

Implementierung von Reformen im Bildungsbereich

Barbara Schober, Marie-Therese Schultes, Marlene Kollmayer & Marko Lüftenegger

1 Einleitung

Im Rahmen dieses Beitrags wird der Prozess der Implementierung von Reformen im österreichischen Bildungssystem auf Basis von Befunden der internationalen Implementierungsforschung sowie von Ergebnissen nationaler Berichte analysiert. Ziel des Beitrags ist es, auf wissenschaftlicher Grundlage Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen zu beleuchten und diese auf Reformen im österreichischen Bildungssystem zu beziehen. Zunächst werden dazu zentrale Konzepte und Erkenntnisse der internationalen Forschung zur Implementierung von Reformen im Bildungsbereich vorgestellt. Dabei wird einerseits auf typische Problembereiche und andererseits auf Merkmale effektiver Strategien fokussiert. Daraus werden grundlegende Empfehlungen abgeleitet. Auf Basis der Merkmale gelingender Implementierung erfolgt eine Analyse der aktuellen österreichischen Situation. Anhand von konkreten Beispielen für Reformen aus dem schulischen Kontext werden Implementierungsprozesse in Österreich betrachtet. Dabei wird exemplarisch auf drei zentrale Arten von Reformsträngen eingegangen: fachbezogene Reformen (z. B. standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung), überfachliche Reformansätze (z. B. Inklusion) und schließlich strukturelle Reformen, die fachliche und überfachliche Ebenen kombinieren (z. B. PädagogInnenbildung NEU). Darauf aufbauend werden Empfehlungen für die Gestaltung optimierter Implementierungsprozesse von Reformen im Bildungsbereich in Österreich abgeleitet.

2 Problemanalyse

2.1 Relevanz von gezielter Implementierung und Implementierungsforschung für den Bildungskontext

Professionalität im Bildungssystem bedarf nicht nur einer wissenschaftsgestützten Definition und Auswahl evidenzbasierter Handlungsweisen und Konzepte, welche die Grundlage für Reformen bilden. Auch die Implementierung von Reformen muss systematisch (und wissenschaftsgestützt) erfolgen, um in der Praxis die intendierten Veränderungen im Bildungswesen erzielen zu können. Unter Implementierung werden grundsätzlich alle Aktivitäten verstanden, die darauf ausgerichtet sind, eine professionelle Handlung systematisch in die Praxis umzusetzen (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005; Ogden & Fixsen, 2014; Spiel, Schober & Strohmeier, 2018). Dabei steht der Gesamtprozess der Umsetzung von Maßnahmen, Programmen und Reformen im Fokus und nicht die Evaluation ihrer Wirksamkeit. Ein gelungener Implementierungsprozess garantiert daher nicht, dass eine Reform zielführend oder effektiv ist; ohne erfolgreiche Implementierung kann eine Reform jedoch nicht wirksam sein.

Implementierungsprozesse müssen systematisch und wissenschaftsgestützt erfolgen

Implementierungsforschung bezeichnet demzufolge die Disziplin, welche die Bedingungen des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in Form von Aktivitäten und Maßnahmen in der Praxis untersucht (Fixsen, Schultes & Blase, 2016). Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie eine Maßnahme umgesetzt werden kann und welche Faktoren zum Gelingen und Misslingen beitragen. Dabei wird zwischen aktiver Implementierung und passiver Disseminierung unterschieden.

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-11>

nation unterschieden. Während Disseminationsstrategien eher einem Angebot und Zur-Verfügung-Stellen von Programmen und Maßnahmen an Bildungsinstitutionen entsprechen (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate & Kyriakidou, 2004), besteht Implementierung in einer aktiven, systematischen Unterstützung von Bildungsinstitutionen bei der Umsetzung von Innovationen (Fixsen et al., 2005). Dabei sind Partizipationsmöglichkeiten für die Beteiligten auf allen Ebenen im Sinne einer gemeinsamen Gestaltung von Implementierungsprozessen zentral für den Erfolg (Metz & Albers, 2014).

Evidenzbasierte
Implementierung führt zu
höheren Programmeffekten

Für die hohe Relevanz von gezielter Implementierung sprechen diverse Studien, die u. a. zeigen, dass qualitätsvolle, evidenzbasierte Implementierung mit einer Erhöhung von Programmeffekten einhergeht (Durlak & DuPre, 2008). Ein Indikator, der häufig zur Bewertung von Implementierungsprozessen herangezogen wird, ist die *Implementierungstreue* (Fidelity), d. h. der Umfang, in dem geplante Programmelemente und Reformschritte tatsächlich umgesetzt wurden (Berkel, Mauricio, Schoenfelder & Sandler, 2011). Werden Implementierungstreue und Effektivität von Programmen zueinander in Beziehung gesetzt, zeigt sich beispielsweise, dass Schulen höhere Programmeffekte erzielen, wenn sie sich bei der Umsetzung von Reformprozessen stärker an die geplante Programmstruktur halten (Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier & Spiel, 2014). Zudem zeigte eine Studie im Feld der Fortbildung von Lehrkräften, dass bereits die reine Messung der Implementierungstreue einen positiven Zusammenhang zu Interventionseffekten aufweist (Klug, Schultes & Spiel, 2017).

Regionale
Implementierungs-
netzwerke bereiten
Forschungsergebnisse für
Stakeholder aus Politik
und Praxis auf

Die Komplexität von Implementierungsprozessen im Bildungsbereich führt häufig zu einer Diskrepanz zwischen den möglichen Effekten von Reformen und den letztlich erzielten Veränderungen (z. B. Beelmann & Karing, 2014; Schober & Spiel, 2015; Spiel, Lösel & Wittmann, 2009). Dies gilt fraglos auch für Österreich. Die Implementierungsforschung versucht mit zahlreichen Rahmenmodellen und aus empirischer Forschung abgeleiteten Handlungsempfehlungen dieser Kluft entgegenzutreten. Eine Orientierung an Erkenntnissen der Implementierungsforschung bei der Umsetzung von Bildungsreformen hat insbesondere im angloamerikanischen Raum längere Tradition, wobei in junger Vergangenheit auch international durch die Gründung zahlreicher transdisziplinärer Implementierungsnetzwerke eine Vernetzung zwischen Implementierungsforschung und -praxis sichtbar wurde (z. B. *European Implementation Collaborative*¹). Im deutschsprachigen Kontext übernimmt diese Aufgabe die *German Speaking Implementation Association*.² Regionale Netzwerke wie dieses haben unter anderem zum Ziel, Erkenntnisse aus der Implementierungsforschung in der jeweiligen Landessprache für Stakeholder aus Politik und Praxis nutzbar zu machen. Die Berücksichtigung nationaler und regionaler Gegebenheiten hat insbesondere im Bildungsbereich hohe Relevanz, da die Akteurinnen und Akteure, Steuerungsstrukturen sowie deren Verantwortlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten hochgradig unterschiedlich sind. Nicht nur politische Entscheidungsträger/innen sind im Vorteil, wenn sie die wissenschaftlichen Grundlagen des Gelingens von Implementierungsprozessen kennen und auf den jeweiligen Kontext anwenden können. Auch Lehrkräfte und Schulleiter/innen profitieren von diesem Wissen, wenn Innovationen im Schulkontext implementiert werden sollen.

2.2 Konzepte und Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen

Rahmenmodelle der
Implementierung

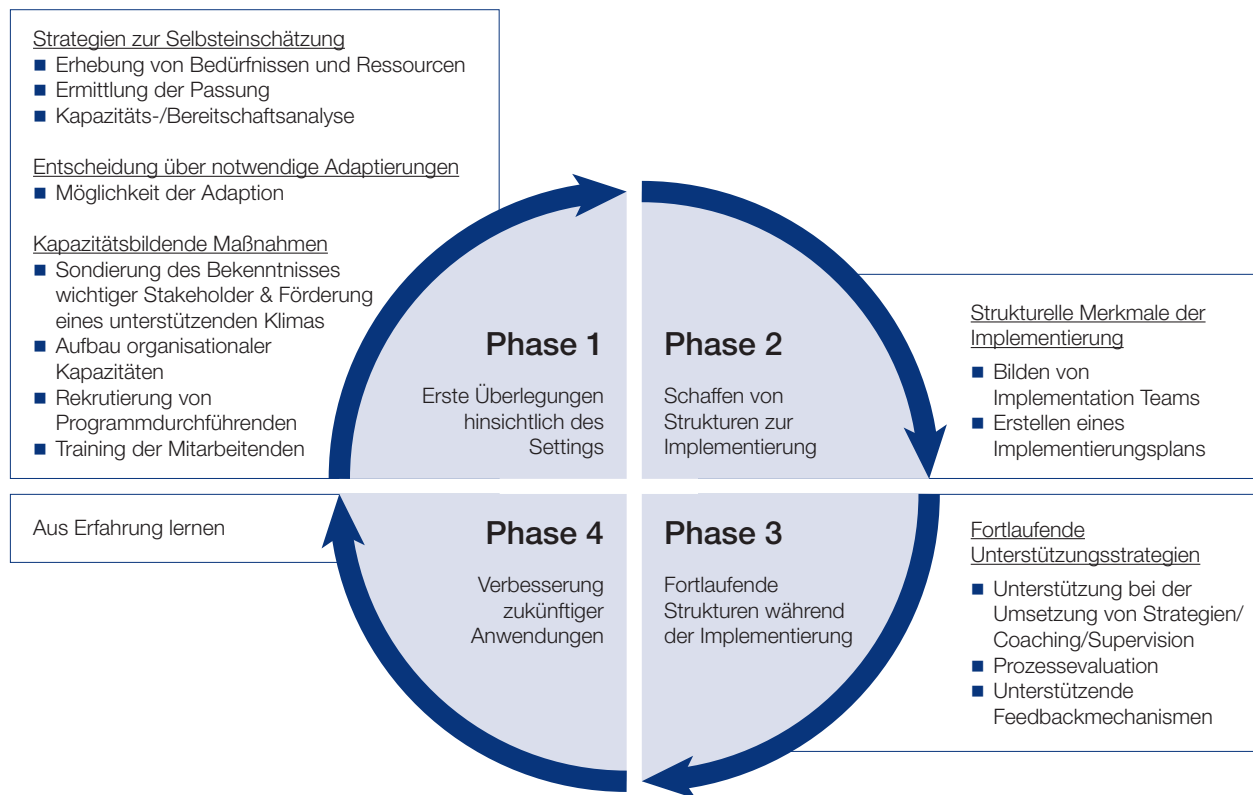
In der internationalen Implementierungsforschung finden eine Vielzahl an Rahmenmodellen Anwendung. Diese empfehlen meist konkrete, aufeinanderfolgende und im Sinne von Wirkungsketten miteinander verbundene Prozessschritte für die systematische Umsetzung von Reformprozessen (für eine Übersicht siehe z. B. Tabak, Khoong, Chambers & Brownson, 2012). Eine Zusammenführung zentraler Aspekte aus verschiedenen Implementierungs-

1 Siehe <https://www.implementation.eu>.

2 Siehe <https://www.implementation.eu/networks/german-speaking-implementation-association-gsia>.

modellen von Meyers, Durlak und Wandersmann (2012) beschreibt, welche Schritte in qualitätsvollen Implementierungsprozessen notwendig sind, um die Erreichung erwünschter Innovationsziele möglichst gut zu unterstützen (siehe Abbildung 11.1). Zentrale Implementierungsschritte, die bereits vor der Umsetzung innovativer Handlungsweisen in der Praxis verfolgt werden sollten, beinhalten die Erhebung der Bedürfnisse beteiligter Organisationen und Einrichtungen, Entscheidungen zu notwendigen Adaptierungen des Reformprogramms, die Sondierung des Bekenntnisses wichtiger Entscheidungsträger/innen zum Programm, Rekrutierung und Training der Programmdurchführenden sowie die Zusammenstellung eines Teams, welches für die Organisation der Implementierungsschritte verantwortlich ist. Während des Implementierungsprozesses soll eine kontinuierliche Unterstützung in Form von Coaching und Supervision erfolgen sowie die Qualität des Prozesses durch Evaluation und Feedbackschleifen sichergestellt werden. Nach einer durchlaufenen Implementierungsphase wird der Prozess reflektiert. Dies soll sich schließlich gewinnbringend auf weitere Implementierungsschleifen auswirken (Meyers et al., 2012).

Abb. 11.1: Phasen von Implementierungsprozessen



Quelle: Meyers et al. (2012). Eigene Darstellung.

Ein Implementierungskonzept mit besonderem Fokus auf die Phase der Programmumsetzung ist jenes der *Active Implementation Frameworks* (Fixsen et al., 2005). Diese Rahmenmodelle werden international in unterschiedlichen Praxisbereichen zur Planung von Implementierungsprozessen herangezogen. Das *National Implementation Research Network*,³ welches auf Grundlage der Active Implementation Frameworks insbesondere Reformprozesse im Bildungsbereich unterstützt, bietet auf seiner Website auch Online-Ressourcen für Praktiker/innen an.⁴ Ein wichtiger Bestandteil der Active Implementation Frameworks sind die so-

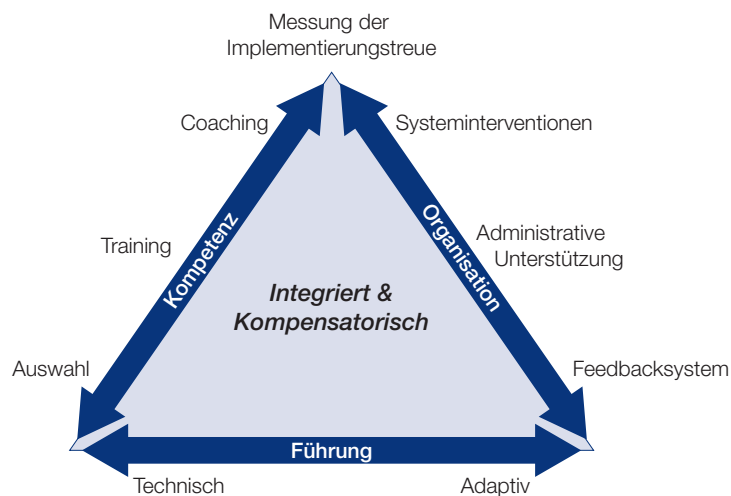
Die Active Implementation Frameworks wurden vielfach im Bildungsbereich erprobt

³ Siehe <https://nirn.fpg.unc.edu/>.

⁴ Siehe <https://implementation.fpg.unc.edu/>.

nannten *Implementation Drivers*. So werden Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen bezeichnet, die bei der Implementierung eines Reformprozesses besonders unterstützend wirken (Blase, Van Dyke, Fixsen & Wallace Bailey, 2012). Wie auch in Abbildung 11.2 sichtbar, ist in diesem Rahmen das Ineinandergreifen von Aktivitäten auf Organisations-, Führungs- und Kompetenzebene zentral. Die Unterstützung auf Organisationsebene beinhaltet beispielsweise die Bereitstellung von zeitlichen und finanziellen Ressourcen für Aktivitäten, welche aufgrund der Umsetzung von Reformprozessen zu zusätzlicher Arbeitsbelastung führen, oder die Installation eines Feedbacksystems zur kontinuierlichen, zielgerichteten Steuerung des Reformprozesses. Auch die Unterstützung von Führungskräften auf unterschiedlichen Ebenen des Systems ist ein wichtiger Erfolgsfaktor bei der Implementierung von (Bildungs-) Reformen. Diese ist sowohl bei der Lösung technischer Herausforderungen notwendig, welche mittels bereits erprobter Handlungsstrategien erfolgen kann, als auch bei adaptiven Problemen, die eine kreative Generierung neuer Lösungsstrategien erfordern. Um Innovationen erfolgreich und nachhaltig zu implementieren, benötigen Berufsgruppen, welche neue Verhaltensweisen erlernen und umsetzen sollen, sowohl ausführliches Training als auch kontinuierliches Coaching (Fixsen, Hassmiller Lich & Schultes, 2018). Dies betrifft die Vermittlung von relevanten Kompetenzen und Fertigkeiten ebenso wie die Thematisierung von Haltungen gegenüber der Innovation.

Abb. 11.2: Implementation Drivers



Quelle: Fixsen, Blase, Duda, Naom & Van Dyke (2010). Eigene Darstellung.

Implementation Teams vernetzen Stakeholder auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems

Um der Komplexität von Reformen gerecht zu werden, besteht ein Charakteristikum aktiver Implementierung in einer Widmung personeller Ressourcen, welche spezifisch auf den Implementierungsprozess fokussiert sind. Die Bildung sogenannter *Implementation Teams*, die Stakeholder auf unterschiedlichen Systemebenen miteinander vernetzen, wird insbesondere für Reformprozesse im Bildungsbereich empfohlen (Fixsen et al., 2016). Implementation Teams bestehen aus Personen, welche im Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen Verantwortung für die Umsetzung von Reformprozessen tragen. Zu diesen können beispielsweise Landeschulinspektorinnen und -inspektoren, Schulleiter/innen, Lehrkräfte und Vertreter/innen von Eltern- und Schülerverbänden zählen. Zur Vorbereitung der Implementierung von Reformen werden die Teammitglieder in Implementierungswissen und -handlungen geschult, um die Implementierungskompetenz auf unterschiedlichen Systemebenen zu verankern. Zu den wichtigsten Implementierungskompetenzen zählen neben dem grundlegenden Verständnis zentraler Rahmenmodelle der Implementierung insbesondere die Fähigkeit zur multidisziplinären Zusammenarbeit, Systemwissen und pädagogische Kompetenzen zur Vermittlung komplexer Sachverhalte an unterschiedliche Zielgruppen (Tabak et al., 2017). Diese können beispielsweise durch Personen mit Implementierungsexpertise für konkrete

Reformprozesse vermittelt werden. Dazu werden mittlerweile auch Trainings- und Ausbildungsprogramme zum Thema Implementierungsforschung in unterschiedlicher Intensität angeboten (z. B. Meissner et al., 2013; Ullrich, Mahler, Forstner, Szecsenyi & Wensing, 2017).

Da Entwicklungen im Bildungsbereich stets durch ein Zusammenspiel mehrerer Systemebenen zustande kommen, sollten auch bei der Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen die individuelle (Mikroebene), organisationale (Mesoebene) und die Ebene des Bildungssystems (Makroebene) mitgedacht werden (Forman, Olin, Hoagwood, Crowe & Saka, 2009; Spiel, Reimann, Wagner & Schober, 2008). Bei Reformprozessen sollten demzufolge sowohl Bedingungen auf Ebene der Schüler/innen und Lehrkräfte, der Schulen, ihres Umfelds sowie der politischen Systemebene und auch deren Interaktionen berücksichtigt werden. Gleiches gilt für die Planung von Implementierungsprozessen. Dies wurde an verschiedenen Stellen der einschlägigen Forschung bestätigt und konzeptuell u. a. von Rogers (2003) gefasst. Hier wird spezifiziert, dass Innovationen bzw. Reformen dann erfolgreich ins Bildungssystem transferiert werden können, wenn bestimmte günstige *Eigenschaften von Reformen* vorliegen (z. B. Vorteil gegenüber bestehender Praxis, Neuerung steht im Einklang mit bestehenden Werten/Einstellungen der Lehrkräfte, geringe Komplexität, Ergebnisse schnell sichtbar).

Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene beeinflussen Implementierungsprozesse

Zentrale Einflussfaktoren für den Erfolg einer Reformumsetzung liegen zudem auf *Ebene der Lehrkräfte*, deren Einstellungen zu den Reformen und deren Akzeptanz als zentral erachtet werden. Ihre Motivation, eine Reform konsequent umzusetzen, hängt u. a. davon ab, ob sie diese als bedeutsam erleben, sich kompetent fühlen, diese umzusetzen und ob sie die Möglichkeit haben, die Reform mitzugestalten (siehe z. B. Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marx & Soloway, 2000; Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003; Schellenbach-Zell, 2009). In welchem Ausmaß Lehrkräfte eine Bildungsinnovation akzeptieren oder ablehnen, hängt damit zusammen, auf welche Art und in welcher Intensität sie sich mit der Innovation auseinandersetzen. Die verschiedenen Stadien der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation werden als *Stages of Concern* bezeichnet (Hall & Hord, 2006). Diese Stufen gilt es bei der Gestaltung von Implementierungsprozessen zu berücksichtigen, d. h. zu erfassen und gezielt zu fördern. Konkret unterscheiden Hall und Hord (2006) sieben Stadien der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation: Auf der ersten Stufe (0 – Bewusstsein) haben Lehrkräfte keine Motivation, sich mit der Innovation zu beschäftigen, weil sie auch noch kaum eine Vorstellung davon haben. In der nächsten Phase (I – Information) beginnen sie, notwendige Informationen über die Innovation einzuholen. Nach der Informationsbeschaffung stellen sich die Lehrkräfte die Frage, welche Auswirkungen die Innovation auf ihr berufliches und privates Leben haben wird (II – persönliche Betroffenheit). Auf der nächsten Stufe (III – Aufgabenmanagement) befassen sie sich mit den organisatorischen und logistischen Anforderungen, die mit der Innovation einhergehen, auf der folgenden Stufe (IV – Auswirkung auf die Lernenden) mit den Auswirkungen der Innovation auf die Schüler/innen. Die letzten beiden Stufen beinhalten die Auseinandersetzung mit anderen Lehrkräften (V – Kooperation) sowie die Umsetzung und Weiterentwicklung der Innovation (VI – Revision/Optimierung). Hall und Hord (2006) betonen, dass sich die Schwerpunkte der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung im Laufe des Implementierungsprozesses langsam verschieben. Die anfangs vorherrschende *selbstbezogene* Auseinandersetzung mit der Innovation (Stages 0–II), wechselt mit zunehmender Information und Vertrautheit zur *aufgabenbezogenen* Auseinandersetzung (Stage III). Wenn Routinen eingesetzt haben, wird die aufgabenbezogene von der *wirkungsbezogenen* Auseinandersetzung (IV–VI) abgelöst. Eine Innovation gilt dann als erfolgreich implementiert, wenn die Lehrkräfte die Stufen IV, V und VI erreicht haben und sich mit der Wirkung der Innovation auseinandersetzen (Capaul, 2002). Auf diesen Stufen sind Lehrkräfte interessiert und bereit, sich über die Innovation auszutauschen. Dies ist Voraussetzung für die Institutionalisierung einer Innovation. Wenn sich allerdings der Großteil der Lehrkräfte auf den Stufen 0 bis II befindet, können sie sich mit der Innovation kaum identifizieren und das Gelingen der Implementierung ist gefährdet.

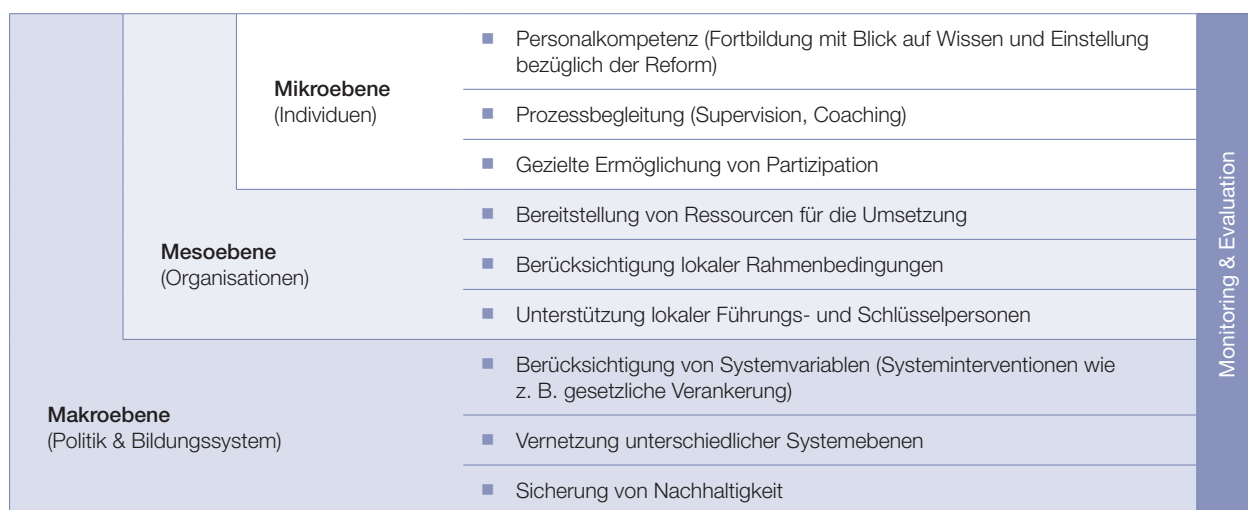
Lehrkräfte nehmen bei der Umsetzung von Bildungsreformen eine zentrale Rolle ein

Erfolgsfaktoren auf der Schulebene

Auf *Ebene der Schulen* spielt unter anderem die Unterstützung durch die Schulleitung eine zentrale Rolle (Bonsen, von der Gathen & Pfeiffer, 2002). Um gesamte Lehrerkollegien systematisch in die Umsetzung von Reformen einzubinden, sind sowohl die Präsenz einer Programmkoordination als auch regelmäßige Fortbildungen für das Kollegium relevant. Weiters ist eine hohe Sichtbarkeit der Reform in der Schule sowie eine Beteiligung aller Schulpartner/innen für die Umsetzbarkeit von Reformen von hoher Bedeutung (Elias et al., 2003). Hierbei ist es wichtig zu konkretisieren, welche Personen jeweils für relevante Aktivitäten verantwortlich sind und auf welche Weise diese in den Reformprozess eingebunden sind (Fixsen et al., 2016).

Insgesamt enthalten wissenschaftliche Rahmenmodelle der Implementierung Empfehlungen für unterschiedliche Phasen des Implementierungsprozesses von Bildungsreformen. Viele Schritte setzen dabei schon vor der Umsetzung eines Reformprogramms an. Hierzu zählt etwa die Bildung von Implementation Teams, welche auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems für die Umsetzung des Reformprozesses verantwortlich sind. Während der Umsetzung ist insbesondere eine Unterstützung der Administration, der Führungskräfte und jener Personengruppen notwendig, welche die evidenzbasierten Handlungsweisen in der Praxis durchführen. Dabei sollten im Bildungsbereich stets die Ebenen des Individuums, der Organisationen und des Bildungssystems in ihrem Zusammenspiel berücksichtigt werden. Zudem sollte der Implementierungsprozess begleitend überwacht und evaluiert werden, um Probleme rechtzeitig zu identifizieren und auf diese reagieren zu können. Evaluierung und Monitoring im Kontext von Reformprozessen betreffen daher nicht nur die Effekte und Wirkungen dieser, sondern auch die Prozesse der Umsetzung. Abbildung 11.3 fasst die in diesem Abschnitt beschriebenen zentralen Gelingensbedingungen effektiver Implementierung im Überblick zusammen und verdeutlicht die Interaktion der Gelingensfaktoren auf Ebene von Individuen und Lehrkräften mit dem politischen und strukturellen Umfeld. So gelten z. B. Stabilität, Vernetzung der Reformen und nachvollziehbare Verankerung im System als wichtige Faktoren (z. B. Cuban, 1984; Fullan, 2001). Interaktionen wahrzunehmen und bewusst zu gestalten, zählt fraglos zu den Gelingensbedingungen für Implementierung.

Abb. 11.3: Zentrale Gelingensbedingungen effektiver Implementierung



Quellen: Fixsen et al. (2005); Stith et al. (2006). Eigene Darstellung.

3 Situationsanalyse

3.1 Aktuelle Implementierungsansätze für Reformen im Bildungsbereich

Die Frage nach der Übereinstimmung zwischen Entwicklung, Planung, Pilotierung und letztlich der umfassenden Realisierung von Reformen nimmt für Implementierung im Bildungsbereich eine zentrale Rolle ein (Gräsel & Parchmann, 2004). Es wurde schon früh erkannt, dass z. B. Reformvorgaben für den Unterricht oft durch die Lehrkräfte und die einzelnen Schulen abgeändert wurden (z. B. Fullan, 1983). Klassische Top-down-Strategien, bei denen Praktiker/innen nicht aktiv an Entwicklung und Implementierung von Innovationen beteiligt sind, sondern eine externe (übergeordnete) Instanz verantwortlich für deren Planung und Einführung ist, haben sich als problematisch erwiesen (Gräsel & Parchmann, 2004). Zentrale Gründe dafür scheinen darin zu bestehen, dass die Akteurinnen und Akteure die Kernideen der Reform nicht identifizieren können oder sie nicht als erfolgversprechend bzw. nicht als passend zu ihrer Arbeit und ihrer Schule wahrnehmen. Die Bedürfnisse der Praxis werden aufgrund der Trennung zwischen Konzeptionsebene, politischer Ebene und Anwendungsebene oft zu wenig beachtet (Blumenfeld et al., 2000; Fullan, 1998). Ein weiterer Grund scheint in zu wenigen auf Nachhaltigkeitssicherung ausgerichteten Maßnahmen zu liegen. Dies führte dazu, dass selbst zunächst erfolgreich umgesetzte Innovationen nicht nachhaltig implementiert werden konnten, wenn Begleitung und Unterstützung aus der Einführungsphase nicht mehr zur Verfügung standen (Blumenfeld et al., 2000).

Im Bildungsbereich werden Reformen oft nicht genauso umgesetzt wie ursprünglich geplant

Neuere Implementierungsansätze für den Bildungsbereich berücksichtigen daher die Adaption von Vorgaben durch die Akteurinnen und Akteure vor Ort stärker, indem sie z. B. Praktiker/innen intensiver einbeziehen oder den beteiligten Personen Freiräume für eigene Gestaltung lassen. Es erfolgte daher eine Integration von Bottom-up-Strategien. Während der Fokus der Implementierungsforschung oft rein auf die Implementierungstreue (Fidelity) gelegt wurde, wird nun größeres Gewicht auf die Frage gelegt, wie die Beteiligten die Reformen ihrem jeweiligen institutionellen Kontext anpassen. In der aktuellen Implementierungsforschung wird zunehmend Wert auf die Untersuchung der Interaktion fördernder und hemmender Einflussfaktoren gelegt. Faktoren auf personaler und organisationaler Ebene werden in ihrer Verschränkung analysiert (Fixsen et al., 2010), auch um begleitende Maßnahmen besser gestalten zu können. Ausgehend von der Prämisse, dass sich Kontexte von Reformen durchwegs verändern, plädiert das *Dynamic Sustainability Framework* (Chambers, Glasgow & Stange, 2013) für eine stetige Anpassung von Innovationen an diese kontextuellen Veränderungen. Insgesamt sind Adaptierungen von Maßnahmen zu deren besserer Anpassung durchaus zielführend, solange darauf geachtet wird, dass die Interventionen weiterhin dem gegebenen theoretischen Hintergrund folgen und zentrale Elemente, die sogenannten *Core Intervention Components* (Blase et al., 2012), nicht verändert werden. Hierzu kann zum Beispiel die Perspektive von Praktikerinnen und Praktikern miteinbezogen werden, die Erfahrung mit der Durchführung der Innovation in den entsprechenden Kontexten haben.

Anpassung von Reformen erfolgt im jeweiligen institutionellen Kontext

3.2 Analyse der Implementierung zentraler Reformen in Österreich

In Österreich wurden in den vergangenen 15 Jahren zahlreiche Reformen im Bildungssystem durchgeführt. Grundsätzlich lassen sich diese Reformen in drei Gruppen unterteilen: fachbezogene Reformen, überfachliche Reformen und grundlegende strukturelle Reformen. Im Folgenden wird pro Gruppe exemplarisch eine Reform aus dem Schulkontext hinsichtlich ihrer Ziele sowie der dokumentierten Implementierungsschritte beschrieben. Ihre Auswahl erfolgte u. a. aufgrund ihrer weitreichenden Relevanz und Aktualität sowie ihrer strukturellen Unterschiedlichkeit. Dabei wird jeweils darauf eingegangen, inwiefern die in Abschnitt 2 herausgearbeiteten Gelingensfaktoren von Implementierungsprozessen berücksichtigt wurden.

In den vergangenen Jahren wurden in Österreich zahlreiche Reformen im Bildungssystem durchgeführt

3.2.1 Fachbezogene Reformen

Fachbezogene Reformen zielen darauf ab, Bildungsprozesse stärker durch Outputgrößen zu steuern

Die Steuerung des Bildungssystems geschah lange Zeit primär durch Verordnungen, Gesetze, Lehrpläne und Ressourcenvergabe, d. h. durch Größen des *Inputs*. Seit einigen Jahren vollzieht sich jedoch ein Paradigmenwechsel, in dessen Rahmen zunehmend auch der *Output* des Bildungssystems – also in Institutionen des Bildungssystems erzeugte Leistungen und Kompetenzen – als Richtwert für die Steuerung herangezogen wird (Klieme et al., 2007; Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012). Eine ganze Reihe fachbezogener Reformen der letzten Jahre zielt im Sinne einer solchen Outputorientierung darauf ab, konkrete fachspezifische Lernergebnisse, die durch das Bildungssystem bei Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen, zu definieren, zu fördern und messbar zu machen (für einen Überblick siehe Krainer & Benke, 2018). In der Implementierung fachspezifischer Reformen kommt einerseits der Fachdidaktik eine zentrale Rolle zu (Krainer, Zehetmeier, Hanfstingl, Rauch & Tscheinig, 2018), andererseits benötigen Lehrkräfte und Schulleiter/innen dafür spezifische Kompetenzen (Schober et al., 2012). Besonders hervorzuheben sind in dieser Reformgruppe zum einen die seit 2012 flächendeckend implementierten Bildungsstandards (Specht & Lucyshyn, 2008; Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017), die für die Fächer Deutsch und Mathematik definieren, welche grundlegenden Kompetenzen Schüler/innen nach der 4. und 8. Schulstufe erworben haben sollen, und für das Fach Englisch die grundlegenden Kompetenzen der Schüler/innen nach der 8. Schulstufe beschreiben, sowie zum anderen die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung. In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die Implementierung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) gelegt.

Ziele der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung

Erhöhung von Transparenz, Aussagekraft und Vergleichbarkeit durch SRDP

Im Rahmen der Implementierung der SRDP wurde die österreichische Reifeprüfung (Matura) von einer lehrkräftezentrierten Prüfung zu einer in ganz Österreich zentral vorgegebenen Prüfung umgestellt. Die neue SRDP („Zentralmatura“) zielt darauf ab, durch Kompetenzorientierung sowie standardisierte Aufgaben und Beurteilungskriterien zu gewährleisten, dass die Kompetenzen aller österreichischen Maturantinnen und Maturanten vergleichbar sind. Damit sollen Transparenz und Aussagekraft von Schulabschlüssen – auch im europäischen Vergleich – erhöht werden (BIFIE, 2012; BIFIE, 2013b). Zudem wird die SRDP als Motor für eine grundlegende Neugestaltung des Unterrichts in Richtung Kompetenz- und Outputorientierung angesehen (BIFIE, 2013b; Schatzl, 2012).

Schritte der Implementierung und Berücksichtigung der Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen

Entwicklung der SRDP startete als Bottom-up-Prozess, angestoßen von Lehrkräften der lebenden Fremdsprachen

Die Entwicklung der SRDP startete als Bottom-up-Prozess (Spöttl, Kremmel, Holzknicht & Alderson, 2016). Bereits 2005 erarbeitete ein Team der Universität Innsbruck zusammen mit einer Gruppe von Englischlehrkräften eines Gymnasiums einen Vorschlag für eine reformierte Prüfung der lebenden Fremdsprachen, den sie auch an das Ministerium weitergaben. Nachdem dieser Vorschlag zunächst nicht angenommen wurde, organisierten Wissenschaftler/innen der Universität Innsbruck einen runden Tisch mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der österreichischen Bildungspolitik. Als Resultat wurde ein Projektantrag verfasst, der die Entwicklung einer standardisierten kompetenzorientierten Abschlussprüfung in den Fächern Englisch und Französisch zum Ziel hatte. Dieser Projektantrag wurde 2007 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur angenommen. Die Entwicklung standardisierter Klausuraufgaben und mündlicher Kompensationsprüfungen sowie zugehöriger Korrektur- und Beurteilungsanleitungen für die Fächer Englisch und Französisch war von 2007 bis 2012 an der Universität Innsbruck angesiedelt. 2008 beauftragte das neu gegründete Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) das Österreichische Kompetenzzentrum für Mathematikdidaktik (AECC-M) mit der Entwicklung eines Konzepts für die SRDP im Fach Mathematik sowie

der Vorbereitung, Durchführung, Begleitung, Unterstützung und Evaluation eines entsprechenden Schulversuchs an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). 2012 wurden diese Aufgaben dem BIFIE übertragen, das ab diesem Zeitpunkt neben der Aufgabenentwicklung und -distribution auch für die Implementierung und begleitende Evaluierung der SRDP zuständig war (BGBl. I Nr. 113/2009). Die Einführung der SRDP wurde in der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I Nr. 73/2012) an AHS ab dem Schuljahr 2014/15, an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ab dem Schuljahr 2015/16 vorgesehen, wobei Schulversuche die SRDP bereits ein Schuljahr vor ihrer gesetzlichen Einführung zur Anwendung bringen durften. Seit dem Schuljahr 2012/13 ist laut Leistungsbeurteilungsverordnung (BGBl. II Nr. 255/2012) die Anwendung standardisierter Testformate und der zugehörigen Korrektur- und Beurteilungsanleitungen bei Schularbeiten möglich. Im Mai 2016 wurde die SRDP erstmals österreichweit an allen höheren Schulen durchgeführt. Die flächendeckende Einführung der SRDP sollte ursprünglich bereits im Jahr 2014 geschehen, wurde aber im Juni 2012 verschoben (BIFIE, 2012; BIFIE, 2013b). Die Verschiebung wurde von der damaligen Bundesministerin Claudia Schmied damit begründet, dass es noch immer Standorte gebe, an denen Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte befürchteten, dass die Vorbereitungen nicht zeitgerecht abgeschlossen werden könnten. Aus Sicht des BIFIE wäre die Verschiebung jedoch nicht nötig gewesen (Zentralmatura wird um ein Jahr verschoben, 2012). Seit April 2017 wird auch die Berufsreifeprüfung (BRP), die nach abgeschlossener beruflicher Erstausbildung abgelegt werden kann und dann zum Hochschulzugang berechtigt, nach dem Format der SRDP durchgeführt.

BIFIE war für Implementierung und begleitende Evaluierung der SRDP zuständig

Auf der *Makroebene* stellte die gesetzliche Verankerung der SRDP im Schulunterrichtsgesetz eine wichtige und notwendige Gelingensbedingung der Implementierung dieser fachspezifischen Reformen dar. Durch die Gründung des BIFIE am 1. Jänner 2008 (BGBl. I Nr. 25/2008) und die Gründung der Austrian Educational Competence Centres (AECC) wurden zudem wirksame Unterstützungsstrukturen für fachliche Reformen geschaffen, deren Aufgabe in der Entwicklung, Implementierung und Evaluierung verbindlicher Kompetenzorientierung im österreichischen Schulsystem besteht und die somit wesentliche Rollen in der Umsetzung von fachbezogenen Reformen einnehmen. Bei der Implementierung der SRDP wurde zudem darauf geachtet, verschiedene Systemebenen – konkret die Ebene des Ministeriums, die Ebene der Bundesländer und die Ebene der Schulen – zu vernetzen. Dazu wurden in allen Bundesländern Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren an den Pädagogischen Hochschulen etabliert (Schatzl, 2012), die als regionale Schnittstelle fungieren und die Information aller relevanten Stakeholder (Schulaufsicht, Schulleitungen, Administratorinnen und Administratoren, Lehrkräfte, Schüler/innen, Erziehungsberechtigte) gewährleisten. Seit April 2017 wird auch die BRP, die nach abgeschlossener beruflicher Erstausbildung abgelegt werden kann und dann zum Hochschulzugang berechtigt, nach dem Format der SRDP durchgeführt.

Gelingensbedingungen auf der Makroebene

Auf der *Mesoebene* und der *Mikroebene* wurden die Gelingensbedingungen insofern berücksichtigt, als Schulleitungen und Lehrkräfte als zentrale Träger/innen der Reformen identifiziert wurden, deren Perspektive einbezogen werden muss und deren Selbstwirksamkeit in Bezug auf die mit der SRDP einhergehenden Herausforderungen gestärkt werden muss. Für die Erstellung der Aufgaben für die SRDP wurden aktiv im Dienst stehende Lehrkräfte aus ganz Österreich von Expertinnen und Experten geschult und unterstützt (BIFIE, 2012; BIFIE, 2013b), um den inhaltlichen Bezug zur Schulrealität zu sichern und alle Schularten sowie mögliche regionale Besonderheiten im Aufgabenerstellungsprozess zu berücksichtigen. Mittels empirischer Erprobung im Rahmen von Feldtestungen wurden potenzielle Klausuraufgaben von Schülerinnen und Schülern der Maturajahrgänge bearbeitet, wobei eigens geschulte Lehrkräfte für eine einheitliche Durchführung der Testungen sorgten. Im Anschluss an die Feldtestungen wurde die Angemessenheit der Schwierigkeit und der Verrechnung der Aufgaben analysiert. Um einen funktionierenden Übergang vom alten zum neuen Prüfungsmodell zu ermöglichen, wurden vom BIFIE sowie dem damaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur umfassende Begleitmaßnahmen entwickelt (BIFIE,

Gelingensbedingungen auf Meso- und Mikroebene

Mittlerweile ist die
Abwicklung der SRDP
Aufgabe des BMBWF

2012; BIFIE, 2013b). Einerseits wurde die Durchführung von Schulversuchen betreut und begleitet, die der kontinuierlichen Optimierung aller inhaltlichen, organisatorischen und logistischen Aspekte der SRDP dienten. Mit der kontinuierlichen Ausweitung der Schulversuche kam der Aufwand für Produktion, Vervielfältigung und Versand von Klausur- und Kompensationsprüfungsaufgaben immer mehr dem Aufwand einer flächendeckenden SRDP nahe. Zudem stellte das BIFIE eine Vielzahl an Leitfäden, Übungsaufgaben, Probeklausuren, Musterthemenpaketen, Kompetenzchecks, Schularbeiten, Handreichungen zu Bewertungs- und Beurteilungsrastern sowie bereits eingesetzte Klausuraufgaben bereit, um Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern eine Orientierungshilfe zu bieten. Heute übernimmt diese Aufgabe das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).⁵ Als wesentlicher Teil der Implementierung der SRDP wurden in ganz Österreich über die Pädagogischen Hochschulen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte angeboten, die darauf abzielten, dass jede Lehrperson mindestens eine fachspezifische Fort- bzw. Weiterbildungseinheit zur SRDP besucht (Schatzl, 2012), die sie dabei unterstützt, ihren Unterricht in Richtung Kompetenz- und Outputorientierung zu entwickeln. Durch Hotlines und Helpdesks werden Lehrkräfte bis heute bei der Korrektur und Beurteilung der Klausuren unterstützt.

Ergebnisse sowie
Implementierungsprozess
der SRDP wurden
begleitend evaluiert

Bezüglich *Monitoring* und *Evaluation* des Implementierungsprozesses stellt die SRDP sicher einen Sonderfall dar. Dies liegt darin begründet, dass die SRDP selbst eine Evaluierungsfunktion erfüllt, indem sie Aufschluss darüber gibt, welche Kompetenzen Schüler/innen an AHS und BHS am Ende ihrer Schullaufbahn erreicht haben. Daher wurden einerseits die Ergebnisse der SRDP kontinuierlich überwacht, um die Aufgaben testtheoretisch zu optimieren, andererseits wurde der Umsetzungsprozess der SRDP begleitend evaluiert. 2013 wurden im Rahmen einer formativen Evaluation Lehrkräfte, Schulleiter/innen und Schüler/innen mittels Fragebogenerhebung zu verschiedenen Aspekten der SRDP befragt (BIFIE, 2013a). Von den befragten Lehrkräften gaben 76 % an, eher oder sehr zufrieden mit den Begleitmaßnahmen im Vorfeld der SRDP gewesen zu sein, von den befragten Schulleitungen sogar 91 %. Kritisiert wurden primär wiederholte Adaptionen im Zusammenhang mit der Prüfung und die dadurch entstehenden Unsicherheiten. Außerdem wurde angemerkt, dass der Informationsfluss nicht immer gut war, zu wenig Übungsmaterial vorhanden war, die BIFIE-Website nicht benutzerfreundlich sei und das Fortbildungsangebot allgemein vergrößert werden sollte. Mit der Durchführung der SRDP waren dennoch 92 % der Lehrer/innen und 91 % der Schulleiter/innen eher oder sehr zufrieden. Die Schüler/innen wurden nicht zur Implementierung, sondern zu den Bereichen Verständlichkeit der Arbeitsanweisungen und *Beurteilung der Arbeitszeit* befragt. Die durch die begleitende Evaluation gewonnenen Erkenntnisse sollten den mit der SRDP betrauten Expertinnen und Experten der einzelnen Fachgruppen Informationen zur Weiterentwicklung und Optimierung liefern, die weiteren Prozessschritte sind jedoch nicht dokumentiert. Nach der flächendeckenden Einführung der SRDP wurden keine weiteren Evaluationsstudien mehr durchgeführt bzw. veröffentlicht.

Berücksichtigung vieler
Gelingensbedingungen,
aber Mangel an
belastbaren Informationen

Insgesamt wurden bei der Implementierung der SRDP viele der genannten Gelingensbedingungen grundlegend adressiert, auch wenn die publizierten Berichte nicht alle Informationen enthalten, die zur umfassenden Bewertung des Implementierungsprozesses notwendig wären. So fehlen z. B. Informationen zum ursprünglichen Implementierungskonzept sowie zu Adaptionen und deren Ursachen. Es zeigt sich, dass der Fokus der Implementierung der SRDP deutlich mehr auf der Evaluierungsfunktion der Reform als auf deren Orientierungs- und Förderungsfunktion lag. In den offiziellen Berichten wird sehr umfassend beschrieben, wie Aufgaben entwickelt/optimiert und Testungen organisiert werden, jedoch deutlich weniger, wie sichergestellt wird, dass es zu Veränderungen im Unterricht kommt, durch die bestimmte Lernergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Positiv ist hervorzuheben, dass die Entwicklung der SRDP mit einem Bottom-up-Prozess von engagierten Fremdsprachenlehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern begann,

5 Siehe www.srdp.at.

die schließlich in das BIFIE integriert wurden. In der Implementierung der SRDP wurde damit in hohem Maße Partizipation ermöglicht, wodurch die Motivation zum Optimieren und Beforschen der SRDP bei der Gruppe der Fachdidaktiker/innen wohl massiv verstärkt wurde. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an wissenschaftlichen Publikationen, die sich unter anderem mit dem Prozess der Entwicklung der SRDP (Spöttl et al., 2016), testtheoretischen Grundlagen der SRDP (Friedl-Lucyshyn, Sigott, Pinter, Frötscher & Frebort, 2012) sowie den Folgen der SRDP für Unterrichtsgestaltung und Lernverhalten v. a. in den Fremdsprachen beschäftigen (Frötscher, 2016a, 2016b). Auffallend ist, dass die Implementierung der SRDP in den verschiedenen Fächern bisher unterschiedlich erfolgreich zu sein scheint. So erarbeitet das Bildungsministerium aktuell ein Verbesserungskonzept für die SRDP in Mathematik, weil im Jahr 2018 rund jede fünfte Schülerin/jeder fünfte Schüler aufgrund problematischer Aufgaben und Beurteilungsschemata an der schriftlichen Klausur scheiterte. Auch gibt es im Bereich der lebenden Fremdsprachen deutlich mehr fachdidaktische Publikationen, die sich mit den Folgen der SRDP für den Unterricht befassen, als im Bereich der Mathematik. Gerade mit Blick auf solche Unterschiede könnte es von hoher Relevanz sein, die verschiedenen Implementierungsfaktoren und ihr Ineinandergreifen auf den verschiedenen Ebenen genau zu analysieren (siehe Abbildung 11.3). Hierzu fehlen derzeit jedoch systematisch erhobene Daten und Informationen. Besonders zu berücksichtigen wären dabei vermutlich die Auswirkungen, die die Ermöglichung von tatsächlicher Partizipation (z. B. im Rahmen von Bottom-up-Prozessen bei der Entwicklung und Implementierung von Reformen) auf die Motivation von Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern hat, sich aktiv in Implementierungsprozesse einzubringen.

3.2.2 Überfachliche Reformen

Als überfachliche Reformen werden Umstrukturierungsprozesse im Bildungssystem bezeichnet, welche nicht auf bestimmte Unterrichtsfächer oder die Erzielung konkreter fachlicher Outputs fokussieren, sondern auf eine grundlegende Neuorganisation des Lernens und Lehrens ausgerichtet sind. Eine wichtige überfachliche Reform im österreichischen Bildungssystem bestand in den letzten Jahren in einer Implementierung inklusiver Lehr- und Lernkonzepte im Rahmen der Installation *Inklusiver Modellregionen*.

Ziele der Inklusiven Modellregionen in Kärnten, der Steiermark und Tirol

Basierend auf dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations [UN], 2006) verpflichtete sich der Staat Österreich im Jahr 2008, die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben gesetzlich zu verankern. Dies umfasst auch die Implementierung eines inklusiven Schulwesens. Viele Studien zu inklusivem Unterricht deuten darauf hin, dass dieser – sofern umgesetzt nach bestimmten Standards – sowohl zu einer positiven Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf als auch zu einer erhöhten Unterrichtsqualität insgesamt beiträgt (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015b). Die inklusive Schule will die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler/innen am Bildungswesen ermöglichen, indem Diversität als Grundbaustein verankert wird. Insofern ist der Abbau von Barrieren für die Teilhabe aller Schüler/innen zentral – nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird. Zu den wesentlichen Merkmalen der inklusiven Schule gehört die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern Chancen für das gemeinsame Lernen eröffnen (Raditsch & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik, 2015).

Im Jahr 2012 wurde der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012–2020“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMAK], 2012) von der Bundesregierung beschlossen. Dieser sieht die Entwicklung von Inklusiven Modellregionen vor. Das Ziel der Inklusiven Modellregionen ist es, an Regelschulen die inklusive pädagogische Qualität so zu fördern, dass spezielle pädagogische Einrichtungen (d. h. Sonderschulen) für Schüler/

Ziele und Maßnahmen
Inklusiver Modellregionen

innen mit erhöhtem Förderbedarf obsolet werden (Handle, Haucinger & Zöhrer, 2015). Dafür ist es notwendig, an Regelschulen Voraussetzungen zu schaffen, welche den gemeinsamen Unterricht heterogener Lerngruppen ermöglichen.

Die Etablierung Inklusiver Modellregionen richtete sich nach regionalen Aktionsplänen, die sowohl Lösungsansätze als auch konkrete Maßnahmen hinsichtlich folgender Aspekte enthielten:

- „Unterstützungssysteme/ZIS [Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik];
- Institutionelle Weiterentwicklung von Schulstandorten zu inklusiven Bildungseinrichtungen;
- Bedarfsgerechte und bedürfnisorientierte Förderung aller Schüler/innen;
- Flexibler Ressourceneinsatz für standortbezogene Modelle der Individualisierung und flexiblen inneren Differenzierung;
- Barrierefreiheit;
- Zeitgemäße, dem Prinzip einer inklusiven Schule verpflichtete Aus- und Weiterbildung von Pädagog/inn/en;
- Forschende Begleitung der Umsetzung“ (BMBF, 2015b, S. 5).

Schritte der Implementierung und Berücksichtigung der Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen

Auf Basis der Erfahrungen in den Modellregionen sollen die Erstellung eines detaillierten Entwicklungskonzepts sowie der flächendeckende Ausbau der *Inklusiven Regionen* bis 2020 erfolgen (BMASK, 2012). Die Inklusiven Modellregionen wurden in den Bundesländern Kärnten, Steiermark und Tirol eingerichtet. Ein Erlass für die Umsetzung der Inklusion in den Modellregionen wurde 2015 vom BMBF (2015b) vorgelegt. Die Verantwortung für die Implementierung der Modellregionen wurde der Schulaufsicht der jeweiligen Bundesländer zugeschrieben. Das politische Bekenntnis zu den Inklusiven Modellregionen sowie die zentrale Steuerung der Implementierung stellten wichtige Unterstützungsfaktoren der Implementierung von Inklusion auf der Makroebene dar.

Etablierung Pädagogischer Beratungszentren für Inklusion und Diversität (PBZ) als Systemintervention

Eine wichtige Systemintervention zur Implementierung des inklusiven Unterrichts bestand in der strukturellen Neuorganisation der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) in *Pädagogische Beratungszentren für Inklusion und Diversität* (PBZ). Die PBZ vernetzen Stakeholder im Inklusionsbereich auf unterschiedlichen Systemebenen und bieten als systemisch ausgerichtete Beratungszentren eine zentrale Ressource für Schulen bei der Umsetzung inklusiver Unterrichtskonzepte (Landesschulräte für Tirol, Steiermark & Kärnten, 2017).

Als wesentliche Aufgaben der PBZ beschreiben Handle, Haucinger und Zöhrer (2015, S. 13):

- „Mitwirkung bei der regionalen Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen (pädagogisch, organisatorisch, strukturell), die dazu geeignet sind, ein inklusives Schulsystem auf- und auszubauen.
- Pädagogische Konzeption und organisatorische Umsetzung der Beratungsstrukturen, Beratungsformate, der Arbeitsfelder und Arbeitsweisen in der Region im Zusammenwirken mit den regional verantwortlichen Pflichtschulinspektor/innen und den zuständigen Landesschulinspektor/innen.
- Verantwortung für transparente und qualitativ hochwertige Beratung im Zusammenhang mit den Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs; Steuerung der regionalen praktischen Umsetzung der Verfahrensschritte.
- Mitwirkung bei der Planung geeigneter inklusionsorientierter Qualifizierungsmaßnahmen.
- Aufbau, Bereitstellung und Transfer von pädagogischen Kompetenzen zum Umgang mit weiteren Dimensionen von Heterogenität wie Ethnie, Geschlecht, soziale Herkunft, Lern-tempo etc.“

Die Zusammenführung unterschiedlicher Systemebenen erfolgt in den PBZ durch die Beratung von Eltern und Schülerinnen und Schülern (z. B. zu Therapieangeboten im schulischen und außerschulischen Bereich), von Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern (z. B. zu entsprechender Fachliteratur und Unterrichtsmaterialien), der Schulaufsicht (z. B. als Unterstützung beim Einsatz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen), von Schulerhaltern (z. B. als Empfehlungen für die Festlegung der geeigneten baulichen Rahmenbedingungen) und in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung (z. B. durch die Bedarfserhebung von regionalen und überregionalen Fortbildungsbedürfnissen; Sonderpädagogik Land Kärnten, o. J.). Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit wird in den PBZ durch die Vernetzung unterschiedlicher Institutionen, wie z. B. des Amtes für Jugend und Familie, des Arbeitsmarktservice und Frühförderstellen hergestellt. Die PBZ wurden somit in den Inklusiven Modellregionen zur zentralen Drehscheibe für Beratung und Unterstützung bezüglich inklusiven Unterrichts von Einzelpersonen, Schulen, Ämtern und Behörden (Sonderpädagogik Land Kärnten, o. J.).

Vernetzung
unterschiedlicher
Systemebenen

In den einzelnen Bundesländern wurden konkrete Umsetzungsschritte in Entwicklungs- und Etappenplänen festgelegt. Lokale Gegebenheiten wurden dahingehend berücksichtigt, dass die Strategien in den Modellregionen sowohl unterschiedliche als auch gemeinsame Aspekte zeigen. Es wird sowohl in Kärnten als auch in der Steiermark betont, dass Inklusion als Querschnittsmaterie verstanden wird, sich damit durch breite Zuständigkeitsbereiche zieht und sich in offiziellen Dokumenten findet. In Kärnten wird im Rahmen der Umsetzung explizit die Thematik der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung behandelt. Die Umsetzungsstrategie in der Steiermark befasst sich stark mit der Auflösung von Doppelrollen, welche Schulleitungen als Leitungen eines ZIS/PBZ sowie als Begutachtende/Beratende innehaben. In der Tiroler Strategie wird mitunter die Herstellung von Planungssicherheit und Klarheit als zentrales Element ersichtlich. In den Implementierungsstrategien aller Modellregionen zeigen sich partizipative sowie standortorientierte Elemente, die Orientierung an Best-Practice-Beispielen sowie die Installation von PBZ (Sixt, 2017).

Berücksichtigung lokaler
Gegebenheiten

Eine Unterstützung lokaler Führungspersonen in den Modellregionen wäre insbesondere durch Organisationsentwicklung und Coaching wünschenswert gewesen (Svecnik, Petrovic & Sixt, 2017). Zum Teil erfolgte eine Unterstützung dadurch, dass für Aufgaben, die mit der Implementierung der Modellregionen verbunden waren, zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. In Tirol wurde beispielsweise der Landesschulinspektorin für Primar- und Sonderpädagogik eine Person zur Seite gestellt, die bildungspolitische Vorgehensweisen im Zusammenhang mit Integration und Inklusion landesweit aufeinander abstimmte und für die PBZ verantwortlich war (Salvador & Windisch, 2017).

Auf der *Mikroebene* wurden Partizipationsmöglichkeiten teilweise durch eine gemeinsame Entscheidungsfindung in Abstimmung mit Vertreterinnen und Vertretern involvierter Personengruppen und durch einen Informationsaustausch zentraler Koordinationsstellen mit Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen geschaffen (Herndler, Thomas & Frank, 2017). Einige Stakeholder äußerten jedoch den Wunsch nach erhöhter Transparenz und verbesserten Informationsflüssen zwischen Schulleitung, Lehrpersonen, Schulaufsicht und Politik (Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017). Das hohe Engagement einzelner Personen trägt insgesamt in hohem Maße zu gelingenden Inklusionsprozessen bei, wobei eine stärkere institutionelle Verankerung wichtig für die Nachhaltigkeit der Reform wäre (Svecnik & Petrovic, 2018). Bezüglich der Einstellungen zur Reform bringen die Inklusiven Modellregionen einen Kulturwandel mit sich, dem einige beteiligte Stakeholder mit Skepsis begegneten. Manche Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen fürchteten beispielsweise, dass in Regelschulen nicht genügend Unterstützungsangebote zur optimalen Betreuung ihrer Kinder vorhanden sein könnten. Regelschullehrkräfte und Schulleitungen äußerten zum Teil Bedenken, dass keine ausreichende Vorbereitung auf die neuen Herausforderungen erfolgt sei bzw. dass für die Implementierung eines inklusiven Unterrichts zu wenig zusätzliche Res-

Gelingensfaktoren und
Herausforderungen auf
der Mikroebene

sources zur Verfügung stünden. Auch bei Sonderschullehrkräften gab es Besorgnis bezüglich der bevorstehenden Umstrukturierungen (Sixt, 2017). Um dieser Skepsis zu begegnen, ist es besonders wichtig, Stakeholder in Diskursprozesse einzubinden und etwaige Missverständnisse durch konkrete Informationen aufzuklären. Stakeholder, welche sich besonders gut über die Ziele schulischer Inklusion und damit verbundene Erwartungen informiert fühlen, stehen dem inklusiven Unterricht auch positiver gegenüber (Svecnik, Sixt et al., 2017). Für die Ausweitung des inklusiven Unterrichts auf weitere Regionen kann eine positive Haltung außerdem durch das Aufzeigen von Best-Practice-Beispielen aus den Modellregionen gefördert werden (Herndler et al., 2017).

Monitoring und Evaluation der Implementierung

Monitoring und *Evaluation* der Implementierung der Inklusiven Modellregionen erfolgten in einer umfassenden formativen Evaluation durch das BIFIE. Diese wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung sollte insbesondere auch die Dokumentation von Gelingensbedingungen der Implementierung für die Ausweitung Inklusiver Regionen auf ganz Österreich sicherstellen. Die Evaluationsergebnisse sind in umfangreichen Berichten dokumentiert (Svecnik, Petrovic et al., 2017; Svecnik, Sixt et al., 2017), deren Berücksichtigung einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Nachhaltigkeit inklusiver Unterrichtskonzepte leisten kann.

Insgesamt kann die Vernetzung von Stakeholdern unterschiedlicher Systemebenen, welche vor allem durch die Installation von PBZ unterstützt wurde, als zentrale Gelingensbedingung der Implementierung Inklusiver Modellregionen bezeichnet werden. Somit konnten Kooperationsstrukturen für engagierte Einzelpersonen geschaffen werden, welche sich mit der Thematik aus der Perspektive unterschiedlicher Professionen befassen, und insbesondere auch entsprechende Synergien genutzt werden. Für eine konstruktive Einbindung von Stakeholdern mit Vorbehalten gegenüber inklusiven Unterrichtskonzepten stellen transparente Kommunikationsstrukturen einen wichtigen Gelingensfaktor dar. Die Herstellung von Transparenz und eine Ermöglichung von Partizipation wurden bei der Implementierung der Inklusiven Modellregionen jedoch nur teilweise berücksichtigt. Auch die Prozessbegleitung von Lehrkräften und Schulleitungen wurde von einigen Beteiligten als nicht ausreichend empfunden. Eine Bereitstellung der nötigen Ressourcen für erforderliche Umstrukturierungsprozesse ist ebenso nur zum Teil erfolgt. Wenn bei wichtigen Akteurinnen und Akteuren der Reform wahrgenommen wird, dass das Konzept der Inklusion aus Spargründen nicht den Standards entsprechend umgesetzt wird, ist das jedoch ein nicht zu unterschätzender Risikofaktor für die Implementierung der Reform. Diese und weitere Ergebnisse aus der Begleitforschung, welche „Lessons learned“ für die Einrichtung Inklusiver Regionen bereitstellen, sollten bei der Ausweitung inklusiver Unterrichtskonzepte jedoch unbedingt berücksichtigt werden.

3.2.3 Grundlegende strukturelle Reformen

Nach dem mittelmäßigen bis schlechten Abschneiden österreichischer Schüler/innen in international vergleichenden Schulleistungsstudien stieg in den 2000er Jahren der Innovationsdruck sowohl für das Schulsystem als auch für die Lehrerbildung. Daraus resultierten in den letzten 10 Jahren grundlegende strukturelle Reformen, die mit der Umgestaltung der Grundschule („Neue Grundschule“), der Hauptschule („Neue Mittelschule“) sowie der Sekundarstufe II („Neue Oberstufe“) alle Phasen der österreichischen Schulbildung betreffen.

Grundlegende Strukturreformen in allen Phasen der österreichischen Schulbildung

Die *Grundschulreform* wurde mit dem Schulrechtsänderungsgesetz (BGBl. I Nr. 56/2016) beschlossen und trat mit dem Schuljahr 2016/17 in Kraft (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2016). Konkrete Änderungen – die größtenteils bereits im Nationalen Bildungsbericht 2015 gefordert wurden (Wohlhart et al., 2016) – umfassten unter anderem den förderbezogenen Datenaustausch beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, Sprachförderkurse parallel zum Unterricht und die Möglichkeit einer alternativen Leistungsbeurteilung sowie die Einführung von Mehrstufenklassen am jeweiligen Schulstandort (Landesschulrat für Tirol, 2017). Mit der *Neuen Mittelschule* (NMS; Eder, 2009) wurde 2012 ein seit 4 Jahren laufender Schulversuch gesetzlich verankert (NMS-Umsetzungspaket; BGBl. II

Nr. 185/2012). Die NMS gilt seither als Regelschule in der Sekundarstufe I. Die organisatorischen und pädagogischen Veränderungen betreffen u. a. den Verzicht auf Leistungsgruppen in den Hauptfächern, Teamteaching, die Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts, ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibungen sowie Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche (Eder, Altrichter, Hofmann & Weber, 2015). Seit dem Schuljahr 2015 sind alle ehemaligen Hauptschulen NMS. Die *Neue Oberstufe* (NOST; BMBWF, 2015a) soll ab dem Schuljahr 2021/22 flächendeckend in allen Klassen ab der 10. Schulstufe in mindestens dreijährigen Oberstufenformen (AHS, berufsbildende mittlere und höhere Schule [BMHS]) starten. Die geplanten Änderungen umfassen die Neuausrichtung des Unterrichts auf semesterweise Lehrstoffverteilung in Kompetenzmodulen, semesterweise Beurteilungen (Zeugnisse nach jedem Winter- und Sommersemester), ein differenzierteres Frühwarnungssystem, Semesterprüfungen für negativ beurteilte Pflichtgegenstände, individuelle Lernbegleitung für Schüler/innen mit Unterstützungsbedarf und Begabungsförderung (Überspringen von Schulstufen, Vorziehen von Prüfungen). Diese Reformen der Schulstruktur finden ihre Fortsetzung im aktuell vom BMBWF eingebrachten Gesetzesentwurf „Pädagogik Paket 2018“.⁶ In diesem Gesetzesentwurf sind wieder grundlegende Änderungen für die Volksschule (z. B. Wiedereinführung der verpflichtenden Leistungsbeurteilung durch Noten) und die Neue Mittelschule (z. B. Wiedereinführung von Leistungsdifferenzierung) geplant.

Neben der Reformierung der Schulstruktur wurde auch die Lehrerbildung einem tiefgreifenden Wandel unterzogen. Im Folgenden wird als Beispiel für die Implementierung von grundlegenden strukturellen Reformen auf die *PädagogInnenbildung NEU* näher eingegangen.

Grundlegende
Strukturänderung in
PädagogInnenbildung NEU

Ziele der PädagogInnenbildung NEU

Mit dem „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen; BGBl. I Nr. 124/2013) wurde im Juli 2013 schlussendlich auch die Lehramtsausbildung in eine „Bologna-Prozess“-konforme Studienarchitektur überführt. Der über 5 Jahre andauernde Reformprozess (Schmied, 2012) brachte für alle Lehrkräfte unabhängig vom Schultyp eine akademische Ausbildung auf Masterniveau. Mit der Absolvierung eines vierjährigen Bachelorstudiums ist bereits ein Einsatz im Schuldienst möglich. Für eine dauerhafte Anstellung ist allerdings ein Masterabschluss notwendig. Im Bereich der Sekundarstufe (NMS, AHS, BMHS) absolvieren alle Lehramtsstudierenden ein identisches Curriculum, welches durch Universitäten und Pädagogische Hochschulen (PH) gemeinsam verantwortet wird. Explizite Ziele vom zuständigen Bundesministerium waren dabei „... eine kompetenzbasierte Ausbildung und wissenschaftlich professionsorientierte Qualifikation nach Altersstufen und nicht für bestimmte Schularten umzusetzen, die Förderung von Durchlässigkeit und beruflicher Weiterentwicklung zu gewährleisten sowie Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen innerhalb der einzelnen Lehramtsstudien bei gleichzeitiger Kooperation der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu ermöglichen“ (BMBWF, 2018, Abs. 1).

Ein langjähriger Reformprozess mündet in einem umfassenden Bundesgesetz

Schritte der Implementierung und Berücksichtigung der Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen

Die gesetzliche Verankerung der Reform 2013 stellt eine zentrale Komponente für eine erfolgreiche Implementierung dar. Der bereits 2008 angestoßene Reformprozess (Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018; Schmied, 2012; Tischler, 2015) wurde vom Bildungsministerium breit aufgesetzt: Es wurden verschiedene Gruppen von Expertinnen und Experten miteinbezogen, mehrere Stakeholderkonferenzen abgehalten sowie eine Vorbereitungsgruppe und ein Entwicklungsrat eingesetzt.

⁶ Ministerialentwurf; 83/ME XXVI. GP; siehe https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00083/index.shtml#tab-Uebersicht

Vernetzung der beteiligten Hochschulen in vier Verbundregionen

Eine Zusammenführung und Vernetzung der verschiedenen beteiligten Universitäten und PHs erfolgte durch die Bildung von vier Verbundregionen:

- *West*: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein, Universität Innsbruck, Universität Mozarteum Salzburg;
- *Mitte*: Anton Bruckner Privatuniversität, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, PH Oberösterreich, PH Salzburg, Private PH Linz, Kirchliche PH Edith Stein, Universität Linz, Universität Salzburg, Kunstuniversität Linz, Universität Mozarteum Salzburg;
- *Süd-Ost*: PH Steiermark, PH Kärnten, Kirchliche PH Graz, PH Burgenland, Universität Graz, Kunstuniversität Graz, Technische Universität Graz, Universität Klagenfurt;
- *Nord-Ost*: PH Wien, PH Niederösterreich, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Kirchliche PH Wien-Krems, Universität Wien.

Diese Verbünde organisierten die Umsetzung der Reform, indem sie gemeinsame Studien für das Lehramt *Sekundarstufe Allgemeinbildung* anbieten. Zur Regelung der konkreten Durchführung wurden dazu bis 2016 in allen Verbundregionen Kooperationsvereinbarungen verabschiedet. Zusätzlich wurden pro Verbund zur besseren Koordination der Zusammenarbeit sowie zur Qualitätskontrolle auch Lenkungs- bzw. Steuerungsgruppen sowie spezifische Entwicklungs- und Arbeitsgruppen (z. B. Digitale Kompetenz, Anerkennung, Qualitätsmanagement, Studierendenmobilität) eingerichtet. Zusätzlich gibt es auch Arbeitsgruppen, die über die Verbünde hinweg bundesweit organisiert sind (z. B. Arbeitsgruppen für Recht und Budget).

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR)

Zur Begleitung der Implementierung wurde der *Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung* (QSR) eingerichtet, der eine Reihe von gesetzlich verankerten Aufgaben wahrnimmt:

1. „Beobachtung und Analyse der Entwicklung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich unter Bedachtnahme auf europäische und internationale Entwicklungen sowie Erarbeitung von Vorschlägen zu deren Weiterentwicklung,
2. Beratung der zuständigen Ministerien sowie der hochschulischen Bildungseinrichtungen in Angelegenheiten der Qualitätssicherung und Bedarfsfragen,
3. studienangebotsspezifische Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen für die Leistungserbringung von Pädagogischen Hochschulen,
4. Stellungnahme im Rahmen der Curricula-Begutachtungsverfahren zu den Curricula der Lehramtsstudien sowie
5. jährliche Veröffentlichung eines Berichts über den aktuellen Stand der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich und Vorlage an den Nationalrat“ (QSR, 2018, S. 6).

Die Hauptaufgabe des QSR lag in den ersten Jahren in der Erstellung von Stellungnahmen zu den eingereichten Bachelor- und Mastercurricula der Verbünde bzw. der einzelnen Hochschulen. Diese Stellungnahmen stützten sich auf Gutachten von renommierten externen Expertinnen und Experten, hatten die Weiterentwicklung und Optimierung der Curricula im Fokus und wurden in Vor-Ort-Gesprächen mit den Hochschulen diskutiert.

Die legislative Basis in Form eines einheitlichen Bundesgesetzes, die Einsetzung und Strukturierung von Verbundregionen sowie die Begleitung der Implementierung durch den QSR stellen wichtige Unterstützungsfaktoren auf der *Makroebene* dar.

Zusätzliche Personalressourcen und Vergabe von kompetitiven Hochschulraumstrukturmitteln

Zur Umsetzung der Reform auf *Mesoebene* wurden den beteiligten Institutionen 2016 zusätzliche Personalressourcen von den damals zuständigen Ministerien bereitgestellt (QSR, 2018). Das BMB schuf rund 45 Stellen in der Verwendungsgruppe PH 1 (Hochschulprofessorinnen und -professoren). Zusätzlich widmete das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 32,3 Millionen Euro für die PädagogInnenbildung NEU, welche in Form

von Hochschulraumstrukturmitteln in einem kompetitiven Prozess vergeben wurden. Die vom QSR festgestellte defizitäre Personalsituation an Universitäten und PHs konnte damit zwar verbessert werden. Die festgelegten wissenschaftlichen und professionsorientierten Minimalstandards des QSR (2014), die kooperative Arbeitseinheiten mit qualifizierten Personen für Lehre, Forschung, Entwicklung und pädagogische Praxis vorsehen, konnten aber laut Einschätzung des QSR nicht flächendeckend erreicht werden (QSR, 2017). Um die durch die Curricula intendierte Qualitätsverbesserung in der Ausbildung erreichen zu können, scheinen laut QSR aber weitere Investitionen in Personal und Infrastruktur notwendig (QSR, 2017).

Informationen zur Implementierung der Reform auf der *Mikroebene* liegen nur sehr spärlich vor. Die Ausnahme stellt hier der Verbund Süd-Ost dar, welcher den eigenen Entwicklungs- und Umsetzungsprozess detailliert darstellt und eine Einbindung von mehr als 350 Personen aus allen beteiligten Institutionen ausweist (siehe Gritsch & Ebner, 2016, oder auf der Webseite der Universität Graz⁷). Diese aktive Partizipation auf verschiedenen Ebenen fand im Rahmen von Entwicklungs-, Fach- und Arbeitsgruppen statt. Eine hierarchisch übergeordnete Steuergruppe, bestehend aus Rektoratsmitgliedern, legte auf gesetzlicher Basis die großen strategischen Leitlinien und Rahmenbedingungen fest. Die Entwicklungsgruppen waren dafür verantwortlich, Vorschläge zu einheitlichen Regelungen im Verbund zu erarbeiten und als Schnittstelle zwischen der Steuerungsgruppe und der operativen Ausgestaltung zu fungieren. In den Fachgruppen wurden die inhaltlichen Curricula ausgearbeitet. Verschiedene Arbeitsgruppen formierten sich zur Lösung spezifischer Aufgaben (z. B. Recht, Studienorganisation oder Technik). Zudem stellte eine Projektgruppe die interne Organisation und Kommunikation sowie eine Resonanzgruppe die kontinuierliche Abstimmung und den Informationsaustausch mit Schulbehörden sicher.

Auf Mikroebene nur spärliche Informationen zur Implementierung verfügbar

Insgesamt fanden bei der Implementierung der PädagogInnenbildung NEU einige Gelingensbedingungen grundlegend Berücksichtigung: Es liegt eine legislative Basis in Form eines einheitlichen Bundesgesetzes vor, der QSR begleitet die Umsetzung der Reform, zusätzliche Personalressourcen wurden geschaffen, die verschiedenen Stakeholder haben sich selbstständig vernetzt und teilweise wurde auch aktiv Partizipation in Form von Arbeitsgruppen ermöglicht. Über die Prozessbegleitung von Stakeholdern in den Hochschulen ist außer der Unterstützung des Führungspersonals durch den QSR kaum Information verfügbar. Empirische Daten dazu, wie die Implementierung letztlich erfolgte und ob damit auch die intendierten Ziele erreicht werden konnten (z. B. wurde mit den zusätzlichen Ressourcen auch qualifiziertes Personal eingestellt oder wie viel Partizipation in den Arbeitsgruppen letztendlich wirklich möglich war), fehlen jedoch weitgehend. Auch die verfügbaren Datenquellen für die Analyse der erfolgten Implementierung insgesamt sind gering und stammen fast ausschließlich vom QSR.

Empirische Daten zur Implementierung der PädagogInnenbildung NEU fehlen weitgehend

3.3 Ergänzende Interviewstudie

Empirische Studien zu Herausforderungen und Unterstützungsfaktoren von Implementierungsprozessen stammen zum Großteil aus dem angloamerikanischen Raum. Wie in den obigen Abschnitten bereits angesprochen wurde, liegen insbesondere für den österreichischen Kontext kaum Studien und nur wenige (wissenschaftliche) Publikationen vor, welche diese Faktoren in Zusammenhang mit der Umsetzung von Bildungsreformen untersuchen. Ergänzend zu den öffentlich zugänglichen Dokumenten wurde daher für diesen Beitrag eine Interviewstudie durchgeführt (siehe Box 11.1), deren Ziel es war, eine erweiterte empirische Perspektive auf zentrale Gelingensfaktoren für die Implementierung von Reformen speziell im österreichischen Bildungssystem zu gewinnen bzw. die Informationen aus den Publika-

⁷ Siehe <https://zentrum-paedagoginnenbildung.uni-graz.at/de/paedagoginnenbildung-neu/umsetzung/umsetzung-evso/>.

tionen an jenen Stellen anzureichern, die dort nur wenig adressiert werden. Hierbei sollten insbesondere auch die Herausforderungen und Unterstützungsfaktoren der Implementierung auf unterschiedlichen Systemebenen betrachtet werden.

Box 11.1:

Interviewstudie zur Implementierung von Reformen im österreichischen Schulsystem

Die ergänzende Interviewstudie folgte der Fragestellung, wie die Gestaltung verschiedener Gelingensbedingungen bei der Implementierung von Reformen im österreichischen Schulsystem durch involvierte Expertinnen und Experten wahrgenommen wurde. Konkret wurden die Herangehensweise bei der Erstellung und Anpassung des Implementierungsplans, Monitoring und Evaluation des Implementierungsprozesses sowie Unterstützungsfaktoren und Herausforderungen für die Implementierung der jeweiligen Reformen besprochen. Um für jede der oben dargestellten Reformen in Anbetracht der eher dürftigen Lage an valider Literatur einen erweiterten Einblick in Herausforderungen und Unterstützungsfaktoren der Implementierung auf unterschiedlichen Systemebenen zu erhalten, wurden jeweils vier Expertinnen und Experten als Interviewpartner/innen ausgewählt, die unmittelbaren Einblick in die Konzeption und Umsetzung dieser Reformen haben oder hatten. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Interviewpartner/innen potenziell über Wissen zur Implementierung der Reformen auf Mikro-, Meso- und Makroebene verfügen sowie die Reformen über eine längere Zeit und in unterschiedlichen Kontexten begleitet haben. Die meisten Expertinnen und Experten hatten im Laufe der oft lang andauernden Implementierungsprozesse koordinierende und/oder leitende Funktionen inne. Somit stellen die Interviewergebnisse die Sichtweisen von direkt in den Reformprozess involvierten Personen dar. Es handelt sich folglich nicht um völlig neutral evaluierende Einschätzungen, was bei ihrer Interpretation und Einordnung berücksichtigt werden muss. Die Interviews wurden im April und Mai 2018 als teilstrukturierte Leitfadenterviews durchgeführt, vollständig transkribiert und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet.

Im Folgenden werden die auf alle Reformen zutreffenden zentralen Erkenntnisse aus den Interviews aggregiert dargestellt. Dabei wird zuerst auf die für den Erfolg von Implementierungsprozessen hoch relevante Planungsphase (siehe z. B. Meyers et al., 2012) eingegangen und insbesondere darauf Bezug genommen, welche Stakeholder in den Erstellungs- und Adaptionprozess des Implementierungsplans eingebunden waren. Als Nächstes wird die Erhebung der Implementierungstreue, welche Bestandteil vieler Rahmenmodelle der Implementierung ist (z. B. Fixsen et al., 2010) in Form von Monitoring und Evaluation des Implementierungsprozesses beschrieben. Schließlich werden Ergebnisse zu Unterstützungsfaktoren und Herausforderungen für die Implementierung diskutiert, welche jeweils nach den Systemebenen des Bildungssystems gegliedert sind (siehe auch Abbildung 11.3), und somit für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure relevante Gelingensbedingungen in den Mittelpunkt stellen.

3.3.1 Ergebnisse der ergänzenden Experteninterviews zu Gelingensbedingungen der Implementierung von Reformen im österreichischen Bildungssystem

Erstellung und Anpassung des Implementierungsplans

Die Grundlage, auf der Implementierungspläne erstellt wurden, bestand zum einen in Gesetzestexten, Aktionsplänen und bestehenden Richtlinien für die jeweiligen Themengebiete. Zum anderen wurden Expertenmeinungen (vorrangig von Universitätsangehörigen, auch international), Datengrundlagen aus Ministerien und strukturierte Vorgespräche mit beteiligten Stakeholdern genannt. Zu den Stakeholdern, welche in die Erstellung der Implementierungspläne eingebunden waren, zählten politische Entscheidungsträger/innen, Interessenvertretungen betroffener Gruppen (wie z. B. Elternvertretung), Lehrkräfte, Führungspersonen beteiligter Institutionen sowie Personen, welche für die Evaluation der Reformen zuständig waren. Um Strukturen der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Institutionen fest-

Implementierungspläne
werden kontinuierlich
an sich verändernde
Gegebenheiten angepasst

zulegen, wurden außerdem viele Gespräche mit bestehenden und zukünftigen Kooperationspartnerinnen und -partnern geführt. Im Laufe der Umsetzung der Reformen wurden die Implementierungspläne immer wieder an sich verändernde Gegebenheiten angepasst. Neben Erfahrungen mit der Implementierung, die zu einer Neuausrichtung geführt haben, wurden diese Änderungen auch durch andere Umstände verursacht, wie z. B. Interventionen von Interessenvertretungen oder sich verändernde politische Voraussetzungen.

Monitoring und Evaluation des Implementierungsprozesses

Die gezielte Erhebung von Informationen darüber, inwieweit die Umsetzung dem Implementierungsplan entsprach, also eine Erhebung der Implementierungstreue, erfolgte sehr unterschiedlich. Beispielsweise wurden Fortschritte im Umsetzungsprozess in Steuerungstreffen diskutiert, es wurden Fortschrittsberichte für externe Gremien verfasst oder Daten im Rahmen von Rechnungshofüberprüfungen erhoben. Wenn keine dezidierte Evaluation der Implementierung vorhanden war, wurde im Rahmen von Begleitstudien meist vorrangig die Umsetzung von Details überprüft und keine Dokumentation des gesamten Implementierungsprozesses vorgenommen. Insgesamt bezog sich das Monitoring der Reformprozesse eher auf die inhaltliche Umsetzung als auf Implementierungsstrukturen. Die Berücksichtigung der Informationen zur Umsetzung erfolgte laut den Expertinnen und Experten durchaus heterogen. Oftmals war zumindest eine Vorlaufzeit nötig, bis Informationen aus früheren Umsetzungsphasen für die Steuerung nachfolgender Implementierungsphasen herangezogen werden konnten.

Evaluation von Reformprozessen meist auf inhaltliche Umsetzung bezogen – nicht auf Implementierungsstrukturen

Unterstützungsfaktoren für Implementierung

Auf der *Makroebene* waren vor allem ein klares politisches Bekenntnis und eine gesetzliche Verankerung mit möglichst eindeutigen Vorgaben zur Umsetzung der Reform unterstützend für die Implementierung. Auch eine Schaffung von Koordinationsgruppen, die das Reformvorhaben von Anfang an begleiteten, stellte insbesondere bei politischen Umstrukturierungen eine gewisse Kontinuität bei der Umsetzung langfristiger Reformvorhaben sicher. Weiters wurde die Unterstützung durch politische Ansprechpartner/innen und Vernetzungsstrukturen zwischen Stakeholdern (vor allem auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems) als wichtiger Unterstützungsfaktor auf der Makroebene genannt, der eine gute Abstimmung von Reformschritten ermöglicht. Das politische Bekenntnis zur Reform wurde von den Interviewpartnerinnen und -partnern auch als einer der wichtigsten Schritte zur Sicherung der Nachhaltigkeit genannt. Zusätzlich wurde die Aufnahme der Themen von Bildungsreformen in die Lehrerbildung sowie im Allgemeinen ein Wissen über die Inhalte und positive Erfahrungen mit den Inhalten der Reform bei unterschiedlichen Stakeholdergruppen als relevant für eine Sicherung der Nachhaltigkeit gesehen. Schließlich wurde auch mehrfach der Aufbau von Kommunikationsstrukturen und Steuerungsgruppen als wesentlicher Faktor zur Nachhaltigkeitssicherung genannt.

Kommunikations- und Vernetzungsstrukturen zwischen Stakeholdern unterstützen Implementierung

Auf der *Mesoebene* wurden vorwiegend zeitliche, finanzielle und administrative Ressourcen als Unterstützungsfaktoren genannt, um die zusätzlichen Aufgaben eines Reformvorhabens gut umsetzen zu können. Außerdem wurden das Commitment und die Unterstützung von Führungspersonen als besonders wichtige Faktoren betont. Laut den Expertinnen und Experten sind auch eine Schaffung von Kommunikationsstrukturen, um Institutionen stets gut über den Reformprozess zu informieren, und eine Ermöglichung von Gestaltungsfreiräumen bei der Umsetzung von Reformschritten wichtige Erfolgsfaktoren für die Implementierung auf Mesoebene.

Unterstützung von Führungspersonen und Gestaltungsfreiräume begünstigen Implementierungsprozesse

Als Unterstützungsfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Reformen auf der *Mikroebene* nannten die Interviewpartner/innen vor allem das Engagement und die Kooperationsfähigkeit beteiligter Einzelpersonen, welche die Reform mit viel Motivation mitgestaltet haben. Außerdem wurden eine positive Einstellung gegenüber der Reform aufseiten der Stakeholder sowie eine Ermöglichung von Partizipation derselben als wichtige Erfolgs-

faktoren genannt. Auch eine hohe Wertschätzung derjenigen, die für die Umsetzung von Implementierungsschritten verantwortlich sind, und eine Schaffung von Stellen zum Umgang mit neuen Herausforderungen, die sich durch die Implementierung ergeben, wurden als wichtige Unterstützungsfaktoren auf der Mikroebene bezeichnet.

Insgesamt nannten die Expertinnen und Experten damit auch für die Reformen in Österreich größtenteils jene Gelingensbedingungen, die aus der internationalen, evidenzorientierten Literatur ableitbar sind (siehe Abbildung 11.3). Dies unterstützt die Relevanz dieser Konzepte als Basis für die Optimierung weiterer Implementierungsprozesse.

Herausforderungen für Implementierung

Fehlen konkreter
Richtlinien und mangelnde
Qualitätssicherung stellen
Implementierungsprozesse
vor Herausforderungen

Als größte Herausforderung auf der *Makroebene* für die Umsetzung von Reformvorhaben nannten die Interviewpartner/innen fehlende politische Unterstützung bzw. auch die fehlende Kontinuität in der Besetzung politischer Entscheidungsträger/innen. Fehlende Richtlinien und inkonsistente Vorgaben aus politischer Richtung wurden ebenso genannt wie fehlende Qualitätssicherung der Reformschritte bzw. die Nichtberücksichtigung vorhandener Daten zur Optimierung von Reformvorhaben. Weiters wurden mangelhafte Kommunikation zwischen Systemebenen und Widerstände von Interessenvertretungen als Herausforderungen auf der Makroebene diskutiert.

Auf der *Mesoebene* wurden fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen als größte Herausforderung für die Umsetzung der Reformen gesehen. Außerdem wurde der strukturelle Wandel, der meist mit Reformen einhergeht und der für die Institutionen auch einen Kulturwandel bedeutet, als besonders herausfordernd genannt.

Mangel an Personal und
Ressourcen für zusätzliche
Aufgaben erschwert
Implementierung

Als Herausforderungen auf der *Mikroebene*, welche die Implementierung der Reformen erschwert haben, nannten die Interviewten einen Mangel an kompetentem Fachpersonal bzw. auch den Mangel an Ressourcen, um Personen für die zusätzliche Arbeit im Rahmen der Reformumsetzung zu entlohnen. Als erschwerend wurde auch die fehlende Motivation von Einzelpersonen gesehen, Reformschritte umzusetzen. Diese wurde teilweise damit begründet, dass ein Mehrwert der Reform als nicht gegeben angenommen wurde. Herausforderungen auf der Mikroebene gingen teils mit Veränderungsängsten einher, teils mit Ängsten, dass durch Neustrukturierungen Privilegien verloren gehen könnten.

4 Politische Analyse und Empfehlungen

Die systematische Berücksichtigung von Implementierungsprozessen bei der Umsetzung von komplexen Reformen im Bildungssystem gilt mittlerweile international in Forschung und Bildungspolitik als unumstrittenes Desiderat, um die Ziele von Innovationen erreichen zu können. Dabei ist die Analyse der Qualität von Implementierungsprozessen differenziert von der Evaluation der Wirksamkeit von Reformen zu betrachten. Evaluationsstudien zu Bildungsreformen sind v. a. mit Blick auf einzelne Indikatoren zu ihrer Qualität und Wirkung seit einigen Jahren auch in Österreich zunehmend etabliert. Analysen der Implementierungsqualität sind jedoch bisher kaum Gegenstand der Betrachtung. Sie betreffen den Prozess der Reformumsetzung, der zwar notwendig, aber nicht hinreichend für nachhaltigen Reformenerfolg ist. Wie die exemplarischen Analysen dieses Beitrags zeigen, wurden in Österreich bei zentralen Reformen der letzten Jahre Implementierungsprozesse jedenfalls adressiert. In allen drei betrachteten Reformbereichen (fachbezogene, überfachliche und strukturelle Reformen) wurden Maßnahmen gesetzt, die wichtige Gelingensbedingungen von Implementierung betreffen. Allerdings fehlt es in Österreich noch weitgehend an Evidenzen und Studien zu Implementierungsprozessen. Die Basis dieses Beitrags sind daher an vielen Stellen Berichte von Institutionen und Expertinnen und Experten (Interviewpartner/innen), die selbst in die Reformen involviert waren. Aufgrund dieser insgesamt nur sehr eingeschränkten Datenlage

Ableitbare Empfehlungen
bleiben eher allgemein
aufgrund mangelnder
Evidenzen

scheint die wissenschaftlich fundierte Ableitung von österreichspezifischen Empfehlungen seriös kaum möglich. Im Folgenden werden daher basierend auf und anschließend an die dargestellten Recherchen und Analysen eher grundlegende Empfehlungen für Implementierungsprozesse zukünftiger Reformen formuliert.

Implementierungsforschung berücksichtigen und etablieren – Evidenzen schaffen

Ansätze und Befunde der internationalen Implementierungsforschung liegen – wie in diesem Beitrag deutlich wurde – mittlerweile zahlreich vor. Sie finden bislang jedoch nicht hinreichend systematischen Niederschlag in der nationalen Reformgestaltung bzw. -umsetzung. Um intendierte Veränderungen zu erzielen und Innovationen ins Bildungssystem nachhaltig zu transferieren, ist es aber nicht nur nötig, wissenschaftsgestützt und evidenzorientiert Reformen zu entwickeln, sondern diese nach der gleichen Logik auch zu implementieren. Dazu sollte national gezielt Implementierungsforschung etabliert und gefördert werden (etwa durch Forschungsprogramme und Kooperationen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern). Denn auch wenn gelingende Implementierung grundlegenden (international vermutlich gleichermaßen relevanten) Gestaltungsparametern folgt, sind Implementierungskontexte unterschiedlich und die Gewichte, Interaktionen und Ausgestaltungen bestimmter Faktoren variieren (z. B. muss bei Inklusion mehr Gewicht auf strukturelle Ermöglichung auf Schulebene gelegt werden als bei der Implementierung der SRDP). Bislang fehlen uns hierzu für Österreich Studien, zugängliche Daten und Publikationen als Analysebasis. Das grundlegende Nennen und Berücksichtigen von Gelingensbedingungen für Implementierung (siehe oben) hat an vielen Stellen stattgefunden. Dies sagt jedoch noch nichts über deren Qualität und Wirkung auf den Implementierungsprozess aus. Für die Implementierung der beschriebenen Reformen wurden offenbar viele Maßnahmen gesetzt, aber es gibt kaum Evidenz über die letztlich umgesetzten Implementierungsprozesse und deren Qualität. Auch wenn im Falle der SRDP oder der Inklusiven Modellregionen Ansätze der wissenschaftlichen Begleitung vorliegen, geschah dies nur mit Blick auf bestimmte Aspekte und es mangelte an Systematik. Implementierungsprozesse sollten jedoch konsequent begleitend wissenschaftlich evaluiert werden, um frühzeitig zu erkennen, an welchen Stellen der Umsetzung Probleme entstehen. Dies ist zweifelsohne aufwändig und daher bisher nur stellenweise erfolgt. Begleitende Evaluationen der Implementierung, die aufzeigen, wo z. B. entscheidende Lücken etwa im Kommunikationsfluss oder in den Rückkoppelungsschleifen bzw. dem Kaskadieren der Reform bis in die Schulen hinein sind, wären aber nötig, um gezielte Reformprozesse zu optimieren. Studien zeigen, dass schon die Messung der Implementierungstreue einen positiven Zusammenhang zur Wirksamkeit von Maßnahmen aufweist (Klug et al., 2017).

Systematische Implementierung von Reformen für deren Effektivität zentral

Förderung und gezielte Etablierung von Implementierungsforschung ist ein wichtiges Desiderat

Implementierung als obligatorischen und expliziten Bestandteil von Reformprozessen etablieren

Implementierung ist kein Zusatz, der erst am Ende eines Planungsprozesses erfolgt, sondern muss im Detail je nach Reform und Kontext sehr spezifisch geplant, dokumentiert und umgesetzt werden. Die Gestaltung von erfolgreichen Implementierungsprozessen kann dabei nicht unabhängig von der Entwicklung der Reform an sich erfolgen. Reformprozesse sollten von Beginn an so geplant werden, dass Implementierungskonzepte parallel mitentwickelt und als Reformbestandteil veröffentlicht werden. Die konsequente Orientierung an etablierten Ansätzen aus der Implementierungsforschung, wie z. B. den Implementation Drivers (siehe Abschnitt 2.2), wäre hier zu empfehlen. Die Recherchen zu diesem Beitrag zeigten, dass dies bisher kaum der Fall ist. Dabei müssen am Beginn von Reformprozessen erstellte Implementierungskonzepte adaptiert werden können. Hier kommt u. a. dem Gebiet der prospektiven Evaluation (siehe z. B. Gollwitzer & Jäger, 2014) besondere Bedeutung zu, bei der es darum geht, Wirkungen und Interaktionen von Maßnahmen bereits vor deren Durchführung systematisch zu antizipieren und zu reflektieren. Ursachen für Adaptierung sowie resultierende neue Implementierungspläne sollten genauso veröffentlicht werden wie anfängliche Implementierungskonzepte, um Implementierungsprozesse in ihrer Gänze und Komplexität abzubilden.

Implementierungsprozesse als Teil der Reformentwicklung erfolgreicher

Kapazitätsentwicklung für gelingende Implementierung – Expertise schaffen

Sicherstellung gelingender Implementierung braucht mehr Expertise auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems

Implementierung erfordert Expertise bei Akteurinnen und Akteuren aller Ebenen. International bestehen bereits zahlreiche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich der Implementierungsforschung und -gestaltung (z. B. Masterprogramme an der Universität Heidelberg oder am King's College London). Entsprechend wäre auch in Österreich ein Investment in die Aus- und Weiterbildung von u. a. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Politikvertreterinnen und -vertretern, Schulleitungen und Lehrkräften zu diesem Thema zu empfehlen. Rein strukturell sollte diskutiert werden, in den reformverantwortlichen Einrichtungen (z. B. Ministerien) zentrale Stellen oder Personen zu schaffen, die Expertise für die Planung und Evaluation von Implementierungsprozessen aufweisen und bei Reformumsetzungen herangezogen werden. Dies ergibt sich schlüssig aus der Erkenntnis, dass Implementierung ein anforderungsreiches Gebiet ist und spezielle Expertise braucht, um die komplexen Prozesse bestmöglich zu unterstützen. Diese Stellen könnten auch dazu beitragen, bei den Stakeholdern vor Ort (z. B. an den Schulen) Implementierungskapazität aufzubauen. Zudem wäre die Etablierung von expliziten Implementation Teams (siehe Abschnitt 2.2) zu empfehlen (z. B. aus Landesschulinspektorinnen und -inspektoren, Schulleitungen, Lehrkräften oder Vertreterinnen und Vertretern von Eltern- und Schülerverbänden), die institutions- und professionsübergreifend den Implementierungsprozess begleiten. Derzeit werden in Österreich zwar relevante Stakeholder verschiedener Ebenen vernetzt, jedoch ohne deren Implementierungswissen und -kompetenzen zu schulen bzw. zu sichern und auf den verschiedenen Systemebenen zu verankern. Im Sinne des oben genannten Desiderats der Stärkung der Implementierungsforschung gilt es jedoch auch, Forschungskapazitäten und -expertisen zu erweitern. An den österreichischen Forschungsstandorten ist das Thema im Vergleich zu anderen Ländern noch kaum etabliert. Hierzu braucht es die Schaffung und Vernetzung von Forschungsressourcen, wie dies etwa im Rahmen der „Qualitätsoffensive LehrerInnenbildung“ in Deutschland erfolgte (oder auch Ansätze wie das National Implementation Research Network in den USA bzw. das Centre for Evidence and Implementation in Australien).

Partizipation ermöglichen – Top-down- und Bottom-up-Strategien verknüpfen

Partizipation von Stakeholdern ermöglichen

Das Ermöglichen von Partizipation und von sich ergebenden Anpassungen je nach Kontext sind elementare Erfolgsmomente der neueren Implementierungsforschung. Nachhaltige Umsetzung gelingt dann, wenn Stakeholder die zentralen Ziele und Kernelemente einer Reform für sich verstehen, sie frühzeitig involviert werden und sich kompetent fühlen, sie umzusetzen bzw. auch Möglichkeiten dazu haben. Bildungssysteme sind komplex – die Expertise, die entdeckten Hindernisse und Fragen an den verschiedenen Stellen des Systems sollten daher in den Reformprozess eingespeist werden. Personen zu befragen und zur Mitgestaltung einzuladen, fördert nachhaltig nur dann Akzeptanz und damit die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung, wenn die Ergebnisse auch in den weiteren Prozess einfließen und sich die Befragten ernsthaft als gestaltend erleben (siehe u. a. die eben genannten Implementation Teams). Dazu gab es fraglos bei den in diesem Beitrag diskutierten Reformen bereits Ansätze (z. B. Rückmeldungsworkshops und Befragungen). Ein systematisch umgesetztes und transparentes Konzept zur Einholung und Umsetzung von Rückmeldungen aus dem Feld bleibt jedoch ein Desiderat. Partizipation sollte jedoch auch in anderer Hinsicht gefördert werden: Die Implementierung von Reformen im Bildungs- und gerade im Schulbereich würde zweifelsohne davon profitieren, wenn Expertise aus Politik, Universitäten und PHs obligatorisch kombiniert würde. Die zum Teil eingerichteten Expertengruppen sollten dabei längerfristig und begleitend beibehalten werden.

Komplexität, Trägheit und Interaktion der Systeme im Bildungsbereich berücksichtigen

Nur einzelne Gelingensbedingungen zu bedienen, wird dem Systemcharakter des Bildungswesens nicht gerecht. Es ist dringend anzuraten, Gesamtprozesskonzepte zu entwickeln und die Implementierung auf allen genannten Ebenen nachhaltig, verschränkt und mit ausrei-

chend Schnittstellen und Rückkopplungsschleifen zu gestalten (dies inkludiert auch die eventuell nötigen Anpassungen auf Ebene von Verwaltungs- und Steuerungsstrukturen). Dabei ist die Implementierung von Bildungsreformen ein hoch komplexer Prozess auf verschiedenen Ebenen, der auch die bewusste Gestaltung des Raums für Adaptierungen braucht. Schließlich braucht Implementierung von Bildungsreformen Zeit und konsequente Unterstützung von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern. Ein Mangel an diesbezüglicher Kontinuität wurde auch für die hier beschriebenen Reformen konstatiert (siehe Abschnitt 3.3.1). Alle oben genannten Reformen betreffen letztlich grundlegende Momente des Bildungssystems, das in sich fraglos viel Veränderungsresistenz trägt. Nötige Ressourcen und Begleitmaßnahmen sollten daher klar und konsistent von Entscheidungsträgerinnen und -trägern unterstützt sowie kontinuierlich und längerfristig zur Verfügung gestellt werden. Die nachhaltige Umsetzung von Veränderungen auf Makro-, Meso- und Mikroebene kann nicht in kurzfristigen Zeiträumen erfolgen. Der mögliche Erfolg einer neuen Pädagogenbildung oder einer neuen Reifeprüfung hat viele Facetten, deren Veränderung man sorgfältig evaluieren muss. Sie folgen jedoch nicht der zeitlichen Logik von Legislaturperioden. Grundlegende Reformlinien sollten nicht primär abhängig von der jeweiligen politischen Lage wechseln, bevor sie auf allen Ebenen (siehe Abbildung 11.3) angekommen sind. Dies erzeugt die Gefahr von (erlernter) Hilflosigkeit und Widerstand bei den Akteurinnen und Akteuren, welche die nötigen Implementierungsschritte so nicht gehen können und keine Erfolge wahrnehmen.

Implementierung von Reformen betrifft viele Ebenen und braucht Zeit

Die Liste dieser Empfehlungen ist sicher nicht hinreichend und je nach Reform sind diese unterschiedlich zu konkretisieren. Ganz grundlegend geht es aber insbesondere auch im österreichischen Bildungssystem darum, Offenheit für Neues zu fördern sowie Mut zur Veränderung und die kollektive Selbstwirksamkeit optimieren zu können, wenn Reformen greifen sollen (z. B. Oerke, 2012). Die intendierten Ziele hinter den hier diskutierten Reformen sind sehr herausfordernd und ihre Umsetzung braucht Zeit. Gewisse Hindernisse der Implementierung sind fast unvermeidbar und es wird darum gehen, sie als solche erkennen zu können und proaktiv und professionell zu überwinden.

Literatur

Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 129–139. <http://doi.org/10.1026/0033-3042/a000215>

Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E. & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12 (1), 23–33. <http://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>

Blase, K., Van Dyke, M., Fixsen, D. & Wallace Bailey, F. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. In B. Kelly & D. Perkins (Hrsg.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (S. 13–34). London: Cambridge University Press.

Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W. & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35 (3), 149–164. http://doi.org/10.1207/S15326985EP3503_2

Bonsen, M., von der Gathen, J. & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 287–322). Weinheim: Juventa.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.). (2012). *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundsatzpapier*. Wien: BIFIE. https://www.hum.at/images/unterrichts-entwicklung/abschliessende_pruefungen/Grundsatzpapier_SRDp_2012_12_13.pdf

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.). (2013a). *Bericht zur Entwicklung der standardisierten kompetenzorientierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (Tätigkeitszeitraum 2013)*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/III/III_00120/index.shtml

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.). (2013b). *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Wien: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.srdp.at/downloads/dl/konzept-srdp-grundlagen-entwicklung-implementierung/>

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2016). *Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/Erlass_36300-42-I_1-2016.pdf?61edwn

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hrsg.). (2015a). *Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert. Die rechtlichen Grundlagen*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.hum.at/images/aktuelles/neue_oberstufe/NOST_rechtliche-Grundlagen_finale_Version_28.9.2015.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015b). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/008/I/5/2015*. Verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?5151vi

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). *PädagogInnenbildung Neu. Frequently Asked Questions*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/faq/faq.html#heading_1__Warum_wurde_die_PaedagogInnenbildung_Neu_eingefuehrt_

Capaul, R. (2002). Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. *Journal für Schulentwicklung*, 6 (2), 16–30.

Chambers, D., Glasgow, R. E. & Stange, K. C. (2013). The dynamic sustainability framework: Addressing the paradox of sustainment amid ongoing change. *Implementation Science*, 8 (1), 117. <http://doi.org/10.1186/1748-5908-8-117>

Cuban, L. (1984). *How teachers taught*. New York: Longman.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3–4), 327–350. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33–53). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A2>

Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32 (3), 303–319.

Fixsen, D. L. & Blase, K. A. (2009). Implementation: The missing link between research and practice. *National Implementation Research Network – Implementation Brief, 1*, 1–2. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507422.pdf>

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Duda, M. A., Naoom, S. F. & Van Dyke, M. (2010). Sustainability of evidence-based programs in education. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 11 (1), 30–46.

Fixsen, D. L., Hassmiller Lich, K. & Schultes, M.-T. (2018). Shifting systems of care to support school-based services. In A. W. Leschied, D. H. Saklofske & G. L. Flett (Hrsg.), *Handbook of school-based mental health promotion. An evidence informed framework for implementation* (S. 51–64). Cham: Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-89842-1_4

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tempa: University of South Florida.

Fixsen, D. L., Schultes, M.-T. & Blase, K. A. (2016). Bildung-Psychology and implementation science. *European Journal of Developmental Psychology*, 13 (6), 666–680. <http://doi.org/10.1080/17405629.2016.1204292>

Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M. & Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1 (1), 26–36. <http://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>

Friedl-Lucyshyn, G., Sigott, G., Pinter, A., Frötscher, D. & Frebort, M. (2012). Testtheoretische Grundlagen der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung. *Erziehung und Unterricht*, 162 (1–2), 22–35.

Frötscher, D. (2016a). A new national exam: a case of washback. In J. Banerjee & D. Tsagari (Hrsg.), *Contemporary second language assessment: Contemporary applied linguistics* (Band 4, S. 61–81). London: Continuum.

Frötscher, D. (2016b). *An investigation into the washback of a standardized national exam on the classroom testing of reading*. Unveröffentlichte Dissertation, Lancaster University.

Fullan, M. (1983). Evaluating program implementation: What can be learned from follow through. *Curriculum Inquiry*, 13 (2), 215–227. <http://doi.org/10.1080/03626784.1983.11075881>

Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *International handbook of educational change* (Band 1, S. 214–228). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82 (4), 581–629. <http://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x>

Gritsch, B. & Ebner, M. (2016). Lehramtsstudium „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ im Verbund – ein Pilotprojekt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 39–55. <http://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/03>

Hall, G. E. & Hord, S. E. (2006). *Implementing change. Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Pearson Education.

Handle, I., Haucinger, S. & Zöhner, D. (2015). *Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention (Bildung) in Kärnten, Steiermark und Tirol*. Unveröffentlichtes Dokument.

Herndler, K., Thomas, A. & Frank, E. (2017). Die Inklusive Modellregion Kärnten. In E. Svecnik, A. Petrovic & U. Sixt (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol* (S. 10–25). Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusive-modellregionen/>

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

Klug, J., Schultes, M.-T. & Spiel, C. (2017). Assessment at school: Teachers' diary-supported implementation of a training program. *Teaching and Teacher Education*, 76, 298–308. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.014>

Krainer, K. & Benke, G. (2018). Wie haben sich Fachdidaktik und Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften in Österreich in den letzten 35 Jahren weiterentwickelt? In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 76–90). Münster: Waxmann.

Krainer, K., Zehetmeier, S., Hanfstingl, B., Rauch, F. & Tscheinig, T. (2018). Insights into scaling up a nationwide learning and teaching initiative on various levels. *Educational Studies in Mathematics* (Online-Vorveröffentlichung). <http://doi.org/10.1007/s10649-018-9826-3>

Landesschulrat für Tirol. (2017). *Journal Volksschule*, 2. Ausgabe 02/2017 (Volksschule im Aufbruch). Verfügbar unter https://vs-tirol.tsn.at/sites/vs-tirol.tsn.at/files/upload/02_VS_Journal_FEB17.pdf

Landesschulräte für Tirol, Steiermark & Kärnten. (2017). *Inklusive Modellregionen. Konzept zur Entwicklung inklusiver Modellregionen in den LSR für Kärnten, Steiermark und Tirol*. Unveröffentlichtes Dokument.

Meissner, H. I., Glasgow, R. E., Vinson, C. A., Chambers, D., Brownson, R. C., Green, L. W. et al. (2013). The US training institute for dissemination and implementation research in health. *Implementation Science*, 8 (1), 12. <http://doi.org/10.1186/1748-5908-8-12>

Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2018). Lehrer/innenbildung in Österreich. Pädagog/innenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 130–143). Münster: Waxmann.

Metz, A. & Albers, B. (2014). What does it take? How federal initiatives can support the implementation of evidence-based programs to improve outcomes for adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 54 (3), 92–96. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.025>

Meyers, D. C., Durlak, J. A. & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50 (3–4), 462–480. <http://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>

Oerke, B. (2012). Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stage of Concern. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S. 207–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-94023-6_9

Ogden, T. & Fixsen, D. L. (2014). Implementation science. A brief overview and a look ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222 (1), 4–11. <http://doi.org/10.1027/2151-2604/a000160>

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). (2014). *Wissenschaftliche und professionsorientierte Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. Richtlinien des Qualitätssicherungsrates*. GZ QSR-001/2014. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1854-20140423-154840-GZ_QSR_001_2014_wiss_u_prof_Voraussetzungen_18032014.pdf

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). (2017). *Inhaltliche Beurteilung des Einsatzes von Hochschulraumstrukturmitteln (2016–18) des BMWFW zugunsten der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung auf Grundlage von Zwischenberichten der Universitäten. Empfehlungen des Qualitätssicherungsrats zur weiteren, nachhaltigen Mittelnutzung*. GZ QSR-019/2017. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1855-20171219-095258-GZ_QSR_019_2017_QSR_Empfehlung_HRSM.pdf

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR). (2018). *Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2017*. Beschluss des QSR am 19.04.2018. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20180814-141935-QSR_Bericht_an_den_Nationalrat_Berichtszeitraum_2017_Beschluss_am_19042018.pdf

Raditsch, D. & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik. (2015). *Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA)*. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf>

Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations*. New York, NY: Free Press.

Salvador, E. & Windisch, M. (2017). Die Inklusive Modellregion Tirol. In E. Svecnik, A. Petrovic & U. Sixt (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol* (S. 40–52). Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inkluisiven-modellregionen/>

Schatzl, A. (2012). Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung – ein Paradigmenwechsel. *Erziehung und Unterricht*, 162 (1–2), 7–12.

Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter <https://d-nb.info/99600534X/34>

Schmied, C. (2012). Der Weg zur „PädagogInnenbildung Neu“. In G. Böheim-Galehr & R. Allgäuer (Hrsg.), *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag* (FokusBildungSchule, Band 3, S. 15–22). Innsbruck: StudienVerlag.

Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 111–142). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-3>

Schober, B. & Spiel, C. (2015). Enabling improvements: Combining intervention and implementation research. In R. A. Scott, S. M. Kosslyn & M. Buchmann (Hrsg.), *Emerging trends in the behavioral and social sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (S. 1–13). New Jersey: Wiley.

Schultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie*, 222 (1), 49–57. <http://doi.org/10.1027/2151-2604/a000165>

Sixt, U. (2017). Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Modellregionen. In E. Svecnik, A. Petrovic & U. Sixt (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol* (S. 53–67). Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inkluisven-modellregionen/>

Sonderpädagogik Land Kärnten. (o. J.). *Pädagogische Beratungszentren (PBZ) in der Inklusiven Modellregion Kärnten. Konzeptentwicklung Modellregion Kärnten*. Verfügbar unter <https://www.sonderpaed.at/reg-zentren/>

Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (3), 318–325. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13682/pdf/BZL_2008_3_318_325.pdf

Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W. W. (2009). Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. *Psychologische Rundschau*, 60 (4), 241–242. <http://doi.org/10.1026/0033-3042.60.4.241>

Spiel, C., Reimann, R., Wagner, P. & Schober, B. (2008). Guest editorial: Bildung-Psychology: The substance and structure of an emerging discipline. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 154–159. <http://doi.org/10.1080/10888690802199426>

Spiel, C., Schober, B. & Strohmeier, D. (2018). Implementing intervention research into public policy – the „I3-Approach“. *Prevention Science*, 19 (3), 337–346. <http://doi.org/10.1007/s11121-016-0638-3>

Spöttl, C., Kremmel, B., Holzknicht, F. & Alderson, J. C. (2016). Evaluating the achievements and challenges in reforming a national language exam: The reform team's perspective. *Papers in Language Testing and Assessment*, 5 (1), 1–22.

Stith, S., Pruitt, I., Dees, J., Fronce, M., Green, N., Som, A. et al. (2006). Implementing community-based prevention programming: A review of the literature. *Journal of Primary Prevention*, 27 (6), 599–617. <http://doi.org/10.1007/s10935-006-0062-8>

Svecnik, E. & Petrovic, A. (Hrsg.). (2018). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inkluisven-modellregionen/>

Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Hrsg.). (2017). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inkluisven-modellregionen/>

Svecnik, E., Sixt, U. & Pieslinger, C. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inkluisven-modellregionen/>

Tabak, R. G., Khoong, E. C., Chambers, D. A. & Brownson, R. C. (2012). Bridging research and practice: Models for dissemination and implementation research. *American Journal of Preventive Medicine*, 43 (3), 337–350. <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.05.024>

Tabak, R. G., Padek, M. M., Kerner, J. F., Stange, K. C., Proctor, E. K., Dobbins, M. J. et al. (2017). Dissemination and implementation science training needs: Insights from practitioners and researchers. *American Journal of Preventive Medicine*, 52 (3), 322–329. <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.10.005>

Tischler, K. (2015). „Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU“ in Österreich – eine typisch österreichische Lösung! In S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz & F. Ragutt (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (S. 37–55). Münster: Waxmann.

Ullrich, C., Mahler, C., Forstner, J., Szecsenyi, J. & Wensing, M. (2017). Teaching implementation science in a new Master of Science Program in Germany: A survey of stakeholder expectations. *Implementation Science*, 12 (1), 55. <http://doi.org/10.1186/s13012-017-0583-y>

United Nations (UN). (2006). *United Nations convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter http://www.un.org/disabilities/documents/convention_accessible_pdf.pdf

Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Pacher, K. (2017). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht>

Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Kraimer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Zentralmatura wird um ein Jahr verschoben. (2012, 04. Juni). *Die Presse*. Verfügbar unter <https://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/762945/Zentralmatura-wird-um-ein-Jahr-verschoben>