderlich sind. Forschungsdesigns, die auch Um-

wegrentabilitäten und langfristige Auswirkungen berücksichtigen, wären hier besonders geeignet. Als Vorbild können z.B. Studien im Bereich der Erasmus-Studierendenmobilität dienen (Bracht, Engel, Janson, Over, Schomburg, Teichler, 2006; Sigalas 2010a, 2010b; Gesslbauer, Volz, Burtscher 2012). Anhaltspunkte und Anregungen geben auch europäische (Evaluations)Studien zu verschiedenen, für die Schulen relevanten Programmteilen (s. z.B. Friedrich, Körbel, Müller, 2010; Maiworm, Kastner, Wenzel 2010a, 2010b).

Für die Untersuchung der genannten Forschungsfragen eignen sich quantitative Erhebungen, aber in besonderer Weise stärker qualitativ-explorative Methoden, v.a. um Konzepte zu definieren und in Fallstudien gute Praxis von erfolgreich teilnehmenden Schulen zu erforschen.

6.2 Forschungsbedarf in Bezug auf die Bedeutung der europäischen Zusammenarbeit für das österreichische Schulwesen

Eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Bedeutung europäischer Initiativen im Rahmen der OMK für das österreichische Schulwesen fehlt gänzlich (s. auch oben Kap. 5). Bisherige Publikationen (z.B. das Schwerpunktheft von Erziehung und Unterricht zu „Internationalisierung im Schulwesen“ aus dem Jahr 2009) erschöpfen sich in Berichten zu (Projekt)Aktivitäten, oft auch in Form von (mehr oder weniger) persönlichen Erfahrungsberichten, ausschnittartigen Beschreibungen von Policy-Entwicklungen und Artikel, in denen bildungspolitische Forderungen dargelegt werden.

Forschungsdiesiderate umfassen Forschung zur OMK im Bildungsbereich allgemein und in Verbindung mit zentralen österreichischen Reformvorhaben und -themen wie die Lehrerbildung, frühkindliche Bildung, Grund- und Schlüsselkompetenzen, Bildungsstandards, Sprachenlernen, Curriculaentwicklung, Schul- und Qualitätsentwicklung, Verhinderung von Drop-outs, Durchlässigkeit des Schulsystems etc.

Interessant wäre auch die Aufarbeitung der Synergien von OMK und ESF im schulischen Bereich einschließlich einer gezielten Untersuchung der Projekte an Schulen. Anders als die Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung, die einer eigenen Evaluation unterzogen wurden/werden (Steiner, Pessl, Wagner, Plate, 2010; Steiner, Pessl, Wagner, 2011), werden die geförderten Aktivitäten an Schulen im Bereich „Lebenslanges“ im Rahmen der ESF-Gesamtevaluation bewertet, die 2013 vorliegen soll. Wie stark dabei auch auf Zielsetzungen der OMK eingegangen wird, ist zum jetzigen Zeitpunkt unbekannt.

7. Verstärktes Augenmerk auf Internationalisierung und Europäisierung

Internationalisierung und Europäisierung wird in der österreichischen Bildungspolitik sehr stark mit den europäischen Bildungsprogrammen bzw. seit 2007 dem Programm für Lebenslanges Lernen gleichgesetzt. Es gibt ein klares politisches Bekenntnis zur Förderung von Auslandsaufenthalten und grenzüberschreitender Kooperation im Schulwesen. Es wurde eine effektive Stützstruktur aufgebaut und es stehen nationale Mittel zur Verfügung, um die Teilnahmemöglichkeiten voll ausschöpfen zu können. Eine Fortsetzung des positiven Trends wäre wünschenswert.

Abseits der Bildungsprogramme wird Europa im Schulbereich weniger stark wahrgenommen. Trotzdem zeigt sich, dass in einigen Themenfeldern bereits europäische Impulse Entwicklungen angestoßen oder verstärkt haben. Dort, wo nationale Reformvorhaben sich mit den europäischen Zielen und Initiativen decken, wird der Verweis auf Europa auch als zusätzliche Argumentation genutzt.

In Anbetracht der zunehmenden Bedeutung der europäischen Ebene insbesondere im Zusammenhang mit der Umsetzung der Strategien „EU 2020“ und „ET 2020“ empfiehlt es sich, die europäische Bildungspolitik stärker in den Blick zu nehmen, um einerseits europäische Entwicklungen noch aktiver mitzugestalten und andererseits auch das Policy-Learning auf europäischer Ebene gezielt zu nutzen. Dazu sollten als erster Schritt die Policy-Prozesse in Rahmen von „ET 2020“ in der Verwaltung, aber auch in der Öffentlichkeit stärker sichtbar gemacht werden. Bemühungen von Seiten der verantwortlichen Stellen, Europa aktiv mitzugestalten und die OMK für Österreich zu nutzen, sollten unterstützt und ausgebaut werden.

Ein zweiter wichtiger Handlungsstrang betrifft die fehlende Forschung zur Relevanz von Internationalisierung und Europäisierung im Schulbereich. Diese umfasst sowohl eine qualitative Aufarbeitung der Umsetzung der Bildungsprogramme als auch Forschung zur europäischen Bildungspolitik innerhalb der OMK und ihrem Verhältnis zu den Entwicklungen im österreichischen Schulwesen. Um das Thema in der offiziellen Berichterstattung zu verankern, wird vorgeschlagen, den EU-Bezug als Querschnittsthema in zukünftige Nationale Bildungsberichte aufzunehmen.

Literatur

- Aff, J., Arnold, M., Chisholm, L., Fortmüller, R., Grätz, W., Zeitlinger, E. et al. (2008). *Bericht der Expertengruppe. Konsolidierung der Stellungnahmen zum Konsultationspapier zum österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17561/nqr_erg_ksep.pdf
- Becker, P. & Primova, R. (2009). Die Europäische Union und die Bildungspolitik. *Diskussionspapier der FG 1, 2009/07, April 2009, SWP Berlin*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/arbeitspapiere/Bildungspolitik_M_rz09endg_KS.pdf
- Berghammer, A. (Koordination). (2009). Zur Internationalisierung des Schulwesens [Themenheft]. *Erziehung und Unterricht, 159 (5–6)*.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Kassel: University.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2005). *Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Österreichischer Zwischenbericht über die erzielten Fortschritte bei der Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/europa/eubildung/abb2010/abb2010_zwb.xml
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Neuregelung der Unterzeichnung von Anträgen im Programm Lebenslanges Lernen*. Erlass des BMUKK: 16.820/13-I/11/2007 vom 13. März 2007. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erlaesse/20070313.xml>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2007). *Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“. Berichtszeitraum Mai 2005–April 2007*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15320/abb2010_zwb07_dt.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2008). *Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/NQR_Konsultationspapier.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2009a). *EU-Arbeitsprogramm: „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Österreichischer Fortschrittsbericht 2009*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18194/abb2010_fb09.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2009b). *Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR Konsultationsverfahrens*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2011a). *Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Österreichischer Fortschrittsbericht 2011*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/austria_de.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2011b). *Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oead.at/eqr-zuordnungsbericht>
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF). (2007). *EU-Bildungsprogramme. Sokrates – Leonardo da Vinci 2000–2006. Ein Rückblick aus österreichischer Sicht (2. Aufl.)*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bildungsprogramme/broschuere_SOKRATES-LEONARDO_DA_VINCI__2000-2006.pdf
- Delannoy, F., McKenzie, Ph., van der Ree, B. & Wolter, S. (OECD Hrsg.). (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Austria*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/33919144.pdf>
- Eder, F., & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren. Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler*

Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 305–322). Graz: Leykam.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam.

Europäische Kommission. (2010). *Mitteilung der Kommission. EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Brüssel am 03. 03. 2010, KOM (2010) 2020 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>

Europäische Kommission. (2011). *Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EU-Programms „ERASMUS FÜR ALLE“ für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport*. Brüssel am 23. 11. 2011, KOM (2011) 788 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/doc/legal_de.pdf

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2000). Beschluss Nr. 253/2000/ EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung Sokrates. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 03. 02. 2000, Nr. L 028*, 1–15. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:028:0001:0015:DE:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2001). Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 12. Februar 2001 zur europäischen Zusammenarbeit bei der Bewertung der Qualität der Schulbildung (2001/166/EG). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 01. 03. 2001, Nr. L 60*, 51–53. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:DE:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2006a). Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 24. 11. 2006, Nr. L 327*, 5–68. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:de:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2006b). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 30. 12. 2006, Nr. L 394*, 10–18. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2008). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 06. 05. 2008, Nr. C 111*, 1–7. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2009). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (2009/C155/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 08. 07. 2009, Nr. C 155*, 1–10. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:DE:PDF>

Europäischer Rat. (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000. Lissabon*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#top European Commission, Directorate-General for Education and Culture (Hrsg.). (2001). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [Zugriff am 12. 11. 2012 unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>].

European Commission, Directorate-General for Education and Culture. (2002). *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Zugriff am 12. 11. 2012 unter: http://www.forum-weiterbildung.ch/images/pdf/eu_ziele_2010.pdf.

Eurydice European Unit. (2004). Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe. Zugriff am 24. 01. 2013 unter http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti/dok205-eng-Evaluation_of_schools.pdf

Eurydice European Unit. (2007). *School autonomy in Europe : policies and measures*. Brussels: Eurydice. Zugriff am 24. 01. 2013 unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf

Friedrich, W., Körbel, M. & Müller, K. (2010). *Untersuchung der Auswirkungen von Mobilitätsprojekten des Programms Leonardo da Vinci auf die Qualität von Systemen der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Kerpen: WSF Wirtschafts- und Sozialforschung.

Gesslbauer, E., Volz, G. & Burtscher, M. (Hrsg.). (2012). *Mit Erasmus durch Europa. Österreichische Studierende berichten über ihren Auslandsaufenthalt. Eine Studie*. Innsbruck: Studienverlag.

Gutknecht-Gmeiner, M. & Klimmer, S. (2007). *Endbericht zur Umsetzung und Auswirkungen von SOKRATES II und Leonardo da Vinci II in Österreich*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bildungsprogramme/endbericht_SOKRATES-LEONARDO_07_06_27.pdf

Gutknecht-Gmeiner, M. & Weiß, S. (2010). *Länderbericht Österreich zur Zwischenevaluierung der Durchführung des EU-Programms Lebenslanges Lernen 2007–2013 im Zeitraum 2007–2009. Endbericht*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/Laenderbericht_LLP_BEILAGE1.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel am 30. 10. 2000, SEK (2000) 1832. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2007). *Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Schulen für das 21. Jahrhundert*. Brüssel am 11. 07. 2007, SEC (2007) 1009. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_de.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2008). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen [SEK (2008) 2177]*. Brüssel am 03. 07. 2008, KOM (2008) 425 endgültig. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:DE:PDF>

Konsolidierte Fassung des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 09. 05. 2008, Nr. C 115, 47–199*. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:de:PDF>

Kotzur, M. (2011). Die Bildungskompetenzen der Europäischen Union nach Art. 165, 166 AEUV. In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 107–130). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (Hrsg.). (2007). *Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen (Endbericht. Research Report)*. Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/NQR_Studien-Endberich_De07.pdf

Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.

Mac Beath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (1999). *Evaluating quality in school education. A European pilot project, Final report*. Brüssel: European Commission, DG XXII A1.

Mac Beath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2000). *Self-Evaluation in European Schools. A story of change*. London: RoutledgeFalmer.

Maiworm, F., Kastner, H. & Wenzel, H. (2010a). *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities. Full report*. Kassel: Gesellschaft für Empirische Studien bR, Maiworm & Over; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Zentrum für Schul- und Bildungsforschung.

Maiworm, F., Kastner, H. & Wenzel, H. (2010b). *Study of the Impact of Comenius Assistantships. Full Report*. Kassel: Gesellschaft für Empirische Studien bR, Maiworm & Over; Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg.

Markowitsch, J., Schlögl, P. & Schneeberger, A. (2006). *Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen*.

Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich. Abschlussbericht. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14040>

- Markowitsch, J. (Hrsg.). (2009). *Der nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Beiträge zur Entwicklung*. Wien: LIT.
- Martens, K. & Wolf, K. D. (2006). Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13 (2), 145–176.
- Nusche, D., Shewbridge, C. & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Übers.). Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (Original erschienen 2009: OECD Reviews of Migrant Education. Austria).
- Odendahl, K. (2011a). Bildung als integrationsfester nationaler Regelungsgegenstand: Recht und Realität im Widerspruch? In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 15–21). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Odendahl, K. (2011b). Die Europäisierung des Bildungswesens durch die offene Methode der Koordinierung. In K. Odendahl (Hrsg.), *Europäische (Bildungs-)Union?* (S. 373–396). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWFi; Hrsg.). (2009). *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report*. Graz: ÖSZ. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf].
- Pépin, L. (2006). *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making - an example*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/history_en.pdf
- Rat der Europäischen Union. (1999). Beschluss des Rates vom 26. April 1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“ (1999/382/EG). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 11. 06. 1999, Nr. L 146 vom 11/06/1999*, 33–47. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1999:146:0033:0047:DE:PDF>
- General Secretariat of the Council of the European Union. (2004). *Draft Council conclusions on quality assurance in vocational education and training*. Brussels, 18 May 2004, 9599/04 EDUC 117 SOC 252. Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/vetquality_en.pdf
- Rat der Europäischen Union. (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) (2009/C 119/02). Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. *Amtsblatt der Europäischen Union vom 28. 05. 2009, Nr. C 119*, 2–10. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>
- Republik Österreich. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>
- Rechnungshof (Hrsg.). (2003). *Wahrnehmungsbericht des Rechnungshofes. Teilgebiete der Gebarung des Bundes* (Reihe BUND 2003/2). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2003/berichte/berichte_bund/Bund_2003_2.pdf
- Rechnungshof (2011). *Bericht des Rechnungshofes. Controlling im Bundesschulwesen* (Bund 2011/01). Zugriff am 08. 10. 2012 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2011/berichte/teilberichte/bund/bund_2011_01/Bund_2011_01_5.pdf
- Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates. Zugriff am 03. 10. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2005L0036:20081211:DE:PDF>
- Sigalas, E. (2010a). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*, 11 (2), 241–265.
- Sigalas, E. (2010b). The Role of Personal Benefits in Public Support for the EU: Learning from the Erasmus Students. *West European Politics*, 33 (6), 1341–1361.
- Smismans, S. (2004). *EU employment policy: Decentralisation or centralisation through the Open Method of Coordination?* (EUI Working Paper LAW No. 2004/1). European University Institute. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/1881/law04-1.pdf?sequence=1>

Sobanski, F. & Specht, W. (2012). „*OECD Review on evaluation and assessment. Frameworks for improving school outcomes. Country background report for Austria*. Zugriff am 08. 10. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/49578470.pdf>

Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11. Tabellenband*. Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=116366&dDocName=063298].

Steiner, M., Pessl, G. & Wagner, E. (2011). *ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013 Bereich Erwachsenenbildung: Halbzeitbewertung 2011. Evaluierung im Auftrag des BMUKK*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Steiner, M., Pessl, G., Wagner, E., & Plate, M. (2010). *ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013: Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2010. Evaluierung im Auftrag des BMUKK*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Stoicheva, M., Hughes, G. & Speitz, H. (2009). *The European Language Portfolio: An impact study*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September–01 October 2009. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/Impact_study_EN.pdf

Technical Working Group on Quality in Vocational Education and Training (TWG). (2003). *A limited set of coherent quality indicators proposed by the Technical Working Group on Quality*. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter <https://europa.eu/sinapse/sinapse/index.cfm?&fuseaction=cmydoc.home>].

Technical Working Group on Quality in Vocational Education and Training (TWG). (2004). *Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe*. [Verfügbar am 08. 10. 2012 unter <https://europa.eu/sinapse/sinapse/index.cfm?&fuseaction=cmydoc.home>].