

Nina Ebner

Was macht gute Schule aus?

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik
an der Karl-Franzens-Universität Graz

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Stock

Institut für Wirtschaftspädagogik

Graz, Juli 2011

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, Juli 2011

Ebner Nina

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung.....	1
1.2 Zielsetzung.....	2
1.3 Aufbau der Arbeit.....	2
2 Was ist ‚gute Schule‘?	4
2.1 Was ist Schule und welche Aufgabe hat sie zu erfüllen?.....	5
2.2 Begriffe, Blickwinkel und Worte.....	6
2.3 Faktoren von ‚guter Schule‘.....	7
2.4 Resümee.....	13
3 Die gute Lehrerin und der gute Lehrer	16
3.1 Qualifiziertes Lehrpersonal – Die Trennung der Spreu vom Weizen.....	16
3.1.1 Das Bild der geborenen Lehrperson.....	17
3.1.2 Die Fähigkeiten einer ‚guten‘ Lehrperson.....	18
3.1.3 Wie wird mit möglichst viel Erfolg selektiert? (Getting the right people to become teachers).....	20
3.2 Die Grundausbildung als Basis für gute Lehrpersonen.....	22
3.2.1 Schaffen einer einheitlichen Ausbildung für Lehrpersonen.....	22
3.2.2 Die berufsbezogene Ausbildung als wichtiges Kriterium für zukünftige Lehrkräfte.....	25
3.3 Die ersten Schritte in der Praxis.....	27
3.3.1 Ein Induktionsprogramm als Unterstützung für Junglehrerinnen und Junglehrer.....	27
3.3.2 Das Induktionsprogramm in Österreich.....	28
3.3.3 Die Umsetzung eines einheitlichen und funktionierenden Induktionsprogramms.....	29
3.4 Lebenslanges Lernen als Voraussetzung einer guten Lehrperson.....	29
4 Schülerinnen und Schüler	31
4.1 Verhalten als Einflussfaktor auf Leistung.....	31
4.1.1 Person.....	32
4.1.2 Situation.....	33
4.1.3 Die Wechselwirkungen zwischen Person und Situation.....	34
4.1.4 Schülerinnen und Schüler und ihre Motivation für die Schule.....	35
4.2 Soziale Disparitäten und Chancengleichheit.....	36
4.2.1 Theoretische Erklärungsansätze von Bildungsungleichheiten (Theorien von Boudon und Bourdieu).....	37
4.2.2 Der Einfluss des Sozioökonomischen Status (SES) auf die Bildungschancen.....	39

4.3	Wie wichtig ist das Engagement der Eltern?	41
4.3.1	Definition Eltern und Elternarbeit und ihre Entwicklung.....	41
4.3.2	Aufgabenfelder der Elternarbeit.....	42
4.3.3	Status quo	44
5	Schulmanagement	45
5.1	Schulautonomie in Bezug auf das Personalmanagement.....	46
5.2	Schule + lernende Organisation = lernende Schule.....	50
5.2.1	Die Schule als Organisation.....	51
5.2.2	Von der Schule als Organisation zur Schule als lernende Organisation.....	51
5.3	Total Quality Management (TQM) in Schulen	54
6	Schulpolitik.....	57
6.1	Gesamtschule.....	57
6.1.1	Definition	58
6.1.2	Auswirkungen der Gesamtschule	59
6.1.3	Neue Mittelschule	61
6.2	Bildungsstandards	62
6.2.1	Definition	63
6.2.2	Funktion von Bildungsstandards.....	63
6.2.3	Die Implementation von Bildungsstandards	66
6.3	Der Europäische Qualifikationsrahmen	68
6.3.1	Defintion	68
6.3.2	Die Funktion eines Qualifikationsrahmens	68
6.3.3	Konnex zwischen Europäischem und Nationalem Qualifikationsrahmen.....	70
7	Ausblick	72
8	Zusammenfassung.....	77

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Außen- und Binnenbeziehungen der Schule als gesellschaftliche Funktion	5
Abbildung 2: Staatliche Bildungsausgaben 2000–2007 nach Quellen und Bildungsbereichen.....	8
Abbildung 3: Idealmodell outputorientierter Steuerung	14
Abbildung 4: Aufbau der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf das simultane und konsekutive Ausbildungsmodell	26
Abbildung 5: Bedingungen des Verhaltens	31
Abbildung 6: Der Zusammenhang zwischen Wollen und Können	33
Abbildung 7: Schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach Boudon.....	37
Abbildung 8: Bildungsweg nach der Volksschule.....	39
Abbildung 9: Bildungsweg nach der Sekundarstufe I.....	39
Abbildung 10: Lernformen des organisationalen Lernens.....	52
Abbildung 11: PDCA-Zyklus	55
Abbildung 12: Österreichisches Schulsystem	58
Abbildung 13: Zuordnung zwischen dem EQF und den einzelnen Ländern.....	70
Abbildung 14: 8 Niveaus des österreichischen NQR	71

1 Einleitung

*Es gibt nur eine Sache auf der Welt
die teurer ist als Bildung: Keine Bildung!*
(John F. Kennedy)

Noch nie waren die Ansprüche, die von der Gesellschaft an die Schule gestellt wurden so hoch wie heute. Internationale Vergleichsstudien zeigen auf, welche Leistungen erbracht werden und wo sich die einzelnen Länder im Schulranking einordnen. Immer mehr wird Schule der Kritik ausgesetzt und hat offenzulegen, was sie leistet und welche Wirkung sie erzielt. Außerdem wird aufgrund der Globalisierung eine höhere Flexibilität erwartet. Schule darf sich daher den wirtschaftsorientierten Bildungsanliegen nicht verschließen, damit sie Schülerinnen und Schülern Bildung auf hohem Niveau vermitteln kann.¹

1.1 Problemstellung

Humankapital wird heutzutage neben der Trias, welche aus Arbeit, Kapital und Bodenschätzen besteht, zu den wichtigsten Produktionsfaktoren gezählt. Auch zukünftig wird davon ausgegangen, dass Wissen und Qualifikationen die ausschlaggebenden Faktoren für die individuelle und unternehmerische Wettbewerbsfähigkeit und den wirtschaftlichen Erfolg darstellen.² Die Bildung spielt beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Humankapital eine ausschlaggebende Rolle. „Die Schulsysteme funktionieren aber nicht immer so effizient wie sie könnten. Schlechter Unterricht und veraltete Lehrmethoden können die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler begrenzen. Außerdem werden die Bildungssysteme nicht den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht, und dies bedeutet, dass einige zurückbleiben.“³ Speziell durch das schlechte Abschneiden bei Schulvergleichsstudien, wurde in Österreich die Forderung nach einer ‚guten Schule‘, welche Wissen vermittelt und lernen lernt, immer größer.

¹ Vgl. Wyss (2009), S. 377–378

² Vgl. Haider/Lassnigg (2009), S. 9 [online]

³ Keeley (2007), S. 70 [online]

1.2 Zielsetzung

Ausgehend von der Zielsetzung ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Was ist eine ‚gute Schule‘ und durch welche Kernfaktoren wird sie beeinflusst?
- Wie kann die Ausbildung der Lehrkräfte verbessert werden?
- Welches sind die Hauptfaktoren, die die Leistungen der Schülerinnen und Schülern beeinflussen?
- Wie kann das Schulmanagement hinsichtlich der Qualitätssicherung mitwirken?
- Wie wirken sich die bildungspolitischen Themen Gesamtschule, Bildungsstandards und Europäischer Qualifikationsrahmen auf die Qualitätssicherung in Schulen aus?

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, in Zeiten, die von Schulreformdiskussionen und PISA-Studien geprägt sind, die wichtigsten Kernbereiche einer ‚guten‘ Schule herauszufiltern, kritisch zu betrachten und zu hinterfragen. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Bereiche: Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Schulmanagement und Politik gelegt. Jeder diese Bereiche soll genau erläutert und das Verbesserungspotenzial aufgezeigt werden. Aufgrund der Breite, die das Thema ‚Was macht gute Schule aus?‘ mit sich bringt, bezieht sich die vorliegende Diplomarbeit bewusst nicht auf die Wirtschaftspädagogik im Detail, vielmehr wird der Arbeit eine weite Sichtweise zugrunde gelegt. Die vorliegende Arbeit zielt somit darauf ab, verschiedene Gestaltungsebenen des Bildungswesens aufzuzeigen, die vielschichtig miteinander verzahnt sind. Im Mittelpunkt steht dabei das Verstehen des ‚Ganzen‘.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel ‚Was ist gute Schule?‘ wird versucht, einen kleinen geschichtlichen Einblick in die österreichische Schulentwicklung zu gewährleisten. Auf den geschichtlichen Abriss folgt, auf Basis von wissenschaftlichen Werken und Studien, die Definition einer ‚guten Schule‘ und das Herausfiltern der Schlüsselfaktoren, die am meisten Einfluss auf Schulqualität nehmen. Dieses Kapitel bildet die Grundlage für die darauf folgenden, da in ihnen die Schlüsselfaktoren genauer erläutert werden.

Das zweite Kapitel setzt sich mit dem Beruf der Lehrerin und des Lehrers auseinander. Dabei wird zuerst geklärt, wie die passenden Lehrpersönlichkeiten gefunden werden und über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie verfügen sollten. Danach wird durchleuchtet, wie die wissenschaftliche Berufsvorbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer aufgebaut und wie die ersten Schritte in der Arbeitswelt Schule organisiert sein sollten. Der letzte Teil weist darauf hin, dass lebenslanges Lernen auch für Lehrerinnen und Lehrer wichtig ist.

Das dritte Kapitel widmet sich den Schülerinnen und Schülern und versucht zu erklären, dass sie aufgrund von Verhaltensindikatoren und dem sozialen Background bei der Erbringung ihrer schulischen Leistungen beeinflusst werden. Da Schülerinnen und Schüler die Zeit des Aufwachsens nicht nur in der Schule sondern auch im Elternhaus verbringen, wird in diesem Kapitel ebenfalls erarbeitet, inwiefern Elternarbeit Einfluss auf die Leistungen der Lernenden nimmt und wie weit dieses Thema in Österreich entwickelt ist.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit dem Aufgabengebiet des Schulmanagements und den zukünftigen Veränderungen. Der Fokus liegt hierbei auf aktuellen Themenbereichen wie der Autonomie für Schulen hinsichtlich des Personalmanagements und der Schule als lernende Organisation. Außerdem setzt sich dieses Kapitel mit dem Einsatz des Total Quality Managements auseinander, dass für die Qualitätssicherung herangezogen werden könnte.

Das fünfte Kapitel setzt sich mit der Schulpolitik und den aktuellsten Veränderungen auseinander. Es wird analysiert, welche Möglichkeiten die Gesamtschule, Bildungsstandards und der Europäische Qualifikationsrahmen hinsichtlich Qualität und deren Sicherung offerieren.

Im Kapitel unter dem Thema Ausblick wird versucht, die zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen herauszufiltern um Rückschlüsse ziehen zu können, welchen Herausforderungen sich die Schule von morgen zu stellen hat. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung, in welcher die wichtigsten Punkte nochmals angeführt werden.

2 Was ist ‚gute Schule‘?

Die Öffentlichkeit, aber auch Expertinnen- und Expertengruppen diskutierten in Österreich in den letzten Jahren über Probleme und Fragen der Schulentwicklung und über mögliche Lösungswege. Eingebettet war dieser Diskurs in die bildungspolitische Debatte der Europäischen Union hinsichtlich der Qualität im Schulwesen. Vor allem aufgrund des schlechten Abschneidens bei internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS) wurde aufgezeigt, dass Österreich sein Potential nicht genügend nutzt und Verbesserungen notwendig sind, um das Schulsystem wieder auf Vordermann zu bringen und somit international vergleichbar zu sein.⁴

Österreich hatte hinsichtlich Schulentwicklung jedoch nicht immer Aufholbedarf. In den 1920ern wurde Österreich als das ‚Mekka der Pädagogik‘ bezeichnet. Bildungsexpertinnen und -experten aus aller Welt interessierten sich für die österreichische Schulentwicklung und reisten damals nach Österreich, um Erfahrungen mitzunehmen und, um sie dann in ihren Ländern umsetzen zu können. Mittlerweile hat sich das Blatt gewendet: Im Gegensatz zu vielen Ländern weltweit, die sich um die Verringerung paralleler Bildungsgänge bemühten und versuchten die vertikalen Gliederungen innerhalb der Schulsysteme abzubauen, nimmt Österreich, gemeinsam mit Deutschland und den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz eher die Position des Schlusslichts ein.⁵

Anhand solcher Ergebnisse zeichnete sich im Laufe der letzten Jahre die Forderung nach einer ‚guten Schule‘ ab. In Amerika versuchte die Schulforschung seit Mitte und in Deutschland seit Ende der 1970er, Antworten auf die Frage, was eine ‚gute Schule‘ ist, zu finden.⁶ „An ihrer Beantwortung sind die Akteure schulischen Geschehens und die unmittelbar von der Schule Betroffenen – Auszubildende, Eltern und Lehrpersonen – besonders interessiert.“⁷ Bevor geklärt werden kann, was eine ‚gute‘ Schule ist, wird zuerst definiert, was Schule eigentlich ist und welche Aufgaben sie hat.

⁴ Vgl. Reck-Hog (2004), S. 117 und vgl. Zukunftskommission (2005), S. 7 [online]

⁵ Vgl. Olechowski (2008), S. 599 [online]

⁶ Vgl. Metzger (2000), S. 29

⁷ Aurin (1990), S. 9

2.1 Was ist Schule und welche Aufgabe hat sie zu erfüllen?

Heutzutage ist die Schule neben dem Elternhaus der wohl bedeutendste Ort für die Entwicklung von Kindern zu Erwachsenen. Um die Frage, was Schule eigentlich ist, muss sie als Gesamtes mit allen Einflussfaktoren betrachtet werden.⁸

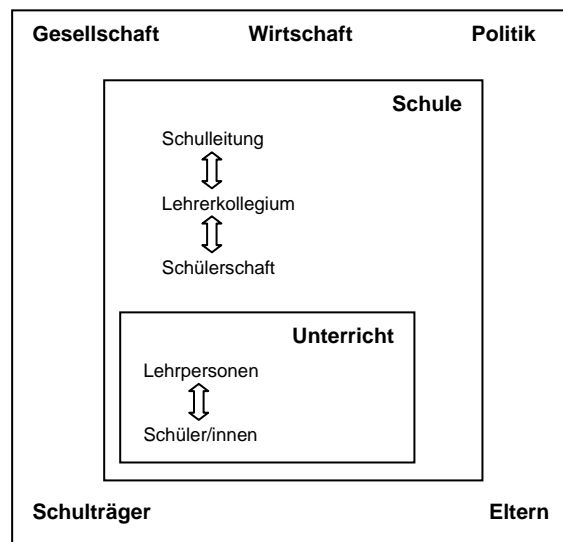


Abbildung 1: Außen- und Binnenbeziehungen der Schule als gesellschaftliche Funktion⁹

Schule bedeutet mehr als Unterrichten. Anhand von Abbildung 1 werden die Außen- und Binnenbeziehungen der Institution Schule dargestellt, die sich auf folgende drei Ebenen verteilen:¹⁰

- Veränderungen auf der **Makroebene** betrifft das Gesamtsystem Schule zB Reformen der Lehrpersonenbildung, die Novellierung von gesetzlichen Grundlagen wie die des Hochschulrahmengesetzes und des Berufsbildungsgesetzes.
- Die **Mesoebene** betrifft die Schule als Einzelnes. Auf dieser Ebene wird Teilautonomie von Schulen als Kernelement einer nachhaltigen Schulentwicklung, aufgrund dessen auch die Veränderung der Rolle der Schulaufsicht, die Entwicklung regionaler und lokaler Bildungsnetzwerke sowie die verbesserte Zusammenarbeit von Lernorten diskutiert.
- Die **Mikroebene** befasst sich mit den Akteurinnen und Akteuren im Schulgeschehen.

⁸ Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), S. 55–56

⁹ Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), S. 56

¹⁰ Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), S. 55–56 und vgl. Fend (2001), S. 14

„Die Schule ist nicht um der Schule oder der Lehrpersonen Willen da. Das gesamte Unternehmen verfolgt ein Ziel. Sein Sinn liegt darin, dass die ihm anvertrauten jungen Menschen möglichst viel lernen und sich möglichst optimal entwickeln.“¹¹ Wird das Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation §2 (1) betrachtet, ergibt sich folgende Definition für die Aufgabe österreichischer Schulen:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“¹²

2.2 Begriffe, Blickwinkel und Worte

Anstelle von ‚guter Schule‘ wird in der Literatur auch oft von einer ‚wirksamen Schule‘ oder von ‚Schulqualität‘ gesprochen.¹³ Qualität kommt aus dem Lateinischen und wird vom Wort ‚Qualitas‘ abgeleitet und steht für ‚Beschaffenheit‘. Qualität wird aber auch als Synonym für ‚Wirksamkeit‘, ‚Effektivität‘ oder ‚Effizienz‘ gebraucht. Daher sind in dieser Diplomarbeit die Bezeichnungen ‚gute Schule‘, ‚wirksame Schule‘ oder ‚Schulqualität‘ sinngemäß gleich zu verstehen.

Laut Auffassung der Reformpädagogik bildet eine ‚gute Schule‘ eine sogenannte Übergangsgesellschaft, die, auf den Reifegrad angepasst, versucht, die Schülerinnen und Schüler für den Übergang in das gesellschaftliche Leben vorzubereiten.¹⁴ Dalin unterstützt diese Aussage, indem er angibt, dass die Grundvorausset-

¹¹ Fend (2008b), S. 17

¹² Schulorganisationsgesetz (1962), § 2 (1) [online]

¹³ Vgl. Huber/Büeler (2009); vgl. Lindemann (2010); vgl. Dörfler (2007) und vgl. Fend (2008a)

¹⁴ Vgl. Röhrs (1989), S. 120

zung einer ‚guten Schule‘ diejenige ist, die Kinder auf die Gesellschaft von morgen vorzubereiten.¹⁵

Mortimore (1991) beschreibt den Begriff ‚gute Schule‘ als eine ‚wirksame Schule‘, in der die Fortschritte der Leistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihre erreichten Noten besser sind als es anhand ihrer Eingangsvoraussetzung her zu erwarten gewesen wäre.¹⁶ Eine ‚wirksame Schule‘ jedoch nur anhand von Leistungen der Lernenden zu definieren, greift zu kurz, da Schülerinnen- und Schülerleistungen nur eines ihrer Merkmale ist.¹⁷

Gute Schule ist laut Helmke eine sehr anspruchsvolle Gestaltungsaufgabe. Es werden Ziele gesetzt, von denen sie weiß, dass diese nur schwer umsetzbar sind, Anregungspotenziale bereitgestellt, welche durchaus auf Ablehnung stoßen können und demokratische Bildungsprinzipien verfolgt, die als erstes diskursiv erarbeitet werden müssen.¹⁸

2.3 Faktoren von ‚guter Schule‘

Anhand von zahlreich durchgeführten Studien wurde versucht, einige Faktoren, ihre Zusammenhänge und Wechselbeziehungen herauszufiltern, die sehr oft als wichtiger Einflussfaktor für die Wirksamkeit einer Schule gesehen werden.¹⁹

Nach Priddat ist ‚gute Schule‘ nicht primär vom finanziellen, institutionellen, oder reorganisationellen Standpunkt aus zu betrachten. Hierbei ist es wesentlich wichtiger, dass sehr viel Wert auf das Personal gelegt wird, durch das die Form der Bildung umgesetzt wird. In der heutigen Bildungsgesellschaft geht es nämlich nicht nur darum, sich viel Wissen anzueignen, sondern auch darum, Nichtwissen so zu organisieren, um selbst an neues Wissen zu gelangen.²⁰ Die im Jahr 2007 durchgeführte McKinsey-Studie kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass ein Schulsystem nicht nur durch finanzielle Mittel verbessert werden kann. Im Jahr 2006 investierten die Regierungen auf der ganzen Welt \$ 2.000.000.000.000 in

¹⁵ Vgl. Dalin (1997), S. 23

¹⁶ Vgl. Mortimore (1991), zitiert nach Huber/Büeler (2009), S. 581

¹⁷ Vgl. Huber/Büeler (2009), S. 581

¹⁸ Vgl. Helmke (2003), zitiert nach Rahm (2009), S. 50

¹⁹ Vgl. Aurin, K. (1990), S. 11

²⁰ Vgl. Priddat, P. B. (2002), S. 22–23

ihre Schulsysteme, doch sehr viele Staaten konnten die Qualität der Schulen kaum verbessern.²¹

Laut Statistik Austria²² stiegen auch in Österreich die Investitionen in das Bildungssystem stetig an, sodass im Jahr 2007 um rund 3.000 Mio. € mehr für das Bildungssystem aufgebracht wurde, als im Jahr 2000.

3 Staatliche Bildungsausgaben nach Quellen und Bildungsbereichen

Ausgewählte Bildungsbereiche (in Mio. €)	2000				2006				2007			
	Insgesamt	Bund ¹⁾	Länder ²⁾	Gemeinden ³⁾	Insgesamt	Bund ¹⁾	Länder ²⁾	Gemeinden ³⁾	Insgesamt	Bund ¹⁾	Länder ²⁾	Gemeinden ³⁾
Alle staatlichen Bildungsausgaben	10.936,5	5.577,3	3.948,8	1.410,4	13.367,3	7.327,7	4.380,1	1.659,5	13.907,7	7.660,9	4.534,6	1.712,2
Kindergärten	912,7	-	395,6	517,1	1.105,5	-	506,8	598,7	1.187,6	-	545,1	642,5
Volksschulen	1.668,6	14,0	1.262,3	392,3	1.791,9	15,3	1.326,5	450,1	1.819,5	15,3	1.360,4	443,8
Hauptschulen	1.695,3	21,7	1.310,9	362,7	1.845,2	23,7	1.389,1	432,4	1.887,7	23,8	1.425,0	438,9
Sonderschulen	289,8	0,6	264,1	25,1	328,0	0,7	291,3	36,0	334,0	0,7	297,0	36,3
Polytechnische Schulen	107,7	1,7	79,8	26,2	127,4	1,8	90,6	35,0	132,0	1,8	92,9	37,3
Allgemein bildende höhere Schulen	1.086,0	1.073,5	1,7	10,8	1.360,3	1.339,4	3,7	17,2	1.424,7	1.406,8	2,6	15,3
Berufsschulen	427,1	20,8	372,4	33,9	464,7	22,0	409,0	33,7	492,4	24,3	432,3	35,8
Handelsakademien und Handelsschulen	306,2	306,2	-	-	370,0	370,0	-	-	383,0	383,0	-	-
Technisch gewerbliche Lehranstalten	449,8	449,8	-	-	564,8	564,8	-	-	588,5	588,5	-	-
Land- und forstwirtschaftliche Bundeslehranstalten	41,5	41,5	-	-	64,0	64,0	-	-	66,6	66,6	-	-
BA für Kindergarten- und Sozialpädagogik	58,5	58,0	0,5	-	73,6	69,4	4,1	0,1	76,9	72,6	4,2	0,1
Pädagogische Akademien/Hochschulert ⁴⁾	94,0	93,4	0,6	-	111,8	111,0	0,8	-	118,5	117,9	0,6	-
Fachhochschulen	98,9	65,9	33,0	-	254,1	162,1	92,0	-	242,0	169,7	72,3	-
Universitäten	1.971,0	1.971,0	-	-	2.799,9	2.799,9	-	-	2.962,6	2.962,6	-	-
Schulverwaltung, sonstige Bereiche ⁵⁾	1.729,4	1.459,2	227,9	42,3	2.106,1	1.783,6	266,2	56,3	2.191,7	1.827,3	302,2	62,2

Q: STATISTIK AUSTRIA, Bildungsausgabenstatistik. – 1) Inkl. Universitäten. – 2) Inkl. Wien. – 3) Inkl. Schulgemeindefverbände ohne Musikschulverbände. – 4) Mit dem Inkrafttreten des Hochschulgesetzes 2005 ab 1.10.2007 Umwandlung zu Pädagogischen Hochschulen. – 5) Bildungsrelevante Teile der Familienbeihilfen, Schulfahrtbeihilfen, Schülerfreifahrten etc.

Im Kalenderjahr 2007 wurden vom Bund 383,0 Mio. € für Handelsakademien und Handelsschulen verausgabt.

Abbildung 2: Staatliche Bildungsausgaben 2000–2007 nach Quellen und Bildungsbereichen²³

Österreich liegt, wie in Abbildung 2 ersichtlich, mit dieser Höhe der Bildungsausgaben im gesamten OECD-Vergleich im Durchschnitt,²⁴ die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei diversen Leistungsstudien wie PISA, PIRLS und TIMSS liegen im hinteren Mittelfeld.²⁵ Der Faktor ‚Finanzierung‘ nimmt sicherlich Einfluss auf eine ‚gute Schule‘, doch der ist wesentlich geringer, als andere Faktoren.

²¹ Vgl. McKinsey&Company (2007), Executive Summary [online]

²² Vgl. Statistik Austria (2009), S. 77 [online]

²³ Statistik Austria (2009), S. 77 [online]

²⁴ Vgl. Lassnig/Vogtenhuber (2009a), S. 30–31 [online]

²⁵ Vgl. Bundesinstitut bifie (o.J.), S. 2–5 [online]

McKinsey&Company analysierte und bewertete 25 Schulsysteme, unter denen sich auch die zehn besten befanden und fand folgende drei Kernkriterien heraus, welche die weltbesten Schulsysteme gemeinsam haben:²⁶

- Die Qualität eines Schulsystems kann nie die Qualität seiner Lehrerinnen und Lehrer übertreffen. Dies bedeutet, dass die richtigen Menschen für den Beruf der Lehrerin und des Lehrers gewonnen und ausgewählt werden müssen.
- Der einzige Weg, Ergebnisse zu verbessern, ist, indem die Ausbildung verbessert wird. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich ständig in ihren Fähigkeiten weiterentwickeln, um zu bestqualifizierten Lehrkräften ausgebildet zu werden.
- Der einzige Weg, Höchstleistungen zu erzielen, ist der, indem der Standard jeder Schülerin und jeden Schülers angehoben wird. Daher soll ein Schulsystem geschaffen werden, das alle Anstrengungen darauf konzentriert, dass jedes Kind den bestmöglichen Unterricht in seiner Klasse erhält.

Anhand dieser Studie wurde aufgezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer und ihr Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern einen erheblichen Beitrag zum Gelingen von Schule leistet. Dies wird auch von zusätzlichen diversen Studien bewiesen. Aus den Befunden der Studien von Rutter et al. (1979) und Mortimore/Sammons und Mitarbeitern (1987) geht hervor, dass es einen wesentlichen Zusammenhang zwischen den Unterrichts- und Erziehungserfolgen der Schulen mit dem Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer und ihren Einstellungen gibt.²⁷ Brookover et al. (1979) wiesen ebenfalls darauf hin, dass sich ‚gute Schulen‘ von ‚schlechten Schulen‘ aufgrund des Engagements der Lehrpersonen für die Leistungen von Schülerinnen und Schülern und in der Verantwortung für sie unterscheiden.²⁸ Auch die Michigan Studien und der ‚Safe School Study‘ des National Institute of Education kamen zu dem Ergebnis, dass eine hohe Arbeitsmoral der Lehrerinnen und Lehrern sich förderlich auf die Wirksamkeit von Schulen auswirkt.²⁹ „Unterrichtsqualität ist direkt abhängig von der Expertise der Lehrperson, etwa in den vier Kernbereichen, Fachwissen, Didaktik, Diagnose und Klassenführung, darüber hinaus

²⁶ Vgl. McKinsey&Company (2007), Executive Summary [online]

²⁷ Vgl. Rutter et al. (1979) und Mortimore/Sammons und Mitarbeiter (1987), zitiert nach Aurin (1990), S. 66

²⁸ Vgl. Brookover et al. (1979), zitiert nach Aurin (1990), S. 26

²⁹ Vgl. Aurin (1990), S. 28

aber auch vom Engagement, gezielten pädagogischen Orientierungen, Selbstwirksamkeit, einem Repertoire an subjektiven Theorien sowie einer ausgeprägten Bereitschaft zur Selbstreflexion.“³⁰

Ein weiteres wesentliches Kriterium nach McKinsey von ‚guten Schulen‘ ist die ständige Weiterbildung der Lehrkräfte.³¹ In den ‚Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen‘ werden die Lehrerin und der Lehrer als Fachleute bezeichnet, die sowohl lehren als auch lernen.³² Laut Dalin hat die Lehrerin und der Lehrer den Schlüssel zur Zukunft der Schule. Es soll ihnen die Möglichkeit geboten werden, sich selbst weiterzubilden und hinzuzulernen.³³ Es ist wichtig für Lehrpersonen, ständig an ihren Schlüsselqualifikationen zu arbeiten (zB Kommunikationsfähigkeit), doch sie dürfen dabei ebenfalls nie vergessen, fachlich immer ‚on top‘ zu bleiben.³⁴

Wie im dritten Kernkriterium der McKinsey-Studie vermerkt, ist es in einer ‚guten Schule‘ vor allem wichtig, dass der/die Lernende im Mittelpunkt steht.³⁵ „Wann immer Probleme, Herausforderungen und Konflikte an einer Schule aus der Perspektive des Schülers diskutiert werden, ist man am richtigen Weg. In der Schule der Zukunft steht der Schüler mit seinen langfristigen Interessen im Mittelpunkt – und alles andere ordnet sich diesen unter.“³⁶

Weiters geht aus der McKinsey-Studie hervor, wie wichtig die ‚richtigen‘ (=bestqualifizierten) Personen für die Position der Direktorin oder des Direktors sind und, dass das Setzen von hohen Zielen und deren Überprüfung ausschlaggebend ist, um Schulen verbessern zu können. Die Leitung von Schule muss mehr beitragen, als auf die unterrichtsbezogene Führung des Kollegiums zu achten.³⁷ Sie sind nicht nur für das Organisatorische verantwortlich, sondern in erster Linie auch für das Wohlbefinden in einem Lehrkörper.³⁸ Die Schulleitung initiiert Veränderungsprozesse und steht dem Kollegium unterstützend zur Seite. Zusätzlich zählt zu ihren Aufgaben, als Vermittlungsperson zwischen den verschiedenen

³⁰ Hertenagel (2008), S. 680 [online]

³¹ Vgl. McKinsey&Company (2007), S. 23 [online]

³² Vgl. Seel (2009), S. 81 [online]

³³ Vgl. Dalin (1997), S. 221

³⁴ Vgl. Zollneritsch (2007), S. 907 [online]

³⁵ Vgl. Dalin (1997), S. 210

³⁶ Salcher (2008), S. 214

³⁷ Vgl. Aurin (1990), S. 72

³⁸ Vgl. Zollneritsch (2007), S. 909 [online]

Interessengruppen zu fungieren.³⁹ Levine und Stark (1981) gaben nach der Durchführung des ‚Chicago Mastery-Learning-Reading Programms‘ (CMLRP) an, dass eine hervorragende administrative Führung, die die Lehrerinnen und Lehrer unterstützt und eine institutionelle Struktur schafft, in der Lehrerinnen und Lehrer wirksam arbeiten können, die Wirksamkeit der Schule erhöht.⁴⁰

Das Setzen von (hohen) Zielen und deren Überprüfung stellt ebenfalls einen wichtigen Faktor von ‚guten Schulen‘ dar. Weber (1971), das kalifornische State Department für Erziehung (1980) und Brookover et al. (1979) kamen in ihren Studien zu dem Schluss, dass hohe (Leistungs-) Erwartungen wesentlich zu der Verbesserung von Schulen beitragen.⁴¹ Laut McKinsey haben alle Länder, deren Schulsysteme zu den besten der Welt zählen, klar ausformulierte hohe Erwartungen demgegenüber, was Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass immer wieder überprüft werden muss, ob eine Zielerreichung auch tatsächlich stattgefunden hat, denn es kann nichts verbessert werden, wenn es nicht überprüft wird.⁴² „Allein schon der gesunde Menschenverstand weist darauf hin, dass ein klar definierter Zweck für jedes Unternehmen notwendig ist, wenn es auf Erfolg hofft. Innerhalb der Grenzen der üblichen Philosophie der öffentlichen Schulen müssen sich Schulen auf jene Aufgaben konzentrieren, die sie für die wichtigsten halten. Dadurch wird es den Schulen möglich, ihre Mittel so einzusetzen und ihre Arbeit so zu gestalten, dass diese Ziele realisiert werden. Kontinuierliche Kontrolle des Fortschritts der einzelnen Schüler und der Schulklassen ist ein folgerichtiges Mittel, um festzustellen, ob die Ziele einer Schule realisiert werden.“⁴³

Laut der McKinsey-Studie kann festgehalten werden, dass sie wichtige Faktoren anführt, die eine ‚gute Schule‘ beeinflussen, allerdings jedoch hauptsächlich nur in Richtung Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Evaluation gehen.

³⁹ Vgl. Reck-Hog (2004), S. 118

⁴⁰ Vgl. Aurin (1990), S. 24–25

⁴¹ Vgl. Weber (1971); vgl. kalifornisches State Department für Erziehung (1980) und vgl. Brookover et al. (1979), zitiert nach Aurin (1990), S. 22–23

⁴² Vgl. McKinsey&Company (2007), S. 35 [online]

⁴³ Levine/Stark (1981), zitiert nach Aurin (1990), S. 39

Laut Studien werden folgende Punkte, die jedoch ebenfalls wichtig sind, außer Acht gelassen bzw. nur kurz angeschnitten:

Schulen als lernende Organisation

Eine Schule darf keineswegs festgewachsen sein; sie muss sich kontinuierlich verändern und aktiv an sich selbst arbeiten.⁴⁴ Erst wenn eine Schule Untersuchungen anstellt, forscht, zusammenarbeitet und gemeinsam Ergebnisse erzielt, bewegt sie sich zu einer Lernenden Organisation hin, die an ihren Aufgaben wächst.⁴⁵

Das Schulklima bzw. Schulkultur

„Gute Schulen“ zeichnen sich durch ein lernförderliches Klima aus, das ein positives Schülerinnen- und Schülerverhalten nach sich zieht. „Eine moderne Schulkultur ist eine Ermutigungs- und Bestärkungskultur. Sie darf nie den Anschein erwecken, dass Lehrerinnen und Lehrer alleine gelassen werden bzw. für Probleme allein verantwortlich oder gar schuld sind.“⁴⁶

Das Engagement der Eltern

Heutzutage sollen Eltern der Schule unterstützend zur Seite stehen und Einfluss auf die Bildungsziele, Profile und Schwerpunkte und Erziehungsfragen haben.⁴⁷ Stedman, sieht es ebenfalls als ein Muss, dass Eltern in den Schulbetrieb involviert werden, um ihre Leistungsfähigkeit zu verbessern.⁴⁸

Schulentwicklung kann nur ganzheitlich (dh in allen Bereichen) geschehen.

Soll Schule verändert bzw. weiterentwickelt werden, ist Veränderung auf allen drei Schulsystemebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) zu betreiben.⁴⁹ Laut Reynolds et al. setzen Veränderungen ganzheitliche Perspektiven voraus, sodass Schule nur dann verändert werden darf, wenn alle Rollen der Betroffenen (zB Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, Behörden) im Veränderungsprozess definiert und aufeinander abgestimmt wurden. Außerdem gibt er an, dass

⁴⁴ Vgl. Dalin (1997), S. 215

⁴⁵ Vgl. Dalin (1997), S. 221–222

⁴⁶ Vgl. Zollneritsch (2007), S. 907 [online]

⁴⁷ Vgl. Aurin (1990), S. 165

⁴⁸ Vgl. Stedman (1985) zitiert nach Metzger (2000), S. 35

⁴⁹ Vgl. Euler (2003) zitiert nach Ertl/Kremer (2005), S. 7 und vgl. Fend (2001), S. 14

eine Veränderung nur dann erfolgreich ist, wenn sie von allen Betroffenen angenommen und getragen wird.⁵⁰

Metzger erachtet folgende Faktoren für die Leistungsfähigkeit einer Schule als bedeutend:⁵¹

- „Klare Bildungsziele
- Starke, positive Schulleitung mit einer guten unterrichtsbezogenen Führung
- Hohe Erwartungshaltung im Sinne einer passenden Herausforderung gegenüber den Lernenden und Lehrkräften und konsequente Betonung des Lernens.
- Kontrolle des Lernfortschrittes der Schülerinnen und Schüler
- Belohnung und Ansporn
- Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen und ihre Teilnahme am Schulleben
- Positives, geordnetes Klima
- Konsens in den gesamtschulischen Zielen
- Genügend Lerngelegenheiten schaffen
- Involvieren der Eltern in den Schulbetrieb“

Wird der Umfang dieser Faktoren betrachtet, ist ersichtlich, dass auch hier von Ganzheitlichkeit die Rede ist. Die oben angeführten Punkte verteilen sich auf alle drei Gestaltungsebenen des Bildungswesens. Daher ist die Leistungsfähigkeit von Schule nur durch eine ganzheitliche Betrachtungsweise veränderbar.

2.4 Resümee

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Beantwortung der Frage ‚Was ist gute Schule?‘ vielseitig ausfallen kann. Je nach der pädagogischen Sichtweise, den bildungspolitischen Zielperspektiven und Erwartungen können diese unterschiedlich sein. Außerdem kommt es darauf an, inwiefern jemand von der Schule betroffen ist beziehungsweise welche Erfahrungen gesammelt wurden. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler wird höchstwahrscheinlich eine andere sein als die

⁵⁰ Vgl. Reynolds et al. (1993), zitiert nach Metzger (2000), S. 43

⁵¹ Metzger (2000), S. 34–35

der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern, der Schulverwaltung oder die der Bildungspolitikerinnen und -politiker.⁵²

Außer anhand von direkt messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern, ist die ‚Wirksamkeit‘ von Schule weder direkt messbar noch beobachtbar, da Schule ein komplexes System darstellt.⁵³ Außerdem ist es durchaus möglich, dass sich „die einzelnen potenziell als wirksam einzustufenden Bedingungsfaktoren [...] möglicherweise nicht für jedes pädagogische Ziel, nicht in jeder Konstellation und nicht in jeder Situation als gleichermaßen wirksam“⁵⁴ erweisen. ‚Gute Schule‘ verlangt mehr als die Vergleichsarbeiten der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die sich als relativ einfach erweisen, denn Schule bedeutet, dass nicht nur kognitive, sondern auch soziale und affektive Leistungen erbracht werden.⁵⁵ Im Rahmen der neuen Forschung zu den Themen ‚Schuleffektivität‘ und ‚Schulqualität‘ geht es eher um die Beantwortung, wie es den ‚guten Schulen‘ gelingt, solche Ergebnisse zu erzielen bzw. anhand welcher Input- und Prozessfaktoren ein qualitativ guter Output erzeugt werden kann.⁵⁶

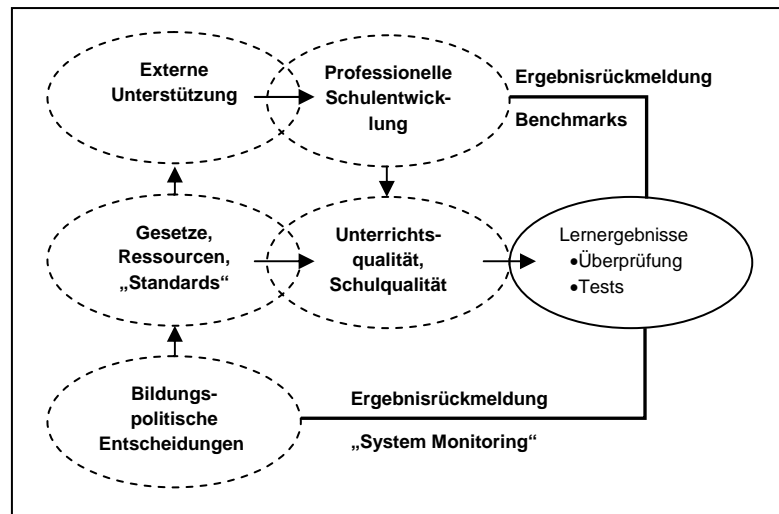


Abbildung 3: Idealmodell outputorientierter Steuerung⁵⁷

Specht entwarf 2006 auf Basis des outputorientierten Steuerungsmodells von Schulen von Klieme (2004) ein Idealmodell für die Steuerung von Schulen. Wie in Abbildung 3 dargestellt, war die mittlere Reihe der Ellipsen sowie die unterste Reihe im-

⁵² Vgl. Aurin (1990), S. 64

⁵³ Vgl. Lindemann (2010), S. 246

⁵⁴ Bos/Holtappels/Rösner (2006), S. 95

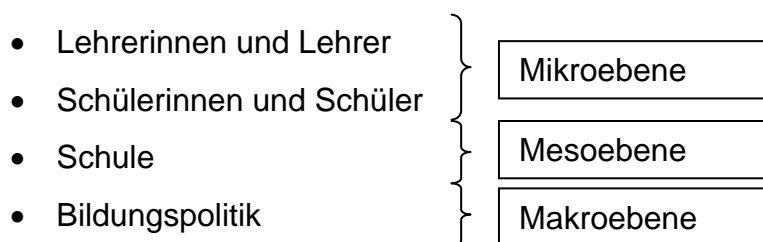
⁵⁵ Vgl. Sammons/Elliott (2003), S. 513 und vgl. Creemers/Kyriakides (2008), S. 22

⁵⁶ Vgl. Lindemann (2010), S. 240

⁵⁷ Berkermeier (2010), S. 81

mer schon ein Bestandteil des Modells der Inputsteuerung. Anhand der Politik wurden bildungspolitische Entscheidungen getroffen, welche anhand von Gesetzen und Ressourcen hervorgebracht wurden. Dies nahm wiederum Einfluss auf die Unterrichts- und Schulqualität und somit auch auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Durch das Hinzufügen der oberen beiden Ellipsen werden Rückkopplungsprozesse ermöglicht, die sowohl auf der Seite der Bildungspolitik als auch auf schulischer Ebene eine Ergebnismeldung ermöglichen.⁵⁸ Eine weitere Idee dieses Idealmodells ist es, dass alle Ebenen miteinbezogen werden. Neben der regionalen Schulaufsicht oder Unterstützungseinrichtungen sollen sich auch die Bildungspolitik und die Schulverwaltung in gleicher Weise bei ihren Entwicklungsentscheidungen an den festgelegten Zielen und den Ergebnissen über die bisherigen Leistungen orientieren.⁵⁹

Durch die ganzheitliche Betrachtung von Schule wird deutlich, dass auf jeder Gestaltungsebene des Bildungswesens (siehe Abbildung 1) Akteurinnen und Akteure arbeiten und somit ihre Aufgaben auch auf die anderen Ebenen Einfluss haben. Der Gesamtzusammenhang von Schule muss demnach auf mehreren Ebenen betrachtet werden. Fend benennt in seinem Werk ‚Schule gestalten‘ folgende vier Akteurinnen und Akteure, die an der Schulgestaltung beteiligt sind und sich auf die drei Handlungsebenen verteilen.⁶⁰



Diese vier Gruppen stellen auch die Einflussfaktoren für ‚gute Schule‘ in dieser Diplomarbeit dar. Aufgrund der ganzheitlichen Betrachtungsweise, welche in Bezug auf Schule beibehalten werden soll, werden alle vier Faktoren in die Arbeit miteinbezogen.

⁵⁸ Vgl. Berkermeier (2010), S. 81

⁵⁹ Vgl. Altrichter (2009), S. 213

⁶⁰ Vgl. Fend (2008b), S. 34–36

3 Die gute Lehrerin und der gute Lehrer

Im Jahr 2006 beliefen sich die Bildungsausgaben auf rund 7,8 Mio. EUR, wobei die Investitionen und Sachausgaben insgesamt rund 1,7 Mio. EUR ausmachten. Die restlichen rund 6,1 Mio. EUR sind zur Gänze Personalausgaben.⁶¹ Somit ist das Lehrpersonal, rein finanziell gesehen, die zentrale Ressource im Bildungssystem. Auch laut jüngsten Diskussionen und Publikation wird das Lehrpersonal als wichtigster Einflussfaktor für die Bildungsqualität definiert.⁶²

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zählen Lehrerinnen und Lehrer, indem sie die Mikroebene bilden, zum zentralen Geschehen der Schule.⁶³ Somit übernimmt das Lehrpersonal finanziell sowie auch in der Mikroebene eine wesentliche Funktion ein.⁶⁴ Daher sollte überlegt werden, in welcher Form personalorganisatorisch und -einsatzbezogen effizienter agiert werden kann.

3.1 Qualifiziertes Lehrpersonal – Die Trennung der Spreu vom Weizen

Wie in allen anderen Berufen ist es wichtig, auch für den Lehrberuf Personen zu finden, die über die wünschenswerten persönlichen Voraussetzungen wie psychische Stabilität, Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle, Offenheit für Neues, gute kognitive Fähigkeiten und Ausdrucksvermögen verfügen.⁶⁵ Eine Verbesserung der Personalressourcen fordert daher, dass sich genügend qualifizierte Personen zu einer Lehramtsausbildung und dem Lehrberuf hingezogen fühlen. Nicht geeignete Kandidatinnen und Kandidaten sollten früh genug herausgefiltert werden, damit sie einen passenderen Bildungsweg einschlagen können.⁶⁶

⁶¹ Vgl. Statistik Austria (2009), S. 76 [online]

⁶² Vgl. ExpertInnengruppe (2010) [online]; vgl. OECD (2006); vgl. Mayr/Neuweg (2009) [online]

⁶³ siehe Abbildung 1

⁶⁴ Vgl. Statistik Austria (2009), S. 76 [online] und vgl. Abbildung 1

⁶⁵ Vgl. ExpertInnengruppe (2010), S. 21 [online]

⁶⁶ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 99 [online]

3.1.1 Das Bild der geborenen Lehrperson

Seitdem es den Lehrberuf gibt, existiert auch das Bild einer guten Lehrperson und die dadurch zu erfüllenden Aufgaben.⁶⁷ Es wurde stets so argumentiert, dass der Beruf der Lehrerin und des Lehrers keine Wahl, sondern eher eine Art Berufung sei und somit nicht erlernt werden kann.⁶⁸ Deterministische Lehrerinnen- und Lehrerbilder wie jenes von Eduard Spranger verstärkten diese Ansicht. Er ging davon aus, dass eine gute Lehrperson schon als geborene Erzieherin und geborener Erzieher zur Welt kommt und von Beginn an danach trachtet, Menschenbildung zu betreiben. Es existierte die exakte Vorstellung der ‚guten‘ Lehrerin und des ‚guten‘ Lehrers, die sowohl von der Gesellschaft als auch vom Kollegium unterstützt wurde.⁶⁹

Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers kann wie jeder andere erlernt werden. Da Erziehen und Unterrichten heutzutage eher als eine Fähigkeit betrachtet wird, die nahezu jede Person, die mit Kindern arbeitet, beherrschen sollte.⁷⁰ Mittlerweile ist die Zeit abgelaufen, die Eigenschaften und Aufgaben eines Lehrers und einer Lehrerin aufgrund eines konkreten Menschenbildes bzw. aus einer politisch-pädagogischen Großtheorie heraus abzuleiten.⁷¹

Studien zufolge gibt es auch keine Beweise, dass sich Lehrpersonen von anderen akademischen Gruppen aufgrund ihrer Eigenschaften unterscheiden. Müller-Fohrbrodt (1973) kam bei ihren Studien zu dem Ergebnis, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer nicht weniger intelligente bzw. ausgeprägtere Persönlichkeitsmerkmale aufweisen als Abiturientinnen und Abiturienten, die andere akademische Laufbahnen auswählen.⁷² Somit ist die Ausgangssituation für jede Lehramtsstudentin und jeden Lehramtsstudenten, dieselbe.

⁶⁷ Vgl. Seel (2009), S. 78 [online]

⁶⁸ Vgl. Rothland (2009), S. 495

⁶⁹ Vgl. Spranger (1958), S. 22–23

⁷⁰ Vgl. Giesecke (2007), S. 127

⁷¹ Vgl. Seel (2009), S. 78 [online]

⁷² Vgl. Fend (2008a), S. 322

3.1.2 Die Fähigkeiten einer ‚guten‘ Lehrperson

„Mit Recht wünscht man ihm (dem Lehrer) die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi. Denn den Schullehrern sind die Erben der Erde und des Himmels anvertraut.“⁷³ Schon Diesterweg zählte ironisch in ‚Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer‘ diverse Fähigkeiten auf, über die eine Lehrerin oder ein Lehrer verfügen sollte, um den Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden, die jedoch nicht alle erfüllt werden können.⁷⁴ Doch welche Eigenschaften bzw. Fähigkeiten sollte eine ‚gute‘ Lehrperson vorweisen?

Hinsichtlich dieses Themenbereichs wurden in den 1930er, 1950er und 1980er Jahren Schülerinnen und Schüler nach dem Idealbild einer Lehrerin und eines Lehrers befragt. Als Ergebnis, egal in welchem Jahrzehnt, zeigte sich, dass Lehrpersonen immer freundlich, humorvoll, gerecht und unparteiisch sein sollten. Der Unterricht sollte außerdem interessant und abwechslungsreich gestaltet sein. Mit zunehmendem Alter der befragten Schülerinnen und Schüler stieg natürlich auch die Nachfrage nach einer Lehrperson, die ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz aufweisen kann. Bis heute haben sich diese Ergebnisse nicht wesentlich verändert.⁷⁵

In den 1980er Jahren wurde zusätzlich noch eine Umfrage durchgeführt. Neben der Sicht der Schülerinnen und Schülern wurden auch die Eltern und das Lehrerinnen- und Lehrerkollegium nach den Eigenschaften einer Lehrerin und eines Lehrers gefragt. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler waren denen der oben angeführten Studie sehr ähnlich (zB objektiv, menschlich, motivierend). Die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler legten bei ihrer Meinungsbildung auch größeren Wert auf die Persönlichkeitsmerkmale (zB natürliche Autorität, fröhlich, heiter). Hingegen beurteilte das Kollegium den Faktor ‚Berufstüchtigkeit‘ (zB didaktisch-pädagogische Fähigkeiten, kompetent) als maßgebend.⁷⁶

⁷³ Diesterweg (1850), S. XII

⁷⁴ Vgl. Döring (1992), S. 77

⁷⁵ Vgl. Fend (2008a), S. 319

⁷⁶ Vgl. Fend (2008a), S. 320–321

Laut McKinsey sind die Kennzeichen einer ‚guten‘ Lehrerin und eines ‚guten‘ Lehrers Lese- und Rechenkenntnisse auf höchstem Niveau, stark ausgeprägte interpersonelle und kommunikative Fähigkeiten, die Bereitschaft zu lernen und die Motivation zu unterrichten.⁷⁷ Haberman hat anhand seiner 35-jährigen Studie folgende 14 Charakteristika definiert, die ein qualifiziertes Lehrpersonal von einem unqualifizierten unterscheiden:⁷⁸

- **Ausdauer:** Gute Lehrpersonen finden einen Weg, um alle Auszubildenden in ihren Unterricht mit einzubeziehen und auf die verschiedensten Bedürfnisse und Fähigkeiten einzugehen.
- **Schutz der Auszubildenden und des Lernens:** Effektive Lehrpersonen versuchen im Unterricht nicht nur den Lehrplan abzudecken, sondern sehen es als wichtigere Fähigkeit, die Lernenden zu involvieren und motivieren.
- **Anlehnung an das Ganzheitliche:** Gute Lehrerinnen und gute Lehrer betrachten ihre langfristigen Ziele in Kombination mit ihrem ‚daily business‘ als ganzheitliches Bild.
- **Vorgehen bei Risikoschülerinnen und Risikoschülern:** Gute Lehrpersonen sehen sich selbst für die Erfolge der Lernenden verantwortlich und nicht den sozioökonomischen Hintergrund.
- **Professionelle versus persönliche Schülerinnen- und Schülerorientierung:** Alle Auszubildenden verdienen im Bezug auf die Leistungsmessung eine faire und respektvolle Behandlung, egal wie die persönliche Einstellung zum Gegenüber ist.
- **Burnout und seine Ursache:** Lehrerinnen und Lehrer verstehen es, sich vor den Ursachen von Burnout zu schützen, indem Netzwerke aufgebaut werden, die als emotionale Unterstützungssysteme dienen.
- **Fehlbarkeit:** Fehler werden als ein unverzichtbarer Teil des Lernprozesses von Lehrpersonen sowie auch von Schülerinnen und Schülern angesehen und akzeptiert.
- **Unterrichtsmethoden:** Es wird eher in unterstützender als in leitender Form unterrichtet.

⁷⁷ Vgl. McKinsey&Company (2007), S. 17 [online]

⁷⁸ Vgl. Habermann (1995), S. 779–780

- **Erläuterung des Erfolgsrezeptes:** Den Lernenden wird gezeigt, dass der Arbeitsaufwand über den Fähigkeiten steht. Wer hart genug für etwas arbeitet, wird es auch erreichen.
- **Organisationstalent:** Es sollte eine Neigung und Fähigkeit für das Planen und Erarbeiten von Unterlagen bestehen.
- **Emotionales Durchhaltevermögen:** Die Fähigkeit trotz schwierigeren Verhältnissen durchzuhalten.
- **Gemeinsame Ausgangsebene:** Das Klassenzimmer wird als ‚unser Klassenzimmer‘ und nicht als das der Lehrpersonen oder der Schülerinnen und Schüler angesehen.
- **Akzeptanz:** Die einzelnen Facetten der Schülerinnen und Schüler werden akzeptiert und es wird nicht davon ausgegangen, dass Klassen ein homogenes Bild mit den gleichen Ausgangswerten aufweisen.
- **Physisches Durchhaltevermögen:** Unterrichten bedeutet neben der psychologischen und pädagogischen auch harte physische Arbeit.

Um dem Anforderungsprofil einer ‚guten‘ Lehrerin bzw. eines ‚guten‘ Lehrers gerecht zu werden, sollte auf jeden Fall die Liebe zu diesem Beruf vorhanden sein. Das Anforderungsprofil ist sehr breit gefächert und die Erwartungen der Gesellschaft bleiben stets nach oben hin offen. Daher sollte vor allem schon zu Beginn der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung darauf geachtet werden, die ‚richtigen‘ Personen für den Lehrberuf herauszufiltern.⁷⁹

3.1.3 Wie wird mit möglichst viel Erfolg selektiert? (Getting the right people to become teachers)

Laut McKinsey ist das primäre Erfolgsrezept der zehn besten Schulsysteme, die richtigen Personen zu selektieren, um sie dann anschließend zu Lehrerinnen und Lehrern auszubilden.⁸⁰ Auch in vielen anderen Ländern der Welt, die über ein sehr gutes Schulsystem verfügen, wird davon ausgegangen, dass gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer einen Garantiefaktor für die Unterrichtsqualität darstellen.⁸¹

⁷⁹ Vgl. Giesecke (2007), S. 127–128

⁸⁰ Vgl. McKinsey&Company (2007), Executive Summary [online]

⁸¹ Vgl. Kirjapaino (2008), S. 3 [online]

Der überwiegende Teil der europäischen Länder begrenzt schon seit mehreren Jahren den Zugang zu den Lehramtsstudien. Die deutschsprachigen Länder befinden sich diesbezüglich erst am Anfang.⁸² Die Lehramtsstudien an den Universitäten in Österreich sind für jedermann frei zugänglich. An den Pädagogischen Hochschulen werden hingegen zumindest Tests durchgeführt, die je nach Studienrichtung überprüfen, ob die Kandidatinnen und Kandidaten über die körperliche, musikalische und stimmliche Voraussetzung verfügen, sowie auch der deutschen Sprache mächtig sind.⁸³

Das Grundprinzip der Selektion von zukünftigen Lehrpersonen ist, dass die Kandidatinnen und Kandidaten anhand des IST-Zustandes bezüglich ihrer Leistungen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale getestet werden.⁸⁴ Hedinger/Oberli/Slongo geben an, dass sich die Geister scheiden, inwiefern anhand von Persönlichkeitsfaktoren rückgeschlossen werden kann, ob jemand als Lehrerin bzw. Lehrer qualifiziert ist oder nicht.⁸⁵ Schreckenbergs sieht die Persönlichkeit als wichtigstes Merkmal für die Qualifikation einer Lehrerin und eines Lehrers und definiert folgende Faktoren, die eine Lehrpersönlichkeit beeinflussen:⁸⁶

- „Kognitive Differenziertheit resp. Komplexität
- Geringes Angstniveau
- Hohe intrinsische Motivation resp. Handlungskompetenz“

In Ländern wie Finnland besitzt der Lehrberuf ein sehr hohes Ansehen und die Schulen erreichen bessere Ergebnisse bei Leistungstests als in anderen europäischen Ländern. Eine mögliche Erklärung für die größere Wertschätzung des Lehrberufes könnte die gezielte Selektion bereits vor Beginn des Studiums sein. Es steht für alle Studienbewerberinnen und -bewerber eine limitierte Anzahl von Studienplätzen zur Verfügung, wofür diese sich erst qualifizieren müssen.⁸⁷ An der Universität von Helsinki bewerben sich jährlich 1.200 Anwärterinnen und Anwärter für 120 zur Verfügung stehende Ausbildungsplätze.⁸⁸ Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen zuerst einen Multiple-Choice-Test lösen, anhand dessen ihre Lese-, Rechen und Prob-

⁸² Vgl. Eurydice (2002), S. 33–43 [online]

⁸³ Vgl. ExpertInnengruppe (2010), S. 16 [online]

⁸⁴ Vgl. Hedinger/Oberli/Slongo (1988), S. 340 [online] und vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 102

⁸⁵ Vgl. Hedinger/Oberli/Slongo (1988), S. 341 [online]

⁸⁶ Schreckenbergs (1984) zitiert nach Hedinger/Oberli/Slongo (1988), S. 341 [online]

⁸⁷ Vgl. McKinsey & Company (2007), S. 17–18 [online]

⁸⁸ Vgl. Pädagogische Hochschule FHNW (2008), S. 33

lemlösungskompetenz überprüft wird. In Runde zwei werden die Top-Bewerberinnen und -Bewerber auf ihre Kommunikations- und Lernfähigkeit, ihre wissenschaftlichen Kenntnisse und ihre Motivation, zukünftig zu unterrichten, getestet.⁸⁹

Obwohl die Ausleseverfahren und ihre Wirksamkeit bis heute nur selten dokumentiert wurde, wird anhand von Praxisbeispielen wie Finnland sichtbar, dass sie für die Qualität einer Lehrperson essentieller sind als das Forschungsinteresse an dem Thema.

3.2 Die Grundausbildung als Basis für gute Lehrpersonen

Eine Basis wird als etwas definiert, was bereits als Grundlage vorhanden ist, worauf aufgebaut bzw. von der aus etwas weiterentwickelt werden kann.⁹⁰ Genauso verhält es sich auch mit der Grundausbildung zur Lehrkraft. „Allen pädagogischen Berufen liegt ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsprozess junger Menschen insgesamt zu Grunde.“⁹¹ Die verschiedenen Lehramtsstudien verlangen in Bezug auf das Fachwissen zwar nach unterschiedlicher Ausbildung, bezüglich des Qualifikationsniveaus, der beruflichen Beanspruchung oder hinsichtlich der wissenschaftlichen Dignität besteht jedoch kein Unterschied.⁹²

3.2.1 Schaffen einer einheitlichen Ausbildung für Lehrpersonen

In Österreich nimmt die Diskussion über eine Defragmentierung der Lehrerinnenbildung zu, da die Ausbildungsanforderung zwischen den einzelnen Schularten sehr unterschiedlich ist. Sie reicht von einer sehr anspruchsvollen wissenschaftlichen Berufsvorbildung bis hin zur dreijährigen Ausbildung für Volks- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer an der Pädagogischen Hochschule. Im Gegenteil dazu benötigen Lehrpersonen in technischen und gewerblichen Ausbildungsstätten für spezielle Fächer (zB Informatik, Wirtschaft) nach Vorweisen einer vierjährigen Praxis keine professionelle (gezielte pädagogische) Lehrerinnen- und Lehrerbildung.⁹³ Es ergibt sich in Österreich die paradoxe Situation, dass das Ausbildungsniveau der Lehrpersonen vom Alter bzw. der Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler bestimmt wird.⁹⁴

⁸⁹ Vgl. McKinsey & Company (2007), S. 17 [online]

⁹⁰ Vgl. Duden (2005), S. 127

⁹¹ ExpertInnengruppe (2010), S.10 [online]

⁹² Vgl. Baumert et al. (2007), S.12

⁹³ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 108 [online]

⁹⁴ Vgl. ExpertInnengruppe (2010), S. 23–24 [online]

Österreich ist eines der wenigen Länder in Europa, in denen die pädagogische Ausbildung noch nicht einheitlich auf die universitäre Ebene angehoben wurde.⁹⁵ Delannoy et al. fordern im OECD Länderbericht für Österreich, dass es als strategisches Ziel angesehen werden sollte, die zweigliedrige Lehrenden- und Lehrerbildung zu überwinden. Es stellt sich lediglich die Frage, mit welcher Methode diese Vereinheitlichung in Österreich erreicht werden könnte. Zur Auswahl stehen folgende Varianten:⁹⁶

- Die gesamte Lehrenden- und Lehrerbildung wird auf die Pädagogische Hochschule verlagert.
- Die Ausbildung wird gesplittet indem die pädagogische Hochschule die pädagogische und die Universität die Aufgabe der fachlichen Ausbildung übernimmt.
- Die gesamte Lehrenden- und Lehrerbildung wird auf die Universitäten verlegt.

Eine komplette Verlagerung an die pädagogischen Hochschulen wird eher nicht in Erwägung gezogen, da das Fachwissen darunter leiden würde und das sogenannte ‚Downgrading‘ der bisher universitären Ausbildung eine Gegenbewegung zur Bildung in Europa wäre.⁹⁷ Das Splitten der pädagogischen und der fachlichen Ausbildung wird ebenfalls nicht befürwortet, da durch dieses Vorgehen trotzdem die Clusterbildung bestehen bleibt und somit eine übergreifende Ausbildung bezugnehmend auf das Fach, die Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft erschwert wird. Die beste und nachhaltigste Vereinheitlichungsoption ist die Verlagerung der gesamten Lehrkräfteausbildung an die Universitäten. Die Ausbildung der Lehrpersonen auf akademischem Niveau würde höchstwahrscheinlich den positiven Nebeneffekt haben, auch das gesellschaftliche Ansehen dieser Berufssparte zu steigern.⁹⁸

⁹⁵ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 108 [online]

⁹⁶ Vgl. Delannoy et al. (2004), zitiert nach Mayr/Neuweg (2009), S. 109 [online]

⁹⁷ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 109 [online] und vgl. Eurydice (2005), S. 17 [online]

⁹⁸ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 110–112 [online]

Um ein Gelingen der Verschmelzung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu gewährleisten, sollte auf folgende Punkte geachtet werden:⁹⁹

- Die Stärken der Pädagogischen Hochschule sollten in den Ablauf an den Universitäten implementiert werden, sodass von einer Symbiose die Sprache ist.
- Für diejenigen Lehrpersonen, die keinen akademischen Abschluss besitzen, sollte die Möglichkeit bestehen, diesen anhand von ergänzenden Studien nachzuholen.
- Das Fachwissen an den Universitäten wird zwar auf sehr hohem Niveau angeboten, jedoch ist es gerade für die Ausbildung zum Lehrberuf wichtig, den Lehrstoff durchzudenken und Prioritäten zu setzen. Spezialisierung einer Fachrichtung in einem hohen Ausmaß sollte auf die Hauptfachstudienrichtungen konzentriert bleiben.
- Das didaktische und methodische Niveau sollte so angehoben werden, sodass sich dies die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer als Idealbild vor Augen halten.

Grundsätzlich zielen die in Europa durchgeführten Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bereits auf eine Stärkung des akademischen Charakters ab, indem die Ausbildung verlängert und vereinheitlicht wird.¹⁰⁰ Außerdem setzt sich die Einsicht durch, dass die verschiedenen Lehrämter zwar unterschiedliche Kompetenzprofile bedingen, doch hinsichtlich dem Qualifikationsniveau, der beruflichen Beanspruchung oder der wissenschaftlichen Dignität, sollten keine Unterschiede bestehen.¹⁰¹ Da der universitäre Abschluss für Lehrerinnen und Lehrer als europapolitisches Ziel gilt, sollte auch Österreich auf eine einheitliche Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zusteuern.

⁹⁹ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 107–112 [online]

¹⁰⁰ Vgl. Eurydice (2002), S. 1–23 [online]

¹⁰¹ Vgl. Baumert et al. (2007), S. 12 [online]

3.2.2 Die berufsbezogene Ausbildung als wichtiges Kriterium für zukünftige Lehrkräfte

Befürworterinnen und Befürworter der rein wissenschaftsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind der Meinung, dass das Fachwissen der wesentliche Faktor ist und die Fähigkeit, dieses Fachwissen zu vermitteln, entweder naturgegeben sei oder auch später noch erlernt werden könne. Die Vertreterinnen und Vertreter der rein berufsbezogenen Ausbildung betrachten das Lehramtsstudium eher als eine exakte Vorbereitung auf den Beruf der Lehrerin und des Lehrers, bei welcher das Fachwissen eine untergeordnete Rolle spielt.¹⁰²

„Eine gute Theorie ist praktisch, eine gute Praxis hat eine Theorie.“¹⁰³ Gelingt nämlich etwas nur theoretisch, dann ist entweder die Theorie falsch oder die Praxis schlecht. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass sich beide Begriffe nicht gegenseitig ausschließen sondern vielmehr miteinander korrelieren.¹⁰⁴ Auch von Hentig beschreibt 1998 die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als eine Berufsausbildung, und daher solle nicht nur das fachliche Wissen sondern auch die Praxis gefördert werden.¹⁰⁵ Deshalb sollte die Ausbildung der Lehrkräfte sowohl aus einem fachwissenschaftlichen Teil, bei welchem der Schwerpunkt auf den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen liegt, als auch aus einem praxisbezogenen Teil, bei dem die angehenden Lehrpersonen die Theorie in die Praxis umsetzen können.¹⁰⁶ Mit diesem Hintergrund erklärt sich die Wichtigkeit, dass die Verschmelzung von theoretischer und schulpraktischer Ausbildung viel besser erfolgen muss, um die Praktika als Studienelemente und nicht als Praxissozialisation zu sehen.¹⁰⁷

Ab wann neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung jedoch auch die berufsspezifische hinzugezogen wird, hängt vom jeweiligen Modell ab.¹⁰⁸ Hierbei ist zwischen dem simultanen und dem konsekutiven Modell zu unterscheiden. Beim simultanen Modell erfolgt die berufsbezogene Ausbildung parallel zur fachwissenschaftlichen Ausbildung. Voraussetzung dafür ist zumindest der Abschluss der Sekundarstufe I. In manchen Ländern wird auch die Zulassung zum Hochschulstudium und/oder ein Be-

¹⁰² Vgl. Wolff (1988), S. 109–110

¹⁰³ Hammelrath (1988), S. 129

¹⁰⁴ Vgl. Hammelrath (1988), S. 128–129

¹⁰⁵ Vgl. Hentig von (1998), S. 25

¹⁰⁶ Vgl. Eurydice (2005), S. 203 [online]

¹⁰⁷ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 107 [online]

¹⁰⁸ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 107 [online]

fähigungszeugnis zum Lehrberuf verlangt. Beim konsekutiven Modell müssen die Anwärterinnen und Anwärter für den Lehrberuf zuerst ihr Hochschulstudium abschließen, bevor sie ihre spezifische berufsbezogene Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erhalten.¹⁰⁹

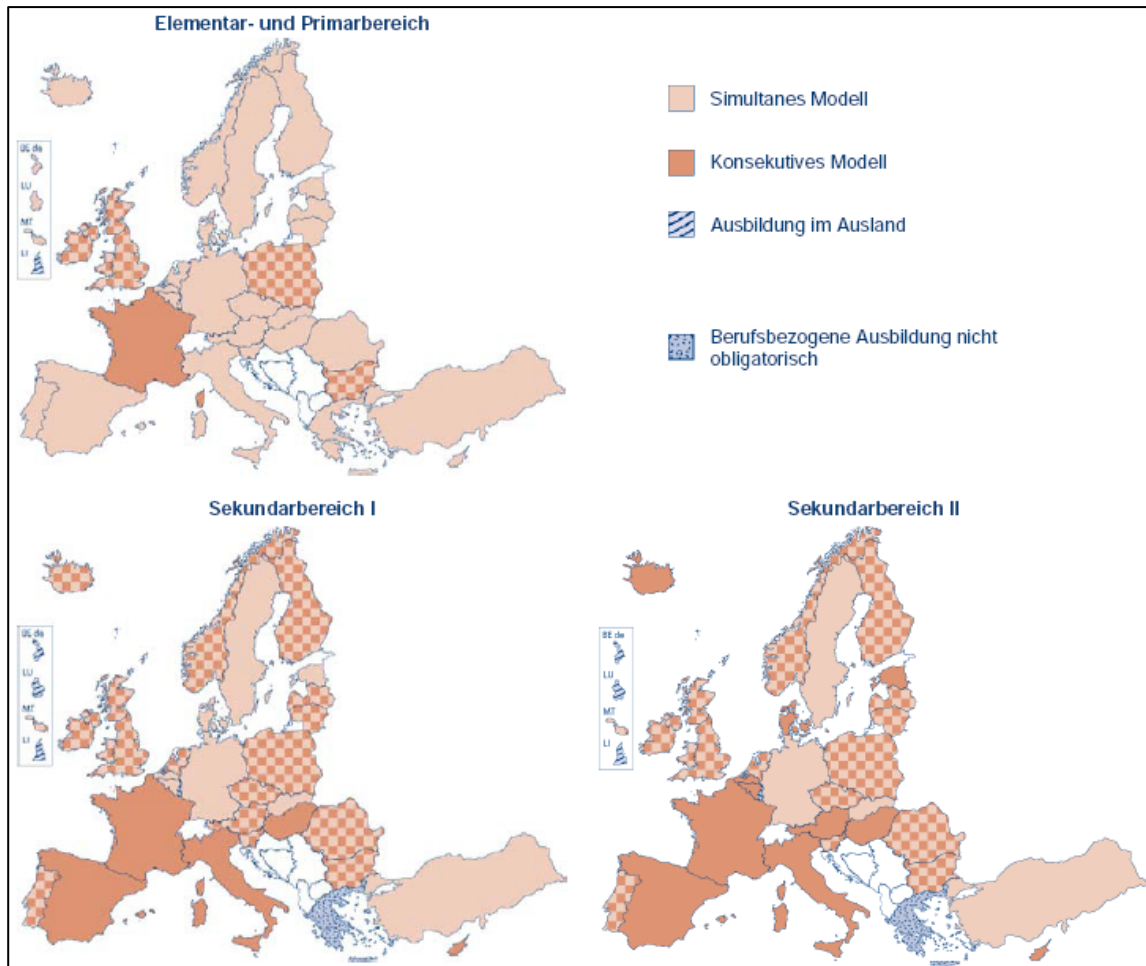


Abbildung 4: Aufbau der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf das simultane und konsekutive Ausbildungsmodell¹¹⁰

Wie in Abbildung 4 ersichtlich, ist das simultane Modell im Elementar- und Primarbereich das europaweit gängige und im Sekundarbereich I das überwiegende Modell. Das konsekutive Modell überwiegt hingegen in der Ausbildung für den Sekundarbereich II.¹¹¹

¹⁰⁹ Vgl. Eurydice (2009), S. 149 [online]

¹¹⁰ Eurydice (2009), S. 150 [online]

¹¹¹ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 107 [online]

3.3 Die ersten Schritte in der Praxis

„We would never turn out a freshly minted doctor and say, ‘go operate on somebody’ without three or four years of practice – guided practice. [...] But we turn out teachers, put them in classrooms, and ignore them.“¹¹²

Die ersten Jahre einer Lehrerin und eines Lehrers sind, wie in jedem anderen Beruf, schwierig, da sie zahlreichen Herausforderungen gegenüber stehen. Gerade in dieser Zeit ist es für die Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sicherlich hilfreich, wenn sie anhand eines sogenannten Induktionsprogrammes, welches eine obligatorische Übergangsphase von der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und dem Einstieg in das Berufsleben darstellt, unterstützt werden.

3.3.1 Ein Induktionsprogramm als Unterstützung für Junglehrerinnen und Junglehrer

Laut Eurydice sind Induktionsprogramme in weniger als der Hälfte der europäischen Länder verbreitet¹¹³, obwohl dies laut der OECD, dem Rat der Europäischen Union, dem Europäischen Parlament und der Europäischen Kommission befürwortet wird.¹¹⁴ Ein Induktionsprogramm wird anhand folgender Argumente verlangt:¹¹⁵

- Es ist nicht möglich, sich während des Studiums alle berufsrelevanten Kompetenzen anzueignen, sodass die ersten Jahre im Beruf auch als Abschlussphase der Erstausbildung zu definieren sind.
- Junglehrerinnen und Junglehrer bauen gerade in den ersten Arbeitsjahren ihre Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster auf. Daher sollten sie bewusst didaktisiert anstatt sich selbst überlassen werden.
- Die Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sollten beratend unterstützt werden, um die erstmalige Konfrontation mit den Anforderungen und Schwierigkeiten, die der Lehrberuf mit sich bringt, zu erleichtern.

¹¹² McBeath (2006), S. 5 [online]

¹¹³ Vgl. Eurydice (2005), S. 219 [online] und vgl. Eurydice (2009), S. 157–158 [online]

¹¹⁴ Vgl. OECD (2006), S. 125–131 und vgl. Rat der Europäischen Union (2007), S. 8 [online]

¹¹⁵ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 107 [online]

- Nicht nur Berufsneulinge profitieren von Induktionsprogrammen, sondern auch die Mentorinnen und Mentoren, durch die sie begleitet werden. Das reflexive Arbeiten ermöglicht den Betreuungspersonen ihr Verhalten weiterzuentwickeln und ihren eigenen Unterricht zu erweitern und dementsprechend zu verbessern.

Grundsätzlich erfolgt die Induktion in den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers im Rahmen von Hospitationen in anderen Klassen und unter der Anleitung der Betreuungsperson. Von Beginn an haben die Junglehrerinnen und Junglehrer alle Rechte und Pflichten einer erfahrenen Lehrperson. Die einzige Einschränkung besteht in der Notengebung. Semester- und Jahresnoten sowie Schularbeitsthemen und -noten müssen gemeinsam mit der Betreuungsperson vorab besprochen werden. Somit wird durch das Induktionsprogramm eine Klimatisierung geschaffen, die es den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht Erfahrungen zu sammeln und sie trotzdem nicht von Anfang an alleine lässt.¹¹⁶

3.3.2 Das Induktionsprogramm in Österreich¹¹⁷

In Österreich existiert lediglich für die Absolventinnen und Absolventen der universitären Lehramtsstudien (=konsekutives Ausbildungsmodell) ein Induktionsprogramm. Das Studium wird als wissenschaftliche Berufsvorbereitung gesehen, wonach ein Unterrichtspraktikum als Beginn der Berufsbildung anschließt. Die nach dem simultanen Modell ausgebildeten Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer werden hingegen in das Berufsleben entlassen, in dem sie ohne Unterstützung dieselbe Arbeit verrichten müssen, wie ihre Kolleginnen und Kollegen mit langjähriger Erfahrung.

Die Unterstützung und Beurteilung im Praktikum erhalten die Junglehrerinnen und Junglehrer von Betreuungslehrerinnen und -lehrern, mit mindestens dreijähriger Berufspraxis und einem für das Induktionsprogramm ausbildenden Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule.

¹¹⁶ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 113 [online]

¹¹⁷ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 113–114 [online] und vgl. ExpertInnengruppe (2010), S. 27–28 [online]

3.3.3 Die Umsetzung eines einheitlichen und funktionierenden Induktionsprogramms

Um das Funktionieren des Induktionsprogramms sicherstellen zu können, sollte es laut Bildungsbericht 2009 nach folgenden Richtlinien organisiert sein:¹¹⁸

- Generell sollte für alle Schulstufen eine mehrjährige berufliche Induktion eingeführt werden.
- Die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden sollte maximal ein Drittel der Unterrichtszeit einer voll qualifizierten Lehrkraft entsprechen.
- Die Betreuungslehrerinnen und -lehrer sollten eine höher qualifizierte Ausbildung erhalten.
- Veranstaltung von Seminaren, die in Zusammenarbeit mit der Universität, Schulverwaltung und Betreuungslehrerinnen und -lehrer geplant und durchgeführt werden.

Ein Induktionsprogramm wird deshalb befürwortet, da Junglehrerinnen und Junglehrer ansonsten fast schlagartig ohne systematische Unterstützung die Arbeit einer erfahrenen Lehrkraft übernehmen müssen. Es bleibt keine Zeit sich einzuarbeiten und die erste Zeit folgt dem Prinzip ‚sink or swim‘. Durch ein Induktionsprogramm werden die Junglehrerinnen und Junglehrer allmählich in den Arbeitsprozess eingeleitet und erhalten für ihre berufliche Anfangszeit einen Support.¹¹⁹

3.4 Lebenslanges Lernen als Voraussetzung einer guten Lehrperson

„Sie wollen also versprechen, die Kenntnisse und Fähigkeiten, die Sie erworben haben, zu pflegen und ständig durch Fortbildung zu erweitern und zu verbessern, der Wissenschaft zu dienen, deren Ziele zu fördern und dadurch verantwortlich zur Lösung der Probleme der menschlichen Gesellschaft und deren gedeihlicher Weiterentwicklung beizutragen ...“¹²⁰

¹¹⁸ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 113–114 [online] und vgl. ExpertInnengruppe (2010), S. 27–28 [online]

¹¹⁹ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 112–113 [online]

¹²⁰ Organisatorischer Ablauf der Sponsions- und Promotionsfeiern, Richtlinie des Rektors gem. Par. 52 Abs. 1 Z. 2 UOG 1993 [online]

Mit diesen vier Zeilen versprechen Studentinnen und Studenten nach Beendigung des Studiums, die regelmäßige Fortbildung einzuhalten.

„Der Lehrer hat den Schlüssel der Zukunft.“¹²¹ Die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an Weiterbildungsmaßnahmen ist in Europa jedoch sehr gering,¹²² obwohl in 20 europäischen Ländern die Weiterbildung verpflichtend ist. Diese Pflicht wird jedoch in der Praxis oft nicht eingefordert.¹²³ Durch eine geeignete ständige berufliche Weiterbildung könnten Lehrkräfte ihre Grundlagenkenntnisse während der Ausübung ihres Berufs stetig erweitern. Um eine Kontinuität zwischen Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung gewährleisten zu können, wäre darauf zu achten, dass dies auf die Erstausbildung angepasst wird.¹²⁴ Deshalb sollten auch die an der Grundausbildung und Induktion beteiligten Institutionen in den Prozess der beruflichen Weiterbildung involviert werden.¹²⁵ Weitere Empfehlungen für eine funktionierende Weiterbildungspolitik wären:¹²⁶

- Einführung einer verpflichtenden Weiterbildungsstundenanzahl pro Unterrichtsjahr für jede Lehrerin und jeden Lehrer.
- Anreize zur Weiterbildung schaffen, indem diese Voraussetzung für Aufstiegsmöglichkeiten darstellt.
- Weiterbildungsbeauftragte, die die Schulen in Bezug auf Weiterbildung unterstützen, beraten und auch kontrollieren.

Die Schule der Zukunft kann nur dann verwirklicht werden, wenn alle Komponenten grundlegend verbessert werden. Dies bedeutet demnach, dass auch die Lehrerinnen- und Lehrerkollegenschaft motiviert und qualifiziert sein muss, um laufend das aktuellste Wissen weitergeben zu können. Mit anderen Worten: Wer gute Lehrarbeit leisten will, muss sich selbst ständig weiterbilden und Neues erlernen.¹²⁷

¹²¹ Dalin (1997), S. 221

¹²² Vgl. Eurydice (2004), S. 20 [online]

¹²³ Vgl. Eurydice (2009), S. 160 [online]

¹²⁴ Vgl. Eurydice (2004), S. 19–25 [online]

¹²⁵ Vgl. Delannoy et al. (2004), S. 8 [online]

¹²⁶ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 118 [online]

¹²⁷ Vgl. Dalin (1997), S. 221

4 Schülerinnen und Schüler

*Wir sind alle Blätter an einem Baum,
keins dem anderen ähnlich, das eine
symmetrisch, das andere nicht,
und doch gleich wichtig dem Ganzen*

(Gotthold Ephraim Lessing)

Im Schuljahr 2008/09 drückten 1.189.586 Schülerinnen und Schüler in Österreich die Schulbank.¹²⁸ Sie stellen neben den Lehrerinnen und Lehrern den wichtigsten Inputfaktor im Bildungswesen dar.¹²⁹ „Lernen in der Schule ist nicht die technisch zu betrachtende Eingabe eines Lernstoffes durch die Lehrmittel und seine Reproduktion durch die Schüler, vielmehr ist es das Zusammenspiel von Sachverhalten der Welt, Zugangsweisen der Fachwissenschaften und Faktoren der Persönlichkeit der Lernenden.“¹³⁰

4.1 Verhalten als Einflussfaktor auf Leistung

Wird mit Menschen gearbeitet, sollte danach gefragt werden, warum sie sich in bestimmten Situationen auf eine gewissen Art und Weise verhalten. Lässt zum Beispiel die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers nach, sollten immer Gründe in Betracht gezogen werden, die in der jeweiligen Situation eine konkrete Rolle spielen.

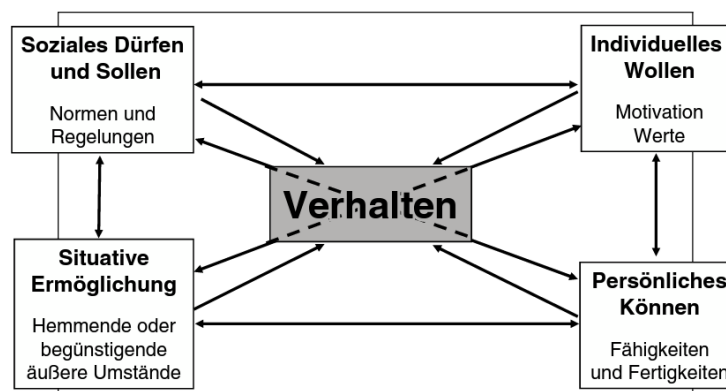


Abbildung 5: Bedingungen des Verhaltens¹³¹

¹²⁸ Vgl. Statistik Austria (2009), S. 25 [online]

¹²⁹ Vgl. Lassnig/Vogtenhuber (2009a), S. 41 [online]

¹³⁰ Oomen-Welke/Rhöneck von/Willenberg (1988), S. 7

¹³¹ Comelli/Rosenstiel von (2009), S. 3

Verhalten entsteht, wie in Abbildung 5 dargestellt, immer aus einer Interaktion von Person und Situation. Auf der Personenseite stehen das persönliche Können und das individuelle Wollen. Die Situation besteht aus dem sozialen Dürfen und Sollen sowie der situativen Ermöglichung.¹³²

4.1.1 Person

Das **individuelle Wollen** steht für all jenes, das einem wichtig und erstrebenswert ist. Es entspricht zum Beispiel der Wertorientierung, den Wünschen und Bedürfnissen und zusammengefasst macht all dies die Motivation und die Fähigkeit, Motive und Absichten in Ergebnisse umzusetzen, aus.¹³³ Vor allem im Arbeitsleben spielt das individuelle Wollen eine große Rolle, da immer wieder Arbeiten zu erledigen sind, die nicht gerne gemacht werden, jedoch erforderlich sind.¹³⁴

Das **persönliche Können** steht für alle eine Person auszeichnenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Verfahrenswissen und die speziellen Fachkenntnisse. Zusammengefasst können diese Attribute als Kompetenz oder auch Know-how bezeichnet werden.¹³⁵ Grundsätzlich ist das persönliche Können lern- und trainierbar. Ob und inwiefern es verbessert wird, hängt vorrangig vom Lernwillen des Individuums ab.¹³⁶

Soll ein gewünschtes Ergebnis durch ein Verhalten von einer Person erreicht werden, kommen das Wollen und das Können zum Einsatz. Ein Verhaltensergebnis bzw. eine Leistung, ist das Produkt aus Wollen und Können. Liegt nun einer der beiden Faktoren bei Null ist schon aus mathematischer Sicht auch das Ergebnis Null. Dieser Zusammenhang wird anhand der untenstehenden Grafik nochmals verdeutlicht.¹³⁷

¹³² Vgl. Comelli/Rosenstiel von (2009), S. 1

¹³³ Vgl. Comelli/Rosenstiel von (2009), S. 1; vgl. Kumlin (2010), S. 13 und vgl. Przygodda (2005), S. 53

¹³⁴ Vgl. Przygodda (2005), S. 53

¹³⁵ Vgl. Comelli/Rosenstiel von (2009), S. 2; vgl. Przygodda (2005), S. 53 und vgl. Albs (2005), S. 18

¹³⁶ Vgl. Albs (2005), S. 18–19

¹³⁷ Vgl. Comelli/Rosenstiel von (2009); S. 2

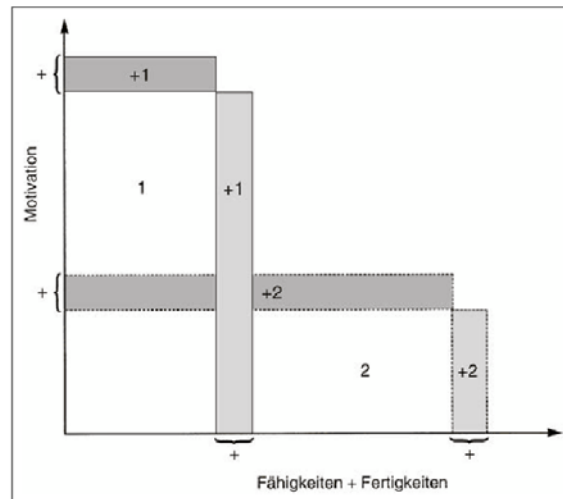


Abbildung 6: Der Zusammenhang zwischen Wollen und Können¹³⁸

In Abbildung 6 werden zwei Situationen dargestellt. Die erste Situation beschreibt einen Menschen, dessen Motivation sehr hoch ist, dem es jedoch noch an erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten mangelt. Rein betrieblich gedacht sollte die Person entweder fachlich weitergebildet werden oder eine Arbeit erhalten, die dem individuellen Können entspricht. Die zweite Situation beschreibt eine Person, dessen Fähigkeiten und Fertigkeiten schon sehr ausgeprägt sind. Die Motivation kann hingegen als unzureichend beschrieben werden. Damit solch eine Person Höchstleistungen erbringen kann, gilt es vor allem die Motivation durch passende Maßnahmen zu steigern.¹³⁹ Die Motivation ist jedoch der Faktor, der nur kaum oder sehr langsam von außen veränderbar ist.¹⁴⁰

4.1.2 Situation

Nicht nur die Person, sondern auch die Situation prägt das Verhalten maßgebend. Hierbei wird zwischen dem sozialen Dürfen und Sollen sowie der situativen Ermöglichung unterschieden.

Das **soziale Dürfen** setzt sich zusammen aus den geschriebenen oder ungeschriebenen Normen und Regeln, die angeben, was erlaubt ist. Beim **sozialen Sollen** wird anhand von den geschriebenen oder ungeschriebenen Normen und Regeln vorge-

¹³⁸ Comelli/Rosenstiel von (2009); S. 2

¹³⁹ Vgl. Comelli/Rosenstiel von (2009); S. 2

¹⁴⁰ Vgl. Albs (2005), S. 18

geben, was erwünscht bzw. erwartet wird. Hierzu zählt auch die Kultur einer Organisation.

Die **situative Ermöglichung** beschreibt die Bedingungen, die in einer Situation das Verhalten fördern oder auch behindern können.¹⁴¹

Ein Beispiel zum besseren Verständnis dieses Faktors: „Jemand möchte an einem Wintersonntagmorgen in die Berge fahren. Er kann dies auch, hat reichlich Fahrpraxis, kein Verbot, keine ungeschriebene Regel hindert ihn. Wenn aber situative Bedingungen ihn grundsätzlich hindern, wenn zB das Fahrzeug nicht anspringt, dann wird er auch nicht fahren. Hier helfen weder Motivationsmanagement, noch Training, noch Veränderung gesetzlicher Regeln. Es hilft die Reparatur des Autos.“¹⁴²

4.1.3 Die Wechselwirkungen zwischen Person und Situation

Aufgrund der Abhängigkeit der Bedingungen des Verhaltens (siehe Abbildung 5) ergibt sich folgende große Anzahl von Wechselwirkungen:¹⁴³

- Wird etwas gut beherrscht oder gewusst, wird es in der Regel auch gemacht. Somit wirken Fähigkeiten als Motivation.
- Wer erpicht ist, etwas zu tun, wird sich in der Regel die dafür benötigte Kompetenz aneignen.
- Wird etwas von vielen gewollt, dann wird es schlussendlich zur geschriebenen oder ungeschriebenen Regel und zählt somit auch zum sozialen Dürfen.
- All das, was die Gesellschaft erlaubt, wird oft auch zur individuellen Selbstverständlichkeit, denn jedes Individuum möchte schließlich auch das, was es darf.
- Die äußeren Bedingungen sind durch das Wollen, Können und das soziale Dürfen gestaltbar.
- Wird eine Situation behindert oder ist etwas nicht möglich bzw. erscheint eine Situation zumindest als nicht möglich, wird sie wahrscheinlich auch nicht gewollt werden bzw. im Rahmen des sozialen Dürfens nicht erwartet werden.

¹⁴¹ Vgl. Comelli/Rosenstiel von (2009), S. 3 und vgl. Przygodda (2005), S. 54

¹⁴² Comelli/Rosenstiel von (2009), S. 3

¹⁴³ Vgl. Comelli/Rosenstiel von (2009), S. 4

4.1.4 Schülerinnen und Schüler und ihre Motivation für die Schule

Auch bei Schülerinnen und Schülern kann eine Leistung nur erbracht werden, wenn sie motiviert sind und über die benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. In Bezug auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern sagte Travers im Jahr 1978: „The school is more likely to be a killer of interest than the developer“¹⁴⁴ und hat damit bis heute Recht behalten. Zweifelsohne stellen Motivationsprobleme keinen neuen Themenbereich von Schulen dar.¹⁴⁵ Anhand von internationalen Studien wurde immer wieder aufgezeigt, dass das durchschnittliche Interesse von Schülerinnen und Schülern mit zunehmender Jahrgangsstufe abnimmt.¹⁴⁶

Spiel und Schober (2002a) führten eine Studie zu dem Thema: ‚lebenslanges Lernen als Ziel – Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?‘ durch. Es wurden 490 österreichische Schülerinnen und Schüler aus drei Schultypen und drei Schulstufen sowie ihre Lehrpersonen befragt. Die Studie kam hinsichtlich Bildungsmotivation von Lernenden zu folgendem Ergebnis:¹⁴⁷

- Den Beginn der Schulzeit verbinden die Schülerinnen und Schüler mit positiven motivationalen Ausgangsbedingungen. Dadurch wurde ersichtlich, dass nicht von Grund auf eine Demotivation herrscht. Im Laufe der Schulzeit zeigt sich jedoch, dass der Ausbau von Motivation nicht gelingt, vor allem in Bezug auf die Indikatoren, die die Erfolgserwartung und Wertschätzung des Lernens beeinflussen.
- Schülerinnen und Schüler haben dann Freude am Lernen, wenn sie einen persönlichen Sinn in etwas sehen, und sie dabei Kompetenzerfahrungen, soziale Eingebundenheit, Selbststeuerung erfahren und die eigenen Interessen eingebunden werden. Grundsätzlich besteht bei den Schülerinnen und Schülern die Freude am Lernen. Es kommt lediglich darauf an, was sie lernen.

In Zeiten, in denen sich die Gesellschaft hin in Richtung Wissensgesellschaft entwickelt und ständige Lernprozesse (= lebenslanges Lernen, im Folgenden LLL) gefordert sind, wird der Handlungsbedarf hinsichtlich Bildungsmotivation immer wichtiger.

¹⁴⁴ Travers (1978), S. 125

¹⁴⁵ Vgl. Spiel (2006), S. 85

¹⁴⁶ Vgl. Gottfried/Fleming/Gottfried (2001), S. 9–11

¹⁴⁷ Vgl. Spiel/Schober (2002), S. 1271–1281

LLL wird nur dann erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler über zwei Faktoren verfügen: die Bildungsmotivation und die Lernkompetenz. Da die Schule einen zentralen Grundstein für Lernkompetenz und Bildungsmotivation legt, scheint es unabdingbar, diese mit einzubeziehen und die Lehrkräfte hinsichtlich dieses Themas entsprechend auszubilden.¹⁴⁸

4.2 Soziale Disparitäten und Chancengleichheit

Die Diskussion über den Themenbereich ‚Bildung und soziale Ungleichheit‘ hat vor allem im letzten Jahrzehnt wieder eine erhöhte öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren,¹⁴⁹ denn Ziel von Bildungseinrichtungen ist es, Chancengleichheit herzustellen und inhomogene Ausgangsbedingungen zu vermindern.¹⁵⁰ Anhand der Pisa-Studie im Jahr 2000, bei der zum ersten Mal ein großes Datenvolumen zu diesem Thema gesammelt werden konnte, ergab sich jedoch ein konträres Resultat, bei welchem folgende zwei Ergebnisse signifikant waren:¹⁵¹

- In keinem Land, das an der Pisa-Studie teilgenommen hat, gelingt es, den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Kompetenzerwerb in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auszuschalten.
- Aufgrund der Variabilität zwischen der sozialen Herkunft und dem Erwerb von Kompetenzen ist es jedoch ersichtlich, dass es Ländern unterschiedlich gut gelingt, dieses Problem zu vermeiden.

Auf allen Stufen des Bildungssystems steht der familiäre Hintergrund in direktem Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler.¹⁵² Daher sollte der sozioökonomische Status, der die soziale Herkunft einer Person beschreibt, in Bezug auf das Bildungswesen nicht außer Acht gelassen werden, da diese Lebensumstände, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, ein ausschlaggebender Punkt für die weitere Bildungskarriere darstellen.¹⁵³

¹⁴⁸ Vgl. Schober et al. (2009), S. 121 [online]

¹⁴⁹ Vgl. Waterman/Maaz/Szczesny (2009), S. 94; vgl. Jünger (2008), S. 27 und vgl. Kramer/Helsper (2010), S. 103

¹⁵⁰ Vgl. Breit (2009), S. 143 [online]

¹⁵¹ Vgl. Waterman/Maaz/Szczesny (2009), S. 94–95

¹⁵² Vgl. Breit (2009), S. 143 [online]

¹⁵³ Vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009), S. 175 [online] und vgl. Baumert/Schümer (2002), S. 159

4.2.1 Theoretische Erklärungsansätze von Bildungsungleichheiten (Theorien von Boudon und Bourdieu)

Bereits seit Mitte der 1960er Jahre beschäftigte sich die Soziologie mit der Chancengleichheit in der Gesellschaft. Speziell die Theorien von Boudon und Bourdieu bilden zwei relevante Erklärungsansätze von Bildungsungleichheiten.

Boudon (1974) verfolgt die Theorie, dass die Bildungsentscheidung auf einer Abwägung zwischen den Kosten und den späteren Erträgen basiert. Schlussendlich wird der Weg eingeschlagen, der den größten Nutzen abwirft. Grundlage für diese Entscheidung sind laut Boudon die primären und sekundären Herkunftseffekte.¹⁵⁴ Die **primären Herkunftseffekte** sind jene Faktoren, die sich direkt auf die Entwicklung von Kompetenzen der jungen Menschen auswirken und in den schulischen Leistungen widerspiegelt werden. Die **sekundären Herkunftseffekte** wirken sich direkt auf die Bildungsentscheidung von Angehörigen aus unterschiedlichen Sozialschichten aus. Auch wenn die Kompetenzen vergleichbar sind, wird sich eine Person mit einem höheren sozialen Status auch für einen besseren Bildungsweg entscheiden.¹⁵⁵

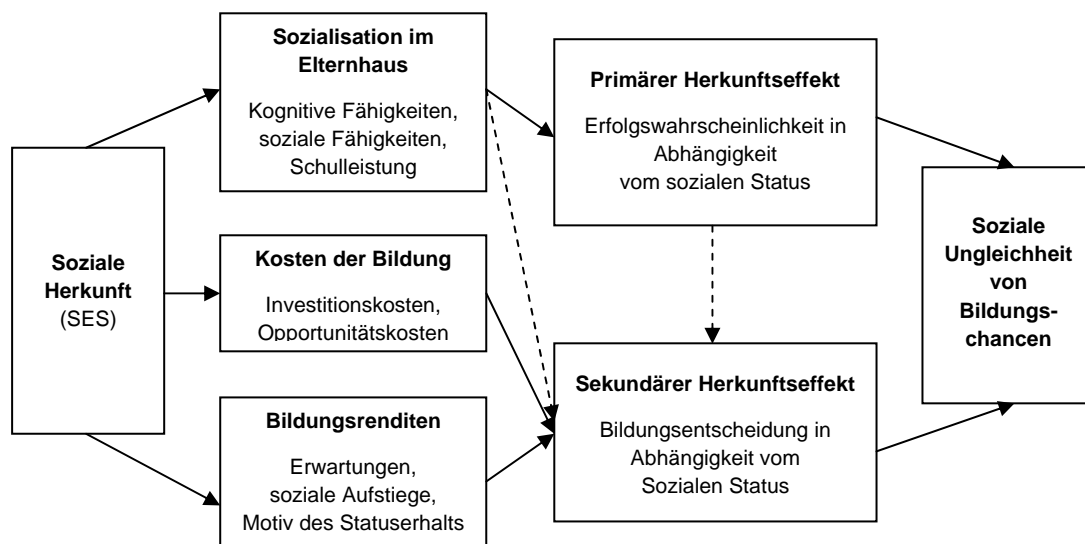


Abbildung 7: Schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach Boudon¹⁵⁶

Wie in Abbildung 7 dargestellt, wirken sich primäre sowie auch sekundäre Herkunftseffekte auf die soziale Ungleichheit von Bildungschancen aus. Somit werden Bildungsentscheidungen von der Sozialisation im Elternhaus, die sich auf Schulleistun-

¹⁵⁴ Vgl. Boudon (1974), zitiert nach Maaz/Nagy (2009), S. 155

¹⁵⁵ Vgl. Waterman/Maaz/Szczesny (2009), S. 97 und vgl. Maaz/Nagy (2009), S. 155

¹⁵⁶ Becker (2009), S. 109

gen auswirkt sowie vom Kosten- und Nutzenvergleich, der aufgrund von Sozialschichten unterschiedlich ausfällt, beeinflusst.¹⁵⁷

Bourdieu nahm sich der Theorie von Boudon an und spezifizierte die primären Herkunftseffekte, welche vor allem durch das einer Familie zur Verfügung stehende Ressourcenmaterial beeinflusst werden. Laut Bourdieu kann das Leben nicht mit einem Casino gleichgesetzt werden, indem jede Person die gleichen Chancen auf Gewinn oder Verlust hat. Es ist das Kapital, das darüber verfügt, Menschen in verschiedene Gesellschaftsebenen zu unterteilen. Er differenziert das Kapital in soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital.¹⁵⁸

Das **ökonomische Kapital** stellt den materiellen Besitz eines Individuums dar und ist unmittelbar in Geldeinheiten umrechenbar.¹⁵⁹ Das **kulturelle Kapital** wird auch als Bildungskapital bezeichnet und wird in folgende drei Kategorien unterteilt:¹⁶⁰

- **Objektiviertes Kulturkapital** kann beschrieben werden als materieller Kulturbesitz (zB Bücher, Gemälde, Instrumente). Grundsätzlich ist diese Art von Kulturkapital in einem monetären Wert erfassbar.
- **Institutionalisiertes Kulturkapital** umfasst die schulisch erworbenen und rechtlich zugesicherten Titel und Abschlüsse. Ein Titel kann ebenfalls in Geldeinheiten ausgedrückt werden, indem zB am Arbeitsmarkt angegeben wird, wie viel mit einem bestimmten Abschluss verdient werden kann.
- **Inkorporiertes Kulturkapital** wird auch als Bildung bezeichnet. Diese Art von Kapital hat sich ein Mensch im Laufe des Lebens angeeignet. Es kann weder verschenkt, getauscht oder gekauft werden. Nur anhand von Zeit (zB Unterrichts- oder Lernzeit) kann das inkorporierte Kulturkapital weitergegeben werden.

Das **soziale Kapital** wird von Bourdieu auch als ‚Habitus‘ bezeichnet. Habitus stellt ein verinnerlichtes Einstellungsmuster dar, das sich eine soziale Gruppe aneignet, um sich von einer anderen Sozialschicht abzugrenzen.¹⁶¹

¹⁵⁷ Vgl. Becker (2009), S. 109

¹⁵⁸ Vgl. Bourdieu (1983), S. 183

¹⁵⁹ Vgl. Maaz (2006), S. 55 und vgl. Fuchs-Heinritz/König (2005), 161–162

¹⁶⁰ Vgl. Watermann/Maaz/Szczesny (2009), S. 96; vgl. Drilling (2004), S. 59 und vgl. Fuchs-Heinritz/König (2005), S. 162–164

¹⁶¹ Vgl. Bourdieu (1983), S. 183; vgl. Fuchs (2006), S. 86; vgl. Maaz (2006), 57–58 und vgl. Fuchs-Heinritz/König (2005), S. 166–168

4.2.2 Der Einfluss des Sozioökonomischen Status (SES) auf die Bildungschancen

Die beiden einflussreichsten Sozialisationsinstanzen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind die Familie und die Schule. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Zeit ihres Erwachsenwerdens über eine lange Phase in beiden Instanzen Mitglied. Bereits wenn die Kinder mit der Schule beginnen, bringen sie unterschiedliche kognitive, motivationale und soziale Fähigkeiten mit, welche sich positiv oder negativ auf die Bewältigung von schulischen Anforderungen auswirken können. Die ökonomische, soziale und kulturelle Hintergrund der Familien spielt jedoch nicht nur beim Eintritt in die Schule eine Rolle, sondern bleibt im Verlauf der ganzen Schulzeit eine wichtige Größe, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.¹⁶²

Am ausschlaggebendsten für die Bildungschancen und deren Erfolg ist das Bildungsniveau der Eltern. In Österreich ist dieser Umstand sehr ausgeprägt, sodass hierbei schon von einer Bildungsvererbung gesprochen werden kann, welche sich kontraproduktiv auf das soziale Gleichgewicht auswirkt.¹⁶³

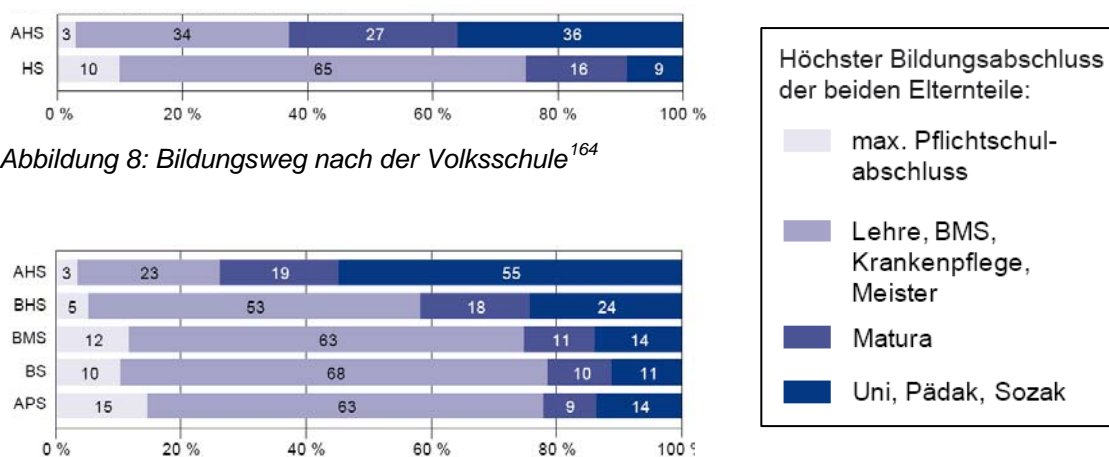


Abbildung 8: Bildungsweg nach der Volksschule¹⁶⁴



Abbildung 9: Bildungsweg nach der Sekundarstufe I¹⁶⁵

Dieses Merkmal ist, wie in Abbildung 8, anhand der Schülerinnen- und Schülerzusammensetzung in der Hauptschule und AHS ersichtlich: Bei über 60 % der Schülerinnen und Schülern, die eine AHS besuchen hat zumindest ein Elternteil einen erfolgreichen Reifeprüfungs- oder sogar einen Hochschulabschluss. Nur 25 % der Kinder, die denselben elterlichen Bildungshintergrund besitzen, besuchen eine Haupt-

¹⁶² Vgl. Ditton (2009), S. 237

¹⁶³ Vgl. Lassnigg/Vogtenhuber (2009b), S. 153 [online] und vgl. Zöllner/Roos (2009), S. 94–96

¹⁶⁴ Schreiner (2009), S. 150 [online]

¹⁶⁵ Schreiner (2009), S. 150 [online]

schule. Die bildungsferneren Schichten sind in der AHS mit 37 % eher unterrepräsentiert, machen in der Hauptschule jedoch den Großteil der Schülerinnen und Schüler aus. Die gleiche Situation zeigt sich, wie in Abbildung 9 ersichtlich, auch bei der Wahl nach der Sekundarstufe I. 75 % der Jugendlichen, die sich als weiteren Bildungsweg die AHS aussuchen, haben zumindest einen Elternteil mit Reifeprüfungsabschluss. In den BHS sind es 40 %. In den BMS, BS und Allgemein bildende Pflichtschulen (APS) sind jeweils mindestens 75 % aus einem bildungsferneren Elternhaus.¹⁶⁶ Zwischen den Generationen ist daher nur ein geringes Maß an sozialer Mobilität erkennbar. In Österreich schafft den Bildungsaufstieg lediglich ein Viertel aller 15 – 35-jährigen und erreicht somit, nach dem Verlassen des Bildungsweges ein höheres Bildungsniveau als die Eltern. Im EU-Vergleich liegt Österreich mit diesem Ergebnis nach Ungarn und der Slowakei an drittletzter Stelle.¹⁶⁷

Durch den SES werden natürlich auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen beeinflusst, mit denen das Entwicklungsumfeld der Kinder ausgestaltet wird, um sie beim Lernen unterstützen zu können. Je leichter der Zugriff zu finanziellen Ressourcen ist, desto höher ist die Wohnqualität, desto mehr Auswahl gibt es an außerschulischen Bildungsangeboten und lernfördernden Medien (zB Bücher, Computer). Auch die vielfältigen Möglichkeiten, den Alltag zu gestalten und den kulturellen Horizont anhand von Theaterbesuchen, Auslandsaufenthalten und Reisen zu erweitern, wirken sich ebenfalls positiv auf die Wissensentwicklung und schulische Kompetenz aus.¹⁶⁸ Somit ist neben dem Bildungsniveau auch das höhere Einkommen, welches ein höherer SES mit sich bringt, entscheidend, welcher Ausbildungsweg eingeschlagen wird. Bezug nehmend auf dieses Thema gilt somit das meritokratische Prinzip, das aussagt, dass diejenigen herrschen, die ihre Stellung durch den Verdienst erworben haben. Selbst wenn die Ausgangsposition zweier Kinder bezüglich der kognitiven Grundfähigkeiten und der fachlichen Kompetenzen gleich ist, hat jenes, dessen Eltern einer höheren Gehaltsklasse angehören, eine 2,89-fach höhere Chance, ein Gymnasium zu besuchen als ein vergleichbar begabtes Kind einer Arbeiterin bzw. eines Arbeiters. Die Tatsache der Bildungsungleichheit ist somit sehr schwer mit dem Prinzip der Chancengleichheit vereinbar.¹⁶⁹

¹⁶⁶ Vgl. Schreiner (2009), S. 151 [online]

¹⁶⁷ Vgl. Lassnigg/Vogtenhuber (2009b), S. 153 [online]

¹⁶⁸ Vgl. Zöllner/Roos (2009), S. 74 und vgl. Diefenbach (2010), S. 101

¹⁶⁹ Vgl. Watermann/Maaz/Szczesny (2009), S. 95

Obwohl Bildung im 21. Jahrhundert eine individuelle und zentrale Ressource darstellt, ist es Österreich nicht gelungen, die Bildungsdisparitäten zu minimieren (siehe Abbildungen 8 und 9). Hingegen ist es vor allem in den skandinavischen Ländern gelungen, durch Integration soziale Benachteiligungen abzubauen und trotzdem ein hohes Bildungsniveau aufrecht zu erhalten. Ein Grund für den Abbau von Bildungsdisparitäten ist das auf vielfältigen und individuellen Lern- und Förderbedarf zugeschnittene Bildungswesen, das alle Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich involviert und versucht, so spät wie möglich zu selektieren. Anhand dieser Maßnahme werden den Schülerinnen und Schülern vielfältige Wege zur individuellen Weiterqualifizierung eröffnet und dadurch können auch die individuellen und gesellschaftlichen Kosten für Bildungsarmut gering gehalten werden.¹⁷⁰

Ziel sollte es daher sein, dass Schulen in Zukunft einen behaglichen und anregenden Ort für alle Schülerinnen und Schüler schaffen. Der familiäre Hintergrund und ihre Kompetenzen spielen keine Rolle. Die Potenziale von heterogen zusammengesetzten Schülerinnen- und Schülerschaften werden erkannt und für die sozialen und kognitiven Lernprozesse genutzt. Die Schulen bedienen sich der frühzeitigen Förderung, um Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen erfolgreich die Klassengemeinschaft integrieren zu können.¹⁷¹

4.3 Wie wichtig ist das Engagement der Eltern?

Da Eltern und Lehrpersonen die beiden wichtigsten Gruppen der Erziehung darstellen, macht es Sinn, dass diese für das Wohl der Kinder zusammenarbeiten.¹⁷² Deshalb wird im nächsten Kapitel genau durchleuchtet, was unter Elternarbeit verstanden, in welche Bereiche sie aufgeteilt werden kann und wie der status quo in Österreich hinsichtlich Elternarbeit und dessen Forschung aussieht.

4.3.1 Definition Eltern und Elternarbeit und ihre Entwicklung

Als ‚Eltern‘ werden nicht nur Mütter und Väter bezeichnet, sondern auch alle Sorgeberechtigten bzw. Volljährigen, die die Aufgabe der Obsorge für eine Person übernehmen. Somit können auch ältere Geschwister, Großeltern oder Pflegeeltern in die-

¹⁷⁰ Vgl. Quenzel/Hurrelmann (2010), S. 30

¹⁷¹ Vgl. Maas (2009), S. 108

¹⁷² Vgl. Wyk van/Lemmer (2009), S. 7

sen Bezugspersonenkreis miteinbezogen werden. Im deutschsprachigen Raum wird in Bezug auf Kooperation der Eltern mit der Schule großteils von Elternarbeit gesprochen.¹⁷³ Im englischsprachigen Raum entwickelte sich das sogenannte ‚parental involvement‘ in ein ‚family involvement‘, ‚school and family partnership‘ oder auch ‚school, family and community partnership‘.¹⁷⁴ Wird die letztere Bezeichnung genauer betrachtet, ist auch erkennbar, dass mittlerweile im Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule von einer Partnerschaft gesprochen wird, welche eine Gleichrangigkeit der beiden Parteien fordert.

Diese Begriffsveränderung ergab sich in den angloamerikanischen Ländern im Laufe der letzten 30 bis 40 Jahre. Während in den späten 1960ern und 1970ern die Rollenaufteilung zwischen Eltern und Schule klar definiert war und Eltern nur ein geringes Mitspracherecht in Bezug auf Schuleffektivität und die Erziehung ihrer Kinder hatten, gewann dieses Thema immer mehr an Aufmerksamkeit. Die Entwicklung von Programmen, welche es auch Eltern aus sozial ärmeren Schichten ermöglichten, Einfluss auf die Fortbildung und somit auch auf die Chancengleichheit zu nehmen, fand rege Anerkennung und wurde immer weiter gefördert.¹⁷⁵ In den EU-Ländern existiert die Mitwirkung der Eltern ebenfalls, jedoch eher in einer beratenden und unterstützenden Funktion, als dass sie bei der Gestaltung des Schulwesens mitwirken könnten.¹⁷⁶

4.3.2 Aufgabenfelder der Elternarbeit

Im angloamerikanischen und angelsächsischen Raum, wird die Elternarbeit in sechs Bereiche aufgeteilt. Diese Teilgebiete wurden von Joyce L. Epstein 1995 vorgeschlagen und 1997 von der Parent Teacher Association in folgende nationale Standards umgesetzt:¹⁷⁷

Parenting soll den Eltern helfen, ihre Elternrolle durch das Aneignen von zusätzlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten besser auszufüllen. Es geht nicht darum, den Eltern zu unterstellen, dass sie sich beibringen lassen müssen, wie das Elternsein

¹⁷³ Vgl. Sacher (2008), S. 27 und vgl. Sacher (2009), S. 519

¹⁷⁴ Vgl. Simon/Epstein (2001), S. 2

¹⁷⁵ Vgl. Epstein/Sanders (2000), S. 285

¹⁷⁶ Vgl. Sacher (2008), S. 28

¹⁷⁷ Vgl. Epstein (2010), o.S.; vgl. Epstein/Sanders (2000), S. 289; vgl. Sacher (2008), S. 42–43 und vgl. Sacher (2009), S. 520

funktioniert. Vielmehr zielt das parenting darauf ab, das Selbstvertrauen zu stärken und ein Verständnis für das Kind und sein Erwachsenwerden aufzubauen.

Communicating bedeutet, dass die Kommunikation Lehrerinnen und Lehrer sowie auch Eltern dabei hilft, Informationen über Schulprogramme und die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu bekommen. Dies sollte jedoch bidirektional funktionieren, sodass der Informationsfluss nicht nur seitens der Schule bzw. Lehrerinnen und Lehrer ausgeht, sondern indem auch Eltern den Kontakt zur Schule suchen.

Volunteering zielt darauf ab, dass Eltern der Schule freiwillig Hilfe leisten. Hierbei sollte lediglich darauf geachtet werden, dass alle Eltern in diesen Prozess miteinbezogen werden, damit niemand bevorzugt bzw. benachteiligt wird.

Learning at home bedeutet, dass Eltern hinsichtlich der zielsetzungs- und lehrplanbezogenen Entscheidungen ihrer Kinder im häuslichen Lernprozess involviert werden sollen. Durch die erhaltenen Informationen wird es ermöglicht, dass die Eltern ihren Kindern bei schulbezogenen Entscheidungen helfen können.

Decision making bezieht Eltern in den schulischen Entscheidungsprozess mit ein. Hierbei sollen auch wieder alle Eltern beteiligt werden, damit die Interessen des eigenen Kindes vertreten werden können und alle die gleiche Unterstützung erhalten.

Collaborating with community bedeutet, dass es wichtig ist, mit der Gemeinde und der umliegenden Region zu kooperieren, um möglicherweise Ressourcen zu erlangen, die sich förderlich auf Schule, Eltern und auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken.

4.3.3 Status quo

Der Stand der Forschung erweist sich zu diesem Thema deshalb als schwierig, da es keine einheitliche Trennung zwischen ‚Elternarbeit‘, ‚Parential Involvement‘, ‚family school partnership‘ und ‚school family community partnership‘ gibt. Beim Vergleich von Forschungsarbeiten besteht die Gefahr, Effekte von Elternarbeit zu vergleichen, die eigentlich nicht vergleichbar sind. Im Vergleich zu den englischsprachigen Ländern steht die Forschung über die Wirksamkeit von Elternarbeit im deutschsprachigen Raum noch ziemlich am Anfang. Anhand von diversen Studien (PISA, TIMSS) wurde aufgezeigt, dass generell eine Verbindung zwischen dem familiären Hintergrund und den Schulleistungen besteht. Damit ist jedoch noch nicht bewiesen, dass Elternarbeit eine Verbesserung des kulturellen Kapitals mit sich bringt. Wissenschaftlich konnte bisher nur belegt werden, dass sich die Beteiligung der Eltern dann förderlich auf die Leistungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wenn sie in direktem Zusammenhang mit dem Lernen steht. Daher sollten Eltern darauf achten, das häusliche Lernen zu fördern.¹⁷⁸

Laut Sacher können die Befunde der internationalen Forschung erst dann mit dem deutschsprachigen Schulsystem verglichen werden, wenn es in Bezug auf die Elternarbeit zu einer Neuorientierung kommt. Leider wird dies mit einem geringen Engagement betrieben und die Beteiligung der Eltern wird eher nur für das Geschehen in der Schule genutzt, das nicht auf eine Unterstützung der Familien ausgerichtet ist, sondern auf Bereiche die sich wenig bis gar nicht auf den Schulerfolg der Kinder auswirken.¹⁷⁹ Krumm betont in seinen Arbeiten (1990 & 1996), dass sich Elternarbeit nicht nur daran orientieren darf, Eltern in die Schule zu bringen. Dadurch wird die Zusammenarbeit lediglich sozial angenehmer, aber nicht effektiver für den Schulerfolg, um die Erziehung der jungen Menschen zu gestalten.¹⁸⁰

¹⁷⁸ Vgl. Sacher (2009), S. 525 und vgl. Sacher (2008), S. 48

¹⁷⁹ Vgl. Sacher (2009), S. 525 und vgl. Sacher (2008), S. 48

¹⁸⁰ Vgl. Krumm (1990 & 1996), zitiert nach Sacher (2008), S. 57

5 Schulmanagement

Ein funktionierendes Management ist der Grundstein eines jeden funktionierenden Systems. Dies gilt auch für die Schulen, bei denen das Management die unverzichtbare Voraussetzung für eine qualitativ gute Schule mit zufriedenen Angehörigen ist.¹⁸¹ Aufgaben eines Schulmanagements sind Steuerung der Schule über die Administration und Organisation, Führung und Leitung, (sozial-)pädagogische Aufgaben, Schul-/Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Elternarbeit, Beziehungen zu Schulbehörde/-aufsicht und Schulerhalter und Qualitätskontrolle.¹⁸² Daher müssen alle Angehörigen, die eine leitende Position besetzen, über folgendes Repertoire an Managementfähigkeiten verfügen:¹⁸³

- Die Fähigkeit zu planen und die Arbeit zu organisieren.
- Die Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten und andere zu führen.
- Die Fähigkeit Probleme zu analysieren und Entscheidungen zu treffen.
- Die Fähigkeit mündlich und schriftlich zu kommunizieren.
- Die Fähigkeit Bedürfnisse und Besorgnisse von anderen wahr zu nehmen.
- Die Fähigkeit unter Druck Leistungen zu bringen.

Dubs versteht unter Schulmanagement alle Strategien, sowie alle Maßnahmen und die zugehörigen Personalinstrumente, die für das Verhalten der Schulleitung, der Lehrkräfte und des Schulpersonals ausschlaggebend sind. Somit wird unter dem Wort ‚Schulmanagement‘ das ‚Managen von Schule‘ verstanden und wird daher dem Bereich der Schulleitung zugesprochen.¹⁸⁴ Je mehr Eigenverantwortung den Schulen zugesprochen wird, desto größer wird auch das Aufgabenspektrum des Schulmanagements.¹⁸⁵ Folglich wird geklärt, wie sich die Schulautonomie auf das Personalmanagement in Schulen auswirkt, wie sich die Schule zu einer lernenden Schule hin entwickelt und wie das Total Quality Management in Schulen eingesetzt werden kann.

¹⁸¹ Vgl. Dubs (2005), S. 165

¹⁸² Vgl. Schratz (1998), S. 164–167

¹⁸³ Dubs (2005), S. 165

¹⁸⁴ Vgl. Dubs (2001), zitiert nach Dörfler (2007), S. 93

¹⁸⁵ Vgl. Dörfler (2007), S. 92

5.1 Schulautonomie in Bezug auf das Personalmanagement

„Die Autonomisierung von Schulen ist eines der zentralen Reformthemen der letzten 20 Jahre sowohl in Österreich als auch weltweit (siehe zB Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007). Die Stärkung der Schule als Handlungseinheit bei zeitgleicher Einführung von Bildungsstandards, Monitoring- und Anreizstrukturen wird als Leitstrategie einer Steigerung der Qualität im Bildungswesen hervorgehoben. Insbesondere international vergleichende OECD-Berichte (OECD 1993) verweisen seit Anfang der 1990er Jahre darauf, dass ein stärker schulbasiertes Management oder eine freiere Schulwahl zu einer Verbesserung von Schulqualität beitragen können.“¹⁸⁶ In Österreich steht Schulautonomie für Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen. Dies bedeutet, dass Schulen das Recht eingeräumt wird, Angelegenheiten, die bisher von einem Verwaltungsapparat entschieden wurden, eigenständig unter Mitwirkung der Schulpartner zu entscheiden.¹⁸⁷ Gründe für die Autonomiediskussion waren:¹⁸⁸

- Ein Bildungswesen, dass sich nach den Kriterien der Marktwirtschaft und des Wettbewerbs orientiert
- Demokratisierung des Bildungswesens
- Minimierung des Parteieinflusses im Bildungswesen
- Kritik am bürokratischen Aufbau im Bildungswesen
- Pädagogische Initiativen entstehen nicht nur top-down sondern auch bottom-up
- Regionalisierung der Schulorganisation aufgrund der Probleme der Hauptschule in den Ballungsräumen

¹⁸⁶ Schratz/Hartmann (2009), S. 323 [online]

¹⁸⁷ Vgl. Feigl (2000), S. 5 [online]

¹⁸⁸ Vgl. Schratz/Hartmann (2009), S. 324–325 [online]

Den gesetzlichen Niederschlag im Schulorganisationsgesetz fand dieses Thema 1993 in der 14. Novelle. Mit Hilfe wissenschaftlicher Unterstützung wurde von der Schulpolitik für das Schuljahr 1993/94 die Autonomie in folgenden Bereichen eingeführt:¹⁸⁹

- Lehrplanautonomie
- Klassen- und Gruppengrößen
- Alternative Leistungsbeurteilung
- Reihungskriterien für die Aufnahme
- Finanzielle Autonomie
- Schulzeitautonomie

Die Autonomiereform fand an den Schulen, vor allem im Bereich der curricularen Neuerungen, gleich großen Zuspruch.¹⁹⁰ Durch die erhöhte Eigenverantwortung der Schulen, sind die Gestaltungsfähigkeit und -bereitschaft nicht außer Acht zu lassen. Ein wesentliches Instrument bildet hierbei das Personalmanagement (PM), welches auf strategischer sowie auch auf operativer Ebene fungieren soll.¹⁹¹ Das PM gliedert sich nach dem Michigan-Ansatz grundsätzlich in die Teilbereiche Personalauswahl, Leistungsbeurteilung, Personalentwicklung sowie Anreiz/Belohnung.¹⁹² Doch um diese Funktionsbereiche zu vervollständigen sollte das PM zusätzlich noch über die Personalplanung und -freisetzung entscheiden können.¹⁹³ Generell begründet es sich auf die strategische und die operative Ebene.

Aufgabe des strategischen PM ist es, Verständnis aller an einem Veränderungsprozess Beteiligten zu sensibilisieren und sich mit der langfristigen Zielfindung und -festlegung zu befassen. Wichtig ist es daher, dass die Akzeptanz der Beteiligten vor Einführung einer Schulreform stattfindet. Durch diesen Vorgang wird nämlich erreicht, dass die Schule selbst zum Motor für die Entwicklung wird und bei der Umsetzung der Schulreform beteiligt ist. Solch grundlegenden Veränderungen können nämlich nicht top-down verordnet und in gleicher Weise umgesetzt werden. Somit

¹⁸⁹ Vgl. Schratz/Hartmann (2009), S. 325 [online] und vgl. Eder/Altrichter (2009), S. 308 [online]

¹⁹⁰ Vgl. Bachmann et al. (1996), S. 11

¹⁹¹ Vgl. Tredop (2003), S. 2 [online]

¹⁹² Vgl. Korintenberg (1997), S. 90–91

¹⁹³ Vgl. Oechsler/Vaanholt (1998), S. 159–160

wird ein strategisches PM benötigt, das durch eine gezielte Aus- und Weiterbildung auf ihre Arbeit vorbereitet wird.¹⁹⁴

Das operative Management ist weitgehend an der Aus- und Weiterbildung, Teilproblemen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beteiligt. Um diese schulinternen Aufgaben besser steuern zu können, wurden diese direkt an die Schulen, sprich Schulleitung weitergegeben.¹⁹⁵ Durch die dadurch größer werdende Verantwortung, welche die Autonomie mit sich bringt, steigt auch die Anforderung an die Schulleitung, da Veränderungsprozesse innerhalb einer Organisation immer führungsabhängig sind. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen daher einem neuen Anforderungsprofil entsprechen und über mehrere Qualifikationen verfügen. Dies wirkt sich natürlich auch auf das Auswahlverfahren aus.¹⁹⁶ Daher sollte generell schon bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darauf geachtet werden, dass das zukünftige Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen nicht nur Unterrichts- sondern auch Arbeitsorganisation umfasst.

Bisher bewegte sich die Schulleitung in einem kleinen Bereich, doch in Zeiten der autonomen Schulentwicklung wird für die Leitung einer Schule Managementwissen essentiell. Demnach umfasst der Aufgabenbereich die Steuerung der Schule (administrativ-organisatorischen Aufgaben, Führungs- und Leitungsaufgaben) und die Qualitätssicherung. Der Schulleitung soll anhand von Fortbildungen ersichtlich gemacht werden, welches empfindliche System hinter dem Wort Schule steckt und über welches großes Management- und Organisationsgeschick verfügt werden muss, um es steuern zu können.¹⁹⁷ Es geht nicht mehr um die Unterrichtsgestaltung, sondern vielmehr um die Gestaltung der Schule, was einen komplexen Paradigmenwechsel darstellt. Ein Umdenken, welches vom ‚Ich und meine Klasse‘ zum ‚Wir und unsere Schule‘ führt, sollte stattfinden.¹⁹⁸

Blossig/Ekholm haben im Rahmen einer 20-jährigen Studie herausgefunden, dass die Schulleitung am Aufbau einer organisationsbezogenen Leistungsfähigkeit erheblich beteiligt ist. Sie beschreiben die Schulleitung folgendermaßen: „Es wird ein Schulleiter gebraucht, der Wissen darüber besitzt, wie eine partizipierende und de-

¹⁹⁴ Vgl. Tredop (2003), S. 8–9 [online]

¹⁹⁵ Vgl. Tredop (2003), S. 10 [online]

¹⁹⁶ Vgl. Schratz/Petzold (2007), S. 63 [online]

¹⁹⁷ Vgl. Schönig (1989), S. 35

¹⁹⁸ Vgl. Schratz (1998), S. 168

mokratische Organisation aufgebaut wird, der gute Kommunikationsfähigkeiten besitzt und dazu in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen und durchzuführen. Wenn die Lehrerinnen und Lehrer darüber hinaus eine offene Einstellung gegenüber Veränderungen haben und das Zusammenspiel zwischen der Schulleitung und dem Personal funktioniert, sind dies gute Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung.“¹⁹⁹

Bisher wurden im Bezug auf das Personal von der Schulleitung großteils nur die administrativ-organisatorischen Aufgaben durchgeführt, da aufgrund der bürokratischen Struktur noch immer nicht zwischen Personalmanagement und Personalverwaltung differenziert wird.²⁰⁰ Die sekundären Handlungsvollzüge (zB Personalorganisation) werden nach wie vor überwiegend auf übergeordneter Ebene geregelt und entschieden.²⁰¹ Dabei sollte doch vor allem im Bereich Personalauswahl, -entwicklung und -beurteilung die Schulleitung die Schlüsselfunktion übernehmen.²⁰² Ansonsten würde dies zu einem teilweisen Widerspruch in Bezug auf die Schulautonomie führen. Da Schulen mittlerweile ihre Leitbilder und Ziele selbst definieren, sollte es der Schulleitung und den Lehrkräften auch obliegen, selbst über das zukünftige Kollegium zu entscheiden. Schulentwicklung kann nämlich nur dann umgesetzt werden, wenn die Grundansichten der Lehrpersonen grundlegend übereinstimmen. Um nicht das gesamte Personalmanagement an die Schulen zu übergeben, schlägt Dubs vor, die finanzielle Regelung des Dienstvertrages aufgrund der Gleichberechtigung durch den Staat regeln zu lassen. Die Schulen stellen einen Personalplan auf, der durch die staatlichen Behörden genehmigt wird, führen daraufhin die Personalauswahl selbstständig durch und reichen bei der Schulbehörde ihre Entscheidung ein, wobei dieser lediglich angenommen oder abgelehnt werden darf. Somit würde die Schule die Personalplanung, -auswahl und -beschaffung selbst regeln.²⁰³

¹⁹⁹ Blossing/Ekholm (2005), S. 51

²⁰⁰ Vgl. Schratz (1998), S. 164

²⁰¹ Vgl. Schratz/Hartmann (2009), S. 329 [online]

²⁰² Vgl. Tredop (2003), S. 11 [online]

²⁰³ Vgl. Dubs (2005), S. 265

Zusammenfassend können im Bezug auf die Autonomie folgende Tendenzen im Zusammenhang mit der Schulleitung festgestellt werden:²⁰⁴

- Durch die Zunahme der autonomen Entscheidungen, führt dies zu einer Stärkung der Rolle der Schulleitung.
- Der Kompetenzbedarf im Bezug auf Leadership, Schul- und Personalentwicklung steigt.
- Durch die zentrale Steuerung des Bildungssystems wurde bisher das individuelle anstelle des systemischen Arbeitens gefördert.
- Anhand der steigenden autonomen Aktivitäten, welche einen erhöhten administrativen Aufwand mit sich bringen, steigt die Belastung. Es sollte über eine personelle Unterstützung nachgedacht werden.
- Mittlerweile haben die Schulen schon einen erweiterten autonomen Entscheidungsspielraum, jedoch aufgrund rechtlicher Vorschriften können die autonomen Spielräume noch immer nicht voll ausgenutzt werden (zB Personalpolitik).

5.2 Schule + lernende Organisation = lernende Schule

‚Nichts ist beständiger als der Wandel‘. Schon 500 Jahre vor Christi Geburt wurde dies von Heraklit erkannt. Auch die Schulen sind in den letzten Jahren in Bewegung gekommen. Sie setzen sich mit sich selbst auseinander, verändern ihr Profile, ihre Pädagogik, sie werden offener und beginnen mit der Außenwelt (zB Eltern) zu kooperieren. Schulen sind keine starren Gebilde mehr, sondern sind hingegen sehr lernfähig und haben die Schulentwicklung zu ihrer eigenen Aufgabe gemacht.²⁰⁵ Mittlerweile entwickeln sich Schulen zu Orten der Veränderung. Sie werden zu selbstorganisierten Einrichtungen an deren Veränderungen alle Schulbeteiligten mitwirken. Wie eine Schule zu einer sich selbst organisierenden Einheit wird, zeigt das folgende Kapitel auf.

²⁰⁴ Vgl. Schratz/Hartmann (2009), S. 333–334 [online]

²⁰⁵ Vgl. Schley (1998), S. 13

5.2.1 Die Schule als Organisation

Schley definiert Organisationen als soziale Systeme, „die – mit Sinn- und Existenzgrund versehen – relevante Aufgaben auf professionelle Weise wahrnehmen“²⁰⁶. Sie basieren auf ineinander greifenden und aufeinander bezogenen Subsystemen. Schule kann als ein solches System bezeichnet werden, da es sich durch das Bilden von Ordnung (Klassen, Jahrgänge), das Strukturieren von Aufgaben (Bildungspläne, Fächerinhalte), das Regeln von Abläufen (Aufnahmeverfahren, Klassenarbeiten), das Verbreiten von Informationen (Unterricht), das Entwickeln eigener Kulturen (Schulklima, Lernkultur), die Reduktion von Komplexität (Unterrichtseinheiten) und das Durchlaufen von verschiedenen Phasen (Pionier-, Differenzierungs-, Integrations- und Transformationsphase) kennzeichnet.²⁰⁷

Schule kann auch gerade deshalb als Organisation bezeichnet werden, weil sie über ihr institutionelles Verständnis hinaus auch noch die Komplexität berücksichtigt, die sich aufgrund der diversen Beziehungen und den damit zusammenhängenden Wechselwirkungen in der Schule als komplexes soziales System ergeben, befasst.²⁰⁸

5.2.2 Von der Schule als Organisation zur Schule als lernende Organisation

Wird die Schule als Organisation betrachtet, so werden durchaus Defizite erkennbar, doch ergeben sich auch neue Chancen, anhand welcher Schulen von erfolgreichen Organisationen lernen können.²⁰⁹ Somit muss sich die Schule wie jedes System wieder neu definieren und ihre Identität unterstreichen.²¹⁰ Argyris gibt an, dass sich alle Organisationen verändern müssen, denn nur durch den Lernprozess ist eine Organisation in der Lage, Fehler zu erkennen und diese zu korrigieren.²¹¹ Die Idee, Schule als lernende Organisation sprich eine lernende Schule zu sehen, klingt anfangs ungewohnt, da ihre Hauptaufgabe das Lehren und Lernen ist. Doch Veränderung und Weiterentwicklung wird nur erreicht, indem Schule selbst das Lernen lernt.²¹²

²⁰⁶ Schley (1998), S. 15

²⁰⁷ Vgl. Schley (1998), S. 15

²⁰⁸ Vgl. Laske/Meister-Scheytt/Küpers (2006), S. 120 und vgl. Seitz/Capaul (2005), S. 19

²⁰⁹ Vgl. Böttcher (2002), S. 71

²¹⁰ Vgl. Schley (1998), S. 20

²¹¹ Vgl. Argyris (1999), S. 1 Preface

²¹² Vgl. Rausch (2010), S. 311

„Organisationales Lernen, stellt eine Alternative dar, wie Systeme sich verändern können, sodass Wirtschaft und Gesellschaft sich neu definieren können. [...] Die Fähigkeit den externen Umständen durch den Aufbau interner Handlungskompetenzen Rechnung zu tragen, stellt einen kritischen Aspekt dar, der durch das Organisationale Lernen in den Mittelpunkt gerückt wird. [...] Lernen stellt den Prozess der Vorbereitung auf neue Situationen dar, sodass zukünftige Probleme bewältigt werden können. [...] Um diesem Wandel gerecht zu werden und um die neuen komplexen Probleme zu bewältigen, sind gesellschaftliche Systeme, wie Institutionen gezwungen, sich anzupassen, sich zu verändern und die Entwicklungen vorauszudenken. Das Lernen ist somit nicht mit der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für institutionelles Lernen sind.“²¹³

Das Grundprinzip ist daher, dass kollektives Wissen geschaffen wird. Durch die Bildung von Gruppen, in denen jedes eigene Mitglied eine eigene Rollenerwartung hat, kommt es zu einem Austausch von Grundhaltungen, Werten und Erwartungen, wodurch neues Wissen generiert wird. Unter der Einhaltung von Spielregeln und Handlungsanweisungen kann somit der Lernprozess begonnen werden. Eine Organisation ist somit nur lernfähig, indem mit Hilfe von Lernsystemen gearbeitet wird, die den Prozess in Gang halten. Hierbei können, wie in Abbildung 10 dargestellt, drei verschiedene Lerntypen von Organisationen definiert werden, anhand derer Fehler entdeckt und korrigiert werden sollen.²¹⁴

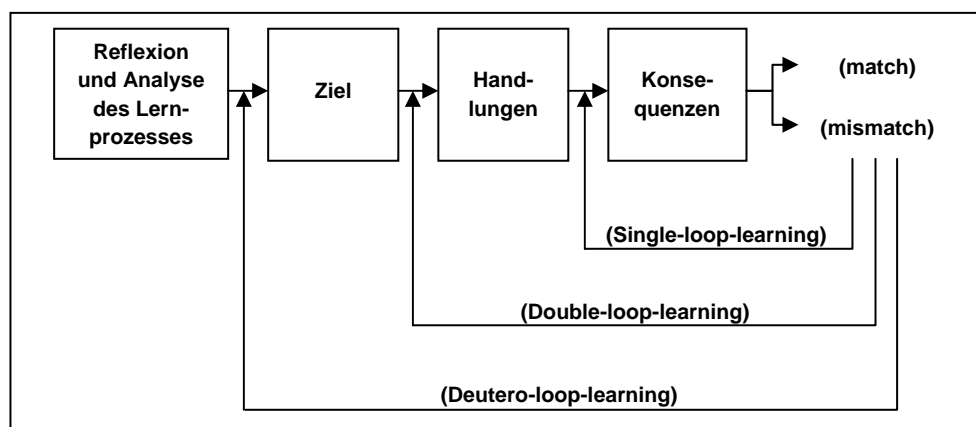


Abbildung 10: Lernformen des organisationalen Lernens (in Anlehnung an Argyris/Schön 1996)²¹⁵

²¹³ Probst/Büchel (1998), S. 3–4

²¹⁴ Vgl. Halbheer/Kunz (2011), S. 57

²¹⁵ Grafik wurde in Anlehnung an Argyris/Schön (1996), S. 28–29 erstellt.

Argyris und Schön definieren diese drei Lerntypen wie folgt:²¹⁶

- a) **Single-loop-learning** auch Anpassungslernen genannt, funktioniert, indem Fehler entdeckt und korrigiert werden, die Organisation dadurch aber nicht verändert wird. Diese Art von Lernen funktioniert jedoch nur, wenn die Umwelt der Organisation stabil bleibt.
- b) **Double-loop-learning** (Veränderungslernen) findet statt, wenn wiederholte Korrekturen nicht zu dem erwarteten Ergebnis führen. Durch das in Frage stellen von Normen und Werten wird eine doppelte Lernschleife benötigt. Es finden daher nicht nur Veränderungen in den Handlungswerten, sondern auch bei den Grundwerten und Rahmenbedingungen statt.
- c) **Deutero-loop-learning** (Prozesslernen) führt zum Lernen, wie gelernt werden kann. Hierbei wird das Wissen über die Zusammenhänge von Zielen, Lernprozessen und Lernpotenzialen dem Anpassungslernen und Veränderungslernen hinzugefügt. Somit kann sichergestellt werden, dass Organisationen immer lernbereit sind.

Schratz/Steiner-Löffler definieren eine lernende Schule als eine selbst organisierte Einrichtung, die alle Beteiligten in den Entscheidungen und somit in den Veränderungsprozess integriert. Es ist ein Ort, an dem miteinander gelebt und gearbeitet wird und an dem versucht wird, Kontroversen als Chance für eine positive Entwicklung zu sehen.²¹⁷ Auf dem Weg zur Entwicklung einer Einzelschule definieren Dalin und Rolff folgende drei Ebenen von Schulen, welche auf dem Lernmodell von Argyris und Schön basieren:²¹⁸

- **Fragmentierte Schulen:** Dadurch, dass gemeinsames Zielkonzept besteht, ist die Kollegschaft gering miteinander verbunden, wodurch wenig bis gar keine Zusammenarbeit besteht. (= Ich und meine Klasse)
- **Projektschulen:** Eine Gesamtstruktur wurde noch nicht definiert, jedoch bestehen einzelne unverbundene Projekte, welche zumindest zusätzliche Kompetenzen fördern. (= Ich und meine Klasse, im Projekt mit anderen Klassen)

²¹⁶ Vgl. Argyris/Schön (1978), zitiert nach Halbheer/Kunz (2011), S. 58–59 und Rausch (2010), S. 318

²¹⁷ Vgl. Schratz/Steiner-Löffler (1999), zitiert nach Rahm/Schröck (2007), S. 160

²¹⁸ Vgl. Dalin/Rolff (1991) zitiert nach Halbheer/Kunz (2011), S. 64

- **lernende Schule** = Problemlöseschule: Die Schule ist von Grund auf durchstrukturiert und -entwickelt und ist auch in der Lage, Problemfelder selbst zu lösen. (= Wir und unsere Schule)

Somit stellt die lernende Schule die höchste Ebene der Schulentwicklung dar. Voraussetzung hierfür ist, dass alle Ebenen, die in die Organisation Schule involviert sind, in den Veränderungsprozess miteinbezogen werden, um gemeinsam die Schule gestalten und ein ‚WIR-Gefühl‘ aufbauen zu können. Durch diese Vorgehensweise wird dem Einzelkämpferinnen- und Einzelkämpferwesen kein Platz eingeräumt und das Miteinander wirkt sich unterstützend auf die Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität aus.²¹⁹ Die Schülerinnen und Schüler dürfen jedoch nicht als Kundinnen und Kunden betrachtet werden. Da das Lernen einen konstruktiven Prozess darstellt, nehmen die Schülerinnen und Schüler die Rolle der Koproduzenten ein.²²⁰

5.3 Total Quality Management (TQM) in Schulen

Der Weg von einer Schule zur lernenden Organisation ist ein längerfristiges und aufwändiges Vorhaben. Ein wichtiges Hauptkriterium ist die Sicherung und Verbesserung der schulischen Qualitätsmerkmale. In Anlehnung an die Wirtschaft, könnte das Total Quality Managements als Managementmethode herangezogen werden, um eine langfristige Sicherung von Qualität zu gewährleisten.²²¹

Das TQM ist ein ganzheitliches Qualitätskonzept, welches nicht nur die Qualität von Produkten und Dienstleistungen, sondern auch die Qualität der Arbeitsbedingungen und der Außenbeziehungen beinhaltet.²²² Das ‚Total‘ beschreibt die Ganzheitlichkeit, die angibt, dass alle Unternehmensbereiche in den Entwicklungsprozess miteinbezogen werden sollen. Im Mittelpunkt des umfassenden Qualitätsmanagements steht somit die Qualität, welche bestmöglich auf die Kundinnen- und Kundenbedürfnisse abgestimmt werden soll, um den Erfolg des Unternehmens langfristig sichern zu können.²²³ Entscheidet sich ein Unternehmen also für das TQM, dann entscheidet es sich auch für eine kundinnen- und kundenorientierte Sichtweise.²²⁴ Im Bezug auf

²¹⁹ Vgl. Rahm/Schröck (2007), S. 160

²²⁰ Vgl. Schnoor/Lange/Mietens (2006), S. 29

²²¹ Vgl. Pahl (2010), S. 237–238

²²² Vgl. Duden (2005), S. 1046

²²³ Vgl. Gissel-Palkovich (2002), S. 133

²²⁴ Vgl. Gissel-Palkovich (2002), S. 162

Schule müssen jedoch gewisse Sichtweisen abgeändert werden. Vor allem die kundinnen- und kundenorientierte Haltung ergibt sich etwas komplexer, denn wer ist in der Schule die Kundin bzw. der Kunde: Schülerinnen oder Schüler, Eltern, die Wirtschaft, die Politik oder vielleicht doch alle? Im Grunde gibt es in Bezug auf die Schule mehrere Kundinnen und Kunden, deren Bedürfnisse befriedigt werden müssen, was sich als zukünftige Aufgabe für das Schulmanagement ergibt.²²⁵

Da das TQM für die kontinuierliche Verbesserung von Qualität steht, hat E. W. Deming ein Modell entwickelt, das es ermöglicht, die ständige Sicherung und Optimierung der Qualität zu erfassen. Es wurde später auch mit seinem Namen versehen und ‚Deming Wheel‘ genannt. In der Literatur wird der Kreislauf auch oft als PDCA-Zyklus bezeichnet, der wie ein Regelkreis aufgebaut ist und eine wiederkehrende Abfolge der Stufen Plan, Do, Check und Act darstellt.²²⁶

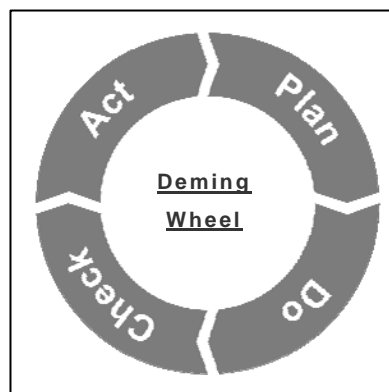


Abbildung 11: PDCA-Zyklus²²⁷

Der in Abbildung 11 dargestellte PDCA-Zyklus besteht aus folgenden vier Stufen.²²⁸

Plan: An diesem Punkt beginnt der PDCA-Zyklus. Hier wird die Qualitätsverbesserungsmaßnahme geplant, indem die Qualitätsziele formuliert werden.

Do: In der nächsten Phase erfolgt die Umsetzung des Plans.

Check: Die erzielten Resultate werden mit dem Geplantem verglichen und kontrolliert, ob sie zu dem gewünschten Resultat führen.

Act: Wird mit der Qualitätsverbesserungsmaßnahme nicht das geplante Ziel erreicht, werden weitere Maßnahmen ergriffen.

²²⁵ Vgl. Mukhopadhyay (2005), S. 43

²²⁶ Vgl. Suganthi/Samuel (2004), S. 165–166; vgl. Krämer (1998), S. 126; vgl. Ernst (2008), S. 42 und vgl. Binner (2002), S. 31–32

²²⁷ Abbildung in Anlehnung an: Deming, URL: <http://www.deming.de/Deming/Deming.html> [Stand: 01.02.2011]

²²⁸ Vgl. Keitel (2007), S. 122–123

Grundsätzlich ist es Ziel des TQM, die Effizienz und Effektivität zu steigern. Auf die Schule umgelegt, wird die Effizienz durch das Verhältnis zwischen dem Output (Schulvision), Input (Ressourcen) und den einzelnen Prozessen (Lehrplan und Unterrichtsgestaltung) bestimmt. Die Effizienz einer Schule ist umso höher, je besser die Ziele anhand der vorhandenen Mittel erreicht werden.²²⁹ Eines der einflussreichsten und auch europaweit anerkannten TQM-Modellen in Schulen ist das European Foundation of Quality Management (EFQM). Für Schulen kann dieser Managementansatz von Interesse sein, da er prozessorientiert, ganzheitlich und transparent ist. Wird dieser Ansatz von einer Schule verfolgt, wird regelmäßig eine Zertifizierung vorgenommen.²³⁰

²²⁹ Vgl. Huber/Büeler (2009), S. 583–584

²³⁰ Vgl. Berkemeyer/Müller (2010), S. 204 und vgl. Huber/Büeler (2009), S. 584

6 Schulpolitik

Die Bildungspolitik befindet sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einem Wandel, welcher europaweit spürbar ist. Der pädagogische Zeitgeist wird durch Schlagworte wie ‚Kompetenzorientierung‘, ‚Anwendungsorientierung‘, ‚Bildungsstandards‘, ‚Outputsteuerung‘ und ‚Evaluation‘ geprägt. Die Bildung soll ‚praktisch‘ werden, um sich in der Wirtschaft, sprich im wahren Leben bewähren zu können. Somit liegt das Interesse zunehmend darauf, wie etwas Erlerntes erfolgreich und nachhaltig umgesetzt werden kann, sprich auf dem Output.²³¹ Wie versucht wird schulpolitisch outputorientierter zu arbeiten, wird in diesem Kapitel anhand der drei aktuellsten Themen (Gesamtschule, Bildungsstandards und Europäischer Qualifikationsrahmen) geklärt.

6.1 Gesamtschule

Bereits in den 1970ern wurde europaweit eine Bildungsreform durchgeführt, bei der sich viele Länder für eine Gesamtschule entschieden haben.²³² Dem gegliederten Schulsystem wurde somit ein Konzept einer integrierten Gesamtschule gegenübergestellt. Prinzipiell ging es darum, anstelle eines selektiven Schulsystems, das zu einer Übergangsauslese nach der 4. Schulstufe führte, eines zu schaffen, das auch in der Sekundarstufe I nur durch eine Schulform gekennzeichnet war.²³³ Österreich hält bis heute an einem gegliederten Schulsystem fest, welches sich den Lernerfolg durch Selektion und homogene Arbeitsgruppen erwartet. Erst mit der Teilnahme an Schulvergleichsstudien, wie TIMSS und PISA, konnte anhand länderspezifischer Gegenüberstellungen vor allem im Bezug auf die Lesekompetenz festgestellt werden, dass das deutschsprachige Bildungssystem eine sehr hohe Ungleichheit der Bildungschancen aufweist. Vor allem den gut abschneidenden Ländern war es gelungen, die Beeinträchtigung der Bildungschancen in Bezug auf die Herkunft und die finanziellen Ressourcen zu minimieren. Bildungspolitisch bedeutet dies für Österreich, über die Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit eines gegliederten Schulsystems nachzudenken und inwiefern eine Steigerung der Bildungserträge am besten zu erreichen ist. Das Wort Gesamtschule steht nach wie vor im Raum.²³⁴

²³¹ Vgl. Greiner/Heinrich (2006), S. 9

²³² Vgl. Greiner/Heinrich (2006), S. 9

²³³ Vgl. Horstkemper/Tilmann (2004), S. 290

²³⁴ Vgl. Eder (2009), S. 33 [online]

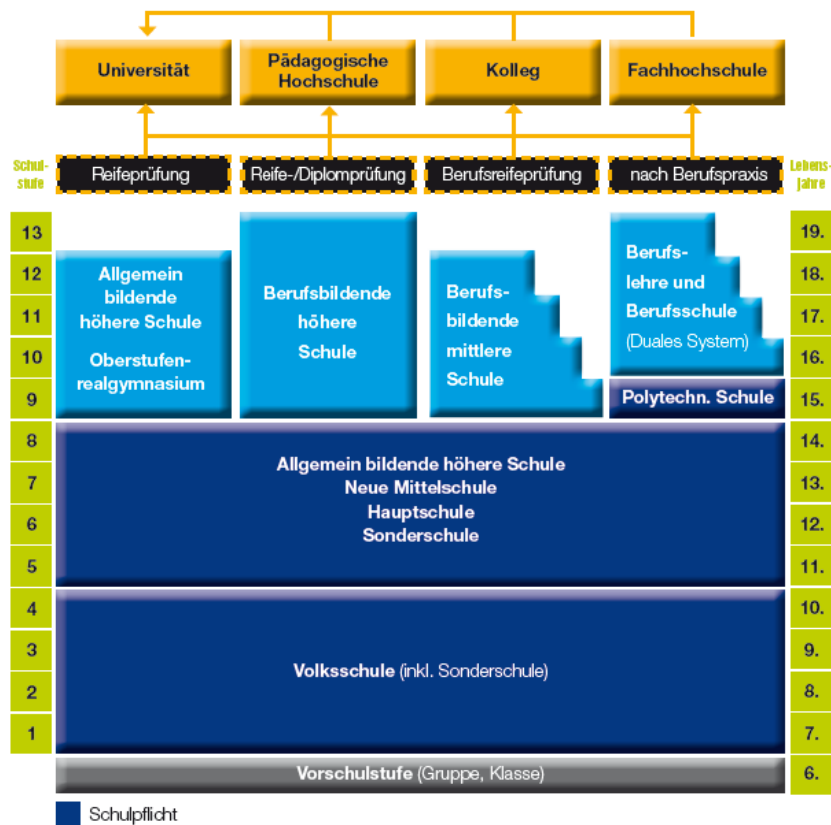


Abbildung 12: Österreichisches Schulsystem²³⁵

In vielen europäischen Ländern wird nur ein Bildungsgang (Gesamtschule) angeboten. In Österreich gibt es beim Wechsel in die Sekundarstufe I anstelle von einem Bildungsgang zwei unterschiedliche Schulformen (Hauptschule oder AHS). Nach Beendigung der achten Schulstufen wählen die Schülerinnen und Schüler einen von vier möglichen Bildungsgängen. Es wird entschieden, ob eine Allgemeinbildende Pflichtschule, eine Berufsbildende Pflichtschule, eine Berufsbildende mittlere Schule oder eine Höhere Schule besucht wird.²³⁶

6.1.1 Definition

Eine Gesamtschule wird als integratives Modell betrachtet, das fast alle Kinder eines Altersjahrgangs innerhalb heterogener Lerngruppen individuell zu fördern versucht.²³⁷ Schülerinnen und Schüler aller Begabungsdispositionen- und -ausprägungen sowie unabhängig von ihrer sozialen Herkunft besuchen gemeinsam dieselbe Schule.²³⁸

²³⁵ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17295/bw_dt_10.pdf [Stand 09.01.2011]

²³⁶ Vgl. Breit (2006), S. 62

²³⁷ Vgl. Eder (2009), S. 34 [online]

²³⁸ Vgl. Bönsch (2009), S. 262

Vierlinger definiert die Gesamtschule als Organisationssystem, in welchem die Methoden so lange modifiziert werden, bis sie den verschiedenen Ansprüchen der Schülerinnen und Schülern entsprechen. Es findet daher keine Selektion der Auszubildenden statt. Die Klassen sind durch Heterogenität gekennzeichnet. Die einzige Gesamtschule, die es derzeit in Österreich gibt, ist die Volksschule. Hier nehmen zukünftige Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter sowie auch zukünftige Uniprofessorinnen und Uniprofessoren inmitten von anderen Schülerinnen und Schülern Platz. Die verschiedenen Anteile der Lernenden entsprechen somit der Normalverteilung der Begabungen, welche die Form einer Gaußschen Glockenkurve aufweist. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler liegt mit den Leistungen in der Mitte der Kurve und nach rechts und links schwingt der positive bzw. negative Kurvenast aus. Eine echte Gesamtschule besteht nur dann, wenn eine Lehrkraft (Volksschullehrerin und -lehrer) durch eine Fachkraft (Gymnasiallehrerin und -lehrer bzw. Hauptschullehrerin und -lehrer) ersetzt wird, während die Konstellation der Schülerinnen und Schüler gleich bleibt.²³⁹

6.1.2 Auswirkungen der Gesamtschule

Durch das Zusammenfassen aller Schultypen der Sekundarstufe I steht das Wort Gesamtschule in direktem Konnex zu Integration.²⁴⁰ Neben den Leistungsvergleichen von PISA und TIMSS gibt es auch schultheoretische Begründungen, die für eine Gesamtschule sprechen, die in der Folge näher erläutert werden.

Heterogenität als Erfolgsfaktor

Aufgrund der unterschiedlichen Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen werden vor allem die lernschwachen Schülerinnen und Schüler gefordert. Die leistungsstarken Mitschülerinnen und Mitschüler befinden sich im direkten Umfeld und dienen als Motivationsfaktor. Somit wird den schwachen Schülerinnen und Schülern nicht das Vorbild geraubt.²⁴¹ Nach Brofenbrenner lernen Kinder durch das Beobachten von anderen. „Das Verhalten anderer ist ansteckend. In deutlicher Abhebung zu deren Lerntheorie steht die Erkenntnis, dass Nachahmung ihre Belohnung in sich trägt. [...] Das Kind übernimmt die Handlungsweisen des Vorbildes ohne ausdrücklichen Anreiz oder Zwang. Es bedarf keiner Süßigkeiten, keines aufmunternden Lä-

²³⁹ Vgl. Vierlinger (2009a), S. 18–19

²⁴⁰ Vgl. Vierlinger (2009a), S. 18

²⁴¹ Vgl. Bönsch (2009), S. 263–264

cheln oder Nickens, keiner Unannehmlichkeit und keines Schocks, um es anzuspornen.“²⁴² Die guten Lernerinnen und Lerner werden trotzdem weiterhin ermutigt, gute Leistungen zu erbringen, indem ihnen aufgezeigt wird, wie sie mit ihrer Begabung und den Lernressourcen die gemeinsame Arbeit unterstützen können.²⁴³ Durch das Erklären wird nämlich nicht nur die eigene Leistung sondern auch das Ausmaß des Behaltens erhöht. Nur anhand von sozialen Interaktionen und Meinungsaustausch kann ein Wachstum an sozialen Kognitionen erreicht werden. Laut dem Resümee einer amerikanischen Metastudie gibt es nichts Motivierenderes als selbst zum Lernprozess anderer beizutragen. Dadurch wird ein gemeinsames Ziel verfolgt und jede/r profitiert auch noch vom Weg dorthin.²⁴⁴ Durch diese Zusammenarbeit mit lernschwächeren Mitmenschen wird bei den guten Schülerinnen und Schülern auch noch die soziale Verantwortung gefördert.²⁴⁵

Demokratie verlangt eine demokratische Schule

In der Gesamtschule werden Werte und Normen vermittelt, welche für alle gelten. Sie hilft trotz sozialer und kultureller Unterschiede integrierend zu wirken und eine Gemeinsamkeit zu schaffen, wodurch sie ein Abbild der Gesellschaft darstellen möchte.²⁴⁶ Ein demokratisches Land dürfte gar keine andere Schulform als die Gesamtschule haben. Jede Stimme sollte gleich gewichtet und anstelle von ‚ständischer‘ Ab- und Ausgrenzung sollte die Jugend zur gegenseitigen Achtung und zum Verständnis füreinander erzogen werden.²⁴⁷

Förderung des sozialpädagogischen Klimas in den Klassen

Durch die Selektion von Schülerinnen und Schülern anhand ihrer Leistungen entsteht ein Klima der Rivalität, indem sich die Kinder untereinander zu behaupten versuchen. Diejenigen, die über alles unberührt hinwegblicken, dass sich an ihnen zu messen versucht, werden durch übertriebenes Lob zusätzlich noch in ihrem Verhalten gestärkt. Schülerinnen und Schüler, die jedoch nicht im Vordergrund stehen möchten, werden eher als Außenseiterinnen und Außenseiter bezeichnet.²⁴⁸

²⁴² Bronfenbrenner (1972), S. 118 und 122

²⁴³ Vgl. Bönsch (2009), S. 263–264

²⁴⁴ Vgl. Vierlinger (2009b), S. 132

²⁴⁵ Vgl. Vierlinger (1993), S. 39–42

²⁴⁶ Vgl. Bönsch (2009), S. 263–264

²⁴⁷ Vgl. Vierlinger (2009b), S. 134

²⁴⁸ Vgl. Redl (1971), S. 186

Gleichberechtigung

Durch die Einführung der Gesamtschule wird das Risiko einer Diskriminierung der schulischen Möglichkeiten aufgrund sozialer Herkunft bzw. zu früher Sortierung minimiert. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält die gleiche Chance auf eine qualitätsvolle Ausbildung.²⁴⁹

Gesamtschule als Reformlokomotive

Von einem Scheitern der Gesamtschule ist nicht auszugehen, da viele Ideen von anderen Schularten erfolgreich übernommen wurden und auch international bewiesen wurde, dass dieses Schulsystem von positiver Resonanz behaftet ist. Die Gesamtschule korrigiert Defizite des gegliederten Schulsystems und fördert gleichzeitig die Demokratisierung der Schulausbildungsqualität.²⁵⁰

6.1.3 Neue Mittelschule²⁵¹

Ein Schritt in Richtung Gesamtschule wurde in Österreich mit der sogenannten ‚Neuen Mittelschule‘ getätigt. 2008 startete das Pilotprojekt mit 65 Schulen und wurde 2009 um 140 Standorte ausgeweitet. Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein Anrecht auf den Besuch dieser Schule, in der versucht wird, neue pädagogische Konzepte umzusetzen und ein Miteinander zu schaffen.

Kernkriterien dieser Schulform sind die Differenzierung und die Individualisierung. Es sollte versucht werden, dass jedes Kind eine individuelle Förderung und auch Freiraum zum Entfalten erhält. Der Lehrplan entspricht dem AHS-Lehrplan der Unterstufe und richtet sich nach den Bildungsstandards. Anhand derer können evaluierende Maßnahmen eingeleitet werden, um zu überprüfen, ob sich die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Kompetenzen aneignen konnten.

Egal, aus welcher sozialen Herkunft die Schülerinnen und Schüler stammen, alle werden gemeinsam unterrichtet, wodurch eine zu frühe Aufspaltung in sozioökonomische Gruppen vermieden und die Gleichberechtigung gefördert wird. Durch die Heterogenität der Klassen wird nicht nur die Fachkompetenz, sondern auch die Sozialkompetenz gefördert, indem aufgezeigt wird, wie förderlich das Lernen miteinander

²⁴⁹ Vgl. Bönsch (2009), S. 263–264

²⁵⁰ Vgl. Bönsch (2009), S. 263–264

²⁵¹ Vgl. wenn nicht anders angegeben, Neue Mittelschule [online]

und voneinander ist. Durch die zusätzliche Nachmittagsbetreuung, wird den Lernenden genügend Zeit und Unterstützung eingeräumt, sich die Lerninhalte anzueignen.

„Die damit gegebenen Rahmenbedingungen deuten auf ein breit angelegtes und viel versprechendes Entwicklungsprojekt zur Steigerung der Qualität des Unterrichts, von dem direkt und indirekt – über den Transfer von Praxiswissen – starke Effekte für eine Hebung der Bildungserträge und eine Steigerung der Freude am Lernen ausgehen sollten.“²⁵² Vorwiegend wird das Pilotprojekt ‚Neue Mittelschule‘ von Hauptschulen genutzt, um neben der AHS-Unterstufe attraktiv zu wirken indem jede Schülerin und jeder Schüler die Möglichkeit hat, diese Schulform zu besuchen. Begleitende Evaluationen des Schulversuches werden zeigen, inwiefern die ‚Neue Mittelschule‘ dem Versprechen der Steigerung der Unterrichtsqualität und Förderung der Chancengleichheit gerecht wird.²⁵³

6.2 Bildungsstandards

Am 08. August 2008 wurde das Schulgesetz unter Berücksichtigung der gesamteuropäischen Entwicklung im Bildungsbereich geändert, indem nach § 17 Abs. 1 die Verordnung der Bildungsstandards durch die zuständige Bundesministerin bzw. den zuständigen Bundesminister zu erfolgen hat²⁵⁴, „wenn dies für die Entwicklung und Evaluation des österreichischen Schulwesens notwendig ist“²⁵⁵.

Impuls für diese Entwicklung waren zum Großteil die Ergebnisse der internationalen Leistungsstudien (zB TIMSS, PISA), durch welche festgestellt wurde, dass die Leistungen österreichischer Schülerinnen und Schüler in den geprüften Fächern als unzureichend definiert werden konnten. Die Forderung nach einem stärkeren Ergebnisbezug stieg, da das Schulsystem in Österreich lediglich durch Inputvorgaben und Prozessbeobachtung gesteuert bzw. qualitätsgesichert wurde.²⁵⁶

²⁵² Eder (2009), S. 53 [online]

²⁵³ Vgl. Eder (2009), S. 53 [online]

²⁵⁴ Vgl. BGBl (2008), Teil I, Nr. 117 Bundesgesetz [online]

²⁵⁵ BGBl (2008), Teil I, Nr. 117. Bundesgesetz [online]

²⁵⁶ Vgl. Specht/Lucyshyn (2008), S. 2 [online]

6.2.1 Definition

Laut Schulunterrichtsgesetz sind **Bildungsstandards** „konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen“²⁵⁷. Kurz gesagt greifen Bildungsstandards allgemeine Bildungsziele auf und benennen die Kompetenzen, die Schulen ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln müssen.²⁵⁸ Sie dienen der Ergebnisorientierung vor allem auf folgenden zwei Ebenen:²⁵⁹

- Für die **Systemebene** sind Bildungsstandards deshalb wichtig, weil mit ihrer Hilfe Lernergebnisse erfasst und bewertet werden können. So kann festgestellt werden, ob und inwieweit das Bildungssystem seine Aufgabe erfüllt hat, und im Zuge dessen erhalten die Schulen Rückmeldung, ob die Schülerinnen und Schüler über die erforderlichen Kompetenzen verfügen.
- Im Rahmen des **Unterrichts** werden anhand von Bildungsstandards Kompetenzen formuliert, die innerhalb des Unterrichts angestrebt und erreicht werden sollen. Das Kernthema verlagert sich vom durchzunehmenden Stoff zu den Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler schlussendlich verfügen sollen.

6.2.2 Funktion von Bildungsstandards

Anhand von Bildungsstandards kann überprüft werden, in welchem Ausmaß die Schulen in der Lage sind, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen auszubilden.²⁶⁰ Kompetenzen werden als das Ergebnis von erfolgreichen Lernprozessen bezeichnet. Sie vereinen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und binden zusätzlich Erfahrungen, Motivation und Einstellungen ein.²⁶¹ Bildungsstandards beziehen sich auf allgemeine Bildungsziele²⁶² und die darin festgehaltenen Grundkompetenzen und sind sowohl für die weitere schulische als auch für die berufliche Bildung essentiell. Zu beachten ist jedoch, dass Bildungsstandards

²⁵⁷ BGBl (2008), Teil I, Nr. 117 Bundesgesetz [online]

²⁵⁸ Vgl. Klieme et al. (2009), S. 19 [online]

²⁵⁹ Vgl. Klieme et al. (2009), S. 10 [online]

²⁶⁰ Vgl. Lucyshyn (2006), S. 3 [online]

²⁶¹ Vgl. Drieschner (2009), S. 9

²⁶² Vgl. Klieme et al. (2009), S. 9 [online]

lediglich Kernbereiche der verschiedenen Fächer abdecken und nicht die gesamten Lerninhalte. Deshalb dürfen sie nicht für die individuelle Leistungsbeurteilung, sondern ausschließlich für den Vergleich und die Messbarkeit der Schülerinnen- und Schülerleistungen herangezogen werden.²⁶³ Zugleich könnten sie auch als Leistung des Schulsystems bezeichnet werden.²⁶⁴ Überprüft werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler anhand einer Standardüberprüfung (Test) nach der vierten Schulstufe in den Gegenständen Deutsch und Mathematik und nach der achten Schulstufe in Deutsch, einer lebenden Fremdsprache und in Mathematik.²⁶⁵ Grundsätzlich wird zwischen Minimal-, Regel-, und Maximalstandards unterschieden.

- Minimalstandards definieren ein Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen haben.
- Regelstandards geben das im Durchschnitt erwartete Niveau der Leistungen von Schülerinnen und Schülern an.
- Maximalstandards sind Kompetenzen, die im oberen Leistungsniveau angesiedelt sind und beziehen sich darauf, was die besten Schülerinnen und Schüler erreichen müssen.²⁶⁶

In Österreich entschied sich die Bildungspolitik für **Regelstandards**, welche exakt definieren über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe verfügen müssen und durch die eine größere Bandbreite an Kompetenzen im differenzierten Schulsystem zu messen ist.²⁶⁷ Durch die Differenzierung der Hauptschulen in unterschiedliche Leistungsgruppen hätten die Mindeststandards so niedrig angesetzt werden müssen, damit sie auch einen Motivationsanreiz für die Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Leistungsgruppe darstellen. Somit könnten die Allgemeinbildenden höheren Schulen und die erste Leistungsgruppe der Hauptschule nicht mehr bewertet werden, da die Mindeststandards eine Unterforderung darstellen würden.²⁶⁸

²⁶³ Vgl. Schwippert (2005), S. 12 [online]

²⁶⁴ Vgl. Eder/Altrichter (2009), S. 315 [online]

²⁶⁵ Vgl. Lucyshyn (2006), S. 5–6 [online]

²⁶⁶ Vgl. Schöll (2009), S. 116

²⁶⁷ Vgl. Lucyshyn (2006), S. 5–6 [online]

²⁶⁸ Vgl. Lucyshyn (2006), S. 5–6 [online]

Grundsätzlich sollten wirksame Bildungsstandards über folgende sieben Merkmale verfügen:²⁶⁹

- **Fachlichkeit:** Die Bildungsstandards werden konkret für einen bestimmten Bereich definiert, welcher sich auf die Grundkompetenzen des Gegenstandes fokussiert.
- **Fokussierung:** Bildungsstandards überprüfen nicht den gesamten Lehrstoff eines Faches, sondern beschränken sich lediglich auf den Kernbereich.
- **Kumulativität:** Bildungsstandards überprüfen Kompetenzen, welche von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erlernt werden sollten. Dadurch, dass es in erster Linie nicht um den erlernten Inhalt, sondern die Kompetenzen geht, fördern sie ein kumulativ systematisch vernetztes Lernen.
- **Verbindlichkeit für alle:** Anhand von Regelstandards werden die Voraussetzungen, die von allen Lernenden schulformübergreifend erwartet werden, formuliert.
- **Differenzierung:** Generell sollten Bildungsstandards anhand von Mindeststandards auch zwischen verschiedenen Kompetenzstufen differenzieren, welche sich aufgrund von verschiedenen Schultypen und Leistungsstufen ergeben. In Österreich entschied sich die Bildungspolitik für Regelstandards. Somit trifft dieser Punkt auf die implementierten Bildungsstandards in Österreich nicht zu.
- **Verständlichkeit:** Bildungsstandards sollten präzise und verständlich formuliert werden. Gekennzeichnet durch Klarheit, Knappheit und Nachvollziehbarkeit sollten die Bildungsstandards vor allem für diejenigen, die sie umsetzen, verständlich sein.
- **Realisierbarkeit:** Bildungsstandards sollten sowohl für die Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Umsetzung mit einem realistischen Aufwand erreichbar sein.

²⁶⁹ Vgl. Oelkers/Reusser (2008), S. 44 [online]; vgl. Scholl (2009), S. 118–120 und vgl. Klieme et al. (2009), S. 24–30 [online]

Werden Bildungsstandards formuliert, sollte zumindest darauf geachtet werden, diese sieben Merkmale zu berücksichtigen. Es gibt sicherlich verschiedenste Wege zu Bildungsstandards umzusetzen, doch die oben angeführten Punkte sollten auf jeden Fall eingehalten werden, um effektive Bildungsstandards zu erhalten.²⁷⁰

6.2.3 Die Implementation von Bildungsstandards

In Österreich wurden die Bildungsstandards anhand von zwei Pilotphasen getestet. Die erste begann im Jahr 2003, in der zehn Schulen unter Betreuung versuchten, die Vorgaben in den Unterricht einzubeziehen und anschließend zu prüfen und auszuwerten. Nachdem dieses Pilotprojekt von den Lehrenden eher spartanisch in den Schulen berücksichtigt wurde, erfolgte im Sommer 2004 eine neuerliche Überarbeitung der Bildungsstandards, welche schlussendlich in der Pilotphase II (Start: Mai 2005) in den Unterricht von 140 Schulen implementiert und anhand von ersten Pilottestungen überprüft wurden.²⁷¹ Die Implementation von Bildungsstandards wirkt sich qualitätssteigernd auf drei folgende verschiedene Bereiche des Bildungssystems aus:²⁷²

- Wenn anhand von Bildungsstandards die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden sollen, müssen diese auch von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht enthalten sein. Daher sollten der Unterricht und die zugehörige Vorbereitung kompetenzorientiert erfolgen.
- Die regelmäßigen Standardüberprüfungen sollten objektiv erfolgen und mit den anderen Ergebnissen vergleichbar sein.
- Die durch die Überprüfung erworbenen Ergebnisse sollen von den verschiedenen Systemebenen übernommen und als Basis für eine qualitätsvolle Weiterentwicklung verwendet werden. Für die Schule und die Lehrpersonen geben solche Überprüfungen Auskunft über Unterrichtsqualität sowie mögliche Weiterentwicklungen. Aus Sicht des Bildungssystems können Rückschlüsse getroffen werden, inwiefern der Unterricht den definierten Zielen (=Bildungsstandards) entspricht und diese auch erreicht.

²⁷⁰ Vgl. Klieme et al. (2009), S. 24

²⁷¹ Vgl. Eder/Altrichter (2009), S. 315 [online] und vgl. Specht/Lucyshyn (2008), S. 3 [online]

²⁷² Vgl. Eder/Altrichter (2009), S. 315 [online]

Diese drei Punkte signalisieren, dass in die Einführung von Bildungsstandards nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Ausstattung und Organisation der Bildungseinrichtungen und auch die Bildungsadministration mit einzubeziehen sind.²⁷³ Wobei das Funktionieren nur garantiert werden kann, wenn die Lehrerinnen und Lehrer, welchen die Umsetzung der Bildungsstandards obliegt, diese Reformmaßnahme als sinnvoll erachten.²⁷⁴ Daher bedarf es an Informationen und Schulungen für die Lehrpersonen, damit eine nachhaltige Qualitätsverbesserung gewährleistet werden kann.²⁷⁵ Auswertungen zufolge konnte auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer die negativen Vorurteile gegenüber Bildungsstandards reduziert werden, jedoch relativierte sich, je länger die Pilotphasen andauerten, auch der Enthusiasmus. Generell kann gesagt werden, dass der subjektive Nutzen aus Bildungsstandards umso höher ist, je höher das Informationsniveau ist, je besser die personale Qualität bei der Unterstützung und Beratung ist, und wie groß das Ausmaß an Hilfestellung bei der Umsetzung ist.²⁷⁶

Mittlerweile ist die Implementationsphase in das allgemeinbildende Schulsystem abgeschlossen und Österreich befindet sich auf einem guten Weg hinsichtlich nachhaltiger Qualitätsverbesserung beim Unterricht. Vergessen werden darf jedoch nicht, dass diese Outputsteuerung nur dann die gesetzten Ziele erfüllen kann, wenn die evaluativ erhaltenen Auswertungserkenntnisse in den Bildungsprozess rückgekoppelt werden.²⁷⁷ Im Frühjahr 2009 wurden in 204 Schulen der Sekundarstufe I Ausgangsmessungen durchgeführt, welche Informationen lieferten, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Einführung von Bildungsstandards verfügten. Dasselbe wurde im Frühjahr 2010 in 267 Volksschulen durchgeführt. Aufgrund dieser Ergebnisse können später Aussagen getroffen werden wie wirksam die Einführung von Bildungsstandards war. Ab dem Schuljahr 2011/12 werden in der achten Schulstufe und ab dem Schuljahr 2012/13 in der vierten Schulstufe periodische Standardüberprüfungen gemäß der Verordnung zu den Bildungsstandards durchgeführt. Ziel ist es, festzustellen, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler der vierten bzw. achten Schulstufe verfügen und um sie dann mit den angestrebten Standards zu vergleichen. Dadurch kann festgestellt werden, zu welchem Grad die Bildungsstandards erreicht werden. Die Auswertung und die

²⁷³ Vgl. Schwippert (2005), S. 1 [online]

²⁷⁴ Vgl. Oelkers/Reusser (2008), S. 45–46 [online]

²⁷⁵ Vgl. Lucyshyn (2006), S. 8 [online]

²⁷⁶ Vgl. Specht/Lucyshyn (2008), S. 4–5 [online]

²⁷⁷ Vgl. Schwippert (2005), S.11 [online]

Rückmeldung der Standardüberprüfung soll dann an jede Schule übermittelt und für den schulinternen Qualitätsentwicklungsprozess herangezogen werden.²⁷⁸

6.3 Der Europäische Qualifikationsrahmen

Aufgrund der raschen Entwicklung von Technik und Wirtschaft sowie der wachsenden Bedeutung von lebenslangem Lernen wurde im Jahr 2000 vom Europäischen Rat für die folgenden zehn Jahre beschlossen, die Verknüpfung zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten der EU im Bildungsbereich zu intensivieren, um eine Transparenz und Mobilität in Bezug auf die verschiedenen Bildungs- und Beschäftigungssysteme gewährleisten zu können. 2004 wurde bei der Maastrichter Erklärung zum globalen Lernen beschlossen, einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF – European Qualifications Framework) einzuführen.²⁷⁹ Die Entscheidung, ob beim Prozess der Implementierung des EQF mitgewirkt wird, bleibt jedem Mitgliedstaat selbst überlassen. Fällt der Beschluss pro EQF aus, sollte versucht werden, bis 2010 die nationalen Qualifikationssysteme den acht EQF Niveaus zuzuordnen. Spätestens 2012 sollen sämtliche neu ausgestellten Zertifikate und Europass Dokumente alle Informationen laut EQF erreichten Qualifikationsniveau beinhalten.²⁸⁰

6.3.1 Definition

Qualifikationen werden als Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen gesehen, welche eine Voraussetzung für eine ausreichende Breite in der beruflichen Einsetzbarkeit bilden.²⁸¹ Der Qualifikationsrahmen bildet das Gerüst, welches „zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen verwendet wird“²⁸².

6.3.2 Die Funktion eines Qualifikationsrahmens

Funktion des EQF ist es, ein europaweit übergeordnetes einheitliches System darzustellen, das einen Rahmen bildet, um eine länderübergreifende Zuordnung der beruflich qualifizierten Kompetenzen zu den individuellen, nationalen und sektoralen

²⁷⁸ <http://www.bifie.at/standardueberpruefungen> [Stand 11.07.2011]

²⁷⁹ Vgl. Hanf/Rein (2006), S. 1 [online]

²⁸⁰ Vgl. Luomi-Messerer/Lengauer/Markowitsch (2007), S. 50 [online]

²⁸¹ Vgl. Gabler Wirtschaftslexikon (2004), S. 2459

²⁸² Hanf/Reuling (2001), S. 50 [online]

Niveaus zu ermöglichen. Er besteht aus acht auf intendierten Lernergebnissen festgelegten Bezugsniveaus, welche mit den einzelnen Qualifikationen und nationalen Qualifikationsrahmen aller Länder der Europäischen Union in Beziehung gebracht werden können.²⁸³ Jedes der acht Niveaus wird genau in Bezug auf die zu erbringenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen im weiteren Sinne (persönliche und berufsbezogene Lernergebnisse) definiert.²⁸⁴ Der EQF soll folgende Funktionen erfüllen:²⁸⁵

- Schaffung eines Metarahmens, um national erworbene Qualifikationen vergleichbar und zuordenbar zu machen. Somit dient der EQF als Übersetzungshilfe, die es ermöglicht, die einzelnen Lernergebnisse miteinander vergleichen zu können, welches ein transparentes Qualifikationssystem zur Folge hat. Es wird jedoch nie seine Aufgabe sein, die nationalen oder sektoralen Rahmen zu ersetzen.
- Der EQF soll eine gemeinsame Ausgangsposition sein, anhand welcher die Kommunikation und Kooperation zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern und Auszubildenden in Bezug auf die berufliche Bildung vereinfacht werden soll.
- Aufgrund der Anwendung wird die Mobilität der Aus- und Weiterbildung im Arbeitsfeld gefördert und es kann genauer auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes eingegangen werden.
- Der EQF soll Antriebskraft für den Wandel auf europäischer, nationaler und sektoraler Ebene sein, indem er der Überwachung und Umsetzung der vereinbarten europäischen Bildungs- und Berufsbildungssysteme dient.

Ziel des EQF ist es, dass die Qualifikationen besser verglichen werden können, indem nicht mehr über Lernwege und Abschlüsse, sondern anhand von Ergebnissen, die auf die berufliche Kompetenz zurückzuführen sind, entschieden wird. Die Outputorientierung steht im Vordergrund und somit liegt der Fokus auf den Lernergebnissen, welche durch ein formales, non-formales oder informelles Lernen zustande kommen können.²⁸⁶

²⁸³ Vgl. Sellin (2005), S. 1–2 [online]

²⁸⁴ Vgl. Sellin (2005), S. 11 [online]

²⁸⁵ Vgl. Sellin (2005), S. 2 [online]; vgl. Sellin (2006), S. 1 [online] und vgl. Dehnbostel (2008), S. 168–169

²⁸⁶ Vgl. Dehnbostel (2008), S. 170

6.3.3 Konnex zwischen Europäischem und Nationalem Qualifikationsrahmen

Da es die Aufgabe des EQF ist, Qualifikationen der einzelnen Nationen miteinander vergleichen zu können, wäre es optimal, wenn jedes Land einen nationalen Qualifikationsrahmen erstellt und diesen dann, wie in Abbildung 13 dargestellt, mit dem EQF in Beziehung setzen würde.²⁸⁷

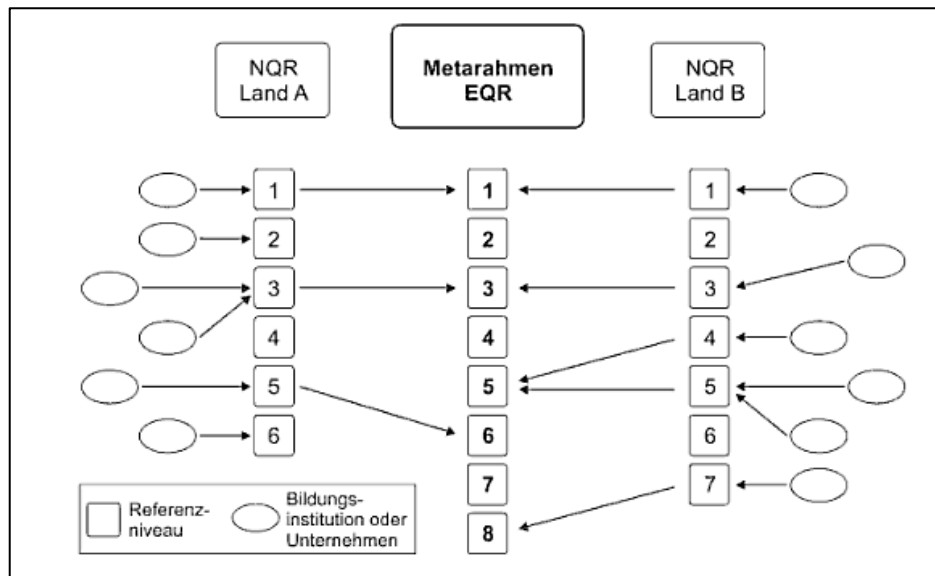


Abbildung 13: Zuordnung zwischen dem EQF und den einzelnen Ländern²⁸⁸

Zuerst erfolgt innerhalb der Länder eine Zuordnung zum nationalen Bildungssystem bzw. zum nationalen Qualifikationsrahmen (NQF – National Qualifications Framework). Um eine nachhaltige Akzeptanz zu erhalten, sollte die Entwicklung eines NQF jedoch unter Einbeziehung aller Betroffenen entwickelt werden. Danach wird zwischen den einzelnen Qualifikationen und dem Metarahmen (EQF) ein Konnex hergestellt.²⁸⁹ Wichtig ist, dass darauf geachtet wird, dass sich die nationalen Qualifikationsbeschreibungen nicht unbedingt formal, sondern inhaltlich zur Deckung gebracht werden. Daher sollte besonders darauf Wert gelegt werden, dass die EQF-Niveaus vor allem die Handlungsfähigkeit abbilden und die schulisch-akademischen und beruflichen Qualifikationen auf allen Ebenen Platz finden. Ist dies gesichert, kann der NQF durchwegs vom EQF abweichen, indem er anstelle von acht Niveaus zum Beispiel zwölf aufweist. Länderspezifisch ist lediglich festzulegen, welche Ziele verfolgt werden, wie die Qualifikationen beschrieben werden und welche Kompetenzdimensionen bzw. wie viele Niveaus sinnvoll und auch notwendig erscheinen.²⁹⁰

²⁸⁷ Vgl. Hanf/Rein (2006), S. 2–3 [online]

²⁸⁸ Dehnbostel (2008), S. 169

²⁸⁹ Vgl. Dehnbostel (2008), S. 169

²⁹⁰ Vgl. Hanf/Rein (2006), S. 4 [online]

In Österreich wurde ein NQF entwickelt, der ebenfalls aus acht Niveaus besteht. Eine Erläuterungstabelle soll die Möglichkeit darstellen, einen Konnex zwischen EQF und NQF herzustellen. Schwierigkeiten bei der Gestaltung der Erläuterungstabelle gab es durch die Forderung der Gestaltung von einer Ebene auch für nicht formal erworbenen Qualifikationen. Somit wurden (siehe Abbildung 14) neben den auf der Hochschule erworbenen Qualifikationen auch die außerhochschulischen Qualifikationen in den NQF miteinbezogen.

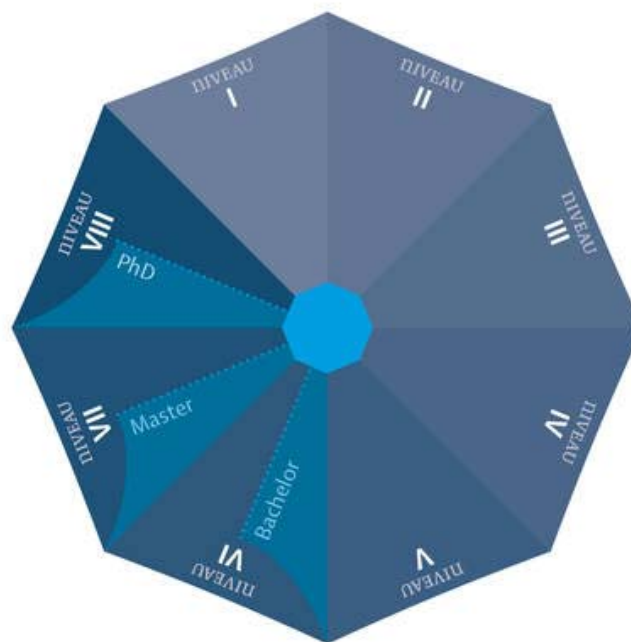


Abbildung 14: 8 Niveaus des österreichischen NQR²⁹¹

Wichtig ist, bei der weiteren Entwicklung dieser Erläuterungstabelle, darauf zu achten, dass sie mit den Entwicklungen der Bildungsstandards und mit den Vorgehensmodell der Validierung von lebenslangem Lernen in der Erwachsenenbildung abgestimmt sind.²⁹² Die Niveaus I–V werden durch die Deskriptoren des EQR charakterisiert und umfassen Qualifikationen aus allen Bildungsniveaus. Für Niveau VI–VIII gilt folgendes: Qualifikationen der Bologna-Architektur (Bachelor, Master und PhD) werden nach den Dublin-Deskriptoren zugeordnet. Alle anderen Qualifikationen werden nach den Deskriptoren des EQR charakterisiert.²⁹³

²⁹¹ http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle/die_entwicklung_des_nqr_in_oesterreich/ [Stand 10.07.2011]

²⁹² Vgl. NQR-Projektgruppe (2009), S. 5–9 [online]

²⁹³ http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/Promotion_Material/FolderNQR_Maerz2011_web.pdf [Stand 10.07.2011]

7 Ausblick

Welchen Weg wird die Schule hinsichtlich ihrer Entwicklung gehen? Fakt ist, dass sich die Bildungspolitik in den nächsten zehn bis 15 Jahren erheblich verändern und Herausforderungen stellen wird. Aufgrund der immer schneller werdenden Entwicklung der Wirtschaft, wird auch die Schule ihr starres Gebilde verlassen, flexibler werden und sich den Veränderungen anpassen müssen.²⁹⁴

Posch und Altrichter versuchen Herausforderungen aufzuzeigen, die in Zukunft nicht nur von Schulen, sondern auch von anderen Feldern wie der Wohnungs-, Sozial-, Familien- und Kulturpolitik bewältigt werden müssen. Folgende vier Trends erweisen sich als sehr markant und werden zu einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit die Schule und die Gesellschaft von morgen prägen:²⁹⁵

Trend 1: Veränderungen in der Arbeitswelt

- Der Arbeitsmarkt hat sich verändert, indem die Instabilität der Arbeitsplätze gestiegen ist. Flexibilität wird immer wichtiger, was zum Teil auch ein Ende einer durchgehenden Berufslaufbahn bedeutet, wenn diese nicht vorhanden ist.
- Durch die rasende Entwicklung der Gesellschaft veraltet berufliches Wissen immer schneller. Die Ansprüche hingegen, die an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gestellt werden, steigen ständig. lebenslanges Lernen wird daher zu einem essentiellen Erfolgsfaktor im Berufsleben werden.
- Die Mobilität im Berufsleben wird immer wichtiger und somit auch die Fähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, sich in neuen Situationen zu recht zu finden und mit Menschen aus anderen Kulturen zu kommunizieren.

Aufgabe der Schule der Zukunft:

- Lehrerinnen und Lehrer sollten den Schülerinnen und Schülern die Wichtigkeit von Wissen und Kompetenzen aufzeigen und sie beim Erlernen und Entwickeln von diesen unterstützen.
- Das Verfügen über sogenannte ‚Dynamische Fähigkeiten‘, wie sich selbst Ziele zu setzen, sich selbst zu kontrollieren, aus freiem Willen heraus, sich selbst

²⁹⁴ Vgl. Messner (2004), S. 29–47

²⁹⁵ Vgl. Posch/Altrichter (2009), S. 31–37

weiterzubilden und die Bereitschaft, mit anderen zusammen zu arbeiten, wird immer wichtiger.

- Einerseits sollten die Schülerinnen und Schüler auf die Arbeitswelt von morgen vorbereitet werden, doch nicht zu vernachlässigen ist andererseits die Unterstützung im Ausbilden des eigenen Selbstbewusstseins, welches den Lernenden hilft, das Leben auch bei nicht entlohnter Arbeit selbstständig und befriedigend zu gestalten.

Trend 2: Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen

- Durch die abnehmenden Kinderzahlen und die geringer werdende Stabilität von familiären Lebensformen hat sich auch die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern verändert. Anstelle von autoritativen Verhältnissen gehen die Beziehungen eher in Richtung Partnerschaft und Laissez-faire-Stil.
- ‚Soziale Netze‘ wie die Kirche, Politik haben an Bedeutung verloren. Jugendliche bewegen sich im Kreise ihrer Peer-Groups welche den größten Einfluss auf die Entwicklung nehmen und den Einfluss des Elternhauses somit begrenzen.
- Immer wichtiger für die Sozialisation der Jugend werden die Massenmedien und das Internet, die bestimmte Idealbilder schaffen. Dadurch beeinflussen sie die Art wie Information, hinsichtlich Meinungsbildung und Partizipation in einer Demokratie gesehen werden.

Aufgabe der Schule der Zukunft:

- Die Schule dient nicht nur zu Lernzwecken, sondern verkörpert auch eine soziale und kulturelle Einrichtung, in der sich die Lernenden auch in kultureller Hinsicht weiterbilden.
- Um die soziale Verantwortung zu verstärken, werden die Regeln für ein Miteinander gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen vereinbart.
- Elektronische Medien und das Internet werden als fixer Bestandteil des Unterrichts gesehen. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, kooperative und selbstständige Schülerinnen- und Schülerarbeit und den Wissenserwerb zu fördern. Wichtig ist jedoch, darauf zu achten, eine prüfende Haltung gegenüber der Vielfalt an angebotenem Wissen einzunehmen, um anspruchsvolle Information von Schwachsinn zu trennen.

- Eine weitere wichtige Aufgabe von Lehrpersonen ist es, die Schüler in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihren Interessen, welche von Bedeutung sind, zu fördern. Außerdem wird in der Schule der Zukunft auch nicht unterrichtendes Personal arbeiten (zB Psychologinnen und Psychologen).
- Die Ganztagschule *wurde* flächendeckend eingeführt.

Trend 3: Zunehmende Deregulierung/Dezentralisierung und Rechenschaftsregelung

- Eine Dezentralisierung hinsichtlich Entscheidungsstrukturen wird aufgrund der wachsenden Komplexität im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich erforderlich. Daher ist die derzeitige Vorgehensweise, das Schulsystem bis ins kleinste Detail von einer Zentrale aus zu regeln, nicht zukunftsweisend.
- Wird eine Deregulierung bzw. Dezentralisierung durchgeführt, muss dies jedoch anhand von Rahmenbedingungen geregelt sein. Dies kann anhand von externen Evaluationen und Systemmonitoring überprüft werden.
- Die Fähigkeit, mit unstrukturierten Situationen zurechtzukommen, gewinnt immer mehr an Bedeutung. Eigenständigkeit hinsichtlich dem Erkennen von Problemen, das Klarmachen des eigenen Standpunktes und das Übernehmen der Verantwortung wird gefordert.

Aufgabe der Schule der Zukunft:

- Die Autonomie der Schulen nimmt stetig zu. Mit der Ausweitung der Entscheidungsfreiheit wird von den Schulen jedoch auch eine Rechenschaft über ihr Tun gefordert, welche anhand von Schulberichten erfolgt. Die externe Evaluation wird anhand von Qualitätsindikatoren durchgeführt, die auf unterschiedlichste aber auch ökonomische Sicht bewertet werden.
- Die Ausbildung und die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern sollen verbessert werden. Der Verantwortungsbereich wird erweitert, die Entlohnung verbessert und die Fortbildungspflicht für Lehrerinnen und Lehrer gefordert. Außerdem wird ein mittleres Management eingeführt, um die Leitungsaufgaben verbreitern zu können.
- Neben der Vermittlung von Wissen, wird den Schülerinnen und Schülern aufgezeigt, welche Rolle sie in der Gesellschaft einnehmen und welchen Einfluss

sie jetzt schon auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen haben und wie wichtig Partizipation ist.

Trend 4: Die wachsende Heterogenität der Schülerschaft

- Grundsätzlich wird danach gestrebt, dass Kinder und Jugendliche die bestmögliche Ausbildung und somit Zugang zu privilegierten Schulen bekommen, um im späteren Leben über bessere Zukunftschancen zu verfügen.
- Qualifikationen werden immer wichtiger. Ein frühzeitiger Ausstieg aus dem Bildungsprozess erweist sich sowohl sozial als auch wirtschaftlich von Nachteil.
- Durch die Zunahme von kultureller Vielfalt wächst die Heterogenität der Schülerinnen- und Schülerschaft ebenfalls. Österreich ist ein Einwanderungsland, sowohl für ‚traditionelle Arbeitsmigrantinnen und -migranten‘ als auch für hoch qualifizierte Arbeitskräfte aus anderen Ländern.
- Grenzüberschreitendes Denken und Verbindungen werden in Zukunft immer wichtiger.
- Die Forderung, jede Person als Individuum wahrzunehmen und zu fördern, gewinnt sowohl in der Gesellschaft als auch in der Schule an Bedeutung.

Aufgaben der Schule der Zukunft:

- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität stellen Schlagworte der Schule von morgen dar. Es wird darauf geachtet, Kontakte zwischen Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen herzustellen, da eigene Erfahrungen und Wissen das beste Mittel gegen Rassismus und Fremdenhass darstellen.
- Zukünftige Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, die Lernvoraussetzungen diagnostizieren zu können und auf Basis der Erkenntnisse den Unterricht individuell zu gestalten. Die Klassenführungskompetenz, die (fach)didaktische und die fachwissenschaftliche Kompetenz werden somit um eine Kompetenz erweitert.
- Die gemeinsame Schule der 10- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler wird eingeführt und auch gesellschaftlich anerkannt, da sich die Anwesenheit der ‚besseren‘ Schülerinnen und Schüler positiv auf die schulischen Leistungen der anderen auswirkt.

Der exakte Weg, wohin sich Schule in den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren entwickelt, kann nicht vorausgesagt werden. Jedoch können gesellschaftliche Herausforderungen, die sich bereits heute deutlich abzeichnen (siehe oben genannte Trends), Anhaltspunkte dafür liefern.²⁹⁶ Die Schule von morgen wird durch Flexibilität und Anpassungsfähigkeit gekennzeichnet sein und sich den Herausforderungen stellen.²⁹⁷

²⁹⁶ Vgl. Posch/Altrichter (2009), S. 31

²⁹⁷ Vgl. Fend (2009), S. 19–24

8 Zusammenfassung

Zuallererst war es Ziel dieser Diplomarbeit, zu definieren, was eigentlich der Begriff ‚gute Schule‘ bedeutet. Ebenso war es Ziel der Arbeit, die bedeutendsten Einflussfaktoren anhand von Fachliteratur und Studien herauszufiltern und diese genauer zu analysieren und den derzeitigen Stand bzw. Verbesserungsansätze zu erläutern.

Da sich Schule auf die Mikro-, Meso- und Makroebene verteilt, wird schnell ersichtlich, dass Schule mehr als das Unterrichten bzw. die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen bzw. Schüler bedeutet. Die Beziehung zur Schulleitung, sowie auch zur Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, zu den Eltern und zum Schulträger darf nicht vernachlässigt werden.²⁹⁸ Laut Literatur kann eine ‚gute Schule‘ auch als ‚wirksame Schule‘ oder als ‚qualitativ hochwertige Schule‘ bezeichnet werden,²⁹⁹ die die Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in die Gesellschaft vorbereitet.³⁰⁰ Es wäre daher schlichtweg falsch eine Schule als eine ‚gute Schule‘ zu bezeichnen, sobald ihre Schülerinnen und Schüler gute Leistungen erbringen, denn auch soziale und affektive Leistungen werden in der Wirtschaft als wesentliche Persönlichkeitsmerkmale gewertet.³⁰¹ Die Beantwortung der Frage ‚Was ist eine gute Schule‘ wird daher sicherlich immer vielseitig ausfallen, da Schule als ein komplexes System definiert werden kann, dass durch mehrere Bereiche beeinflusst wird.³⁰²

Durch die Auswertung von zahlreich durchgeführten Studien, wurde versucht, die wichtigsten Faktoren, die die Wirksamkeit von Schule beeinflussen, herauszufiltern. Im Zuge dieser Arbeiten kam die Verfasserin dieser Diplomarbeit zu dem Ergebnis, dass Schule aus den Kerndeterminanten Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Schulmanagement und Schulpolitik besteht. Bei genauerer Betrachtung wird ersichtlich, dass diese vier Bereiche alle drei Schulebenen umfassen und daher die ganzheitliche Betrachtung von Schule beibehalten wird.

Sehr oft wurden in diversen Studien zum Thema Schule, Schulqualität oder Schulwirksamkeit Lehrerinnen und Lehrer als wichtiges Kriterium genannt.³⁰³ Gemeinsam

²⁹⁸ Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007), S. 55–56

²⁹⁹ Vgl. Huber/Büeler (2009), S. 581 und vgl. Lindemann (2010), S. 240

³⁰⁰ Vgl. Röhrs (1989), S. 120 und vgl. Dalin (1997), S. 23

³⁰¹ Vgl. Sammons/Elliott (2003), S. 513 und vgl. Creemers/Kyriakides (2008), S. 22–23

³⁰² Vgl. Lindemann (2010), S. 246

³⁰³ Vgl. McKinsey&Company (2007), Executive Summary [online] und vgl. Aurin (1990), S. 66

mit den Schülerinnen und Schülern sind sie Teil der Mikroebene und daher direkt am Schulgeschehen beteiligt.³⁰⁴ Lange Zeit war die Gesellschaft der Meinung, dass der Beruf der Lehrerin und des Lehrers eine Berufung sei, doch anhand von Studien konnte nachgewiesen werden, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten nicht von denen ihrer Studienkolleginnen und -kollegen aus anderen Berufssparten unterscheiden.³⁰⁵ Trotzdem gibt es Personen, die ‚geeigneter‘ sind als andere und die gefunden werden sollten, da dies eines der primären Erfolgsrezepte der zehn besten Schulsysteme der Welt ist.³⁰⁶ Daher wird die Forderung nach einer Selektion vor Beginn des Studiums immer größer und im überwiegenden Teil der europäischen Länder bereits durchgeführt.³⁰⁷ Nach der Auslese folgt die Grundausbildung, in der sowohl Fach- als auch Praxiskenntnisse vermittelt werden. Der Trend geht dahin, einen einheitlichen Ausbildungsort für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu schaffen, um eine Ausbildungsbasis für alle zu erhalten.³⁰⁸ Wie in jedem anderen Beruf sollten auch Lehrkräfte eine ausführliche Einschulung und Betreuung bekommen und daher auch mehr Wert auf ein Induktionsprogramm für Junglehrerinnen und -lehrer gelegt werden, wodurch ihnen in den ersten Berufsjahren eine erfahrene Kollegin bzw. ein erfahrener Kollege als Mentorin bzw. Mentor, zur Seite gestellt wird.³⁰⁹ In Österreich wird solch ein Programm nur für Absolventinnen und Absolventen der universitären Lehramtsstudien angeboten, doch auch Lehrkräfte für Pflichtschulen sollten diese Art von Support erhalten.³¹⁰ Da in Schulen die Zukunft von morgen ausgebildet wird, sollte auch darauf geachtet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer den Grundsatz des lebenslangen Lernens berücksichtigen und sich neben ihrem Beruf weiterbilden. Grundsätzlich sollte dies immer eingefordert werden, um mehr Qualität und Vielfalt in die Unterrichtsgestaltung bringen zu können.³¹¹

Den zweiten Part der Mikroebene nehmen die Schülerinnen und Schüler ein. Es geht darum, herauszufinden, welche Faktoren das Verhalten beeinflussen, um besser verstehen zu können, warum Kinder und Jugendliche in Situationen bestimmte Handlungsmuster verfolgen. Ein Verhalten ist immer ein Zusammenspiel von Person (per-

³⁰⁴ Vgl. Blömeke/Herzig/Tulodzieki (2007), S. 55–56 und vgl. Fend (2001), S. 14

³⁰⁵ Vgl. Fend (2008a), S. 322

³⁰⁶ Vgl. McKinsey&Company (2007), Executive Summary [online]

³⁰⁷ Vgl. Eurydice (2002), S. 33–43 [online]

³⁰⁸ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 99–119 [online]

³⁰⁹ Vgl. ExpertInnengruppe (2010), S.10–11 [online]

³¹⁰ Vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 113–114 [online] und vgl. ExpertInnengruppe (2010), S. 27–28 [online]

³¹¹ Vgl. ExpertInnengruppe (2010), S. 11 [online]; vgl. Eurydice (2004), S. 19–20 [online] und vgl. Mayr/Neuweg (2009), S. 115–119 [online]

sönliches Können und individuelles Wollen) und Situation (soziales Dürfen und Sollen sowie situative Ermöglichung). Sehr oft scheitert es in der Schule an der Motivation sprich dem individuellen Wollen der Schülerinnen und Schüler.³¹² Generell gelingt es den Schulen bzw. den Lehrkräften nicht, Motivation im Laufe der Ausbildung auszubauen und auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken bzw. sie in den Lernprozess einzubeziehen. Hinsichtlich dieses Themas sollten Lehrkräfte entsprechend ausgebildet werden, da Bildungsmotivation den Grundstein für lebenslanges Lernen bildet.³¹³ Ein weiteres Problem von Schule ergibt sich durch die sozialen Disparitäten. Nach wie vor beeinflusst der SES die Bildungschancen in einer Art und Weise, sodass noch immer von Bildungsvererbung gesprochen werden kann. Kinder und Jugendliche, deren Eltern über ein sehr hohes Bildungsniveau verfügen, erhalten derzeit noch immer bessere Bildungschancen. Ein Abbau von Bildungsdisparitäten könnte erzielt werden, indem versucht wird, dass alle Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich involviert und so spät wie möglich selektiert werden.³¹⁴ Neben Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sollten auch Eltern in die Schule integriert werden. Im Gegensatz zum angloamerikanischen ist Elternarbeit im deutschsprachigen Raum noch nicht verbreitet. Daher gibt es auch im Bezug auf die Forschung noch wenige konkrete und aussagekräftige Ergebnisse, außer dass sich die Beteiligung der Eltern positiv auf die Leistungen und das Verhalten der Lernenden auswirkt.³¹⁵

Bestandteil der Mesoebene ist das Schulmanagement, dessen Aufgabe es ist, das Schulgeschehen zu steuern und zu koordinieren.³¹⁶ Im Hinblick auf die ‚Schule der Zukunft‘ kristallisieren sich mehrere Veränderungen heraus, wobei sich die Verfasserin der Diplomarbeit auf drei Themen spezialisiert hat. Die erste Veränderung ist, wie sich die Schulautonomie in Bezug auf das Personalmanagement (PM) auswirkt. Grundsätzlich gibt es die Forderung, dass Schulen in Bezug auf Personalplanung und -freisetzung immer autonomer werden. Da sie mittlerweile ihre Leitbilder und Ziele selbst definieren, sollte es auch in ihren Aufgabenbereich fallen, selbst darüber zu entscheiden, welches Personal eingestellt wird.³¹⁷ Die zweite Veränderung ist, dass das Konstrukt Schule als Organisation gesehen werden sollte, die sich im Laufe der

³¹² Vgl. Comelli/Rosenstiel von (2009), S. 1–5

³¹³ Vgl. Spiel/Schober (2002), S. 1271–1281

³¹⁴ Vgl. Lassnigg/Vogtenhuber (2009), S. 153 [online]; vgl. Zöllner/Roos (2009), S. 94–96 und vgl. Quenzel/Hurrelmann (2010), S. 30

³¹⁵ Vgl. Sacher (2009), S. 525 und vgl. Sacher (2008), S. 48

³¹⁶ Vgl. Schratz (1998), S. 164–167

³¹⁷ Vgl. Dubs (2005), S. 265

Zeit hin zu einer ‚Lernenden Schule‘ entwickelt. Dies ist die höchste Form der Schulentwicklung, die selbst in der Lage ist Problemfelder aufzugreifen und auch zu lösen.³¹⁸ Da der Weg dorthin ein länger andauerndes und aufwändiges Vorhaben darstellt könnte das TQM als Managementkonzept für eine dritte Veränderung herangezogen werden, um während der Entwicklungsphase die Sicherung der Qualität gewährleisten zu können.³¹⁹ Anhand des PDCA-Zyklus kann fortlaufend überprüft werden, ob geplante Ziele auch zu dem gewünschten Ergebnis führen.³²⁰

In dem Kapitel, das sich mit der Schulpolitik auseinandersetzt, wurden die Bereiche Gesamtschule, Bildungsstandards und der Europäische Qualifikationsrahmen genauer erläutert. Die Gesamtschule wird deshalb befürwortet, da sie als integratives Modell betrachtet wird, in der keine Selektion der Schülerinnen und Schüler vorgenommen wird.³²¹ In Österreich wurde der Schritt in Richtung Gesamtschule, jedoch in abgeschwächter Form, getätigt. Plan war es, die Sekundarstufe I (Gymnasium und Hauptschule) in eine Schule zusammenzulegen, doch mittlerweile wurde dieses Vorhaben insofern nochmals eingegrenzt, indem nur alle Hauptschulen zu Mittelschulen werden, in denen es keine Leistungsgruppen mehr gibt.³²² Ein Vorhaben, das weiterhin genügend Diskussionsstoff liefert. Um Leistungen besser beurteilen zu können, werden Bildungsstandards herangezogen. Sie greifen Bildungsziele auf und konkretisieren diese hinsichtlich ihrer Kompetenzen, die Schülerinnen und Schülern erwerben sollen. Dadurch kann festgestellt werden, ob Schulen in der Lage sind, die Lernenden gemäß dieser Vorgaben auszubilden.³²³ Da auch die EU im Bezug auf das Thema Vergleichbarkeit reagiert hat, wurde festgelegt, dass die Verbindung zwischen den EU-Staaten im Bildungsbereich verstärkt werden sollte. Ein Europäischer Qualifikationsrahmen, der ein übergeordnetes einheitliches System für eine Zuordnung von Qualifikationen darstellt, wurde eingeführt. Begründet wurde dies vor allem durch die Forderung nach einem einheitlichen Bildungsraum. Funktionieren kann der EQF jedoch nur, wenn jedes Land einen nationalen Qualifikationsrahmen erstellt, der auf den EQF angepasst wird. Somit kann länderübergreifend besser beurteilt werden, über welche Qualifikationen eine Person verfügt.³²⁴

³¹⁸ Vgl. Dalin/Rolff (1991), zitiert nach Halbheer/Kunz (2011), S. 64 und vgl. Bräu (2009), S. 317–318

³¹⁹ Vgl. Pahl (2010), S. 237–238

³²⁰ Vgl. Koch (2011), S. 211

³²¹ Vgl. Eder (2009), S. 34 [online] und vgl. Bönsch (2009), S. 263–264

³²² Vgl. Neue Mittelschule [online]

³²³ Vgl. Klieme et al. (2009), S. 10–19 [online]

³²⁴ Vgl. Hanf/Rein (2006), S. 1–12 [online]

Grundsätzlich wird sich die Schule in den nächsten Jahren verändern. Sie wird von Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die Gesellschaft gekennzeichnet sein. Das System Schule wird eher als ‚public service‘ gehandhabt werden, das den einzelnen Personen dient, jedoch nie das gemeinsame Interesse (zB Sicherung eines hohen Bildungsniveaus) außer Acht lässt. Bei der Ebenen übergreifenden Zusammenarbeit wird vermehrt darauf geachtet, Qualitätssicherung zu betreiben, um nachhaltiges Lernen zu fördern. Die Verwaltungsebene wird zurücktreten und die Handlungseinheit Schule wird gefördert. Dadurch wird der Aufgabenbereich der Schulleitung erweitert und mit einer größeren Entscheidungsfreiheit ausgestattet, sodass sich die Schule in Richtung lernende Schule entwickeln kann.³²⁵

³²⁵ Vgl. Fend (2009), S. 19–24

Literaturverzeichnis

Albs, N. (2005): Wie man Mitarbeiter motiviert. Motivation und Motivationsförderung im Führungsalltag, Cornelsen, Berlin

Altrichert, H. (2009): Datenfeedback und Unterrichtsentwicklung. Probleme eines Kernelements im „neuen Steuerungsmodell“ für das Schulwesen, in: Böttcher, W./Dicke, J. N./Ziegler, H. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis, Waxmann, Münster, S. 211–226

Argyris, C. (1999): On Organizational Learning, 2. Auflage, Wiley-Blackwell, Cornwall

Aurin, K. (1990): Das Interesse an der ‚guten Schule‘. in: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen worauf beruht ihre Wirksamkeit?, 2. Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 9–12

Bachmann, H. et al. (1996): Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Auswirkungen der 14.SchOG-Novelle. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK, Studien Verlag, Innsbruck/Wien

Baumert, J./Schümer G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Leske + Budrich, Opladen, S. 159–203

Baumert, J. et al. (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf URL: <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf>, [Stand 20.04.2010]

Becker, R. (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, VS Verlag, Wiesbaden, S. 85–131

Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationsen, VS Verlag, Wiesbaden

Berkemeyer, N./Müller, S. (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen?, in: Altrichter, H./Maag Mercki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, VS Verlag, Wiesbaden, S. 195–218

Binner, H. F. (2002): Prozessorientierte TQM-Umsetzung, 2. Auflage, Carl Hanser Verlag, München/Wien

Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G. (2007): Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Blossing, U./Ekholm, M. (2005): Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden, in: Journal für Schulentwicklung, Bd. 9. Heft 4, S. 43–52

Bönsch, M. (2009): Gesamtschule, in: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Schule, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 262–270

Bos, W./Holtappels, H. G./Rösner, E. (2006): Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – Eine Baustellenbeschreibung, in: Bos, W. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven, Juventa, Weinheim/München, S. 81–124

Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung, Juventa, Weinheim/München

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Krekel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Otto Schwartz & Co, Göttingen, S. 183–198

Bräu, K. (2009): Schulentwicklung 2020 – Wissenschaftliche Begleitung als ‚Lernberatung‘ für lernende Schulen, in: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, VS Verlag, Wiesbaden, S. 315–320

Breit, S. (2006): Chancengleichheit im österreichischen Schulsystem aus internationaler Perspektive. Der Zusammenhang zwischen Leseleistung und sozioökonomischer Herkunft, in: Heinrich, M./Greiner, U. (Hrsg.): Schauen was `rauskommt – Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, LIT, Wien/Münster, S. 53–67

Breit, S. (2009): Familiäre Faktoren und Schulleistungen. Zur kompensatorischen Wirkung von Schule, in: Specht W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz, S. 142–143
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf
[Stand 15.01.2011]

Bronfenbrenner, U. (1972): Erziehungssysteme. Kinder in der USA und der Sowjetunion, dtv, München

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 117 (2008): Änderung des Schulunterrichtsgesetzes
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17038/schug_nov_08.pdf
[Stand 10.03.2010]

Bundesinstitut bifie (o.J.): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse – Zusammenfassung, o. V., Salzburg

Creemers, B. P. M./Kyriakides, L. (2008): The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools, Routledge, Abingdon Oxon

Comelli, G./Rosenstiel von, L. (2009): Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Unternehmensziele gewinnen, 4. Auflage, Vahlen, München

Dalin, P. (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert, Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel/Berlin

Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht, edition sigma, Berlin

Delannoy, F. et al. (2004): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Austria, o.V., OECD Paris
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/21/33919144.pdf> [Stand 04.04.2010]

Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärung und empirische Befunde, 3. Auflage, VS Verlag, Wiesbaden

Diesterweg, A. (1850): Wegweißer zur Bildung für deutsche Lehrer, 4. Aufl., G. D. Bädeker, Essen

Ditton, H. (2009): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute, in: Becker, R. (Hrsg.) Lehrbuch der Bildungssoziologie, VS Verlag, Wiesbaden, S. 237–256

Dörfler, V. (2007): Dienstleistungsbetrieb Schule. Konsequenzen für das Pädagogische Management, Martin Meidenbauer, München

Döring, K. W. (1992): Lehrerverhalten: Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 10. Aufl., Deutscher Studien Verlag, Weinheim

Drieschner, E. (2009): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Drilling, M. (2004): Young urban poor. Abstiegsprozesse in den Zentren der Sozialstaaten, VS Verlag, Wiesbaden

Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management, Franz Steiner Verlag, o.O.

Duden (2005): Das Fremdwörterbuch, 8. überarbeitete Auflage, Dudenverlag, Wien

Eder, F. (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 33–55
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Stand 04.01.2010]

Eder, F./Altrichter, H. (2009): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 305–322

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Stand 02.05.2010]

Epstein, J. L. (2010): School, Family, and Community Partnerships, 2. Auflage, Westview Press, o.V., o.O.

Epstein, J. L./Sanders, M. G. (2000): Connecting Home, School, and Community. New Directions for Social Research, in: Hallinan, M. T. (Hrsg.): Handbook of the sociology of education, Springer, New York, S. 285–307

Ertl, H./Kremer, H.-H. (2005): Innovationen in schulischen Kontexten, Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften, Eusl, Paderborn

Ernst, A. (2008): Leitfaden zur Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Arztpraxen. Nach DIN/ISO 9000, Salzwasser Verlag, o.O.

Eurydice (2002): Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemeiner Sekundarbereich I, o.V., Brüssel

URL:

http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037DE.pdf

[Stand 10.03.2010]

Eurydice (2004): Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht IV: Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert. Allgemein bildender Sekundarbereich I., o.V., Brüssel

URL:

http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/043DE.pdf

[Stand 02.04.2010]

Eurydice (2005): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

URL:

http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052DE.pdf

[Stand 10.03.2010]

Eurydice (2009): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

URL:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105DE.pdf

[Stand 10.03.2010]

ExpertInnengruppe (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe, BMUKK, Wien

URL:

http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/Empfehlungen_Lehrerausbildung_NEU.pdf

[Stand 30.09.2010]

- Feigl, S.** (2000): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie, BMUKK, Wien
 URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf> [10.06.2010]
- Fend, H.** (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Juventa, Weinheim/München
- Fend, H.** (2008a): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, VS Verlag, Wiesbaden
- Fend, H.** (2008b): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2. durchgesehene Auflage, VS Verlag, Wiesbaden
- Fend, H.** (2009): Entwicklungslinien des Bildungswesens im 21. Jahrhundert, in: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, VS Verlag, Wiesbaden, S. 19–24
- Fuchs, M.** (2006): Sozialkapital, Vertrauen und Wissenstransfer in Unternehmen, Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden
- Fuchs-Heinritz, W./König A.** (2005): Pierre Bourdieu, UVK, Konstanz
- Gabler Wirtschafts Lexikon** (2004): Gabler Wirtschafts Lexikon, 16. Auflage, Gabler, Wiesbaden
- Giesecke, H.** (2007): Gute Lehrer, schlechte Lehrer, in: Öhidy, A./Terhart, E./Zolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn, VS Verlag, Wiesbaden, S. 127–135
- Gissel-Palkovich, I.** (2002): Total Quality Management in der Jugendhilfe? Von der Qualitätssicherung zur umfassenden Qualitätssicherung in der Sozialen Arbeit, LIT Verlag, Münster/Hamburg/London
- Gottfried, A. E./Fleming, J./Gottfried, A.** (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study, Journal of Educational Psychology, 93, 1, S. 3–13
- Greiner, U./Heinrich, M.** (2006): Schauen was `rauskommt. Einführung in den Band, in: Heinrich, M./Greiner, U. (Hrsg.): Schauen was `rauskommt – Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, LIT Verlag GmbH und Co. KG, Wien/Münster, S. 9–10
- Haberman, M.** (1995): Star Teachers of children in Poverty, 76, Kappa Delta Pi, Indianapolis
- Haider, G./Lassnigg, L.** (2009): Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz, S. 9–18
 URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf
 [Stand 15.01.2011]

Halbheer, U./Kunz, A. (2011): Kooperationen von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive, VS Verlag, Wiesbaden

Hammelrath, A. (1988): Verknüpfung von Theorie und Praxis. Theorie und Praxis als sich bedingende Zugänge zu einer funktionalen Lehrerbildung, in: Blüml, K./Böck, S. (Hrsg.): Schulpraktikum. Neue Wege in der Lehrerbildung, Literas Univ.-Verl., Wien, S. 127–129

Hanf G./Rein V. (2006): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11

URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml [Stand 02.03.2010]

Hanf G./Reuling J. (2001): “Qualifikationsrahmen” – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?, in: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, Jg. 10, 6/2001, S. 49–54

URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1666>
[Stand 16.09.2010]

Hedinger, U. K./Oberli, E./Slongo, D. (1988): Rekrutierung und Auslese künftiger Lehrkräfte. Eine Literaturlauswertung, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 6(3), S. 335–346.

URL: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1988_3_335-346.pdf
[Stand 19.04.2010].

Hentig von, H. (1998): Menschenbildung und Lehrerbildung, in: Blömeke, S. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahmen, Konzepte, Beispiele, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 23–39

Hertnagel, J. (2008): Vermittlung von Lebensqualifikation über Schulunterricht? Eine spezifische Herausforderung an die Unterrichtsqualität, in: Erziehung und Unterricht – online, November/Dezember 9–10/2008

URL: http://www.oebv.at/erziehung_unterricht/archiv/08_05/hertnagel.pdf
[Stand 03.06.2009]

Herzog-Punzenberger, B./Unterwurzacher, A. (2009): Migration - Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 161–183

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Stand 02.05.2010]

Horstkemper, M./Tilman, K.-J. (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, VS Verlag, Wiesbaden, S. 287–325

Huber, S. G./Büeler, X. (2009): Schulentwicklung und Qualitätsmanagement, in: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Schule, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 579–588

Jünger, R. (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit, VS Verlag, Wiesbaden

Keeley, B. (2007): Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt, OECD, o.O.
URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/0107105e.pdf?expires=1310214495&id=id&accname=guest&checksum=F6D7A8E5C0064D9732469328C228CF46> [Stand 01.04.2011]

Keitel, P. (2007): Handlungsorientierte Pflegedokumentation. Wissen, worauf es ankommt in: Loffing, C. (Hrsg.): PflegeManagement kompakt, Kohlhammer, Stuttgart, S. 119–132

Kirjapaino F. (2008): Teacher Education in Finland, Online report, OAJ The Trade Union of Education in Finland, 10/2008
URL:
http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OPEKOULUTUSENG.PDF, [Stand 17.04.2010]

Klieme, E. et al. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Bildungsforschung Band 1, Bonn/Berlin
URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Stand 01.03.2010]

Koch, S. (2011): Einführung in das Management von Geschäftsprozessen. Six Sigma, Kaizen und TQM, Springer, Berlin/Heidelberg

Korintenberg, W. (1997): Strategisches Personalmanagement für die öffentliche Verwaltung. Erfolgs- und Misserfolgskriterien im Reformprozess, Gabler, Wiesbaden

Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit, in: Krüger, H.-H. et al. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, VS Verlag, Wiesbaden, S. 103–127

Krämer, T. (1998): Darstellung von Prozessen als Basis für die Ablaufanalyse und –optimierung am Beispiel der stationären Krankenpflege, in: Liebelt, J. (Hrsg.): Angewandtes Qualitätsmanagement. Gesundheitseinrichtungen als lernende Organisationen, Reihe: Handbuch Gesundheitsmanagement, Band 2, herausgegeben von: Kerres, A./Scheibeck, R./Seeberger, B., Springer Verlag, Berlin, S. 121–155

Kumlin R. (2010): Chancen und Risiken leistungsorientierter Vergütungssysteme, Diplomica Verlag, Hamburg

Laske, S./Meister-Scheytt, C./Küpers, W. (2006): Organisation und Führung, Waxmann, Münster

Lassnig, L./Vogtenhuber, S. (2009a): Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben im EU-Vergleich, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz, S. 30–31

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf
[Stand 15.01.2011]

Lassnig, L./Vogtenhuber, S. (2009b): Bildungsstatus und Bildungsherkunft im Sekundarbereich II, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz, S. 152–153

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf
[Stand 15.01.2011]

Lindemann, H. (2010): Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Lucyshyn, J. (2006): Implementation von Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsbericht, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE), Salzburg

URL:

http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/arbeitsbericht_bildungsstandards_14_02_2006.pdf [Stand 01.03.2010]

Luomi-Messerer, K./Lengauer, S./Markowitsch, J. (2007): Internationale Beispiele und Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich, in: Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen (Endbericht), Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, S. 49–66

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15833/nqr_analyse_08.pdf
[Stand 03.01.2011]

Maas, M. (2009): Zur Bildungsgerechtigkeit der Schule im Jahr 2020, in: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, VS Verlag, Wiesbaden, S. 105–110

Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, VS Verlag, Wiesbaden

Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, in: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jahrgang, Sonderheft 12/2009, VS Verlag, Wiesbaden, S. 153–183

Mayr, J./Neuweg, G. H. (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 99–119

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Stand 02.05.2010]

McBeath, A. (2006): Getting Districtwide Results, Cross City Campaign for Urban School Reform, Chicago
URL: http://www.focusonresults.net/docs/gtng_dstrctwd_rslts_crss_cty.pdf
[Stand 10.12.2009]

McKinsey&Company (2007): How the world's best-performing school systems come out on top?, Website McKinsey&Company
URL:
<http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/ourpractices/philantropy.asp>
[Stand 10.05.2009]

Messner, R. (2004): Selbstständiges Lernen und PISA – Formen einer neuen Aufgabenkultur, in: Bosse, D. (Hrsg.): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 29–47

Metzger, C. (2000): Aktuelle Bildungsfragen, SKV Verlag, Zürich

Mukhopadhyay, M. (2005): Total Quality Management in Education, 2. Auflage, Sage Publications Ltd., London

NQR Projektgruppe (2009): Aufbau eines nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR Konsultationsverfahrens, BMUKK und BMIG
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf
[Stand 03.01.2011]

OECD (2006): Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können, OECD Publications, Paris

Oechsler, W. A./Vaanholt, S. (1998): Human Resource Management - Auswirkungen des New Public Management auf ein zeitgemäßes Personalmanagement in der öffentlichen Verwaltung, in: Budäus, D./Conrad, P./Schreyögg, G. (Hrsg.): Managementforschung 8: New Public Management, De Gruyter, Berlin, S. 151–190

Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Band 27, Bonn/Berlin
URL:
http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/bildungsstandards/Reusser/Oelkers_Reusser_lang.pdf [Stand 10.01.2010]

Olechowski, R. (2008): Die höhere Schule – eine Stätte sozialer Selektion, in: Erziehung und Unterricht – online, September/Okttober 7–8/2008, S. 587–601
URL: http://www.oebv.at/erziehung_unterricht/archiv/08_04.php
[Stand 28.05.2009]

Oomen-Welke, I./Rhöneck von, C./Willenberg, H. (1988): Zur Beschreibung von Schülerpersönlichkeit und Lernverhalten mit empirischen und interpretativen Methoden der Sozialwissenschaften, in: Oomen-Welke, I./Rhöneck von, C. (Hrsg.): Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 7–22

Pädagogische Hochschule FHNW (2008): Lehrpersonen machen Finnland zum Pisa-Sieger, in: Schulblatt AG/SO, 22/2008, S. 33–34

Pahl, H.-P. (2010): Fachschule. Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Posch, P./Altrichter, H. (2009): Schulen 2020 – Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen, in: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, VS Verlag, Wiesbaden, S. 31–37

Priddat, B. P. (2002): Nachlassende Bildung – „Picht II“ oder Anmerkungen zu einer Misere, Metropolis, Marburg

Probst, G. J. B./Büchel, B. S. T. (1998): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft, 2. Auflage, Gabler, Wiesbaden

Przygodda, I. (2005): Motivation der Mitarbeiter zum Wissenstransfer, in: Zelewski, S. et al. (Hrsg.): Wissensmanagement in Dienstleistungsnetzwerken. Wissenstransfer fördern mit Relationship Management Balanced Scorecard, Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden, S. 48–58

Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft, in: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, VS Verlag, Wiesbaden, S. 11–37

Rahm, S. (2009): Engagierte Schulentwicklung – Eine Kooperationsaufgabe, in: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung, VS Verlag, Wiesbaden, S. 47–52

Rahm, S./Schröck, N. (2007): Schulentwicklung – von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen, in: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik, zugleich Dissertation, Hildesheim 2008, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 155–175

Rausch J. (2010): Schule führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung. Zur Begründung eines Managementmodells an evangelischen Schulen, VS Verlag, Wiesbaden

Rat der Europäischen Union (2007): Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. ABl. C 300 vom 12.12.2007
URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:DE:PDF> [Stand 05.02.2010]

Redl, F. (1971): Erziehung schwieriger Kinder, Piper, München

Reck-Hog, U. (2004): Veränderungsprozesse in Schulen gestalten mit dem EFQM-Modell für Excellence, in: Schwarz, B./Eckert, T. (Hrsg.): Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA, Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 117–139

Röhrs, H. (1989): Eine gute Schule im Geiste der Reformpädagogik und die Perspektiven für die Gegenwart, in: Vierlinger, R. (Hrsg.): Eine gute Schule – was ist das? 10. Europäisches Symposium an der Universität Passau vom 27.07. bis 04.08.1989, Passau, S. 120–154

Rothland, M. (2009): Lehrerberuf und Lehrerrolle, in: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Schule, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 494–502

Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Sacher, W. (2009): Elternarbeit – Partnerschaft zwischen Schule und Familie, in: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Schule, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 519–526

Salcher, A. (2008): Der talentierte Schüler und seine Feinde, 6. Aufl., Ecowin Verlag, Salzburg

Sammons, P./Elliot, K. (2003): The underpinnings and contribution of school effectiveness research, in: Davies, B./West-Burnham, J. (Hrsg.): Handbook of Educational Leadership and Management, Pearson, Edinburgh, S. 511–522

Schley, W. (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation, in: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Studien Verlag, Innsbruck, S. 13–53

Schnoor, H./Lange, C./Mietens, A. (2006): Qualitätszirkel – Theorie und Praxis der Problemlösung an Schulen, Ferdinand Schöningh, Paderborn

Schober et al. (2009): Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Sie Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 121–131
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Stand 02.05.2010]

Scholl, D. (2009): Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen, zugleich Dissertation, VS Verlag, Wiesbaden

Schönig, W. (1989): Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Fortbildung, in: Die Deutsche Schule, Jg. 81, 1/1989, S. 26–37

Schratz, M. (1998): Schulleitung als change agent. Vom Verwalten zum Gestalten von Schule, in: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Studien Verlag, Innsbruck, S. 160–185

Schratz, M./Hartmann, M. (2009): Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 323–340
URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf [Stand 02.05.2010]

Schratz, M./Petzold, K. (2007): Improving School Leadership. Country background report Austria, Department of teacher education and school research, University of Innsbruck

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/28/38570494.pdf> [Stand 03.01.2011]

Schreiner, C. (2009): Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund, in: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 1, Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz, S. 152–153

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf

[Stand 15.01.2011]

Schwippert, K. (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8

URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/schwippert_bwpat8.shtml [Stand 02.03.2010]

Seel, A. (2009): Anforderungen an den Lehrberuf, in: Erziehung und Unterricht – online, Jänner/Februar 1–2/2009, S. 78–84

URL: http://www.oebv.at/erziehung_unterricht/archiv/09_01/seel.pdf

[Stand 03.06.2009]

Seitz, H./Capaul, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis, Haupt Verlag, Bern

Sellin B. (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8,

URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin_bwpat8.pdf [Stand 02.03.2010]

Sellin B. (2006): EQR – Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates, Bewertung und Fragen im Zusammenhang mit seiner Anwendung in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11

URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/sellin_bwpat11.pdf [Stand 02.03.2010]

Simon, B. S./Epstein, J. L. (2001): School, Family, and Community Partnerships. Linking Theory to Practices, in: Hiatt-Michael, D. B. (Hrsg.): Promising Practices for Family Involvement in Schools, o.V., o. O., S. 1–25

Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich, in: Eder, F./Gastager, A./Hofmann, F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF, Waxmann, Münster, S. 13–37

Specht, W./Lucyshyn, J. (2008): Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität, in: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 26, Heft 3, S. 318–325

URL:

http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2009-10-14_Specht-Lucyshyn.pdf

[Stand 01.03.2010]

Spiel, C./Schober, B. (2002): Zusammenfassung des Projekts "Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?", in: *Erziehung und Unterricht*, 9/10, S. 1271–1281

Spiel, C. (2006): Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? in: Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.): *Bildung über die Lebenszeit*, VS Verlag, Wiesbaden, S. 85–97

Spranger, E. (1958): *Der geborene Erzieher*, Quelle & Meyer, Heidelberg

Statistik Austria (2009): *Bildung in Zahlen 2007/08. Schlüsselindikatoren und Analysen*, o.V., Wien

URL: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/publdetail?id=5&listid=5&detail=508 [Stand 06.07.2011]

Suganthi, L./Samuel, A.A. (2005): *Total Quality Management*, 2. Auflage, Prentice hall, Neu Delhi

Travers, R. M. W. (1978): *Children's Interest*, Western Michigan University, College of Education, Kalamazoo

Tredop, D. (2003): Zur Funktion des Personalmanagement im Neuen Steuerungsmodell als zentrales Instrument für eine teilautonome Schule, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 5

URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml [Stand 05.01.2011]

Vierlinger, R. (1993): *Die offene Schule und ihre Feinde*, Jugend & Volk, Wien

Vierlinger, R. (2009a): *Steckbrief Gesamtschule*, Böhlau Verlag, Wien/Köln/Weimar

Vierlinger, R. (2009b): Echte Gesamtschule statt Zwei-Säulen-Modell! in: Bosse, D./Posch, P. (Hrsg.): *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*, VS Verlag, Wiesbaden, S. 129–134

Waterman, R./Maaz, K./Szczesny, M. (2009): Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen, in: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schule*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 94–101

Wolff, D. (1988): Überlegungen der Zukunft der Lehrerbildung, in: Blüml, K./Böck, S. (Hrsg.): *Schulpraktikum. Neue Wege in der Lehrerbildung*, Literas Univ.-Verl., Wien, S. 109–123

Wyk van, N./Lemmer, E. (2009): *Organising Parent Involvement in SA Schools*, JUTA, Cape Town

Zöllner, I./Roos, J. (2009): Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb, in: Roos, J./Schöler, H. (Hrsg.): *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit*, VS Verlag, Wiesbaden, S. 47–109

Zollneritsch, J. (2007): Motiviert oder ausgebrannt? – Die LehrerInnen als Schlüssel für eine gute Schule in: Erziehung und Unterricht – online, November/Dezember 9–10/2007

URL: http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10082523_395458/407196a2/Lehr.als%20Schl%C3%BCssel.motiv.oder%20ausgebr..in%20Erz.%20u.%20Unterr.%209-10.2007.pdf [Stand 30.05.2009]

Zukunftskommission (2005): Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), o.V., Wien

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf [Stand 12.02.2011]

Internetquellen

Neuen Mittelschule

URL: http://www.neuemittelschule.at/fuer_lehrerinnen.html [09.01.2011]

Schulorganisationsgesetz (1962): Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation, BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl I Nr. 44/2009, §2 (1) Aufgabe der Österreichischen Schule, Webpage des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml [Stand 02.01.2011]

Deming EFQM Management in Germany

URL: <http://www.deming.de/Deming/Deming.html>, [Stand 01.02.2011]

Karl-Franzens-Universität Graz

URL: <http://www.kfunigraz.ac.at/zvwww/gesetze/richt06.html> [Stand 15.01.2011]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17295/bw_dt_10.pdf [Stand 15.01.2011]

Nationalagentur für lebenslanges Lernen

URL: http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle/die_entwicklung_des_nqr_in_oesterreich/ [10.07.2011]

Bundesinstitut bifie

<http://www.bifie.at/standardueberpruefungen> [11.07.2011]