

Bundesinstitut



Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

Schlussfolgerungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012

Johann Bacher, Ferdinand Eder



Bundesinstitut



Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

www.bifie.at

Schlussfolgerungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012
Johann Bacher & Ferdinand Eder
Salzburg: BIFIE, 2013

Layout und Satz: Sebastian Huber | Zentrales Management & Services

© BIFIE 2013

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

2 Einleitung

4 A Wie gut werden die Ziele und Aufgaben der Schule umgesetzt?

- 4 1 Erreichung der untersuchten individuellen Bildungsziele
- 5 2 Förderung gleicher Bildungschancen
- 6 3 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

8 B Ursachen einer erfolgreichen oder mangelnden Verwirklichung der verfassungsrechtlich verankerten Aufgaben der Schule

- 8 1 Erreichung der individuellen Bildungsziele
- 9 2 Förderung gleicher Bildungschancen
- 11 3 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

12 C Handlungsempfehlungen

- 12 1 Langfristige Gesamtstrategie bei kurzfristiger Prioritätensetzung
- 12 2 Maßnahmen zur Erreichung der individuellen Bildungsziele
- 13 3 Maßnahmen zur Förderung gleicher Bildungschancen
- 14 4 Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung
- 15 5 Reform der Lehramtsausbildung
- 15 6 Verbesserung des Wissenstransfers und Schließung von Wissenslücken

16 Ausblick

17 Literaturverzeichnis

Schlussfolgerungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012

Johann Bacher, Ferdinand Eder

Einleitung

Die hier dargestellten Schlussfolgerungen aus den zehn Kapiteln des zweiten Bands des Nationalen Bildungsberichts 2012 (Herzog-Punzenberger, 2012) stellen die Ergebnisse der einzelnen Analysen in einen breiteren schulrechtlichen und gesellschaftlichen Kontext. Dazu werden hier die Beiträge des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2012 nicht einfach zusammengefasst, sondern unter einem neuen einheitlichen Gesichtspunkt aufbereitet. Die Darstellung orientiert sich an den Aufgaben der österreichischen Schule, wie sie in der Verfassung und im Schulorganisationsgesetz festgelegt sind, und versucht, die folgenden Fragen zu beantworten:

Bundesverfassung als
Bezugspunkt

1. Wie sieht die Verwirklichung der in der österreichischen Verfassung definierten Ziele und Aufgaben der Schule aus?
2. Was sind die Faktoren für eine gelingende oder mangelnde Verwirklichung?
3. Was kann getan werden, um die Zielerreichung zu verbessern?

Qualitätsentwicklung
als wichtiger
Paradigmenwandel

Die österreichische Bundesverfassung (B-VG; Artikel 14 (5a)) definiert inhaltlich umfassende und anspruchsvolle Anforderungen (allgemeine Bildungsziele) (siehe Infobox 1). Sie unterscheidet dabei *Grundwerte* (z. B. Humanität, Demokratie, Gerechtigkeit), *individuelle Bildungsziele* (hohes Bildungsniveau, bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung) und daraus resultierende *Haltungen und Einstellungen* (z. B. Selbstbewusstsein, Leistungsorientierung, Kreativität, Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, selbstständiges Urteil und soziales Verständnis, Entwicklung zum mündigen Bürger) und definiert aus der Sicht des Schülers/der Schülerin *Rahmenbedingungen*, unter denen diese Ziele erreicht werden sollen, insbesondere Unabhängigkeit von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund (*Chancengleichheit*: Bruneforth et al., 2012) sowie „unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität“ (vgl. Infobox).

Mit der Forderung nach Qualitätssicherung und -entwicklung wird ein wichtiger Paradigmenwandel in der österreichischen Bildungspolitik angesprochen, nämlich von einer input- zu einer output- bzw. ergebnisorientierten Steuerung, auf den in mehreren Beiträgen Bezug genommen wird. Evidenzbasierte Ergebnisorientierung in der Bildungspolitik bedeutet, dass (1.) Bildungsziele (inklusive Rahmenbedingungen) definiert und operationalisiert werden, ihre (2.) Umsetzung gefördert und regelmäßig evaluiert wird und (3.) aufbauend auf die Evaluationsergebnisse Adaptionen und Änderungen in der Implementierung und gegebenenfalls in der Operationalisierung und Zielformulierung vorgenommen werden.

Infobox: Verfassungsrechtlich definierte Bildungsziele

„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und

Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (B-VG, Artikel 14, Absatz 5a)

Die einzelnen Expertisen des NBB legen ihren Schwerpunkt auf unterschiedliche in der Verfassung angesprochene Aufgaben:

Behandelte Themenfelder

1. die Erreichung individueller Bildungsziele; thematisiert werden *Lesen* (Schabmann et al., 2012), *überfachliche Kompetenzen* (Eder & Hofmann, 2012) und *Berufsbildung* (Lassnigg, 2012),
2. die Förderung gleicher Bildungschancen: *Chancengleichheit* (Bruneforth et al., 2012), *Migration und Mehrsprachigkeit* (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012), *Ganztagesschule* (Hörl et al., 2012) sowie
3. die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: *Standards* (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012), *Kompetenzen zur Outputorientierung* (Schober et al., 2012), *Stand der Fachdidaktik* (Krainer et al., 2012), *Umsetzung europäischer Initiativen* (Gutknecht-Gmeiner, 2012).

Die vorliegenden Schlussfolgerungen wurden in drei Abschnitte gegliedert. Abschnitt A geht der Frage nach, wie es um die Verwirklichung der untersuchten verfassungsrechtlich verankerten Aufgaben des österreichischen Schulsystems steht. Abschnitt B widmet sich der Ursachendiagnose und untersucht jene Faktoren, die in den Berichten als hemmend oder fördernd für die Verwirklichung identifiziert wurden und gibt darüber hinaus eine allgemeine Übersicht über fördernde Faktoren. Abschnitt C greift einige in den Beiträgen abgeleitete Handlungsoptionen heraus, diskutiert und erweitert sie.

A Wie gut werden die Ziele und Aufgaben der Schule umgesetzt?

1 Erreichung der individuellen Bildungsziele

Lesen als zentrale Schwäche

Die Analysen zur Erreichung der individuellen Bildungsziele verweisen vor allem darauf, dass Lesen als zentrale, für das weitere Lernen grundlegende Kompetenz nicht ausreichend erlernt und gefördert wird. Die internationalen Vergleiche weisen für Österreich eine überproportional hohe Quote an Schülerinnen und Schülern aus, die lediglich grundlegende Lesefertigkeiten aufweisen oder selbst dieses Niveau nicht erreichen. Vor allem nach der Volksschule kommt es zu einer Auseinanderentwicklung in der Lesefertigkeit; die schwächeren Leserinnen und Leser fallen immer weiter zurück. Während am Ende der Volksschule beispielsweise 16 % der Gruppe der schwachen Leser/innen angehören, erhöht sich der Anteil am Ende der Sekundarstufe I auf über 25 %. In diesem Anteil sind jedoch jene Schüler/innen nicht enthalten, die zum Testzeitpunkt die Schule bereits verlassen haben (*Out-of-school-population*). Auch die Förderung von Spitzenleserinnen und Spitzenlesern gelingt im Vergleich zu anderen Ländern nicht ausreichend.

Überfachliche Kompetenzen auf mittlerem Niveau

Für die Erreichung überfachlicher Kompetenzen zeigt sich dort, wo Vergleichsdaten vorliegen, ein bestenfalls mittleres Ausprägungsniveau. In Untersuchungen zur demokratischen Kompetenz, zur Umweltkompetenz oder auch zur Gesundheitskompetenz finden sich österreichische Schüler/innen im internationalen Mittelfeld; für zahlreiche überfachliche Kompetenzen fehlen jedoch belastbare Daten, in welchem Ausmaß sie in der Schule vermittelt bzw. erreicht werden. Letzteres gilt auch für die interkulturelle Kompetenz und die Sprachensensibilität als Basis für das Zusammenleben in einer kulturell, sprachlich und religiös vielfältiger werdenden Gesellschaft. Unter Sprachensensibilität wird das Wissen über die unterschiedlichen Strukturen von Alltags- und Bildungssprache in verschiedenen Sprachen verstanden.

Leistungsfähiges Berufsbildungssystem

In Hinblick auf berufliche Bildung zeigen die Analysen hingegen, dass Österreich ein sehr leistungsfähiges System der Berufsbildung (Lassnigg, 2012) besitzt, dem es gelingt, Jugendlichen in überdurchschnittlich hohem Ausmaß eine berufliche bzw. schulisch-berufliche Ausbildung zu vermitteln und das Ausmaß an Jugendlichen ohne Ausbildung (*Early School Leavers*), aber auch von arbeitslosen Jugendlichen gering zu halten. Das berufliche Umfeld, in dem die Absolventinnen und Absolventen des Berufsbildungssystems arbeiten, erweist sich auch im OECD-Vergleich als in hohem Maße produktiv und innovativ. Dies ist nicht zuletzt auch deswegen überraschend, weil das Berufsbildungssystem den ganz überwiegenden Teil jener Jugendlichen aufnimmt, die in Hinblick auf allgemeine Grundkompetenzen die relativ ungünstigsten Voraussetzungen mitbringen. Schwachpunkte in der Berufsbildung bestehen im nach wie vor stark ausgeprägten Selektionsmodell und in der schwachen pädagogischen Professionalisierung v. a. im betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung.

Insgesamt ergibt sich damit ein ambivalentes Bild. Der Anteil der Jugendlichen, die die Schule frühzeitig verlassen, ist im europäischen Vergleich sehr gering. Im Unterschied dazu ist der Anteil der Jugendlichen mit nicht ausreichenden fachlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im internationalen Maßstab sehr hoch.

2 Förderung gleicher Bildungschancen

Das Ziel der Förderung gleicher Bildungschancen ist in der Verfassung explizit verankert. Gefordert wird zum einen Chancengleichheit und zum anderen Teilhabegerechtigkeit. Chancengleichheit bedeutet, dass der Bildungserfolg von Herkunftsmerkmalen unabhängig ist. Sie lässt sich weiter unterteilen in Zugangs- oder Beurteilungsgerechtigkeit und in Prozess- oder Entwicklungsgerechtigkeit.

Teilhabegerechtigkeit bringt den Anspruch auf ein garantiertes Bildungsminimum zum Ausdruck: Die Schule soll gewährleisten, dass jede/r Schüler/in über jene Kompetenzen verfügt, die für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind. Werden diese Kompetenzen nicht erworben, wird von Bildungsarmut gesprochen. Sie kann sich im Fehlen von Abschlüssen (Zertifikatsarmut) und/oder von Kompetenzen (Kompetenzarmut) äußern.

Teilhabegerechtigkeit und Chancengleichheit lassen sich unter dem Begriff der Chancengerechtigkeit („*equity*“) zusammenfassen.

Ein besonders negatives Zustandsbild ergibt sich für die Chancengleichheit und die Kompetenzarmut. Es bestehen nach wie vor große Unterschiede in den erworbenen Kompetenzen, betrachtet man die soziale Herkunft und die Ein- oder Mehrsprachigkeit der Schüler/innen. Schüler/innen, die zuhause eine oder mehrere andere Sprachen als die Unterrichtssprache sprechen, sind stärker von Kompetenzarmut betroffen. Insgesamt ist ein besorgniserregend hoher Anteil an Kompetenzarmut festzustellen, wie er sich in dem hohen Anteil von Risikoschülerinnen/Risikoschülern am Ende der Pflichtschulzeit in PISA abbildet. Jede/r Dritte der in PISA getesteten Schüler/innen ist in einer der drei Domänen kompetenzarm, 14 % sind dies in allen drei Domänen, wobei die frühen Schulabgänger/innen (5,6 %) hier nicht berücksichtigt sind.

Hohes Ausmaß an
Kompetenzarmut

Ausgleichend oder kompensatorisch wirken tendenziell die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Erstere bieten zunehmend Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Platz, wo sie ihre schulische Laufbahn nach der Pflichtschule fortsetzen können; letztere bilden für Jugendliche aus sozialen Grundschichten einen Weg zu höherer Bildung. Die Aussicht auf soziale Absicherung durch eine berufliche Ausbildung minimiert die Skepsis, die mit der Investition in höhere Bildung für diese Familien verbunden ist. Die berufsbildenden Schulen sind damit eine Stärke des österreichischen Schulsystems. Ihnen gelingt eine Reduktion der Chancengleichheiten nach sozialer Herkunft und sie tragen dazu bei, dass der Anteil der Zertifikatsarmut gering ist. Allerdings sind mehrsprachige Jugendliche und solche mit Migrationshintergrund in Berufsschulen, aber auch in humanberuflichen höheren Schulen immer noch deutlich unterrepräsentiert. So zum Beispiel liegt der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen in den Berufsschulen bei 8,7 %, während der in den Handelsakademien 24 % beträgt.

Kompensatorische
Wirkung von BMS/BHS

Ein ambivalentes Bild vermittelt die Analyse zur schulischen Tagesbetreuung. Sie ist eines der Instrumente, die effiziente schulische Förderung aller Kinder und Jugendlichen, vor allem aber auch der leistungsschwächeren, ermöglichen könnte. Zwar ist ein deutlicher Ausbau der ganztägigen Betreuung feststellbar, doch bestehen deutliche Differenzen nach Schulform. Der Anteil der Haupt- und Neuen Mittelschulen mit schulischer Tagesbetreuung beispielsweise liegt mit Werten von 13 % (HS) bzw. 54 % (NMS) auffallend weit hinter den Gymnasien, von denen bereits 84 % eine ganztägige Betreuung anbieten. Die bestehenden schulischen Selektionseffekte nach sozialer Herkunft verschärfen sich hier möglicherweise durch Unterschiede im Angebot ganztägiger Bildung. Verschränkte Formen, denen eine

Ganztagsschulen unter-
schiedlich ausgebaut

größere Förderwirkung zuzuschreiben ist (u. a. weil sie *alle* Schüler/innen einer Klasse erreichen), werden auffallend selten angeboten.

Große soziale
Ungleichheiten bei mehr-
sprachigen Schülerinnen
und Schülern

Große soziale Ungleichheiten bestehen – wie bereits erwähnt – für mehrsprachige Schüler/innen. Im Schuljahr 2010/2011 befanden sich mehr als 200.000 Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreichs Schulen, von denen rund 110 unterschiedliche Sprachen gesprochen wurden. Nach wie vor dominieren allerdings die Sprachen der Anwerbeländer, von je einem Viertel der mehrsprachigen Schüler/innen wird Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Türkisch gesprochen. Für das österreichische Schulsystem gilt: Je höher das Prestige des Schultyps, desto niedriger der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen. Demzufolge besuchen diese überproportional oft die Vorschulstufe (obwohl sie schon eingeschult sein sollten), die Sonderschule oder die Hauptschule. An den Schnittstellen zwischen den Schularten und auch zwischen Schule und Beruf münden sie jeweils in die weniger attraktiven Anschlusslaufbahnen ein. Auch ihre Schulleistungen sind im Durchschnitt schlechter als jene der Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Dies sind allerdings Durchschnittswerte, hinter denen sich äußerst unterschiedliche Bildungsprofile nach Sprach- und Herkunftsgruppen verbergen. Obwohl sich die beschriebenen Unterschiede bei Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler/innen halbieren, bleiben immer noch große Unterschiede bestehen und signalisieren, dass diese Kinder und Jugendlichen derzeit nicht ausreichend gefördert werden.

3 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Informationen zur Umsetzung und Wirkung von Maßnahmen der ergebnisorientierten Qualitätssicherung und -entwicklung liegen derzeit nur partiell vor. Für Österreich gab es bisher nur Vorläuferaktivitäten. So wurde die erste flächendeckende Testung der Bildungsstandards (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012) im Mai 2012 zum ersten Mal umgesetzt und die Zentralmatura läuft erst in Probephase. Bezüglich der Bildungsstandards und ihrer regelmäßigen Prüfung in Form der Bildungsstandarterhebung lassen sich dann Beiträge zur Qualitätsentwicklung und zur Chancengleichheit erwarten, wenn die rückgemeldeten Ergebnisse analysiert und darauf aufbauend spezifische Förderprogramme in den Schulen entwickelt werden. Rückmeldungen alleine sind nicht ausreichend, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren. Die notwendigen Unterstützungssysteme werden in Österreich erst auf- bzw. ausgebaut (z. B. zertifizierte Berater/innen in Unterrichts- und Schulentwicklung) und stellen neue Herausforderungen an die Pädagogischen Hochschulen dar.

Kompetenzorientierung in
der Lehrerbildung

Die Ergebnisse zu der im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012 untersuchten Frage, ob Lehrer/innen und Schulleitungen über jene professionellen Kompetenzen verfügen, die ein ergebnisorientierter Unterricht erfordern würde, zeigen, dass zwar einzelne Kompetenzen derzeit in Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen vermittelt werden, aber kein ganzheitliches Konzept vorliegt, das alle erforderlichen Kompetenzen einbezieht. Als grundlegende Kompetenzen für eine ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung werden betrachtet: „1) (Lern-)Ziele definieren, 2) Gezielte Maßnahmen der Zielerreichung setzen, 3) messen und überprüfen, ob und wie weit die Zielerreichung erfolgt ist, 4) Maßnahmen als Konsequenzen daraus ableiten, 5) Interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen, 6) mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können.“

Unterstützungssysteme, insbesondere die Fachdidaktiken, von denen Hilfe für die Entwicklung von Maßnahmen zur Erreichung von Lernzielen erwartet werden könnte, sind fast durchgehend unzureichend ausgebaut. Sowohl an den Pädagogischen Hochschulen als auch an den Universitäten gibt es einen Mangel an ausgebildeten Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen; nur für einzelne Fächer wie zum Beispiel Mathematik weist die Fachdidaktik einen auch international vergleichbaren Entwicklungsstand auf. Fachdidaktische Lehre wird in hohem Ausmaß von Praktikerinnen und Praktikern aus der Schule oft nebenberuflich angeboten. Es fehlt – vor allem an den Pädagogischen Hochschulen – an Personen, die auch die Qualifikation für fachdidaktische Forschung aufweisen.

Unzureichender Ausbau
der Fachdidaktiken

„Unterstützung von außen“ erhält das österreichische Schulsystem durch europäische Initiativen, die nach der *Methode der offenen Koordinierung* gemeinsame europäische Zielsetzungen in den Prozess der Weiterentwicklung des Schulsystems einbringen. Hier sind vor allem die von der Europäischen Union ausgehenden Impulse zur Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen sowie gemeinsame Benchmarks für Problembereiche des Schulsystems (z. B. zum Schulabbruch, zu Abschlüssen auf der Sekundarstufe, zu den Grundkompetenzen u. Ä.) von Bedeutung, weil sie Indikatoren für die Zielerreichung auf der Systemebene bilden und dadurch den Entwicklungsprozess „von oben“ in Gang halten und steuern; auf der anderen Seite kommt durch die Nutzung von internationalen Austauschprogrammen Information „von unten“ an die einzelnen Standorte und vermehrt dort die Wissensbasis für Qualitätsprozesse. In den letzten zehn Jahren haben insgesamt etwa ein Viertel der österreichischen Schulen an Austauschprogrammen teilgenommen – die AHS-Standorte mit 90 % fast vollständig, die berufsbildenden Schulen zu etwas mehr als der Hälfte.

Positive Effekte der
Europäisierung

B Ursachen einer erfolgreichen oder mangelnden Verwirklichung der verfassungsrechtlich verankerten Aufgaben der Schule

Faktoren für Umsetzung von Bildungszielen

Aus der Diagnose der Faktoren für eine unzureichende Verwirklichung der Bildungsziele lassen sich auch Faktoren für eine erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung von Bildungszielen (inkl. Rahmenbedingungen) ableiten. Erforderlich sind:

- eine klare Definition und Operationalisierung der Ziele sowie ihre regelmäßige interne und externe Überprüfung;
- Akzeptanz und Verbreitung/Kommunikation der Ziele und der daraus abgeleiteten Maßnahmen auf allen Ebenen und durch bzw. an alle Akteurinnen/Akteure;
- Akteurinnen/Akteure auf allen Ebenen der Schulhierarchie, die über die für die Umsetzung notwendigen Kompetenzen verfügen;
- eine „Verpflichtung“ zur Umsetzung, die beispielsweise durch curriculare Verankerungen, Professionalisierung, externe Prüfung erreicht werden kann, aber auch durch Autonomie, die durch den Vertrauensvorsprung, den sie Schulen signalisiert, zu einer „inneren“ Verpflichtung führen kann;
- ausreichende Ressourcen;
- eine unterstützende Infrastruktur, auf die bei der Interpretation und Ableitung von Schulentwicklungsprogrammen zurückgegriffen werden kann, und
- ein Denken in längeren Zeithorizonten.

Nachfolgend sollen beispielhaft einige der im Nationalen Bildungsbericht 2012 ermittelten Ursachen zur Verdeutlichung behandelt werden.

1 Erreichung der individuellen Bildungsziele

Mängel in der Kommunikation

Bei einigen der untersuchten Bereiche, wie dem Lesen, den überfachlichen Kompetenzen und der Berufsbildung zeigen sich Mängel in der Formulierung und vor allem in der Kommunikation und möglicherweise darauf aufbauenden Akzeptanz der Ziele. Dies betrifft insbesondere die überfachlichen Kompetenzen, wo sich gezeigt hat, dass die ihnen entsprechenden Unterrichtsprinzipien den Lehrpersonen weitgehend unbekannt sind, und daher auch keine Maßnahmen zu ihrer Umsetzung erfolgen. Dies gilt aber auch für das Unterrichtsprinzip der Leseerziehung und möglicherweise für die Berufsorientierung. Eine Ursache für den dramatischen Abfall der Leseleistungen nach der Volksschule sehen die Autorinnen und Autoren des entsprechenden Kapitels darin, dass dieses Unterrichtsprinzip nicht bzw. unzureichend angewandt wird. Dabei wäre es vor allem für Burschen wichtig, dass Lesen auch in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern geübt wird.

Systematik überfachlicher Kompetenzen

„Überfachlich“ sind Kompetenzen, die über die inhaltliche Struktur einzelner Schulfächer hinausreichen, also nicht einem einzelnen Schulfach zugeordnet werden. Sie betreffen wichtige individuelle oder gesellschaftliche Aufgabenbereiche und Probleme, wie z. B. Gesundheitskompetenz, Problemlösungskompetenz, interkulturelle Kompetenz oder Umweltkompetenz. Eine Ursache für ihre geringe Bekanntheit ist das Fehlen einer konsistenten und einfachen Systematik. Hierzu schlagen die Autoren des Kapitels ein Ordnungsschema mit fünf Hauptkategorien vor: (a) Überfachliche Kompetenzen, die sich auf die Person selbst beziehen (z. B. Selbstregulation), (b) Kompetenzen, die sich auf die Beziehung von Personen zu den sie unmittelbar umgebenden Menschen beziehen (z. B. soziale Kompetenz), (c) Kompetenzen, die auf den Umgang mit „Sachen“ bzw. gegebenen „Aufgaben“

(z. B. Lernkompetenz) gerichtet sind, (d) Kompetenzen, die darüber hinausgehende Bezüge zur physischen Umwelt (z. B. Umweltkompetenz) betreffen, sowie (e) Kompetenzen, die sich auf die soziale Umwelt (z. B. demokratische Kompetenz) beziehen.

Wie in den anderen thematischen Bereichen (Förderung gleicher Bildungschancen, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) wird eine Ursache der unzulänglichen Zielerreichung in Mängeln in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleiterinnen und Schulleitern gesehen. So zum Beispiel legen durchgeführte Recherchen nahe, dass vorhandenes psychologisches Grundlagenwissen über das Lesenlernen, insbesondere für das basale Lernen, zu wenig Beachtung findet. Aber auch das Grundlagenwissen über interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit ist noch unzureichend vorhanden.

Aus- und Weiterbildung
von Lehrkräften und
Schulleiterinnen und
Schulleitern

Neben einer noch nicht ausreichenden Vermittlung von Kompetenzen an Lehrer/innen und Schulleitungen fehlen auf der anderen Seite jedoch häufig klare Beauftragungen, die Klärung von Verantwortlichkeit und Unterstützungsstrukturen an den einzelnen Schulen bzw. Standorten. Dies betrifft nicht nur weitgehend die Umsetzung überfachlicher Kompetenzen, sondern auch den Erwerb von Grundkompetenzen. In Bezug auf das Lesen beispielsweise werden im Fehlen von unterstützenden Strukturen in der Diagnose von Leseschwächen (Klassenscreenings können hier nur ein erster Schritt sein) und in der Qualitätssicherung von schulischen und außerschulischen Förder- und Therapieangeboten weitere wichtige Ursachen gesehen.

Fehlen von
Unterstützungsstrukturen

Im Bereich der überfachlichen Kompetenzen werden mangelnde Autonomie und Verantwortung als ein Hemmnis betrachtet. Erst in der Verbindung von Autonomie und Verantwortung mit professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen vor Ort lässt sich eine wirksame Umsetzung von überfachlichen Kompetenzen und von Bildungszielen erwarten. Die daraus resultierende Eigenverantwortung würde die Anpassung von Zielvorgaben an die örtlichen Gegebenheiten und damit eine besser an die Bedürfnisse angepasste pädagogische Arbeit erlauben. Eigenverantwortung bedeutet dabei entsprechend dem Paradigma der Ergebnisorientierung, dass Schulen eigenständig Entscheidungen über Ziele treffen und entsprechende Maßnahmen setzen, aber auch für die von ihnen erzielten Ergebnisse die Verantwortung übernehmen.

Mangelnde Autonomie
und Verantwortung

2 Förderung gleicher Bildungschancen

Das Ziel der Förderung gleicher Bildungschancen ist in der Verfassung explizit verankert. Chancengleichheit ist auch klar definiert und für sie liegen bewährte empirische Messkonzepte vor. Als Ursache für die mangelnde Verwirklichung eines garantierten Bildungsminimums können Defizite in der Operationalisierung von Bildungsarmut genannt werden. Absolute Mindeststandards für Österreich, anhand derer überprüft werden kann, inwiefern dieses Ziel verwirklicht ist, waren bei der Abfassung des Berichts noch nicht definiert, werden aber derzeit für die Rückmeldung der Bildungsstandards (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012) und die Leistungsbeurteilung der Zentralmatura entwickelt. Sie ergänzen die Regelstandards, ersetzen diese aber nicht.

Definition von
Mindeststandards

Ungleichheiten in einem Bildungssystem entstehen einerseits bei den Bildungsübergängen, durch äußere Differenzierung des Schulsystems, innerhalb einer Bildungseinrichtung und durch die Tatsache, dass schulische Aufgaben an

Primäre
Ungleichheitseffekte

Institutionen außerhalb der Schule wie die Familie delegiert werden. Differenziert wird in der Ursachendiagnose von Ungleichheiten zwischen primären und sekundären Ungleichheitseffekten. Primäre Ungleichheitseffekte entstehen dadurch, dass die Schule unterschiedliche Startbedingungen nicht ausgleicht, möglicherweise sogar verstärkt. Die Ursachen hierfür werden in fehlenden schulischen Programmen zur gezielten Förderung von benachteiligten oder kompetenzarmen Schülerinnen und Schülern sowie in nicht ausreichenden Kompetenzen von Lehrkräften und Schulleitungen gesehen. Letztere liegen – wie bei den Analysen zur Erreichung der individuellen Bildungsziele etwa beim Lesen – wiederum als eine Folge fehlender Verankerung entsprechender pädagogischer und didaktischer Konzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleiterinnen und Schulleitern.

Starke sekundäre
Ungleichheitseffekte

Sekundäre Ungleichheitseffekte sind durch die Entscheidungen für bestimmte Schulformen und Ausbildungswege bedingt: Selbst im Falle gleicher Kompetenzen bzw. Leistungen der Schüler/innen entscheiden sich Eltern mit geringer Bildung und geringem sozioökonomischem Status häufiger für Bildungsgänge mit formal geringeren Bildungsabschlüssen. Ökonomische Überlegungen oder mangelndes Selbstbewusstsein auf der einen Seite interagieren möglicherweise mit selektiven Tendenzen aufseiten der jeweils aufnehmenden Institution. Die fehlende Objektivierung der Übergänge spielt hier eine wichtige Rolle und ist eine der Ursachen für die starken sekundären Ungleichheitseffekte im österreichischen Schulsystem. Das insgesamt nicht ausreichende Angebot an Orientierung und Beratung bei Übergängen bzw. teilweise auch die geringe Nutzung vorhandener Beratungsmöglichkeiten begünstigen zusätzlich, dass Laufbahnentscheidungen getroffen werden, die den Potenzialen der Kinder und Jugendlichen nicht entsprechen. Statistisch wird folgendes Bild ermittelt: Die beim Übergang in die Sekundarstufe II feststellbaren Geschlechterunterschiede sind sogar zu einem deutlich höheren Anteil alleine durch die erforderliche Wahlentscheidung bedingt.

Kompositionseffekte
verstärken
Benachteiligungen

Für den hohen Anteil an Kompetenzarmut sind neben Mängeln in der Zieldefinition und Operationalisierung sowie unzureichenden Kompetenzen aufseiten der Lehrkräfte und Schulleitungen auch Kompositionseffekte verantwortlich. Sie entstehen dadurch, dass einzelne Schulen hohe Anteile an sozial benachteiligten Jugendlichen und an mehrsprachigen Jugendlichen aufweisen. Von den Autoren des entsprechenden Kapitels wird daher vorgeschlagen, diesen Schulen zusätzliche Mittel aufgrund eines objektiven, indexbasierten Verfahrens zur Verfügung zu stellen.

Institutionelle
Diskriminierungsprozesse

Eine weitere Ursache bilden institutionelle Diskriminierungsprozesse. Die dahinterstehende Verwaltungslogik ordnet bei sinkenden Schülerzahlen „neu definierte“ Klientel den Institutionen (z. B. Vorschulen, Sonderschulen) zu, um ihr Weiterbestehen zu sichern. Davon sind mehrsprachige Schüler/innen mit Migrationshintergrund überproportional oft betroffen.

Die dargestellten Selektionsprozesse führen insgesamt dazu, dass die Jugendlichen mit den niedrigsten Grundkompetenzen als Erste das Schulsystem verlassen und ohne weitere Ausbildung bleiben (*Early School Leavers*), sodass ihre mangelnden Grundkompetenzen nicht oder nur mehr wenig gefördert werden.

Fachdidaktische und
pädagogisch-methodische
Impulse

Ausgleichende Prozesse sind am ehesten dort zu erwarten, wo intensive schulische Förderung direkt ansetzen kann, und wo Kinder und Jugendliche nicht auf das soziale oder kulturelle Kapital ihrer Familien angewiesen sind. Am ehesten gilt dies für Schulen mit ganztägiger Betreuung; hier könnte ein Chancenausgleich bei einer hochwertigen Implementierung am ehesten gelingen, sofern sie von sozial und kulturell benachteiligten Schüler/innen auch in Anspruch genommen werden.

Dringend notwendig für eine adäquate Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern wären fachdidaktische und pädagogisch-methodische Impulse.

Entsprechend den eingangs genannten Faktoren erklären somit Defizite in der Zielformulierung und Operationalisierung (Stichwort: Bildungsarmut), daraus resultierende Mängel in der Akzeptanz und Vermittlung, unzureichende Kompetenzen von Lehrkräften und Schulleitungen, mangelnde fachdidaktische und pädagogische Programme und fehlende Ressourcen die unbefriedigende Verwirklichung von gleichen Bildungschancen. Hinzu kommen das Problem der frühen Selektion und der äußeren Differenzierung sowie wenig „objektive“ Übergangsentscheidungen und die Tatsache, dass die Versorgungsquote von Ganztageschulen im Bereich der Hauptschulen und Neue Mittelschulen deutlich geringer ist als jene bei Gymnasien und es insgesamt wenige verschränkte Formen gibt (siehe oben).

Versorgungsquote von GTS in HS und NMS erhöhen

3 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind in ihrer Wirksamkeit häufig dadurch beeinträchtigt, dass sie nicht ausreichend kommuniziert, begleitet und unterstützt werden. Darauf weisen Analysen von Bildungsstandards (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012) in anderen Ländern hin. Die Frage ist, wie Unterrichtsentwicklung und standortbezogene Schulentwicklung in Österreich aufbauend auf die Rückmeldung der Standardüberprüfungen stattfinden wird und ob die in Ausbau befindlichen Unterstützungs- und Beratungssysteme ausreichend sein werden.

Die dafür notwendige *Ergebnisorientierung* ist eine wünschenswerte Kompetenz und Haltung von Lehrpersonen, die allerdings bis jetzt noch nicht ausreichend in der Aus-, Fort- und Weiterbildung vermittelt wurde. Dabei kann erfolgreich gelebte Ergebnisorientierung nicht als isoliertes Projekt gesehen werden, sie kann sinnvoll nur als Teil eines systematischen Qualitätsmanagementprozesses funktionieren, der Schulen als Ganzes (inkl. ihrer Leitung) betrifft.

Fehlende ganzheitliche Betrachtung

Die fehlende Verankerung der Ergebnisorientierung in der derzeitigen Lehramtsausbildung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Lehrerkompetenzforschung ein relativ neues wissenschaftliches Feld ist und empirisch erprobte curriculare Modelle erst entwickelt werden müssen.

Lehrerkompetenzforschung als wissenschaftliches Feld

Generell lässt sich sagen, dass notwendige Unterstützungssysteme für wirksamen Unterricht in der Schule nur ansatzweise vorhanden sind. Dies gilt auch für die Fachdidaktiken, die für die einzelnen Schulfächer einen ganz unterschiedlichen Elaborationsgrad aufweisen, insgesamt jedoch nur in wenigen Fällen einen ausreichenden Ausbau aufweisen. Weitgehend ungeklärt, vor allem in der universitären Fachdidaktik, ist der Weg, wie (geplante) Innovationen im Schulsystem frühzeitig den Weg in das Ausbildungssystem für Lehrpersonen finden.

C Handlungsempfehlungen

1 Langfristige Gesamtstrategie bei kurzfristiger Prioritätensetzung

Nachhaltige Implementierung einer Gesamtstrategie erforderlich

In allen im Nationalen Bildungsbericht untersuchten Zieldimensionen (individuelle Bildungsziele, gleiche Bildungschancen, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) werden von den Autorinnen und Autoren Verbesserungspotenziale diagnostiziert und Handlungsoptionen aufgezeigt. Aufgrund dieses Befunds und der Tatsache, dass die analysierten Zieldimensionen in einem Wechselverhältnis zueinander stehen, ist eine Empfehlung für eine Priorisierung eines oder mehrerer Zielbereiche nur bedingt möglich. Gefragt sind langfristig eine Gesamtstrategie und ihre nachhaltige Implementierung.

Fokus auf Reduktion der Kompetenzarmut

Kurzfristig wird angesichts des hohen Anteils kompetenzarmer Schüler/innen empfohlen, einen noch stärkeren Fokus auf die Reduktion der Kompetenzarmut zu legen und entsprechende Programme besonders zu fördern, ohne die anderen Zieldimensionen aus den Augen zu verlieren.

2 Maßnahmen zur Erreichung der individuellen Bildungsziele

Als wesentliche Ursachen für eine mangelnde Verwirklichung der untersuchten Bildungsziele werden Defizite in der Zielformulierung und Operationalisierung, in der Kommunikation und Akzeptanz der Ziele, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, in der schulischen Autonomie und in Unterstützungssystemen genannt. Für die drei Bereiche des Lesens, der überfachlichen Kompetenzen und der Berufsbildung wurden dabei unterschiedliche Schwächen verortet. Daher ist eine Feingliederung sinnvoll. Auf der Grundlage der Analysen lassen sich nachfolgende Handlungsoptionen ableiten, die hier nur auszugsweise wiedergegeben sind. Für Details verweisen wir auf die entsprechenden Kapitel des Nationalen Bildungsberichts 2012.

Lesen

- Lesen
- Integration des vorhandenen psychologischen Grundlagenwissens und empirisch bewährter Unterrichtsmodelle inklusive spezifischer Förderprogramme für bestimmte Zielgruppen in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.
 - Frühe Diagnose durch Klassenscreenings und professionelle Diagnostik durch Expertinnen und Experten.
 - Qualitätssicherung in außerschulischen Einrichtungen, die entsprechende Hilfestellungen anbieten.

Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen

- Weiterentwicklung von curricularen Modellen zu überfachlichen Kompetenzen. Hierzu liegen bereits wichtige Vorarbeiten in dem Kapitel vor, die dazu beitragen können, dass Akzeptanz und Verbreitung steigen.
- Aufbau einer Infrastruktur für die Umsetzung überfachlicher Kompetenzen an den einzelnen Standorten.
- Stärkere Einbeziehung einschlägiger Themen in die Curricula der Lehramtsausbildungen bzw. in die Fortbildungsangebote.

- Übertragung der Umsetzung in die Autonomie und die Eigenverantwortung der einzelnen Schulen, in Verbindung mit einer entsprechenden Rechenschaftslegung.
- Sukzessive Einbeziehung der überfachlichen Kompetenzen in das laufende System-Monitoring zur Messung der Erträge der Schule.

Berufliche Bildung

- Erhöhung der pädagogischen Professionalität vor allem im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung. Berufliche Bildung
- Reduktion der bestehenden Zugangshürden für mehrsprachige Schüler/innen und solche mit Migrationshintergrund zur dualen Ausbildung und zu – vor allem humanwissenschaftlichen – berufsbildenden höheren Schulen.

3 Maßnahmen zur Förderung gleicher Bildungschancen

Aus der Ursachendiagnose lassen sich folgende Forderungen ableiten:

- *Weiterentwicklung von Konzepten zur Erfassung von Bildungsarmut und deren Operationalisierung.* Dies schließt die Definition von absoluten Standards ein und die Entwicklung von speziellen Programmen zur gezielten Förderung von speziellen Zielgruppen (siehe dazu auch die Vorschläge zum Lesen).
- *Forcierung des Konzepts der durchgängigen Sprach(en)förderung.* Das würde nicht nur mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zugutekommen, sondern allen Kindern, deren familiärer Sprachgebrauch eine größere Distanz zur schulischen Bildungssprache aufweist. Konzept der durchgängigen Sprach(en)förderung
- *Reduktion des Einflusses außerschulischer Faktoren auf den Bildungserfolg.* Schulischer Unterricht muss so organisiert werden, dass fehlende familiäre Unterstützung bzw. fehlende familiäre Ressourcen keinen entscheidenden Einfluss auf das Lernen der Schüler/innen ausüben können. Das erfordert Lehrer/innen, die über jene Diagnose- und Interventionskompetenzen verfügen, die für eine wirksame Förderung benachteiligter oder leistungsschwächerer Schüler/innen erforderlich sind. Die Vermittlung dieser Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen bildet dafür eine zentrale Notwendigkeit. Reduktion des Einflusses außerschulischer Faktoren
- *Objektivierung der Leistungsanforderungen für die Übergänge im Bildungssystem.* Schule kann kurzfristig die primären Herkunftseffekte (familiäre und soziale Einflüsse) nicht vollständig ausgleichen, wohl aber kann und muss sie dazu beitragen, sekundäre Herkunftseffekte, die an den Schnittstellen ansetzen, nicht wirksam werden zu lassen. Objektivierung der Leistungsanforderungen für die Übergänge im Bildungssystem
- *Verstärkter Einsatz innerer Differenzierungsformen.* Damit sollen äußere Differenzierungsformen reduziert und ersetzt werden, da sie häufig dazu genutzt werden, Kinder mit Leistungsschwächen auszusondern, aber nicht zu fördern.
- *Förderung von Ganztageschulen.* Effiziente Möglichkeiten für eine herkunftsunabhängige Förderung können ganztägige Schulformen mit einem verschränkten Programm bieten. Ihr weiterer Ausbau vor allem auch im Bereich der NMS ist daher dringend zu fordern. Förderung von Ganztageschulen

Indexbasierte
Mittelvergabe und
Autonomie

- Berücksichtigung der Arbeitsbedingungen der Schulen bei der Mittelzuweisung. Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen – hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien und mit anderer Muttersprache bzw. Migrationshintergrund – sollten mehr finanzielle Mittel erhalten. Dazu wird in dem Beitrag zur Chancengleichheit (Bruneforth et al., 2012) und zur Ganztagschule (Hörl et al., 2012) eine indexbasierte Finanzierung empfohlen.
- Förderung der schulischen Autonomie. Effektive Maßnahmen für benachteiligte Schüler/innen erfordern die Mitarbeit des Umfelds, der Eltern, aber auch der Gemeinde und anderer Akteure. In Kombination mit mehr Mitteln könnte dabei eine größere Verpflichtung der Schulen zu Maßnahmen erreicht werden. Autonomie und mehr finanzielle Ressourcen signalisieren Vertrauen in die lokalen Kompetenzen und stellen eine Art „Vertrauensvorschuss“, dem die Schule dann gerecht zu werden versucht.

4 Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Die vorliegenden Analysen zeigen, dass einerseits aufseiten der Lehrkräfte und Schulleitungen wichtige Kompetenzen für die Umsetzung einer Outputorientierung (Schober et al., 2012) fehlen und andererseits entsprechende Unterstützungsstrukturen aus der Fachdidaktik (Krainer et al., 2012), aber auch aus der Evaluationsforschung nur partiell vorhanden sind. Hinzu kommen möglicherweise Kommunikationsdefizite und fehlende Verbindlichkeiten. In Hinblick darauf lassen sich insbesondere die folgenden Maßnahmen zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung herausheben:

Maßnahmen zur
Unterstützung der
Qualitätsentwicklung

- Weiterentwicklung von Kompetenzmodellen. Dazu sollen auch stärker als bisher internationale Erfahrungen genutzt werden.
- Wirksame Kommunikation von Zielen und Erwartungen an die Schulen und die einzelnen Lehrpersonen.
- Integration entsprechender Kompetenzmodelle und Themen in die Curricula der Lehramtsausbildung unter Nutzung des vorhandenen Wissens aus der Fachdidaktik, Psychologie, Pädagogik, Schulpraxis und Evaluationsforschung.
- Ausreichende Angebote für Lehrpersonen, damit sich diese die dafür notwendigen Kompetenzen auf dem Wege der Fortbildung aneignen können.
- Förderung von Verpflichtungen zur Umsetzung der Kompetenzen in der Praxis. Dazu wird u. a. eine Förderung des professionellen Selbstverständnisses vorgeschlagen, das in Selbstverpflichtungen resultieren soll.
- Geeignet hierfür ist auch, dass an der einzelnen Schule autonome Verantwortungsstrukturen geschaffen werden. Schulen müssen zudem über entsprechende Ressourcen und Unterstützungsstrukturen zur Umsetzung von Maßnahmen verfügen.
- Ausbau von Unterstützungsstrukturen für die standortbezogene Schulentwicklung.

Stärker als bisher sollte bei der Mittelzuweisung an die Schulen die soziale Zusammensetzung der Schulen berücksichtigt werden. Schulen mit einer ungünstigeren Zusammensetzung der Schülerschaft sollten mehr finanzielle Mittel erhalten (siehe oben).

Die Entwicklung von Unterstützungsangeboten für die Schule, bezogen auf die einzelnen Fächer oder Fachgebiete, ist nicht zuletzt Aufgabe der Fachdidaktik, die vor allem an den Pädagogischen Hochschulen einer Verwissenschaftlichung und an den

Universitäten häufig größerer Aufmerksamkeit und einer besseren institutionellen Verankerung bedarf. Viele Aus- und Fortbildungsfragen können erst gelöst werden, wenn eine entsprechende fachdidaktische Infrastruktur gegeben ist.

Fachdidaktische
Infrastruktur erforderlich

5 Reform der Lehramtsausbildung

Die meisten Analysen setzen auf die Nutzung der geplanten Reform der Lehramtsausbildung, um die für eine erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung bildungspolitischer Ziele vor Ort erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln. Dies allein ist jedoch nicht ausreichend. Einerseits muss die Lehrerfortbildung in der Lage sein, nachholende Angebote zu entwickeln, die eine Angleichung der vorhandenen Kompetenzen an die Notwendigkeiten einer ergebnisorientierten Schule ermöglichen; für die Erstausbildung bedarf es eines klaren Konzepts, welche Kompetenzen in der (relativ kurzen) Ausbildungsphase und welche in der Induktionsphase und in den ersten Praxisjahren vermittelt werden müssen. Möglicherweise reicht eine sechssemestrige Bachelor-Ausbildung dafür insgesamt nicht aus.

Reform der
Lehramtsausbildung
allein nicht ausreichend

6 Verbesserung des Wissenstransfers und Schließung von Wissenslücken

Zu einigen Maßnahmen, die oben angesprochen wurden, ist Grundlagenwissen verfügbar. Dazu gehören: psychologische Grundlagen des Lesenlernens, insbesondere für das Erstlesen in der Volksschule, Erkenntnisse der Evaluationsforschung zur erfolgreichen Implementierung von Programmen und Maßnahmen, Governance-theoretische Modelle zur Systemsteuerung und soziologische Theorien der Bildungsungleichheiten. In der Fachdidaktik liegen gesichertes Wissen und teilweise auch adäquate Unterstützungsangebote dort vor, wo mit der Einrichtung von Zentren eine Institutionalisierung stattgefunden hat.

Grundlagenwissen in
Teilbereichen verfügbar

Zu wichtigen Aspekten einer erfolgreichen Implementierung fehlt jedoch derzeit vielfach empirisch abgesichertes Wissen, sodass dem Aufbau und Ausbau von Strukturen für eine effiziente und effektive Wissensproduktion und -dissemination eine wichtige Rolle zukommt (siehe dazu unten). Wissens- und Forschungsdefizite bestehen beispielsweise hinsichtlich effektiver Unterrichtsmethoden und -programme, insbesondere für den veränderten Kontext des Lernens in mehrsprachigen Klassen (siehe z. B. zur *Mehrsprachigkeit*: Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012) oder für bestimmte Kompetenzen (siehe z. B. zu den *Überfachlichen Kompetenzen*: Eder & Hofmann, 2012), hinsichtlich der Qualität ganztägiger schulischer Angebote und ihrer Wirkung oder hinsichtlich Ressourcenbedarf und erfolgreicher Partizipationsformen.

Häufig fehlt empirisch
abgesichertes Wissen

Dazu bedarf es der Schließung von Forschungs- und Wissenslücken, wie sie in den einzelnen Beiträgen aufgezeigt werden, und des Aufbaus einer Wissensinfrastruktur. Es sollten Zentren zu einzelnen Themenfeldern auf- bzw. – sofern bereits vorhanden – ausgebaut werden. Diese hätten die Aufgabe, das vorhandene Wissen zu sammeln, aufzubereiten, die Praxis einzubringen wie auch von dieser zu lernen, schließlich diesen Prozess gemeinsam mit Betroffenen zu reflektieren und neues Wissen zu erzeugen.

Wichtig ist dabei zum einen eine intensivere Nutzung des internationalen Wissens. Zum anderen müssen Praktiker/innen, Vertreter/innen der Bildungsadministration und teilweise auch andere relevante Umwelten aktiver in die Wissensproduktion

Internationalisierung
wichtig

selbst einbezogen werden. Durch eine stärkere Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Verwaltung könnten bereits bei der Wissensproduktion Missverständnisse und Verstimmungen vermieden werden, die dadurch entstehen, dass einer der genannten Teilbereiche zu wenig Wissen über den anderen Bereich hat.

Durch eine bessere Einbindung der Praxis und der zuständigen Verwaltungseinheiten hätten rückblickend vermutlich einige der in diesem Bericht diagnostizierten Wissenslücken wenn nicht geschlossen, so doch reduziert werden können.

Ausblick

Durch die Prüfung der Handlungsoptionen könnte ein wichtiger Schritt für eine nachhaltige und erfolgreiche Umsetzung der ambitionierten bildungspolitischen Zielsetzungen erreicht werden. Wichtig dabei ist, dass die Wirkung entsprechender Maßnahmen in ihrer Gesamtheit gesehen und Maßnahmen so geplant werden, dass sie sich gegenseitig nicht konterkarieren, sondern verstärken. Reformen sollten – auch bei einer kurzfristigen Schwerpunktsetzung auf eine Zieldimension – als Gesamtpaket konzipiert und nachhaltig ins System implementiert werden.

Schulentwicklung erfordert aber auch ein Denken in längeren Zeithorizonten. Die erfolgreiche und nachhaltige Implementierung von Maßnahmen erfordert Zeit. Dazu ist eine langfristige – über die Legislaturperiode hinausgehende – Planung erforderlich.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 355–394). Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Weber, Ch. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 189–228). Graz: Leykam.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikation, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 71–110). Graz: Leykam.

Gutknecht-Gmeiner, M. (2012). Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 395–427). Graz: Leykam.

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

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 229–268). Graz: Leykam.

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 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 269–312). Graz: Leykam.

Krainer, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. H., Peschek, W., Radits, F., Wintersteiner, W., Teschner, V. & Tscheinig, T. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 143–188). Graz: Leykam.

Lasnigg, L. (2012). Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy-Analyse. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 313–354). Graz: Leykam.

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.).

Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. (S. 17–69). Graz: Leykam.

Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M. Wagner, P. & Spiel, Ch. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.* (S. 111–142). Graz: Leykam.

Alle Kapitel des Nationalen Bildungsberichts 2012, Band 2 verfügbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1915>.