

Die österreichische Volksschule

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

1 Bildungspolitische Relevanz der Institution Volksschule

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

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

Systemische Außensicht
der österreichischen
Volksschule

2 Die Volksschule im österreichischen Bildungssystem

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

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

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

Transitionen spielen aufgrund geringer institutioneller Integration der Volksschule eine große Rolle

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

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

Klassenlehrer/in als wichtige Bezugsperson für die Kinder

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Bildungsauftrag

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

Bildungsauftrag der Volksschule zwischen Allgemeinbildung und Vermittlung der Kulturtechniken

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

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

Allgemeinbildung als Ziel,
Fachunterricht in der
Stundentafel

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

Tab. 1.2: Wochenstundenzahlen der Unterrichtsgegenstände

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

Anmerkung: P: Pflichtgegenstand; VÜ: verbindliche Übung.

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

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

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

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

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

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

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

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

Fähigkeit zu selbstgesteuertem, eigenverantwortlichem Lernen wird in der Volksschule grundgelegt

3.2 Unterricht und Lerngelegenheiten

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

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

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

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

Systematische Forschung
zum Unterricht an
Volksschulen ist dringend
erforderlich

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

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

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

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

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

3.3 Lernergebnisse

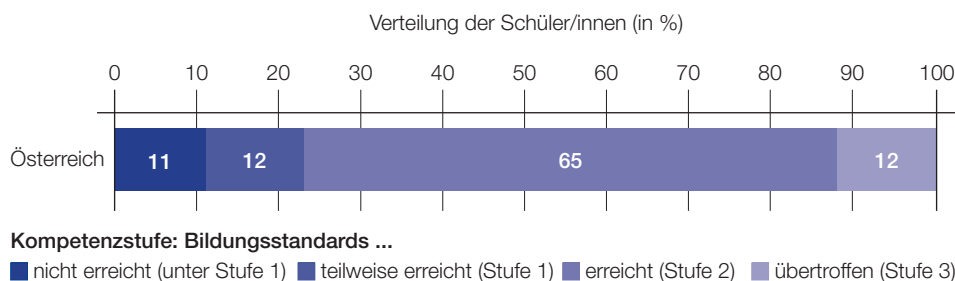
Inwiefern erreicht die Volksschule die intendierten Lernergebnisse? Diese Frage kann nur für einige Aspekte des Bildungsauftrags datengestützt beantwortet werden. Wenn nun im Folgenden ausgewählte Ergebnisse aus nationalen (Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe, 2013) und internationalen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

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

3.3.1 Mathematik

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

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



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

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

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

Mathematikleistungen
liegen unter dem Mittelwert
vergleichbarer Länder

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

3.3.2 Lesen

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

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

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

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

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

Leseleistungen scheinen sich zu verbessern, Spitzenleser/innen fehlen

3.3.3 Naturwissenschaften

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5 Zusammenfassung

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

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

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

4 Die Volksschule: Eine Schule für alle Kinder?

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

4.1 Selektivität

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

Nur ein Teil der Kinder mit Behinderungen besucht die Volksschule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Vorschulpflicht zwischen Vorschulklassen und schulstufenübergreifenden Eingangsklassen

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

4.2 Vielfalt und Diversität

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

4.2.1 Aspekt sonderpädagogischer Förderbedarf

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

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

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

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

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

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

Entwickelt sich die Volksschule zu einer vollständig inklusiven Schule weiter?

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

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

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

4.2.2 Aspekte Nationalität und Alltagssprache

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

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

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

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

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

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

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

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

Anmerkung: BKS: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

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

Mehrsprachigkeit ist ein Faktum an Volksschulen, die Verteilung höchst unterschiedlich

4.3 Zusammenfassung

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

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

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

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

5 Bildungsverläufe und Transitionen

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

5.1 Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule

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

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

5.2 Vorschulische Bildung

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

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

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

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

Hochwertige
Elementarbildung erhöht
die Schulleistung

5.3 Aktuelle Maßnahmen zur Gestaltung der Schuleingangsphase

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

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

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

5.4 Bildungsverläufe

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

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

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

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

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

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

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

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

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

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

Das Lernen in der Volksschule erfolgt in verschiedenen Geschwindigkeiten

5.5 Bruchlinien in den Bildungsgängen

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

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

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

5.6 Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

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

Frühe
Bildungswegentscheidung
nach der Volksschule
erhöht die
Chancenungleichheit

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

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

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

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

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

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

Lebensbedeutsame
Bildungswegentscheidung
– subjektiv stressig, aber
keine große Hürde

5.7 Zusammenfassung

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

Institutionelle Übergänge
beeinträchtigen
Bildungschancen von
Kindern mit besonderen
Förderbedürfnissen

6 Ausgewählte Fragestellungen und Handlungsempfehlungen

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

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

6.1 Konzentration und Fokussierung des Bildungsauftrags

Kerncurricula geben
Zielklarheit und
eröffnen autonome
Gestaltungsspielräume

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

Kerncurricula

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

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

6.2 Mindeststandards, garantiertes Bildungsminimum

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

Mindeststandards können ergänzend zu Regelstandards definiert werden

Mindeststandards

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

6.3 Ausweitung der Unterrichtszeit

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

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

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

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

6.4 Selektionsfreie Gestaltung des Schuleingangs

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

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

Schuleingangsphase

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

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

6.5 Ausbau von Inklusion

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

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

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

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

Teamarbeit in
Integrationsklassen als
Modell für aktuellen
Volksschulunterricht?

Inklusion

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

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

Individuelle Förderung als wesentliches Instrument des Ausgleichs von Benachteiligungen

6.6 Individuelle Förderung

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

6.7 Ersatz der Ziffernnoten durch kompetenzorientierte Rückmeldung und Bildungsberatung

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

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

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

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

6.8 Mehr fachliche Spezialisierung in der Ausbildung

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

Guter Volksschulunterricht erfordert Generalistinnen und Generalisten mit fachlichen Spezialisierungen

6.9 Indexbasierte Ressourcenzuteilung

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

Ungleichen Rahmenbedingungen von Volksschulen kann mit ungleicher Mittelverteilung begegnet werden

Indexbasierte Ressourcenzuteilung

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

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

6.10 Prozesstandards für Entwicklungsprojekte

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

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

6.11 Grundschulforschung

Österreichische Grundschulforschung benötigt spürbaren Entwicklungsimpuls

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

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

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

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

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

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

Literatur

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>
- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; Hrsg.). (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Zugriff am 30.12.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae
- Amtmann, E. (2013). Elternbefragung zum häuslichen Unterricht. In E. Stanzel-Tischler (Hrsg.), *BIFIE-Report 10/2013: Häuslicher Unterricht in der Schuleingangsphase. Ausmaß – Motive der Eltern – Schulische Rahmenbedingungen* (S. 31–50). Zugriff am 21.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2834>
- Amtmann, E. (2015). Den Übergang vom Kindergarten zur Schule erfolgreich begleiten und gestalten. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart & E. Amtmann (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen* (S. 191–202). Wien: facultas.
- Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2015). *Einschulungsusancen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase*. Zugriff am 21.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/3135>
- Arnesen, A. (2011). International politics and national reforms: The dynamics between „competence“ and the „inclusive school“ in Norwegian education policies. *Education Inquiry*, 2 (2), 193–206. Zugriff am 20.11.2015 unter http://www.lh.umu.se/digitalAssets/72/72668_inquiry_arnesen.pdf
- Arnold, K. H., Hauenschild, K., Schmidt, B. & Ziegenmeyer, B. (Hrsg.). (2010). *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorenteam Laborschule (2005). *So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 384–400.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Beer, G. & Beer, R. (2014). Junge Erwachsene: Resilienz, Schulnoten und formaler Bildungsabschluss. *Erziehung und Unterricht*, 164 (1–2), 171–179.
- Beer, R. & Benischek, I. (2013). Messen – Bewerten – Beurteilen in einer neuen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 773–775.
- Benischek, I. (2006a). *Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem*. Wien: LIT.

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

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

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

Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133–173). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Heinzel, F. (2014). Kindheit und Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 155–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmich, F. (2010). *Einführung in den Anfangsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Wiesbaden: Klett-Kallmeyer.
- Herker, S. (2015). Jenaplan-Pädagogik: Eine zeitgemäße Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 57–68). Wien: LIT.
- Heumann, C. (2005). *Schulwechsel. Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Die subjektive Bedeutung des Übergangs für Kinder*. München: GRIN.
- Hinz, R. & Walthes, R. (2009). Vorwort. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 11–15). Weinheim: Beltz.
- Hollerer, L. (2014). Gemeinsam Übergänge gestalten – Die Bedeutung der Leitung für die Transitionsprozesse: Kindergarten-Schule. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung* (S. 387–395). Wien: KiTa Aktuell.
- Holzinger, A. & Wohllhart, D. (2009). *Schulische Integration*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269–312). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>
- Hörmann, O. (2012). Heterogenität als Lernressource – Jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3–4), 272–280.
- Hörmann, O. (2015a). Der Übergang „Kindergarten – Grundschule“ zwischen Innovationsdruck und Reformkritik. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 29–36). Wien: LIT.
- Hörmann, O. (2015b). Heterogenität als Herausforderung und Chance – ein Handlungsfeld für zukünftige Grundschulentwicklung. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 29–36). Wien: LIT.
- Hörmann, O. & Heihs, I. (Hrsg.). (2015). *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014*. Wien: LIT.
- Hörner, W. (2014). Grundschule in Europa. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 52–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, Ch., Späni, M., Schmellentin, C. & Criblez, L. (2006). *Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen*. Zugriff am 20.11.2015 unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit_analyse_1.pdf

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 15–31). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

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

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

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

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

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

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

Tenorth, H.-E. (2005). Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In M. Götz & K. Müller (Hrsg.), *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung* (S. 17–30). Wiesbaden: Springer.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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