

*Ökonomische Paradigmen halten Einzug in die Schule*  
*Von Ansichten und Einsichten der Lehrer/innen*

**Masterarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Magistra der Philosophie

an der Karl Franzens Universität Graz

vorgelegt von

**Rosemarie Theresia LEHNER**

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft  
Begutachterin: Univ- Doz. DDr<sup>in</sup>. Barbara Friehs

Graz, 2012

## *Danksagung*

*Für Fred, Miriam und Peter*

*Ich danke und umarme Euch!*

*Ihr habt mich während der Studienzzeit immer wieder unterstützt und entlastet. Ohne eure Rücksichtnahme und Hilfe, wäre es mir nicht gelungen Beruf, Studium und Familie unter einen Hut zu bringen.*

*Vor allem im Zuge des Verfassens der vorliegenden Arbeit habt ihr viel Verständnis aufgebracht, und mir den notwendigen Raum des Rückzugs ermöglicht.*

*Oftmals strapazierte ich eure Geduld, wenn ich mit immer denselben Fragen zu technischen Belangen um eure Unterstützung bat oder ich im Zweifel war und einfach nur jemanden brauchte, der mir zuhörte.*

*In diesen Momenten konnte ich immer auf Euch zählen. Euer Zuspruch und eure Ermutigung halfen mir stets über schwierige Phasen hinweg.*

*In Liebe!*

*Romy*

## *Eidesstattliche Erklärung*

*Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet und die den benützten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.*

---

*Ort, Datum*

---

*Unterschrift*

## **Inhalt**

Einleitung und thematische Annäherungen .....	1
I Theoretischer Teil .....	4
1 Gesellschaft .....	5
1.1 Gesellschaftsmodelle- in welcher Gesellschaft leben wir? .....	5
1.1.1 Die postindustrielle Gesellschaft.....	5
1.1.2 Die Informationsgesellschaft .....	6
1.1.3 Die Wissensgesellschaft.....	7
1.2 Gesellschaftliche Umbrüche.....	9
1.2.1 Die Internationalisierung .....	10
1.2.2 Die Technologisierung .....	12
1.2.3 Die Individualisierung .....	13
2 Bildung .....	16
2.1 Bildungsexpansion .....	16
2.1.1 Ursachen der Bildungsexpansion .....	17
2.1.2 Bildungsexpansion und soziale Selektivität .....	18
2.2 Bildungsökonomie.....	22
2.2.1 Die Ebene der Theorie.....	23
2.2.2 Bildungsökonomie- Politik und Praxis.....	25
2.2.3 Kritisches zu Begriffen und Phänomenen der Bildungsökonomie.....	28
3 Bildungspolitik und Steuerung .....	30
3.1 Governance in der Schule.....	30
3.2 Zur Frage eines neuen Steuerungsmodells im Schulwesen.....	32
3.3 Von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung des Bildungssystems .....	33
3.3.1 Vom Staat zum Markt- der Paradigmenwechsel .....	36
3.3.2 Von der Logik privater Angebote.....	37

3.4 Befundlage und Ausblick .....	39
4 Die europäische Perspektive.....	39
4.1 Strukturelle Bedingungen des Europäischen Bildungsbereiches .....	40
4.2 Die europäische Rahmung und Strategie zur allgemeinen und beruflichen Bildung.....	41
4.2.1 Zusammenarbeit zur Umsetzung der strategischen Ziele.....	42
5 Die nationale Perspektive .....	44
5.1 Die österreichische Schule im Steuerungswandel.....	44
5.1.1 Inhaltliche Eckpunkte des Weißbuches zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.....	46
5.1.2 Das Verständnis von Qualität auf den Systemebenen .....	47
5.1.3 Das System zur Entwicklung und Sicherung von Qualität .....	48
5.1.3.1 Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Mikroebene des Systems.....	48
5.1.3.2 Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Mesoebene.....	50
5.1.3.3 Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Makroebene.....	51
5.2 Bildungsberufe in Veränderung.....	52
5.3 Die veränderte Rolle der Schulleitung.....	53
5.4 Die veränderte Rolle der Schulaufsicht .....	54
6 Aktuelle Reformen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Österreich .....	55
6.1 Von der Realisierung und Umsetzung.....	55
6.2 Die Bildungsstandards in Österreich .....	56
6.2.1 Bildungsstandards- Begriffsklärung .....	57
6.2.2 Intendierte Wirkung der Bildungsstandards .....	58
6.2.3 Wie LehrerInnen die Standards im Unterricht umsetzen sollen.....	60
6.3 Zentrale Abschlussprüfungen als outputüberprüfende Verfahren.....	60
6.3.1 Effekte auf die Lern- und Leistungsergebnisse der SchülerInnen und auf Unterrichtsprozesse.....	61
6.3.2 Die teilstandardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung in Österreich.....	62
6.4 Kooperative Unterrichtsentwicklung als Antwort auf die Herausforderungen .....	64

6.5 Kooperation als Bedingung von Unterrichtsentwicklung .....	66
6.5.1 Der horizontale Ansatz- die methodenzentrierte Unterrichtsentwicklung .....	67
6.5.2 Reflektorische Unterrichtsentwicklung .....	67
6.5.3 Unterrichtsentwicklung durch SchülerInnenrückmeldungen .....	68
6.5.4 Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung .....	68
6.5.5 Fachbezogene Unterrichtsentwicklung innerhalb der Schule .....	68
6.5.6 Fachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Fläche.....	69
6.6 Die professionelle Lerngemeinschaft .....	69
6.6.1 Prinzipien einer professionellen Lerngemeinschaft .....	70
6.6.1.1 Gemeinsame Normen und Werte .....	70
6.6.1.2 Architektur der Zusammenarbeit.....	71
6.6.1.3 Fokus auf Unterricht und SchülerInnen.....	71
6.6.1.4 De- Privatisierung der Praxis.....	71
6.6.1.5 Reflexiver Dialog .....	72
6.6.2 Bestehende Strukturen entwickeln .....	72
6.7 Neue Formen der Schulinspektion .....	74
6.7.1 Die Schulaufsicht Neu- regionales Qualitätsmanagement .....	76
6.8 PädagogInnenbildung NEU- die Zukunft pädagogischer Berufe.....	77
6.8.1 Die gegenwärtige Situation in der LehrerInnenbildung .....	78
6.8.2 Ausgangsüberlegungen zur PädagogInnenbildung Neu.....	80
6.8.3 Struktur der PädagogInnenbildung Neu .....	81
6.8.4 Die Vorteile des neuen Modells aus Sicht der ExpertInnengruppe.....	82
6.8.5 Die zeitliche Planung.....	83
 II Empirischer Teil.....	 84
 7 Forschungsinteresse und Forschungsfragen .....	 85
 8 Qualitative Untersuchung durch ExpertInneninterviews .....	 86
8.1 Zur gewählten Methode.....	86
8.2 Leitfadeninterview mit ExpertInnen.....	87
8.3 Beschreibung der Interviewpartnerinnen.....	89
8.3.1 Persönliche Involviertheit im schulischen Feld.....	90

8.4 Transkription und Interviewauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse .....	91
8.4.1 Themenbereiche und Festlegung der Analyseeinheiten .....	93
9 Darstellung der Interviewergebnisse .....	94
9.1 Outputorientierung durch Bildungsstandards und Neue Reife- und Diplomprüfung .....	94
9.1.1 Vorteile und Nachteile der Ergebnisorientierung aus Sicht der Expertinnen.....	94
9.1.2 Umsetzung in der Unterrichtspraxis .....	96
9.1.3 Differenzierung und Individualisierung- Umgang mit der Diversität der SchülerInnen .....	99
9.1.4 Erhöhung der Unterrichtsqualität durch standardisierte Prüfungen .....	101
9.1.5 Unterstützende Funktion von Fort- und Weiterbildung .....	101
9.2 Kollegiale Zusammenarbeit.....	102
9.2.1 Arbeitsweise in Bezug auf Regelmäßigkeit und Struktur .....	103
9.2.3 Wunsch nach Zusammenarbeit.....	104
9.2.4 Hemmende Faktoren.....	104
9.3 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch die neue Form der Schulaufsicht...	106
9.4 PädagogInnenbildung Neu .....	107
10 Vorläufige Antworten und Interpretation .....	108
11 Resümee und Ausblick .....	112
12 Literatur .....	116
13 Anhang .....	128
13.1 Abbildungsverzeichnis .....	128
13.2 Abkürzungsverzeichnis .....	128
13.3 Interviewleitfaden.....	130

## Einleitung und thematische Annäherungen

In regelmäßigen Abständen zielt der Begriff Bildung in variantenreicher Zusammensetzung mit Nomen wie Offensive, Reform, Krise, Investition oder Monitoring die Titelblätter der Printmedien und füllt die Nachrichten in Funk und Fernsehen. Die Hintergründe des medialen Interesses wurzeln in den bedenkenswerten Ergebnissen der SchülerInnenvergleichsarbeiten der OECD (Organisation for Education Cooperation and Development) und der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Diese bescheinigen einer großen Zahl österreichischer SchülerInnen ein Scheitern im Bereich der Grundkompetenzen, wie dem sinnerfassenden Lesen oder dem Lösen von alltagsnahen mathematischen und naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen. In den veröffentlichten Ranglisten sind die Schulleistungen der österreichischen Jugendlichen bestenfalls Mittelmaß. Bisher durchgeführte internationale Leistungserhebungen wie die PISA Studie (Programme for International Students Assessment) oder TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PIRLS (Progress in International Reading and Literacy Study) und die daraus resultierenden Leistungsvergleiche der Länder und ihrer Bildungssysteme, stehen im Zentrum des Medieninteresses und vermitteln der Öffentlichkeit ein mehr schlechtes als rechtes Bild von Schule. „PISA & CO“ bescheren der Bildung in unserem Land insofern Konjunktur, als dass sie Bildung zu einem vordringlichen Thema des gesellschaftspolitischen Diskurses machen.

Dies müsste für schulische Institutionen und ihre AkteurInnen eine Frohbotschaft sein. Schon lange vor PISA beklagten die Lehrkräfte, dass sie in ihrer Arbeit an die Grenzen des für sie Bewältigbaren stoßen und die Leistungen der SchülerInnen zunehmend sinken würden. Dem Klagen der LehrerInnen und den aus den Schulen wurde eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt, und das Verständnis der Öffentlichkeit hielt sich in Grenzen. Vielmehr wurde es als das übliche Jammern einer durch lange Ferienzeiten verwöhnten Berufsgruppe abgetan.

Über die öffentliche Diskussionsebene hinaus sind in den letzten Jahren mehr oder weniger konsequente Ansätze und Maßnahmen von Seiten der Bildungspolitik wahrzunehmen, um den Problemen des Bildungssystems zu Leibe zu rücken. Obwohl in den politischen Lagern theoretisch Konsens über den Handlungsbedarf an sich herrscht, gewinnt man den



Eindruck, dass wirklich umfassende Reformmaßnahmen, wie etwa die Einführung einer gemeinsamen Schule der 10- 14 jährigen, durch eine Form des politischen Mäandrierens praktisch in Schach gehalten werden.

Ein aktueller Beleg, zur mangelnden politischen Entscheidungsfreudigkeit umfassende Reformen anzugehen, ist das von Hannes Androsch, dem ehemaligen Finanzminister und jetzigem Großindustriellen, initiierte Bildungsvolksbegehren mit dem Titel „Österreich darf nicht sitzenbleiben,“ das sich gegen den Stillstand des Systems Schule verwehrt und für eine gemeinsame Schule der 10-14jährigen eintritt.

Politische Einigkeit herrschte jedoch in Bezug auf die Einführung von nationalen Maßnahmen zur Erhebung der SchülerInnenleistungen an den Übergängen des Systems durch die Bildungsstandards und die zentralisierte Reifeprüfung in den Allgemeinbildenden höheren Schulen und Berufsbildenden höheren Schulen.

Abseits von Rankings und Katastrophenmeldungen wird die unbedingte Notwendigkeit gleicher Bildungschancen für alle und die Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen, sogenannter Schlüsselkompetenzen, problematisiert. Ungleichheiten nach sozialer Herkunft beeinflussen die Bildungschancen der Einzelnen in unserem Land. Junge Menschen von heute müssen befähigt werden, den Herausforderungen einer sich rasch wandelnden, immer komplexer werdenden Welt von morgen gewachsen zu sein. Es wird von einem Paradigmenwechsel in der Lehr- und Lernkultur gesprochen, der Vorstellungen von traditionellem Unterricht und überlieferte Selbstverständlichkeiten des Schulehaltens und LehrerInnentuns ins Wanken bringt. Der Schweizer Andreas Müller meint in diesem Zusammenhang, dass Schule den gesellschaftlichen Wandel, der unsere gegenwärtige Zeit prägt, nicht schwänzen kann. Das österreichische Schulsystem, so scheint es, kann diesem Anspruch nicht gerecht werden.

Gegenwärtig zeichnen sich eine Vielzahl von Reformansätzen ab, die allesamt die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Systems fokussieren. Die Leistungen im System sollen auf allen Ebenen transparent werden, um das Ziel eines effizienteren Bildungssystems zu erreichen.

Der Bogen der Reaktionen auf Seiten der AkteurInnen spannt sich von Zustimmung und Akzeptanz über Skepsis bis hin zu abwehrender Haltung. Es herrscht Verunsicherung in den Reihen der PädagogInnen.

Zudem steht die Frage im Raum, auf wen nun gute beziehungsweise schwache Schulleistungen zurückzuführen sind. Nach Fend waren ungenügende SchülerInnenleistungen traditionell Ausdruck des Ungenügens der SchülerInnen. Nicht auf dem Prüfstand standen bildungspolitische, administrative Maßnahmen oder das LehrerInnenhandeln. Die wenig rühmlichen Ergebnisse der SchülerInnen verweisen nun nicht mehr nur auf das Versagen einzelner SchülerInnen, sondern auf das Versagen der Schule (vgl. Fend 2008, S. 23).

Das Bildungssystem unterliegt einem Steuerungswandel. Zu beobachten ist eine Übertragung wirtschaftlicher Regulative auf Bildungseinrichtungen. Die Verantwortung für Leistung und Ergebnisse wird an die Schulen und ihre AkteurInnen übergeben mit der Intention, sie zu eigenverantwortlichen lernenden Organisationen zu machen, die sich an Prinzipien der Wirtschaft orientieren. Genauer gesagt, geht es um Konzepte des New Public Management. Zwar bleibt die staatliche Verantwortung bestehen, aber es sind neue Verantwortungsdefinitionen und Steuerungsformen vorgesehen. Die Rahmenbedingungen werden auf politischer Ebene festgelegt und Schulen erhalten Autonomie um unternehmerisch tätig zu werden. Schulen sollen sich als Dienstleistungsorganisationen verstehen und die KundInnenzufriedenheit wird demzufolge ein Kriterium der Qualitätskontrolle (Fend 2008, S. 108f.). Daten aus kontinuierlichem Systemmonitoring und Controlling sollen der Qualitätsentwicklung der Organisationen dienlich sein. Ob diese erwünschte Wirkung zutreffen wird, wird, so meine ich, in der Hauptsache an der Art und Weise des Umgangs mit den Daten liegen.

Ich werde mich im Folgenden mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Hintergründen dieser Entwicklung auseinandersetzen und die zu erwartenden Maßnahmen, die die Veränderung des Steuerungskonzeptes kennzeichnen, erläutern. Fokussiert werden ausgewählte ökonomische Paradigmen, die seit der Jahrtausendewende in Bildungsinstitutionen zum Zwecke der Effizienzsteigerung von Lehr- und Lernprozessen Einzug halten. Die zentrale Frage ist, wie LehrerInnen die Maßnahmen wahrnehmen und interpretieren, wie anschlussfähig diese Veränderungen für sie sind und wie sie in ihrer Praxis damit umgehen. Kurzum sollen Ansichten und Einsichten, Befürchtungen und Erwartungen von LehrerInnen thematisiert werden.

# **I Theoretischer Teil**

# 1 Gesellschaft

## 1.1 Gesellschaftsmodelle- in welcher Gesellschaft leben wir?

*„Eine der vielen möglichen Antworten lautet: in einer postmodernen, global vernetzten Gesellschaft. Die großen Metaerzählungen mit ihren Versprechungen des Glücks und der Gerechtigkeit zerbröckeln: die christliche Heilslehre, die Visionen einer egalitären kommunistischen Gesellschaft, die kapitalistische Symbiose von Besitz und Glück, der technische Fortschrittsoptimismus, die national- staatliche Idee, der Eurozentrismus...Wahrheit gibt es nur im Plural und als Hypothese. Nur wer bereit ist, Teilwahrheiten zu vernetzen, kann sich halbwegs ein Bild machen“ (Siebert 2003, S. 48).*

Seit den 1960er Jahren ist das Thema Bildung eines der Kernthemen des gesellschaftlichen Diskurses. Bildung wird zunehmend zum Gut, das individuelle Lebenschancen erhöht und mitbestimmt. Dies bezieht sich in seiner Wirkung auf Aspekte des Arbeitsmarktes, des Einkommens, der Lebenserwartung um es kurz zu machen auf die Lebensbiographien der Einzelnen. Der Begriff der Wissensgesellschaft hat einen Platz in bildungspolitischen Leitlinien gefunden. Diese Bezeichnung repräsentiert die strukturelle Verschiebung der Wertigkeit von Ressourcen. Standen in der Industriegesellschaft Rohstoffe, in der Dienstleistungsgesellschaft Arbeit und Kapital an erster Stelle der Ressourcen, so nimmt gegenwärtig Wissen diesen Platz ein. Die Aneignung von Wissen und zwar ein Leben lang, der Zugang, der Besitz und Umgang mit Wissen hat immer größere Bedeutung für die Menschen und somit für die Gesellschaft. Beleuchtet man den Begriff der Bildungsgesellschaft mit ihren Chancen und Risiken näher, so bedarf es des Heranziehens von Elementen verschiedener Gesellschaftsmodelle (vgl. Haunberger 2006, S. 336f.).

### 1.1.1 Die postindustrielle Gesellschaft

Der amerikanische Soziologe Lane verwies in den 1960 Jahren mit dem Begriff der „knowledge society“ auf eine Gesellschaft, in der Menschen sich durch Wissenschaft

Bildung und Wissen aneignen. Nach Touraine und Bell ist das Wissenschaftssystem die Keimzelle der postindustriellen Gesellschaft. Innovationen, gesellschaftliche und politische Aktivitäten drehen sich um die zentrale Achse des Wissens und es zeichnet sich ein merklicher Einfluss des Wissens auf die Berufsstruktur ab. Die Professionalisierung von Berufszweigen und die Höherqualifizierung der Bevölkerung sind gekennzeichnet von zunehmender Transparenz, die sich in den steigenden Zahlen der Beschäftigten im Dienstleistungssektor ausdrückt. Die Triebkraft dieser umwälzenden Neuerungen ist die technologische Entwicklung im Information- und Kommunikationssektor. Eine umfassende Schul- und Hochschulbildung wird als Notwendigkeit für den Aufstieg in der Gesellschaft gesehen und Bildung ist die Hauptvoraussetzung für soziale Mobilität. Wissen und Technologie sind unentbehrliche Hilfsmittel der Gesellschaft. Der Bildungspolitik kommt die Aufgabe zu, Interessenskonflikte zur Finanzierung von höherer Bildung auszuhandeln, über die Umsetzung neuer Technologie zu entscheiden und über das Entwicklungstempo des Wissens zu reflektieren (vgl. ebd., S. 338f.).

### **1.1.2 Die Informationsgesellschaft**

In den 1970er und 1980er Jahren zeichneten sich Strukturen einer Informationsgesellschaft ab. Die Begriffe der Informationsgesellschaft und der Wissensgesellschaft werden häufig synonym gebraucht. In den Fokus rückt die Verarbeitung und Verwendung, die Verteilung, Veränderung und Verwertung von Wissen, kurzum der Umgang mit Wissen. Weniger im Mittelpunkt stehen die Dienstleistungen, die Wissenschaft und Technik. Nach diesem Modell wird Information, ob in der Alltags- und Arbeitswelt oder in der Bildung zum zentralen Rohstoff und zum Hauptbestandteil für zunehmend mehr menschliche Tätigkeiten. Darüber hinaus fordert die technologische Entwicklung, dass die Menschen wenigstens über Basisqualifikationen im Umgang mit der Informationsvielfalt verfügen (vgl. ebd., S. 339ff.).

„Technische Innovationen sind die treibenden Kräfte, es kommt zu einer zunehmende(n) Informatisierung des menschlichen Wissens im Sinne einer Technisierung, nicht durch das Wissen, sondern des Wissens selber“ (Spinner 1998b, S. 315 zit. n. Haunberger 2006, S. 340). Die Informationsgesellschaft ist gekennzeichnet durch Wachstumsprozesse des Wissens, der Einführung neuer Medien und einem Übergewicht der Informationsberufe.

Ein weiteres Merkmal ist die Bildung globaler Netzwerke für Information und Kommunikation.

Die Schattenseite der Informationsgesellschaft offenbart sich in einer Wissensüberflutung. Menschen werden nicht umhinkönnen, sich in Form eines Wissensmanagements einen intelligenten Umgang mit der durch die neuen Kommunikationstechnologien bedrohlichen Informationsexpansion anzueignen (vgl. ebd.).

### **1.1.3 Die Wissensgesellschaft**

Zur Jahrtausendwende bezeichnet Willke Wissen als den Schlüsselbegriff einer neuen Gesellschaftsform. Willke definiert die Wissensgesellschaft als eine Gesellschaft, in der Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion in einer Weise von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass die Reproduktion bestimmt wird von der Informationsverarbeitung, der symbolischen Analyse und von ExpertInnensystemen. Aus der ökonomischen Perspektive bilden drei Prozesse die Voraussetzung dafür. Die Ausbildung der lernenden Organisation, der Wandel der tayloristischen Industriearbeit zur Wissensarbeit und die Einzigartigkeit intelligenter Produkte bzw. Dienstleistungen (vgl. Haunberger 2006, S. 340f.). „Das Ergebnis der Wissensarbeit ergibt den Mehrwert eines Produkts oder einer Dienstleistung nicht durch das eingebaute Material oder die menschliche Arbeitskraft, sondern durch die eingebaute Expertise“ (ebd., S. 341).

Wissen und Know-how werden zu den wichtigsten Konkurrenzfaktoren aller zukünftigen Gesellschaften zählen und doch ist es ungewiss, ob dieses Wissen wirklich Fortschritt bedeutet. Demgegenüber steht die Gewissheit, dass die Explosion des Wissens nicht aufzuhalten ist. Modern entwickelte Nationen investieren in die Wissensproduktion und Länder wie Japan und Deutschland mobilisieren ihre wichtigsten Ressourcen, nämlich ihr humanes Kapital. Der Zukunftsforscher Toffler meinte zur Thematik des Wissens als Konkurrenzfaktor, dass obwohl Wissen immer viel mit Macht zu tun hatte, die direkte Koppelung des Wissens an das wirtschaftliche System nicht zu erwarten war. Der Vorteil wird bei jenen liegen, die zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort das richtige Wissen und die richtigen Informationen haben. Die körperliche Arbeit wird ersetzt durch intellektuelle Arbeit (vgl. Dalin 1997, S. 60). Wissen wird zur Leitvariable ökonomischer Entwicklung und die Konsequenz sind verlängerte, lebenslange Aus- und

Weiterbildungszeiten. Willke sieht als positiven Aspekt, dass schichtenspezifische Unterschiede, die durch Kapital bestimmt waren durch Bildung und Erfahrung aufgebrochen werden, gibt aber zu bedenken, dass es nicht allen Menschen gelingen wird, den von einer Wissensgesellschaft geforderten neuen Arbeits- und Lebensformen zu entsprechen. Prophezeit wird eine Dreiteilung des Arbeitsmarktes. Das oberste Segment umfasst etwa 20% der arbeitsfähigen Bevölkerung der entwickelten OECD Länder. Dieser Bevölkerungsteil setzt sich aus hochkompetenten, professionellen WissensarbeiterInnen zusammen. Für das mittlere Segment, dem etwa 60% der Bevölkerung zugeteilt werden, ist ein ausschlaggebender Faktor die Mobilität. Die restlichen 20% der Bevölkerung bilden das unterste Segment. Diese Gruppe wird aus Gründen mangelnder Qualifikationsfähigkeit- oder Willigkeit den Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht gerecht werden können (vgl. Haunberger 2006, S. 341f.).

Die Wissensgesellschaft birgt die Gefahr einer Verschärfung der sozialen Gegensätze. „Wissen vergrößert den Abstand zwischen den Erfolgreichen und den anderen, mögen diese sich nun am unteren Ende der Nord- Süd- Achse oder auf der untersten Stufe der sozialen Leiter im Lande selbst befinden“ (Dalin 1997, S. 62).

Ganz gewiss ist Wissen nicht nur ein Konkurrenzfaktor. Es stärkt die Menschen in ihrer Fähigkeit zu entscheiden und zu wählen, ermöglicht neue Einsichten und Erkenntnisse und kann zu einem besseren Leben verhelfen. Auf der Kehrseite kann es aber für unrechte Handlungen eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 61). „Wissen ist moralisch neutral“ (ebd., S. 61). In welcher Weise und mit welchen Zielen nun das Wissen eingesetzt wird, entscheiden die Einzelnen, Gruppen und politische Organisationen und erfolgt entlang einer bestimmten Wertorientierung. Dies verdeutlicht, dass der ethische Aspekt der Wissensexplosion ein wichtiges Anliegen derer sein muss, die zu neuen Erkenntnissen beitragen und ohne Zweifel einen hohen Stellenwert im Bereich der Bildung haben muss (vgl. ebd., S. 61f.).

Den Gesellschaftsmodellen gemein ist der Bedeutungszuwachs des theoretischen Wissens. Wissen hat, wie schon angeführt, maßgeblichen Einfluss auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft und die Lebenschancen der Einzelnen und ganzer Gruppen und wird zum bestimmenden Faktor für die individuellen Biographien der Menschen. Gesellschaftliche Inklusion und gesellschaftlicher Aufstieg bedürfen einer umfassenden Schul- und Hochschulbildung und somit längerer Ausbildungszeiten und lebensbegleitende Fort- und Weiterbildung. Dem hinzuzufügen ist, dass den Qualifikationen im Bereich der

komplexeren und schnelleren Informationsverarbeitung und- übertragung eine bedeutende Rolle zukommt. Es ist davon auszugehen, dass zwei große Teilbereiche der Sozialstruktur von Wandlungsprozessen betroffen sind, die mit den Entwicklungen des Bildungssystems zusammenhängen. Zum Einen der Arbeitsmarkt und die damit in Zusammenhang stehende Berufs- und Qualifikationsstruktur. Zum Anderen kommt dem Bildungssystem die Rolle zu, allgemeines Wissen, die Lernfähigkeit und berufliche Qualifikationen der Einzelnen herzustellen, und die Voraussetzung für berufliche Mobilität und Flexibilität zu schaffen (vgl. Haunberger 2006, S. 342ff.).

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass Entwicklungen und Anforderungen der Bildungsexpansion ziemlich gleichförmig mit den theoretischen Konzepten der erläuterten Gesellschaftsmodelle verlaufen. Dieser Wandel führte zu einer neuen gesellschaftlichen Qualität. Nach Bell und Willke ist die treibende Kraft die akademisch gebildete Elite. Individuelle Lebenschancen, sozialer Status und Partizipationsmöglichkeiten werden wesentlich über Bildung vermittelt. Die Chancenungleichheit in Bezug auf Zugang zu Wissensressourcen ist ein problematischer Aspekt der Bildungsexpansion (vgl. ebd., S. 352).

„Die Wissensgesellschaft spaltet sich in eine neue Form der Klassengesellschaft: in Experten und Laien, Informations-Besitzer und Informations- Nichtbesitzer“ (ebd.).

Festzuhalten ist allerdings, dass in keinem der Gesellschaftsmodelle der Wissensbegriff explizit definiert ist. Wissen ist nicht mit Information gleichzusetzen und Bildung nicht mit Wissen. Es besteht die Gefahr, dass Wissen sich in der Wissensgesellschaft auf die Vermittlung der Beschäftigungsfähigkeit und Selbstverantwortung unter den Bedingungen ökonomischer Gesetze reduziert.

## **1.2 Gesellschaftliche Umbrüche**

Der Paradigmenwechsel, der etwa seit der Jahrtausendwende in schulischen Institutionen wahrzunehmen ist und das System Schule zu einer empirischen Wende führt, lässt sich in seiner Ursache, über die Ergebnisse der internationalen Leistungserhebungen hinaus, als Folge von gesellschaftlichen Entwicklungen verstehen. Der sich vollziehende Wandel impliziert die Hinwendung zu einer neuen Lernkultur. Es gilt das Lernen in den Dienst des



Lehrens zu stellen, um den Lernenden die Aneignung von Schlüsselkompetenzen und metakognitiven Strategien zu ermöglichen. Die Wissensgesellschaft erfordert von Menschen die Fähigkeit sich situationsgerecht jenes Wissen erschließen zu können, um neue Handlungssituationen ein Leben lang bewältigen zu können. Es bedarf einer Qualität des Wissens, dass die Einzelnen für nicht absehbare Entwicklungen vorbereitet. Die traditionelle lineare Aneignung von Wissensinhalten und deren Reproduktion entspricht nicht mehr den Anforderungen einer vernetzten Welt.

Jene gesellschaftlichen Entwicklungen, die das Neue im System Schule auslösen, bilden sich im Wesentlichen in Prozessen ab, die sich mit den Begriffen der Internationalisierung, der Technologisierung, und der Individualisierung ausdrücken lassen (vgl. Sprenger 2010, S. 3).

### **1.2.1 Die Internationalisierung**

Die Internationalisierung der Gesellschaft wird als Globalisierung sichtbar, als fortschreitende weltweite Vernetzung von unterschiedlichsten Lebenskontexten. Ehemals lokale und regionale Prozesse geschehen nun im europaweiten und weltweiten Rahmen. Nach Beck lässt sich Globalisierung als Prozess der Entstehung zunehmender weltumspannender Verbindungen verstehen. Beck nimmt eine Begriffsdifferenzierung vor und unterscheidet die Globalität, die den Ist- Zustand der vernetzten Welt bezeichnet und den Globalismus, der Ideologie und Praxis des Neoliberalismus befördert und bestimmt.

Migration und Mobilität sind als Elemente der Globalisierung wahrzunehmen und stellen Prozesse dar, die mit ebenso großen Chancen wie Problemen verbunden sind. Denn Globalisierung führt zu keiner geeinteren, kulturell homogeneren und ökonomisch integrierteren Welt, sondern begegnet uns in all ihren Dimensionen als widersprüchlicher Prozess (vgl. Lenz 2005, S. 33f.).

Sichtbar werden diese Entwicklungen in einer Fülle von Erscheinungen wie etwa im Drogenhandel, in den Menschenrechten, im Verkehr, in der Kontrolle internationaler Konzerne und in der Vermischung von Ethnien und Nationen (vgl. Dalin 1997, S. 65).

In der Hoffnung auf ein besseres Leben haben Menschen seit jeher Heimat und Familie hinter sich gelassen. Waren in der Vergangenheit nur bestimmte Regionen von Zu- und Auswanderung betroffen, so sind es gegenwärtig alle Länder der Welt. Wanderungen von

Einzelnen und Gruppen über Staatsgrenzen und Kulturen hinaus sind eine Selbstverständlichkeit des 21. Jahrhunderts und kennzeichnen unsere Gesellschaft. Die zunehmende Multikulturalität der Gesellschaften, und die damit verbundene wachsende Vielfalt, als Ressource anzunehmen, ist eine Herausforderung unserer Zeit. Europa ist gegenwärtig gekennzeichnet von Tendenzen sich gegen Zuwanderungen abzugrenzen. Aus ökonomischer und sozialpolitischer Perspektive besteht jedoch gleichzeitig der Wunsch und der Bedarf nach hochqualifizierten Arbeitskräften und jugendlichen ZuwanderInnen, um die zu erwartenden Probleme einer überalternden Gesellschaft bewältigen zu können (vgl. Lenz 2005, S. 30). Diese gesellschaftlichen Umbrüche und die Ansprüche einer wettbewerbsorientierten Europäischen Union lasten auf dem Bildungssystem. Bildung ist Grundlage für den Wohlstand einer Gesellschaft und nach Kocka der Schlüssel zur sozialen Integration und das Mittel zur Emanzipation für die Einzelnen (vgl. Kocka 2009, S. 132). Die zu lösende Aufgabenstellung ist Bildung für alle zugänglich zu machen und der Vererbung von Bildung entgegenzuwirken.

Eine weitere Bedeutung des Mobilitätsbegriffes impliziert den Zwang zur Mobilität. Mobilität und Flexibilität werden zu Voraussetzungen, um am Arbeitsplatz und im privaten Leben zu reüssieren. Michael Walzer unterscheidet vier Typen von Mobilität, die kapitalistische Gesellschaften kennzeichnen und die, wie er meint, die Vereinigten Staaten zu einer unsteten Gesellschaft haben werden lassen. Er benennt die geographische Mobilität, häufig die Folge des berufsbedingten Ortswechsels, die soziale Mobilität aus der die Unsicherheit in der transgenerationalen Weitergabe von Überzeugungen und Gebräuche resultiert sowie die Beziehungsmobilität, die sich in Trennungs- und Scheidungsraten ausdrückt. Schließlich benennt Walzer als vierten Typus die politische Mobilität. Menschen bleiben nicht mehr nur einer politischen Partei, einem Verband oder kommunalen Institution loyal verbunden, vielmehr fluktuieren sie gewissermaßen frei. Diese Formen der Mobilitäten haben nach Walzer ambivalente psychosoziale Konsequenzen. Sie weisen einerseits auf einen Vollzug von Freiheit und auf das Streben nach privatem und persönlichem Glück, aber durch eine gewisse Wurzellosigkeit auch auf Kummer und Unzufriedenheit. Sie sind die Reaktion auf die Freisetzungsschübe, die die kapitalistische Gesellschaft kennzeichnen (vgl. Keupp 1998, S. 6f.).

Die Internationalisierung der Gesellschaften bringt die Notwendigkeit mit sich, individuelle Qualifikationen zu erfassen und vergleichbar zu machen (vgl. Sprenger 2010, S. 3).

## 1.2.2 Die Technologisierung

Der technologische Wandel betrifft alle Bereiche der Gesellschaft und stellt mit den Errungenschaften und Neuerungen auf dem Sektor der Informations-, Kommunikations- und Transporttechnologie einen Motor der Globalisierung dar. Technologisches Denken ist gleichsam modernes naturwissenschaftliches Denken und liegt den Denkansätzen vieler Disziplinen zugrunde. Der Bogen spannt sich von der industriellen Produktion über rationalisierte Bürokratien bis hin zu psychischen und medizinischen Therapien. „Im ursprünglichen Wortsinn ist Technologie die Logik des Machbaren“ (Siebert 2004, S. 23).

Naturwissenschaften und Technologien durchdringen als Bildungsmächte die privaten, beruflichen Lebenswelten der Menschen und bestimmen zunehmend alle Gesellschaftschichten. Qualifizierungsangebote unterliegen dem Kosten- Nutzen Kalkül und orientieren sich an Marktgesetzen von Angebot und Nachfrage. Qualifikation wird zur Ware, deren Tauschwert kalkulierbar ist (vgl. Siebert, 2004, S. 23f.). Der technische Fortschritt hat ökonomische, kulturelle und soziale Auswirkungen und führt zu einem Strukturwandel. Er verändert Rollen und Funktionen der Menschen in der Arbeitswelt und beeinflusst im selben Maße ihr Leben im privaten Bereich. Durch die Technologisierung der beruflichen Welt erfährt die menschliche Arbeitskraft zunehmend Wertminderung, da sie durch effizientere Maschinen ersetzt wird. Die Folge davon ist für eine Vielzahl von Menschen, ob Jung oder Alt, die Erwerbslosigkeit. Für im Arbeitsverhältnis Verbleibende gilt es, den durch den technologischen Fortschritt rasch wechselnden Herausforderungen gerecht zu werden.

Als Beispiel für die Auswirkungen der Technologisierung auf die private Lebenssphäre sei die Prophezeiung des Medientheoretikers Marshall Mc Luhan vor etwa fünfzig Jahren angeführt. Er meinte, dass die Medienöffentlichkeit in die Wohnzimmer einfallen würde und die Menschen sich im Gegenzug selbst veröffentlichen werden. Er konstatierte, dass sie sich umstülpen würden wie Amphibien und ihr Innerstes nach außen kehren. In der unglaublichen Zahl von Menschen, die sich sozialen Internetplattformen bewegen und präsentieren, in der permanenten Nutzung des Mobiltelefons mit den schier unerschöpflichen Funktionsmöglichkeiten bewahrheitet sich seine Prophezeiung (vgl. Assheuer 2011, S.1).

Der Mensch kann auf das Technische nicht verzichten und das Technische ist ein Produkt seiner sich am Fortschrittsgedanken orientierenden Bildung. So lassen sich Gesetzmäßigkeiten des technologischen Wandels identifizieren. Alles was technisch möglich ist, wird früher oder später realisiert und alles was profitabel ist wird produziert. Die Profitinteressen der Macht- und Herrschaftsstrukturen zeigen Gleichgültigkeit gegenüber Natur und Mensch (vgl. Siebert 2004, S. 25f.). Auch vormals wünschenswerte Entwicklungen können ab einem gewissen Zeitpunkt kontraproduktive Wirkung zeigen. Bedenklich stimmt die Auslieferung des Menschen an die Technik. Es lässt sich annehmen, dass zum Ersten gesellschaftlicher Fortschritt verschränkt mit technischer Modernisierung und der Steigerung des Bruttosozialprodukts zu sehen ist. Zum zweiten ist das Bewusstsein der Erwachsenen der technischen Entwicklung hinterher hinkend. Modernitätsdefizite sind nicht nur in der informationstechnischen Grundbildung beobachtbar, sondern auch in den Wertorientierungen (vgl. ebd., S. 27). „Die neuen Technologien- von der Mikroelektronik bis zur Biotechnik- verlangen nicht nur neue Dimensionen fachlicher Qualifikation, sondern sie wollen auch inhaltlich verkraftet und in ein gesamtgesellschaftliches Konzept integriert werden. Die neuen Technologien sind eine rationale, emotionale und moralische Herausforderung für unsere Gesellschaft“ (Siebert, 2004, S. 27f. zit. n. Schlaffer/ Winter 1995, S. 72).

Die Entwicklung des Bildungswesens kann mit dem naturwissenschaftlich- technischen Fortschritt nicht Schritt halten. Schlaffke stellt die Behauptung auf, dass die Mehrheit der Bürger naturwissenschaftlich-technische und ökonomische Analphabeten seien. Betrachtet man die Ansprüche der Technologisierung an das Bildungssystem, so erfordert sie die Einbeziehung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Unterricht und Maßnahmen zur Implementierung von E- Learning. In Anbetracht der Tatsache, dass SchülerInnen permanent Zugang zu Wissen im World Wide Web haben, hat die Schule den Auftrag, sie zu mündigen NutzerInnen der Kommunikationstechnologien heranzubilden und sie im qualifikatorischen Sinne auf berufliche Anforderungen vorzubereiten (vgl. Sprenger 2010, S. 3).

### **1.2.3 Die Individualisierung**

Die Menschen lösen sich zunehmend aus traditionellen Strukturen. Es lockern und verändern sich örtliche, familiäre und ständische gesellschaftliche Normen und bringen

den Einzelnen ein größeres Maß an Freiheit (vgl. Sprenger 2010, S. 3). Dies geschieht aus der Sicht der Menschen nicht ausschließlich willentlich, vielmehr sind wir alle an dieser Entwicklung beteiligt einerseits passiv, weil in diese Zeit geboren und andererseits als MitgestalterInnen und AkteurInnen. Die Individualisierung bietet den Einzelnen ein Mehr an Selbstbestimmung, Entscheidungsfreiheit und Wahlmöglichkeit und fordert zugleich, die Verantwortung dafür zu übernehmen und zu tragen.

Das Menschenbild unserer Zeit ist von hohem Individualismus geprägt. Die moderne Gesellschaft ist gekennzeichnet von einem hohen Grad funktionaler Differenzierung. Speziell eingerichtete Subsysteme übernehmen Teilaufgaben, die nach jeweils eigenen Funktionslogiken bearbeitet werden. Die dadurch hervorgerufene Spezialisierung führt zu hoher Effizienz und damit zu wachsendem Wohlstand, der die materielle Basis für individuelle Selbstbestimmung der Gesellschaftsmitglieder darstellt. Die Möglichkeit der Wahrnehmung von individuellen Optionen der Lebensgestaltung geht einher mit wachsender Abhängigkeit von den Leistungen der gesellschaftlichen Teilsysteme und somit von den Leistungen anderer. Diese Abhängigkeit ist als Funktions- und Nutzbeziehung zu verstehen. Nutzen stellt eine zentrale Kategorie der Ökonomik dar. Dieser Prozess stellt auch die Ursache des Herauslösen des Individuums aus engen, in der Anzahl begrenzten, sozialen Kontexten. Wurden früher gesellschaftliche Funktionen von nur einem System erfüllt, wie zum Beispiel der Familie, so sind die Menschen heute mit einer Vielzahl von Subsystemen konfrontiert. Diese begleiten ihre Lebenswelten beginnend mit der Kinderbetreuung über das Bildungssystem und Institutionen zur Freizeitgestaltung bis hin zur Altenbetreuung (vgl. Zörner 2001, S. 4 ff.).

Diese hohe Autonomie bewirkt, dass sich die Menschen selbst in einer anonymen Masse wiederfinden und von großer Bürokratie, politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen, die hochkomplex und vernetzt in internationalen Zentralen beschlossen werden, abhängig sind. Nach Ulrich Beck bildet sich die Individualisierung der Gesellschaft in drei Dimensionen ab. In der Freisetzungsdimension, die sich auf das Herauslösen des Individuums aus sozialen Formen und Bindungen bezieht. In der Entzauberungsdimension, die den Verlust von traditionellen Sicherheiten hinsichtlich des Handlungswissens, Glauben und Normen umfasst. Als dritte Dimension führt Beck die Kontrolle und Reintegration an, die sich in einer neuen Art der sozialen Einbindung darstellt.

Beck spricht von einem „ahistorischen Modell der Individualisierung“, welches den Anschein der Befreiung vermittelt, in Wirklichkeit jedoch nur eine Form von

institutioneller Abhängigkeit in neuen Gewändern ist. Diese Abhängigkeiten des „freigesetzten Einzelnen“, wie Beck den individualisierten Menschen bezeichnet, betreffen den Arbeitsmarkt, die Bildung, den Konsum, aber auch die Abhängigkeit von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Möglichkeiten und Trends in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung (vgl. Lenz 2005, S. 22ff.).

„Dies alles verweist auf die institutionenabhängige Kontrollstruktur von Individuallagen, Individualisierung wird zur fortgeschrittensten Form markt-, rechts-, bildungs-, usw. -abhängiger Vergesellschaftung“ (Lenz 2005, S. 24).

Der Prozess der Individualisierung eröffnet eine Unzahl von Möglichkeiten für freie Entscheidungen und birgt in gleichem Maße die Gefahr der Vereinzelung, der Isolation, des Konkurrenzkampfes und der Unsicherheiten. Die Individualisierung eröffnet Kindern und Jugendlichen ein hohes Maß an Entscheidungsmöglichkeiten und verlangt von ihnen die Übernahme der Verantwortung für eigene Handlungsentscheidungen. Der Schule kommt in diesem Zusammenhang die Rolle zu, junge Menschen zu befähigen, ihr Leben eigenverantwortlich und verantwortungsvoll gestalten zu können. Begriffe wie Selbstkompetenz, Eigenverantwortung und Sozialkompetenz, Differenzierung und Individualisierung sind in den Curricula verankert und erweitern den traditionell an Schule gestellten Auftrag der Wissensvermittlung. Die Erwartungen an die Schule werden vielfältiger und komplexer, denn sie muss den Schülerinnen jene Sicherheiten im mitmenschlichen Bereich vermitteln und bieten, die Kindern in ihrer Lebenswelt zunehmend verloren geht. Schule hat die Aufgabe die Verschiedenheit respondierend und wohlwollend anzunehmen und dennoch das Gelingen des sozialen Miteinander sicherzustellen (vgl. Sprenger 2010, S. 3).

Die beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen weisen darauf hin, dass es zu kurz gedacht wäre, PISA und andere internationale Testungen allein als Verursacher für Veränderungen auf der Bildungsebene zu sehen. Gegenwärtige Maßnahmen zu Reformen und der andauernde Bildungsdiskurs lassen sich als notwendige Reaktion auf diese gesellschaftlichen Umbrüche und Entwicklungen verstehen. Erstaunlich ist jedoch, über welch langen Zeitraum das System Schule als Teil des gesellschaftlichen Systems diesen Wandel gewissermaßen ignorierte, obwohl den in der Schule Tätigen die Probleme und die Unzulänglichkeit des Systems Schule längst bekannt waren. Doch wurde ihren Berichten und auch Hilferufen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das Bildungssystem hat sich

abgeschirmt gegen eine sie umgebende, wandelnde dynamische Welt. In diesem Zusammenhang schreibt der deutsche Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann (2009) PISA den Verdienst zu, der Schule und ihren Problemen öffentliche Beachtung verschafft zu haben.

## **2 Bildung**

### **2.1 Bildungsexpansion**

Die Bildungsexpansion kann als eine der bedeutendsten gesellschaftlichen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Der Begriff der Bildungsexpansion verweist in der Regel auf die gestiegene Bildungsbeteiligung der Gesellschaft, die längere Verweildauer der Einzelnen im Bildungssystem und auf die zunehmenden höheren Schulabschlüsse nach den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. Den Bildungsreformen voran ging die wirtschafts- und gesellschaftspolitische Diskussion, die sich einerseits vor dem Hintergrund des „Sputnik Schocks“ um die Besorgnis drehte, die westlichen Industrienationen könnten durch mangelnde Bildung und einer Minderqualifizierung von Arbeitskräften dem wirtschaftlichen und technischen Fortschritt nicht gewachsen sein. Andererseits war aus gesellschaftspolitischer Sicht die ungleiche Verteilung der Bildungschancen zwischen Geschlechtern, Regionen und Sozialschichten das Thema der Diskurse. Dahrendorf forderte Bildung als Bürgerrecht ein, da Bildung Voraussetzung für eine demokratische, aufgeklärte Gesellschaft sei. Die grundlegenden Ziele der damaligen Bildungsreform waren der Abbau der Bildungsungleichheiten und eine Höherbildung der Gesellschaft. Betrachtet man die Ergebnisse der Reforminitiativen, so kam es zu einer Expansion des „niederen“ und des „höheren“ Schulwesens, was sich in der zeitlichen Ausweitung der Pflichtschulzeit, der Berufsbildung, in einer größeren Anzahl von AbsolventInnen mit qualifizierten Berufsabschlüssen sowie einer höheren AbiturientInnen- und AbsolventInnenzahl an tertiären Bildungseinrichtungen niederschlug. Das Ziel des Abbaus von Bildungsungleichheiten konnte nur begrenzt erreicht werden. So gelang es zwar im allgemeinen Schulsystem geschlechtsspezifische Ungleichheiten zu beseitigen, jedoch nicht in der beruflichen Ausbildung und in Hochschulen. Auch die schichtspezifische Verteilung von Bildungschancen blieb unverändert. Es existieren

weiterhin Stadt- Land Unterschiede, und ausländische Jugendliche bzw. Migrantenkinder stellen eine benachteiligte Gruppe des Bildungssystems dar (vgl. Hadjar/ Becker 2006, S.11 f.).

Die gegenwärtigen Diskurse zum Thema Bildung auf wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Ebene stehen nun viele Jahre später unter ähnlichen Vorzeichen wie in den 1960er Jahren. Wiederum ist der Motor der zahlreichen Reformen im Bildungssektor die Befürchtung des wirtschaftspolitischen Lagers, die westlichen Industrienationen könnten durch mangelnde Bildung in der Bevölkerung und ungenügende Qualifizierung der Arbeitskräfte beim Wettlauf um wirtschaftlichen und technischen Fortschritt ins Hintertreffen gelangen. Die Wettbewerbsfähigkeit von Volkswirtschaften korrelieren in hohem Maß mit dem Bildungsstand der Erwerbsbevölkerung und der wirtschaftliche Erfolg wird als Voraussetzung für positive Entwicklungen in Bezug auf Lebensstandard, Beschäftigungsniveau, individueller Chancen und sozialer Bedingungen gesehen. Das erklärte Ziel ist die Steigerung des humanen Kapitals, das am Qualifikationsprofil der Erwerbstätigen sichtbar wird (vgl. Ribolits 2009, S. 51).

Es ist zu befürchten, dass gegenwärtige und künftige Entwicklungen einhergehen mit der berufsbezogenen und demzufolge der sozialen Exklusion von Menschen, die mit der Hochspiralisierung von Qualifikationen nicht Schritt halten können. Wenn gegenwärtig das nicht gelöste Problem von Bildungsungleichheiten thematisiert wird, so gewinnt man den Eindruck, dass auf politischer Ebene die Überzeugung vorherrscht, dass die Implementierung von wirtschaftlichen Paradigmen, wie die Standardisierung und das Qualitätsmanagement als Universalproblemlöser gesehen werden und ein entscheidender Aspekt, nämlich der des kulturellen und sozialen Kapitals der Einzelnen außen vor gelassen wird.

### **2.1.1 Ursachen der Bildungsexpansion**

Zur Erklärung der Ursachen der Bildungsexpansion lassen sich verschiedene bildungssoziologische Argumentationen heranziehen. Zu differenzieren sind endogene Faktoren, Dynamiken die durch die Bildungsexpansion selbst ausgelöst werden und exogene Faktoren, wie politische und ökonomische Ursachen außerhalb des Bildungssystems.



Müller et.al. benennen drei Phasen der Bildungsentwicklung im europäischen Raum. Die erste Phase der Bildungsexpansion ist zwischen den 1870 Jahren und dem ersten Weltkrieg zu positionieren. Diese war gekennzeichnet durch die Etablierung der nationalen Bildungssysteme und die Verdrängung des Klerus, da die sich entwickelnden staatlichen Verwaltungen zunehmend Verantwortung übernahmen. Durch Einführung und Ausweitung der Schulpflicht, die zumindest die Elementarschulbildung für alle vorsah, wurde der vorherrschende Analphabetismus zurückgedrängt. In der zweiten Phase, zwischen dem ersten und dem zweiten Weltkrieg, kam es auf politischer Ebene zur Ausdehnung der europäischen Demokratien und zur Öffnung der weiterführenden Bildungssysteme für breitere Gesellschaftsschichten im Sinne einer allgemeinen Massenbildung. Der Beginn der letzten Phase kann, obwohl länderspezifisch abhängig, in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg verortet werden. Gymnasien und Sekundarschulen erfuhren eine Öffnung in Hinblick auf ihre SchülerInnen und deren soziale Herkunft. Die Heterogenität in den Schulen wurde merkbar größer. Der tertiäre Bildungssektor veränderte sich zwar insofern, als die Eliteuniversitäten sich zu überfüllten Hochschulen wandelten, aber dennoch durch die Schichtzugehörigkeit der StudentInnen determiniert blieb (vgl. Becker/ Hadjar 2006, S. 12f.).

### **2.1.2 Bildungsexpansion und soziale Selektivität**

Die ökonomische Perspektive, die Bildung als Investition in die Zukunft in Form von Humankapital betrachtet, beruht auf der These, dass eine Zunahme der individuellen Bildungsnachfrage dann festzustellen ist, wenn die Investition in Bildung zu einer hohen Rendite führt. Demzufolge stehen Wirtschaftswachstum und technischer Fortschritt in direkter Abhängigkeit zueinander. Wenn Löhne tendenziell sinken, weil die Nachfrage nach Hochqualifizierten niedriger ist als die Anzahl der höher qualifizierten ArbeitnehmerInnen, käme es zu einem Abflauen der Expansion der Bildungssysteme (vgl. Becker/ Hadjar 2006, S. 13).

Eine Folge der Bildungsexpansion sind dauerhafte Bildungsungleichheiten. Vor mehr als vierzig Jahren wurde die defizitäre Bildungsbeteiligung sowie die deutlichen sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen beklagt. Hinsichtlich des Zugangs zu höherer Bildung bestand eine Benachteiligung von Arbeiterkindern, Kindern von Landwirten und

einfachen Angestellten. Betrachtet man die gegenwärtige Situation, so ist der Gruppe der Benachteiligten jene der Migrantenkinder hinzuzufügen. Diese Situation kann als Ausgangspunkt der Forderung von Bildung als Bürgerrecht gesehen werden. Damals warnte der Soziologe Dahrendorf davor, Bildung nur unter ökonomischen Gesichtspunkten zu sehen und ergänzte, dass Bildung vielmehr auf die Aufklärung und Erziehung zu liberalen, mündigen BürgerInnen ausgerichtet sein muss. Von der Bildungsexpansion wurde erwartet, dass sie zu einer Modernisierung der Gesellschaft führen und einen entscheidenden Beitrag zur Verringerung von Bildungsungleichheit leisten würde (vgl. Becker 2006, S. 27f.). Zweifellos ist das Prinzip der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit die oberste Maxime für Bildungspolitik und der Gestaltung von Bildungssystemen.

Die Zielsetzungen der Bildungsreformen der 60er Jahre richteten sich mehrheitlich auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen für den Bildungszugang. Es ging vor allem um die Veränderung des strukturellen Angebots von Bildungsgelegenheiten und ein weiteres Augenmerk wurde auf die sozialstrukturellen Eigenschaften von Schulkindern und ihres Elternhauses gelegt. Die Evaluation der Zielerreichung der Reformen der 1960er und 1970er zeigte eine quantitative Zunahme der Bildungsbeteiligung und Höherqualifikation in der Bevölkerung. Doch gemessen am Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit und Schulbesuch ergaben sich nur geringe Struktureffekte beim Übergang ins Gymnasium. So konnten nach Meulemann zwar die Zielgruppen der Arbeiterkinder, der Kinder von Landwirten von einfachen Angestellten ihre Zugangschancen zum Gymnasium verbessern, doch haben sich auch die Zugangschancen der mittleren und höheren Berufsgruppen erhöht. Demnach bewegt sich die Chancenumverteilung zwischen den Sozialschichten in deutlichen Grenzen, vor allem was den Übergang ins Gymnasium und den darauf aufbauenden Bildungs- und Arbeitsmarktchancen betrifft. Trotz verbesserter Übergangschancen hat sich weder für niedrige noch höhere Sozialschichten die soziale Struktur der Zugangschancen zum Gymnasium noch die soziale Struktur der intergenerationalen Vererbung von Bildungsabschlüssen grundlegend verändert (vgl. Rodax 1995 zit n. Becker 2006 S. 28f.).

Die erwarteten Folgen der Bildungsexpansion sind die Höherbildung einer Gesellschaft und der damit verbundene technologische und wirtschaftliche Fortschritt. Mit dem Ziel der Höherbildung verbindet sich auch die Intention der Schaffung von Chancengleichheit in der Bildung und dem damit korrelierenden Abbau von sozialer Ungleichheit. Als unerwartete und nicht intendierte Konsequenz ist ein Verdrängungswettbewerb zum

Nachteil der gering Gebildeten zu konstatieren, sowie eine tendenzielle Überqualifikation und zunehmende Arbeitsmarktprobleme. Zu verzeichnen ist also einerseits ein Anstieg des Bildungsniveaus und andererseits die Verdrängung der Niedriggebildeten. Zukünftig ist davon auszugehen, dass Bildung und somit die Motivation höhere Bildung zu erreichen zu einem lebenslangen Lernen führen wird (vgl. Becker/ Hadjar 2006, S. 14f.).

Die Bildungsexpansion ist demnach ein Phänomen, das mit höherer und längerer Bildungsbeteiligung, aber auch mit dauerhaften Bildungsungleichheiten vor allem im Bereich der Höheren Bildung in Verbindung gebracht werden kann. In Bezug auf die absoluten Zuwächse wird sie, wie von Dahrenberg erhofft, zwar zur sozialen Öffnung, aber nur begrenzt zum Abbau von sozialer Ungleichheit von Bildungschancen zwischen den Sozialschichten führen. Bildungspolitische Erfolge konnten in Bezug auf die absoluten Zuwächse der Bildungsbeteiligung verzeichnet werden. Ebenso sind die Bildungsdisparitäten zwischen den sozialen Klassen für den Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe und den Erwerb von Schulabschlüssen gesunken. Nimmt man jedoch die soziale Selektivität beim Zugang zu höherer Bildung und des Bildungserfolgs, so ist die Struktur der transgenerationalen Bildungsvererbung konstant geblieben. Geändert hat sich im Zuge der Bildungsexpansion und des gestiegenen gesellschaftlichen Wohlstands und berufsstrukturellen Wandels die sozialstrukturelle Grundlage von Bildungsungleichheiten. Wurde der Bildungserfolg früher durch den sozialökonomischen Status bestimmt, so ist der entscheidende Faktor gegenwärtig das Bildungsniveau der Eltern.

Diese Entwicklung, die trotz oder wegen der Bildungsexpansion über komplexe Prozesse zu Bildungsungleichheiten geführt hat, wird als Eigendynamik der Bildungsexpansion gesehen. Hansen und Pfeiffer sehen Chancengleichheit als Element, das nicht über das Bildungswesen herstellbar ist. Bildungsreformen alleine sind in ihrer Wirkung nicht ausreichend, um Bildungsungleichheiten abzubauen, da sie die ökonomische Ressourcenstruktur, die schichtenspezifische Position der Herkunftsfamilie sowie die Determinanten der Bildungsentscheidung und den Stellenwert der Lernvoraussetzungen der Einzelnen nicht berücksichtigen (vgl. Becker 2006, S. 51f.). Außer Acht bleibt auch das Ausmaß sozialer Ungleichheiten in der Gesellschaft, das sich auf das unterschiedliche Bildungsverhalten der sozialen Schichten und auf Entstehung und Reproduktion sozial ungleicher Bildungschancen auswirken. So bezeichnen auch Erikson und Jonsson die Bildungsexpansion als stumpfes Instrumentarium, um einen Abbau von Bildungsungleichheiten zwischen den sozialen Schichten zu bewirken. Um

Chancengleichheit herstellen zu können, bedarf es zusätzlich der Berücksichtigung der folgenden elementaren Punkte, die gegenwärtig auch den österreichischen Bildungsdiskurs prägen. Es sind dies zum ersten die frühe Selektion und die damit in Zusammenhang stehende Mehrgliedrigkeit des Schulsystems. Das gegenwärtige mehrgliedrige System mit dem Ziel der Leistungshomogenisierung und die sozial selektiven Übergänge in den weiterführenden Bildungsinstitutionen tragen eher zum Fortbestand der Bildungsungleichheiten bei und bewirken keine Anhebung des Leistungsniveaus. Entgegengesetzt der Absicht durch das Angebot von Schularten, die Produktivität und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen zu fördern und soziale Ungleichheiten zu reduzieren sowie Leistungen zu homogenisieren, fördert es die Segregation nach sozialer Herkunft und damit die Verstärkung sozialer Herkunftseffekte wie Demotivation, sinkende Lernanstrengungen durch die Lehr- und Lernbedingungen im sozialen Umfeld. Fehler, die bei der Zuordnung von Leistungsfähigkeit zu Schullaufbahnen und Lernkontexten gemacht werden, führen zu langsameren Entwicklungen in den Schullaufbahnen der Einzelnen und daraus folgend zur Reproduktion bestehender sozio- ökonomischer Ungleichheiten in Bezug auf Bildungschancen. Zudem sind sozialpsychologische Effekte, wie beeinträchtiger Selbstwert und geringe Einschätzung der individuellen Selbstwirksamkeit, die Selbstzuschreibung von mangelnder Leistungsfähigkeit und damit zusammenhängende Prozesse der Stigmatisierung, festzustellen. In Bildungssystemen, in denen Eltern zu einem frühen Zeitpunkt über den Bildungsweg ihrer Kinder entscheiden ist die Ungleichheit größer als in Bildungssystemen ohne Elternmitverantwortung oder in Systemen mit späteren Entscheidungen.

Zum Zweiten bedarf es der Achtsamkeit an den Transitionen im Bildungssystem und der Abschaffung von Einstiegshürden. Hier wäre das Augenmerk schon auf den elementarpädagogischen Bereich zu richten. Sozial ungleiche Lernvoraussetzungen können schon bei der Einschulung eine große Hürde für untere Sozialschichten darstellen. Sinnvoll wäre es, die frühkindliche Förderung und die Einführung von Ganztagschulen zu fokussieren, um so die Einflüsse des Elternhauses zu reduzieren.

Ein weiterer Punkt betrifft die finanzielle Förderung der höheren Bildung. Die Vergabe von Stipendien und die Unterstützung der Lernenden durch finanzielle Entlastungen haben einen Wirkungseffekt, doch belegen Müller und Mayer (1976) und Becker (2003), dass auch diese Maßnahmen unzureichend sind, um Bildungsungleichheiten in den Griff zu bekommen (vgl. ebd., S. 52ff.).

## 2.2 Bildungsökonomie

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts haben ökonomische Argumente in Bildungsdiskursen steigenden Stellenwert. Die Argumente beziehen sich auf die wachsende Bedeutsamkeit von Bildung für die wissensbasierte Ökonomie, da doch schon in den 1960ern ökonomische Theorien der Bildungspolitik zu einer Neuorientierung verholfen haben. Diese Zeit der Bildungsreformen ist nach Pechar 2010 als frühe Phase einer Liaison von Bildung und Ökonomie gesehen werden. Schon damals gab es eine Gruppe aufgeschlossener VertreterInnen des Bildungswesens, denen KritikerInnen gegenüberstanden, die befürchteten, dass Bildung ihre Selbstzweckhaftigkeit einbüßen könnte.

Von politischer Seite schlug sich diese Verbindung in einer Erhöhung der Investitionen in das Bildungswesen nieder. Ein weiterer Argumentationsbereich der ökonomischen Betrachtung von Bildung ist auf die Legitimation von Einsparungen und die Effizienz des Bildungssystems ausgerichtet. Dies führt zu einer Entzweiung von Ökonomie und Bildung, die in der negativ konnotierten Formulierung der Ökonomisierung von Bildung belegt wird (vgl. Pechar 2010, S. 8). Zur Betrachtung des Ökonomisierungsbegriffs und seiner Verwendung ist es nötig eine theoretische von einer praktischen Ebene zu unterscheiden. Die Ebene der Theorie befasst sich mit der Entwicklung wissenschaftlicher Ansätze und Paradigmen, um zu einem sozialwissenschaftlichen Verständnis des Bildungswesens aus einer anderen Perspektive beizutragen. Sie behandelt auch die Fragen der Anwendbarkeit und der Folgewirkungen des Marktmechanismus im Bildungssystem. Auf der Ebene der Praxis, der Rhetorik und Politik liegt der Fokus auf der praktischen und politischen Gestaltung des Bildungswesens und der Bildungsprozesse. Die häufig pauschale Abwertung der ökonomischen Argumente als neoliberal, lässt sich nach Lassnigg durch die Vermischung der theoretischen und praktischen Ebene begründen (vgl. Lassnigg, 2003, S.1).

### **2.2.1 Die Ebene der Theorie**

Seit den frühen 1960er Jahren hat sich die Bildungsökonomie als wissenschaftlicher Zugang stark entwickelt und zunehmend an Bedeutung für die Entwicklung der Bildungssysteme gewonnen. Die Ebene der Theorie bezieht sich im Wesentlichen auf die Anwendung ökonomischer Konzepte auf Aspekte des Bildungswesens. Durch eben diese Anwendung unterschiedlicher ökonomischer Paradigmen sind Begriffe wie Humankapital, Marktversagen, Produktionsfunktion oder Innovation bekannt geworden.

Die Reformen der 1960er und der 1970er Jahre, die zu einer Expansion des weiterführenden Bildungswesens und zu höherem Aufwand in Bezug auf materielle und personelle Ausstattung führten, hätten nach Lassnigg ohne bildungsökonomischen Hintergrund an Wirkung eingebüßt. Die Ursache für die damals nicht oder nur teilweise umgesetzten sozialen Erwartungen, wie die Verbesserungen im Bereich der geschlechtsspezifischen und sozioökonomischen Benachteiligungen, waren nicht der Bildungsökonomie zuzuschreiben, sondern vielmehr der politischen Gestaltungsebene oder den unerwarteten Nebenfolgen der Bildungsexpansion.

Bedeutend für den Ökonomisierungsaspekt ist eine veränderte Definition von Bildungsaufwendungen, die als Investitionen in humanes Kapital gesehen werden. Studien belegen, dass die Erträge der Investitionen in Bildung anderen Formen von Kapital zumindest entsprechen. Die Suche nach der Produktionsfunktion von Bildungseinrichtungen und Bildungsprozessen stellt einen Anwendungsbereich dar, der der Frage nachgeht, welche Kombination von Produktionsfaktoren ein Optimum von Bildungsergebnissen ermöglicht. Zu dieser Frage bestehen sowohl im sozialwissenschaftlichen als auch im ökonomischen Lager kontroverielle Standpunkte, die einerseits die Technologisierbarkeit von Bildungsprozessen an sich, und andererseits die Möglichkeit der Modellierung von schulischen Institutionen in Betriebe betreffen. Die Kontroversen beziehen sich aber auch auf unterschiedliche ökonomische Paradigmen. So unterscheidet die institutionalistische Organisationstheorie konzeptionell zwischen technischen und institutionellen Organisationen. Schulen sind institutionelle Organisationen, die als soziale Organisationsformen konzipiert in ihrer Komplexität und Unbestimmbarkeit der Leistungen und Prozesse nicht technisierbar sind (vgl. Lassnigg 2003, S. 2).

Ökonomisches Interesse kommt der Wirkung von finanziellen Inputs insgesamt auf die Leistung von Bildungsinstitutionen zu. Als Beispiel kann hier die Senkung der KlassenschülerInnenzahl angeführt werden, deren Wirkung auf die Kostenentwicklung klar nachvollziehbar ist, während der Nachweis von Effekten auf die SchülerInnenleistungen noch umstritten ist. Einer Veranschaulichung der Zusammenhänge zwischen Ausstattung und Ergebnissen kann der Vergleich mit anderen Ländern zu Bildungsausgaben und Leistungen in den Internationalen Studien über Mathematik und Naturwissenschaften wie PISA und TIMMS dienen.

Eine wesentliche Frage der theoretischen Perspektive bezieht sich auf die ökonomische Analyse von Ursachen und Formen des Marktversagens im Bildungswesen. Diese Analysen zu Grenzen der Anwendung des Marktmechanismus bieten die Grundlage zur Ableitung von Argumenten und Interventionen im Rahmen der ökonomischen Argumentation. Im Allgemeinen ergeben sich Hinweise auf Marktversagen, wenn Diskrepanzen zwischen den aufgebrauchten Investitionen und der Rentabilität der Erträge auftreten oder wenn soziale Erträge die individuellen Erträge, verursacht durch externe Effekte, übersteigen. Im Falle von strukturellem Marktversagen und zu geringer Investition kommt den öffentlichen Investitionen in das Bildungswesen eine andere Rolle und Vorrangigkeit zu, da eine Beeinträchtigung der wirtschaftlichen Entwicklung entstehen würde. In diesem Bereich der bildungsökonomischen Diskussion finden sich bedeutende offene Fragen, deren Beantwortung auf Schlussfolgerungen zur ökonomischen Notwendigkeit der öffentlichen Investitionen in das Bildungswesen Einfluss haben (vgl. ebd., S. 3ff.).

„Zusammenfassend kann man sagen, dass auf der Ebene der ökonomischen Theorie und Forschung die grundsätzliche und allumfassende Überlegenheit der Marktwirtschaft im Bildungswesen keineswegs geteilt wird, und auch durch Forschungsergebnisse nicht gedeckt ist“ (ebd., S. 5).

Der bildungsökonomische Forschungsansatz stellt ein differenziertes Vorgehen dar, das die Vorteile und Grenzen des Einsatzes von marktwirtschaftlichen Mechanismen und privaten Investitionen abwägt. Empirische Befunde sprechen für das Vorliegen von Marktversagen im Bildungswesen und es gibt Untersuchungsansätze, die die Formen des Versagens sowie politischen Gegenstrategien analysieren (vgl. ebd., S. 5f.).

„Pauschale staatliche Bereitstellung wird heute ebenso wie pauschale Marktwirtschaft nicht mehr als Allheilmittel gesehen- Politikversagen sollte ebenfalls analysiert und dem Marktversagen gegengerechnet werden“ (Lassnigg 2003, S. 5).

### **2.2.2 Bildungsökonomie- Politik und Praxis**

Auf den Ebenen der Politik und der Praxis wird sowohl von Seiten der BefürworterInnen, als auch von Seiten der KritikerInnen der Bildungsökonomisierung, die Gleichsetzung von Ökonomisierung und Neoliberalismus stark betont. Als Folge davon bleiben einerseits unterschiedliche ökonomische Zugänge und andererseits verschiedene politische Schlüsse aus ökonomischen Argumenten häufig undifferenziert. Tendenziell steht ein Pro-Marktfundamentalismus einem Anti- Marktfundamentalismus gegenüber, was die Gefahr einer Abwehr von ökonomischen Überlegungen an sich hervorruft und zu einem Aufbau grundsätzlicher Gegensätze von Ökonomie und Bildung führt (vgl. Lassnigg 2003, S. 6).

„Diese Argumentationen lassen erstens oft vergessen in welchem hohem Ausmaß gesellschaftliche Ressourcen für die Investitionen in das Bildungswesen aufgewendet werden, und vernachlässigen zweitens auch die potentiellen Synergien oder positiven Rückkoppelungen zwischen ökonomischen Argumenten und weitergehenden gesellschaftlichen, sozialen oder kulturellen Zielen“ (ebd.).

Der Ausbreitung von Marktmechanismen, der Liberalisierung und Deregulierung kommt von bestimmten Positionen und Kräften der politisch- ideologischen Ebene Befürwortung zu. So steht einer „alten Welt“ der staatlichen Politik eine „neue Welt“ der Wahlfreiheit und der Durchsetzung eigener Bedürfnisse gegenüber, die getragen ist von den Prinzipien der Konkurrenz und rationalen Entscheidungen und von ihren Protagonisten als Allheilmittel für alle Probleme gepriesen wird, die die staatliche Politik nicht lösen konnte (vgl. ebd., S. 6f.). Zur praktischen Umsetzung von Marktmechanismen im Schulwesen gibt es empirische Analysen aus Neuseeland, wo es mit dem Education Act aus dem Jahr 1989 zu einer Ökonomisierung des Bildungswesens kam. Das neuseeländische Schulwesen wurde dezentralisiert und die Schulverwaltung wurde unter Hinwendung zu Standardisierungsmaßnahmen neu gestaltet (vgl. Huber/ Späni/ Schmellentin / Criblez 2006, S. 87). Die empirischen Befunde zeigen, dass sich die wundersame Verheißung der



Problemlösung durch Nutzung von marktwirtschaftlichen Paradigmen nicht offenbart hat. Vielmehr hat sich die Befürchtung der gesteigerten Selektivität des Schulsystems bestätigt. Unabhängig von vorliegenden Befunden ist von einem Ausbreitungsprozess der Marktwirtschaft auszugehen, der politisch gefördert wird. In Ländern, wie zum Beispiel Australien, wurde um die Jahrtausendwende der Prozess der Weiterentwicklung des Bildungswesens als Exportindustrie explizit vorangetrieben. Im europäischen Raum stößt die Einbeziehung des Bildungswesens in den Prozess der Liberalisierung bei Gewerkschaften, bei Universitäts- und Hochschulverbänden auf Ablehnung. Als Schlüsselpunkt des Prozesses benennt Lassnigg das GATS (General Agreement on Trade in Services) ein internationales Vertragswerk im Rahmen der WTO (World Trade Organisation), das den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen regelt (vgl. Kracke 1991, S. 4). Das Ziel von GATS ist die Förderung der Liberalisierung des Bildungssektors auf Grundlage international festgelegter Normen in allen Mitgliedsstaaten der WTO (vgl. Langthaler 2005, S. 6). Das Bildungswesen nimmt hinsichtlich seiner Positionierung zwischen Staat und Markt im GATS Prozess eine umstrittene und widersprüchliche Stellung ein. GegnerInnen des GATS Prozesses befürchten durch die Ausweitung des Marktmechanismus die Zurückdrängung der staatlichen Sicherung gegenüber sozialen Unsicherheiten und Disparitäten. Soziale Disparitäten gehen einher mit ungleicher Kaufkraftverteilung und ungleichen Zugangschancen in Bezug auf Bildung und den damit verbundenen Bildungsabschlüssen, was in weiterer Folge die Beschäftigungs- und Lebenschancen der Einzelnen beeinträchtigt und unweigerlich zu einer größeren Spaltung des Bildungswesens und der Gesellschaft führen würde. Die Bedenken richten sich auf die Entwicklung von privaten Angeboten für die reiche Elite und öffentlichen Angeboten für die arme Masse.

An dieser Stelle sei Erich Ribolits erwähnt, der die Wurzeln der Vermarktwirtschaftlichung der Bildung weniger mit Bemühungen der WTO und GATS in Zusammenhang bringt, sondern davon ausgeht, dass Bildung nicht erst im Neoliberalismus zur Ware geworden ist. Vielmehr bezeichnet er Bildung tendenziell als Ware, da sie im Kampf um vorteilhafte gesellschaftliche Positionen von großer Bedeutung war und ist. In den derzeitigen Entwicklungen, die auch das Bildungswesen miteinschließen, sieht er die Verdeutlichung der Kennzeichen des Kapitalismus durch die Verwertungslogik des Marktes (vgl. Ribolits 2003, S. 1). Der mit der Verbreitung von Marktmechanismen verbundene Prozess der Privatisierung, der getragen ist von Motiven des Profits und Bildung zum Handelsgut macht, lässt neue Kontrollmechanismen im Bildungswesen entstehen. Kundenbeziehungen lösen politisch gesteuerte Beziehungen ab, was befürchten lässt, dass an Stelle des

angestrebten gesellschaftlichen Zusammenhalts die Entwicklung von Wettbewerbs- und Statussicherungsidealien tritt (vgl. Lassnigg 2003, S. 8).

Die geführte Liberalisierungsdiskussion bezieht sich vor allem auf den tertiären Bildungssektor des Bildungswesens, auf die Erwachsenenbildung und andere Bildungsleistungen wie zum Beispiel im Unternehmenssektor. Bildung wird hier zu einer weltweit handelbaren Dienstleistung. Zahlende Studierende im Ausland, grenzüberschreitende Fernkurse meist elektronischer Art haben einen hohen Anteil am finanziellen Volumen des Bildungsmarktes.

Die Umgestaltung der Verwaltungen in Anlehnung an das New Public Management, mit der Intention der Reduzierung der öffentlichen Mittel bei gleichzeitiger Qualitätssteigerung und Erhöhung der Effizienz, bringen die Instrumente des Wettbewerbs zwischen und innerhalb der Institutionen und der Privatisierung mit sich (vgl. Langthaler, S. 5). Bedeutung gewinnt auch die Vorstellung von der Mechanisierbarkeit von Bildungsprozessen durch die neuen Technologien. Dieses Wechselspiel von Liberalisierung und Technologisierung gefährdet die sozialen Funktionen des Schulwesens. Es entsteht ein Bildungsmarkt der von Wettbewerb, Konkurrenz und Profit bestimmt und gesteuert wird. Mit dem Begriff „Academic Capitalism“ bezeichnet die Forschungsszene diese Entwicklungen und die Möglichkeit der Umwandlung akademischer Aktivitäten in kommerziell- profitable Aktivitäten.

Der europäische Ansatz in der Bildungspolitik ist ausgerichtet auf die Stärkung der politischen Ebene und der öffentlichen Systeme und fördert gleichzeitig marktwirtschaftliche Formen der Bereitstellung und private Beiträge. Lassnigg erläutert, dass sich die Strategie der Europäischen Bildungspolitik zwar nicht eindeutig diametral zu neoliberalen Vorstellungen positioniert, dass sie aber auch nicht als neoliberal zu bezeichnen ist (vgl. Lassnigg 2003, S. 12f.). Auf nationaler Ebene lassen sich Widerstände gegen den Einsatz der Bildungsökonomie wahrnehmen. Sie wird als Angriff auf die humanen und gesellschaftlichen Zielsetzungen des Bildungswesens gesehen. Die ökonomische Dimension im bildungspolitischen Diskurs wird, unter der Annahme, dass mehr Ressourcen zu besseren Ergebnissen führen, durch Ressourcenforderungen bedient. Vernachlässigung erfährt die ökonomische Betrachtung, welche Ergebnisse dem Ressourceneinsatz gegenüberstellen. In einer Zeit der knappen Budgetmittel in der der Faktor Bildung an Wert zunimmt, lässt sich die Frage nach effektiverem und effizienterem Einsatz von im Bildungsinvestitionen nicht ausklammern, vor allem wenn es um die

Verbesserung der Lernleistungen und Kompetenzen der SchülerInnen sowie um die Verringerung der Selektions- und Diskriminierungsprobleme geht (vgl. Lassnigg/Schappelwein/ Pitlik 2009, S. 331).

Aus der ökonomischen Perspektive liegt das Problem der Effizienz des Bildungssystems darin begründet, dass schulische Institutionen keinem Wettbewerb auf Basis des Preismechanismus unterliegen. In Prinzipal Agent Modellen der institutionellen Ökonomie wird in diesem Zusammenhang von opportunistischem, eigeninteressiertem Verhalten von AkteurInnen gesprochen. Eigene Sonderinteressen werden auf Kosten anderer und übergeordneter Ziele vorrangig durchgesetzt. Zudem werden auch Informationsprobleme auf Seiten der Prinzipalinnen angenommen, was in einer begrenzten Kontrolle der AgentInnen mündet. Demnach besteht die Herausforderung institutionelle Anreizstrukturen und Arrangements zu entwickeln, um dieser Tendenz entgegenzuwirken. Das Schulwesen ist nach Lassnigg et al. gekennzeichnet durch eine spezielle Asymmetrie. Die Lehrkräfte und ihre Interessensvertretungen schreiben gewissermaßen nahezu selbstverständlich ihren SchülerInnen opportunistisches Verhalten zu, weisen es aber für die eigene Gruppierung zurück ( vgl. Lassnigg/ Schappelwein/ Pitlik 2009, S. 367).

### **2.2.3 Kritisches zu Begriffen und Phänomenen der Bildungsökonomie**

Die Humankapitaltheorie stellt eine der Grundlagen der Übertragung ökonomischer Denkmodelle auf den Bereich Bildung dar. Danach ist davon auszugehen, dass Wirtschaftswachstum aus Investitionen in den Bildungsbereich zu erreichen sei. Es bedarf einerseits der wissenschaftlichen Exzellenz und andererseits flexibler, ein Leben lang lernender Arbeitskräfte. „Mit guter Bildung wird sich mikro-wie makroökonomisch viel Geld verdienen lassen. Es ist nicht unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital‘ als Produktionsfaktor zu sehen, in den umso mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind“, so einer der Verfechter der Theorie (Straubhaar o. J., S. 29 zit. n. Krautz 2007, S. 3). Dazu meint Krautz, dass es in keiner Weise unanständig ist, durch Bildung die Möglichkeit zu haben zu materiellem Wohlstand zu gelangen, doch sehr wohl unanständig wäre, Bildung hierauf zu reduzieren (vgl. Krautz 2007, S. 3).

Bildungssysteme, die sich auf die Produktion von Humankapital richten, sind durch Output- Orientierung gekennzeichnet. Priorisierte Zugänge sind die ökonomische Analyse,

die Vorgabe von Standards und die Standardsmessung. Dies lässt die Befürchtung aufkommen, dass das Bildungswesen von diesen Vorgaben determiniert, allgemeine Bildungsziele vernachlässigt. Die überprüften und standardisierten Bereiche gewinnen auf Kosten allgemeiner Bildungsziele, die nicht in überprüfbare Standards zu fassen sind, zunehmend an Bedeutung, denn wichtig ist nur, was auch getestet wird. Die output-relevanten Faktoren sind nicht die Bildungs- und Erziehungsfaktoren, sondern die AbsolventInnenzahlen, die Schulrankings und die Positionierung am Markt. Schulische Qualität wird an Effizienz entlang von Indikatoren gemessen. Die Effizienz ergibt sich aus der Berechnung des ökonomischen Aufwand- Ertrag- Modell, da die Investitionen rentabel sein sollen. Die Ausrichtung an einem ökonomischen Ressourceneinsatz ist an sich nichts Schlechtes, doch wenn Effizienz das Kriterium ist, besteht die Gefahr das all jenes ausgesondert wird, was sich nicht im Verhältnis zum Aufwand berechnen lässt bzw. keine Ertragssicherheit in sich trägt. Eine derartige Vorstellung von Qualität zielt weniger auf Bildung ab, als auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich messen lassen (vgl. Krautz, 2007, S. 4). „Von „Bildungs“standards zu reden, wenn es um eine Normierung ökonomischer Effizienz geht, ist daher Augenauswischerei“(ebd.). Der Begriff der Output-Steuerung impliziert, dass der Mensch zu steuern ist und dies steht im Widerspruch zum von der Schule geforderten Befähigung der Lernenden zur Eigenverantwortung und Selbstständigkeit (vgl. ebd., S. 4f.)

Der Soziologe Riccardo Petrella bezeichnet die Entwicklung der Europäischen Strategie als „neoliberale Schreckensvision“ und benennt aus einer humanistischen Perspektive die folgenden Hauptprobleme:

- Die Entwicklung der Menschen zu Humanressourcen, in der humane Werte und Eigenschaften nicht beachtet und Menschen zum Zwecke der Ökonomie und des Kapitals funktionalisiert werden.
- Die Umformung von Bildung in eine Ware und ein gleichzeitiger staatlicher Rückzug, der das Bildungswesen zum Wirtschaftssektor werden lässt, um den sich in weiterer Folge Konzerne annehmen und als Anbieter von Diensten und Produzenten von Materialien auftreten.
- Junge Menschen würden für ein Bestehen in der Arbeits- und Lebenswelt, durch Vermittlung der Haltung einer „individualistischen Kriegskultur“, wie Petrella sie bezeichnet, vorbereitet. Diese Haltung prägt sie im Umgang miteinander, einerseits in

ihrer Haltung gegenüber weniger wettbewerbsfähigen Menschen des eigenen Kulturkreises, andererseits gegenüber Menschen anderer armer Länder.

- Die Politik und die Bildung ordnen sich der Technologie unter. Es findet gewissermaßen eine Machtumkehr in Form einer technologischen Abhängigkeit statt. Die ursprünglich dem Menschen dienenden technologischen Möglichkeiten wandeln sich in menschenbestimmende Instrumente. Die zunehmend fortschreitende Bedeutung des E-Learning basiert auf der Annahme der technologischen Rationalisierbarkeit von Bildungsprozessen.
- Keine große Beachtung findet die zunehmende Herausbildung einer neuen sozialen Kluft dem „digital divide“. Zwar wird diese Entwicklung der ungleichen Zugangschancen zu digitalen Informations- und Kommunikationsmedien von herrschenden Ebenen beklagt, jedoch werden keine wirksamen Strategien entwickelt (vgl. Lassnigg 2003, S. 6ff.).

### **3 Bildungspolitik und Steuerung**

#### **3.1 Governance in der Schule**

In den vergangenen fünfzehn Jahren setzten sich die Sozialwissenschaften zunehmend mit dem Begriff und dem Phänomen Governance auseinander. Während dazu in den Politik- und Wirtschaftswissenschaften eine Fülle von Publikationen vorhanden sind, ist der Governancebegriff in der empirischen Bildungsforschung erst in Ansätzen entwickelt. Diesbezüglich ist aber von einer schon länger andauernden Diskussion in den anglo-amerikanischen Ländern und von einer jüngeren in den deutschsprachigen Ländern, in denen der Begriff der School Governance zunehmend an Bedeutung gewinnt, auszugehen. Das Grundansinnen von Governance, das sich auf alle Disziplinen übertragen lässt, ist dem Problem entgegenzuwirken, dass herausgehobene AkteurInnen in einseitig gefassten Steuerungen an ihre Grenzen geraten. Weder Staat, Markt noch die Zivilgesellschaft vermag ein institutionalisiertes System alleine zu regeln. Neben einer Steuerung durch

ökonomische und politische Verbände der Berücksichtigung von zivil- gesellschaftlichen Faktoren (vgl. Brüsemeister 2007, S. 23).

Die Governanceforschung ist gefordert die wechselseitige Angewiesenheit und die Mechanismen der vernetzten Wirkungen von Schule und Politik zu analysieren. Das Governancekonzept bietet die Chance, das Handeln und die gegenseitigen Abhängigkeiten genauer zu beschreiben und Koordinationsdefizite sowie Koordinationsleistungen im System sichtbar zu machen (vgl. Altrichter/ Maag Merki 2010, S. 23) Zur Beschreibung und Aufklärung dieser Beziehung ist das aus der Politik stammende Konzept eines Mehrebenensystems auf die Schule insofern übertragbar, als in der Schule eine Vielzahl von AkteurInnen zur Reproduktion ihrer Leistungen beitragen wie z. B. jene der administrativen Ebene, die Schulaufsicht, die Lehrkräfte, die Eltern und die Gesellschaft. Der Begriff der School Governance stellt ein neues Analysekonzept im Diskurs um die Schule dar. Es dient der Beobachtung und Erklärung, wie die unterschiedlichen in sich differenzierten Gruppen von AkteurInnen das gemeinsame Gut Schule bereiten (vgl. Brüsemeister 2007, S. 11ff.). „Je mehr man im Governancekonzept argumentiert, d.h. ressourcenbezogene (Können), institutionelle („Sollen“) und deutungswirksame („Wollen“) Differenzierungen der Akteure innerhalb eines Mehrebenensystems annimmt, desto mehr wird man auf verschiedenen Leistungsbeiträge von Akteuren aufmerksam“ (ebd., S. 13). Die Auseinandersetzung mit komplexen sozialen Systemen, mit Mehrebenensystemen wie dem Schulsystem ist ein Merkmal der Governance Perspektive. Dies soll bewusst machen, dass alle AkteurInnen in die Governance Analyse mit einbezogen sind, um typische Konstellationen von AkteurInnen mit den ihnen eigenen Handlungslogiken zu identifizieren. Häufig wird zwischen einer Mikroebene, der Ebene des Unterrichts, der Mesoebene, die einzelne Schule, einer Makroebene dem Gesamtsystem Schule und einer intermediären Ebene unterschieden. Ein Diskurs über die Sinnhaftigkeit dieser Unterscheidung, ist derzeit im Gange. Aus Sicht der Governanceforschung ist es wichtig zu beachten, dass zur Analyse Prozesse und Effekte auf den Ebenen berücksichtigt werden. Der Bereich der Intervention ist mit Schnittstellenproblemen konfrontiert, deren Entstehung in den unterschiedlichen Handlungslogiken, Werthierarchien und „Sprachen“ wurzeln. Es wäre nicht sinnvoll Governance Forschung auf die Analyse der Makroebene und die Auseinandersetzung mit systemischen und organisationellen Fragen einzuschränken, da die Interaktionen des Zustandekommens von Regelungen und Strukturen von Interesse ist. Zudem sind es vor allem die Interdependenzen der einzelnen Ebenen, die dem Verstehen der Handlungen der

AkteurInnen und der 'Systemleistung zuträglich sind (vgl. Altrichter/ Maag Merki 2010, S. 24f.)

Die Zusammenhänge zwischen politischer Steuerung und schulischer Praxis sind vielfach ungeklärt. Wenn sie doch zu benennen sind, werden sie als Abweichung wahrnehmbar, wenn z. B. LehrerInnen die politischen Vorgaben nicht wie erwartet umsetzen oder die Politik die Schule nicht ausreichend mit Ressourcen versorgt (Brüsemeister 2007, S. 13).

War Governance zunächst ein Konzept, das in der Soziologie und in der Politikwissenschaft zur Anwendung kam, um gesellschaftliche Veränderungen und Strukturen zu untersuchen, so richtet sich Governance Perspektive nach Altrichter und Maag Merki in der Bildungsforschung auf das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und Transformation der sozialen Ordnung und Leistungen im Bildungswesen in Hinblick auf die Handlungskoordination zwischen den verschiedenen AkteurInnen im komplexen Mehrebenensystem Schule (vgl. Altrichter /Maag Merki 2010, S. 22).

Die Governance- Forschung hat nicht die Aufgabe ein neues Steuerungsmodell zu entwickeln, vorzuschlagen oder zu negieren. Vielmehr setzt sie sich mit den aktuell diskutierten Steuerungsvorhaben und deren Umsetzung auseinander, um Erkenntnisse über ihre interne Logik und ihre Wirkungen zu gewinnen.

### **3.2 Zur Frage eines neuen Steuerungsmodells im Schulwesen**

Das neue Steuerungsmodell, das von bildungspolitischer Seite im deutschsprachigen Raum in Schulen etabliert werden soll, wird in drei Kernbereichen sichtbar. In einer gewissen Umverteilung der Entscheidungsrechte von übergeordneten Verwaltungseinheiten zu den Einzelschulen, die zu einer Dezentralisierung der Kompetenzen führt. In Initiativen, die eine Form der Vertrieblichung der Einzelschule intendieren und im Anstreben einer evidenzbasierten Bildungspolitik und Schulentwicklung. Zielvorgaben wie z. B. die Bildungsstandards oder ein Qualitätsrahmen werden den Schulen vorgegeben und überprüft.

Es wurden im gesamten deutschsprachigen Raum neue Konfigurationen von Steuerungsinstrumenten mit einer stärkeren gesetzlichen Verankerung realisiert. Anzumerken ist, dass im deutschsprachigen Raum nicht von *einem* Steuerungsmodell gesprochen werden kann. Unterschiede gibt es im Rhythmus der Reformen und bezüglich der zu implementierenden Einzelelemente. So sind in der Schweiz Unterschiede zwischen den Kantonen in Bezug auf die Implementation von standardisierten Leistungsvergleichsverfahren und der Kompetenzzuordnung zwischen Schulen und Schulbehörde beobachtbar. In Deutschland existieren ebenso Differenzen in den Reformschritten zwischen den Bundesländern in Hinblick auf Transferstrategien und der Entwicklung der gesetzlichen Verankerung.

So kann davon ausgegangen werden, dass neue Steuerungsmodelle im deutschsprachigen Raum zwar mit derselben Ausrichtung eingeführt werden, aber in der detaillierten Ausführung sehr heterogen umgesetzt werden. Somit muss von neuen Steuerungsmodellen gesprochen werden. Die neuen Steuerungsinstrumente lösen Bestehende nicht ab, sondern sind in ihrer Wirkung ergänzend, vor allem den Aspekt der Regulierung des Inputs und der Stärkung der Verantwortung der Einzelschule betreffend (vgl. Altrichter/ Maag Merki 2010, S. 34ff.).

### **3.3 Von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung des Bildungssystems**

Die Schulsysteme, als Bestandteile der Bildungssysteme, waren im deutschsprachigen Raum langjährig durch vertikal hierarchische Strukturen zentral gesteuert und gestaltet. Im historischen Verlauf wurde die Leistungsfähigkeit diese Strukturen auf bildungspolitischer Ebene immer wieder thematisiert und diskutiert. Von den 1950er Jahren bis in die 1970er Jahre dominierte die Ausdehnung der rationalen Planung in den staatlichen Bürokratien und stellte die zentrale Entwicklungsstrategie dar. Zu diesem Zeitpunkt ging es in erster Linie um die Bewältigung der Expansion der Bildungssysteme. In den 1970er Jahren kam das etablierte bürokratische Modell unter Kritik, die sich vor allem auf die bürokratischen Strukturen der Schule bezog und es wuchs das Interesse an schulischen Prozessen. In den 1980er Jahren wurde die Hinwendung zum Markt als Alternative zur bürokratischen Form wahrnehmbar, was in Zusammenhang mit dem vorherrschenden wirtschaftlichen



Abschwung, den geringeren Steuereinnahmen und der Einforderung von öffentlichen Leistungen im Bildungswesen zu sehen ist. Auch in den Medien wurden die Unzulänglichkeiten des Bildungssystems beklagt. An die Schule wurde die Forderung des effektiven Einsatzes der Ressourcen und des wirtschaftlicheren Arbeitens gestellt. Inzwischen herrscht Einigkeit darüber, dass traditionelle, bürokratische Strukturen für Innovation, Flexibilität und Reaktionsfähigkeit sowie für das Erreichen der bildungspolitischen Ziele, wie Chancengerechtigkeit in der Bildung und die Bereitstellung eines hochwertigen Bildungsangebots, hemmend wirken. Aufgrund der erkannten Systemschwächen sind deutliche Bestrebungen zur Veränderung vorhanden, die sich in einer umfassenden Modernisierungsdiskussion, die seit den 1990er Jahren unter dem Begriff des New Public Management (NPM) geführt wird, zeigt (vgl. Brückner/ Tarazona 2010, S. 82f.).

„Unter dem Ausdruck NPM, der vieles an vorausgegangenen Reformideen beinhaltet, wird grundsätzlich die Anwendung von Instrumenten und Prinzipien verstanden, welche ihren Ursprung in den Wirtschaftswissenschaften haben, und auf den öffentlichen Sektor übertragen werden“ (ebd., S. 83). Das NPM gibt kein konkretes Modell vor, sondern bezieht sich vielmehr auf eine Sammlung von Ideen, die sich auf Motivations- Organisations- und die neue Institutionenökonomik rückführen lassen. Das Anliegen des NPM ist durch veränderte mit betriebswirtschaftlichen Konzepten ergänzte Steuerung, den öffentlichen Sektor leistungsfähiger, wirtschaftlicher und ergebnisorientierter zu gestalten. Zu den zentralen Elementen gehören die Übertragung der Verantwortung und die Autonomisierung, die verschränkt mit Zielvereinbarungen, Controlling und Wettbewerb verbunden sind (vgl. Brückner/ Tarazona 2010, S. 83 f.).

Seit den frühen 1990er Jahren lassen sich in den deutschsprachigen Schulsystemen neue Reformphasen wahrnehmen. Die bildungspolitischen und akademischen Modernisierungsdiskurse beschäftigen sich mit der Frage, wie die Steuerung der weiteren Entwicklung des Schulwesens ökonomischer gestaltet werden könnte und darüber hinaus auch die Erbringung der erwarteten Leistungen gesichert ist. Durch die PISA Ergebnisse 2001 erhöhte sich der Druck auf die Bildungspolitik und- verwaltung das Schulsystem rasch und wirksam zu reformieren. Die im letzten Jahrzehnt geführte Reformdebatte wandelt sich zunehmend in eine Steuerungsdebatte, die sich nicht mit der Steuerung der Bildungsreform auseinandersetzt, sondern sich vielmehr auf die Art und Weise der Steuerung des Bildungswesens bezieht. Die zentrale Frage ist, wie eine rasche und zielgerichtete Veränderung der Steuerungsstruktur gestaltet werden kann, sodass auf

ökonomische Weise qualitätsvolle Ergebnisse erbracht werden können (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S.15ff.).

Die politisch-administrative Steuerung des Bildungswesens ist bedeutsam für dessen Qualität. Der Diskurs zur Gestaltung und zur Veränderung dieser Ebene dreht sich um Bemühungen, Schulen einen unternehmerischen, autonom zu bestimmenden Spielraum zu geben. Die herangezogenen Konzepte lassen Schulen zwar grundsätzlich in staatlicher Verantwortung, bringen jedoch neue Verantwortungsdefinitionen mit sich und sehen andere Steuerungsformen vor. Das New Public Management bezieht sich somit auf die Anwendung von privatwirtschaftlichen Managementtechniken in Bezug auf Verwaltungsreform und Staatsmodernisierung. Die Kernelemente und Schlüsselbegriffe des NPM sind Marktorientierung, KundInnenorientierung, Controllingkonzepte und Leistungsorientierung in der Personalpolitik und der Umbau des Beamtentums. Es wird davon ausgegangen, dass Schulen analog zu wirtschaftlichen Unternehmen Freiheiten benötigen, um qualitätsvolle Ergebnisse, in Form von Lernergebnissen der Schülerinnen, erzielen zu können. Der Politik obliegt die Schaffung von Rahmenbedingungen innerhalb derer Schulen sich autonom bewegen können und unternehmerisch tätig werden. „Im Kern geht es darum, von einer Inputsteuerung zu einer Outputsteuerung überzugehen und die Schule als verantwortungstragenden „Betrieb“ der „Produktion von Schulleistungen“ zu stärken“ (Fend 2008, S. 108).

Die Überprüfung der Schulen erfolgt auf Basis von Zielvorgaben und Leistungsvereinbarungen. Aus Sicht der Schulen steht nun vielmehr im Vordergrund, die vereinbarten Leistungen zu erbringen, als den Verfahrensvorschriften zu entsprechen. Sie werden zu eigenverantwortlichen Organisationen und erfahren eine neue Form des Controllings, der Rechenschaftslegung und der Dokumentation der Leistungen unter betriebswirtschaftlichen Prämissen. Da der Erfolg durch Evaluationsverfahren über die KundInnen erhoben wird, entstehen Anreize für bestmögliche KundInnenorientierung. Somit verändert sich der staatsbürokratische Schulbetrieb in eine Dienstleistungsorganisation. Im New Public Management ist die KundInnenzufriedenheit ein Hauptkriterium der Qualitätskontrolle. Nach Fend ist der Schritt von diesem Steuerungsmodell zu einem marktwirtschaftlichen Bildungssystem nur ein kleiner. Das naheliegende Resultat einer derartigen Entwicklung wäre, dass KundInnen unter den schulischen Angeboten wählen und somit die Nachfrage nach guter Qualität auf einem Markt von AnbieterInnen zum Kern der Qualitätssicherung machen. (vgl. Fend 2008, S. 108f.).

### 3.3.1 Vom Staat zum Markt- der Paradigmenwechsel

Die bisherigen Bemühungen das Bildungswesen zu reorganisieren, blieben stets im Rahmen einer staatlichen Gesamtverantwortung und bewegten sich entlang der historisch gewachsenen Strukturen. Konzepte, die das Bildungswesen marktwirtschaftlich organisieren, führen zu einem Paradigmenwechsel. Aus der Sicht der Marktprotagonisten stellt das derzeitige Bildungswesen eine Organisationsform dar, die das Monopol des Bildungsangebotes über Inputfinanzierung und staatliche Detailplanung hat. Im Gegensatz dazu besteht in einem marktorientierten Bildungswesen ein offener Markt für private und staatliche Bildungsanbieter und für Wahlfreiheit in Bezug auf Bildungsnachfrage. Die Kundinnen zahlen für das Bildungsangebot, das sie sich ausgesucht haben. Es orientiert sich an einem gesellschaftspolitischen Ordnungsmodell, das die Freiheit des Individuums unter der Grundannahme betont, dass jeder und jede für sich selber den größtmöglichen Nutzen sucht. Daraus abgeleitet kann allgemeiner Nutzen dann entstehen, wenn möglichst viele individuelle Entscheidungsmöglichkeiten für die Einzelnen bestehen. Fortschritt entwickelt sich aus Sicht der freien Marktwirtschaft durch möglichst wenig Einschränkung dieser Freiheit und lässt sich auch auf Bereiche wie das Bildungssystem übertragen. Dabei sollten die Staatsaufgaben möglichst in den Hintergrund treten. Als funktionierende Beispiele werden amerikanische Privatschulen und einige amerikanische Universitäten genannt, die als Modelle zur Erhöhung der Effizienz und der Angebotsverbesserung generalisiert werden sollten.

Eine Etablierung des Marktmechanismus würde „schlechte“ Schulen verschwinden lassen, da sie nicht mehr nachgefragt werden würden. Diese marktwirtschaftliche Spirale bringt unweigerlich höhere Qualität, da KundInnen sich nach dem Kosten- Nutzen Prinzip ausrichten werden, während hingegen das staatsmonopolistische Bildungswesen schlechte Qualität untermauert.

So betrachtet erscheint dieser Weg zur Qualitätssteigerung im Bildungssystem logisch. Eltern wählen, ihren finanziellen Möglichkeiten entsprechend, für ihre Kinder Schulen mit guten Programmen. Schulische Institutionen die nachgefragt sind, können ob der höheren finanziellen Möglichkeit im Sinne eines Unternehmens investieren und KundInnen und AnbieterInnen befinden sich in einer Spirale, die über den Preis reguliert wird. Die Funktion des Staates würde in dieser neoliberalistischen Ausrichtung minimiert, denn aus marktwirtschaftlicher Sicht ist der Staat ein monopolistischer Betrieb, der sich den Gesetzen des Marktes entzogen hat.

Doch die Logik des Staates zur Optimierung des Bildungswesens hat als primäre Aufgabe, allen Bevölkerungsschichten ein qualitativ gleich gutes und hochwertiges Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen. Der Staat sollte sich nicht auf die Möglichkeiten für Einzelne ausrichten. Investitionen in das Bildungswesen müssen daher demokratisch ausgehandelt werden und sollten nicht Gegenstand des Markterfolges sein.

Nach Fend bedarf es politologischer Theorien und historischer Analysen als Argumentationsgrundlage, um zu einer adäquaten Konzeption des Staates zu kommen. Historische Analysen verdeutlichen, welche geistigen, sozialen und politischen Quellen die Institutionalisierung von Lehren hervorgebracht haben. Über viele Jahrhunderte waren es keine ökonomischen Interessen, sondern religiöse, humanistische oder machtpolitische (vgl. Fend 2008, S. 109f.).

### **3.3.2 Von der Logik privater Angebote**

Bisher gibt es keine Länder, die ihr Bildungssystem ausschließlich nach marktwirtschaftlichen Prinzipien organisiert haben, daher lassen sich zu den Folgen nur Spekulationen anstellen.

Aus Sicht der Ökonomie gilt sowohl für AnbieterInnen als auch für AbnehmerInnen die Annahme eines Funktionsmodells eines „(...) Homo oeconomicus“ (Kirchgässner 1991 zit. n. Fend 2008, S.111). Die AkteurInnen beider Ebenen versuchen ihre Kosten und ihren Nutzen zu optimieren. Jene Angebote, die den AbnehmerInnen nicht genügen, würden aufgrund mangelnder Nachfrage vom Markt verschwinden. AnbieterInnen auf einem Markt versuchen möglichst erfolgreich zu agieren, indem sie ihr Angebot kostengünstig auf den Bedarf der MarktteilnehmerInnen zuschneiden. Die AbnehmerInnen wählen nach Abwägen der Kosten das ihren Bedürfnissen entsprechende Angebot. Für ein marktorientiertes Bildungswesen wäre demnach zu folgern, dass Schulen sich ihre SchülerInnen nach möglichst guten finanziellen Hintergründen und intellektuellen Voraussetzungen wählen und so ein Wettbewerb um gute SchülerInnen und keiner um die besten Angebote entstehen könnte.

Die Independent Schools und privaten Universitäten in den USA, die im Rahmen eines marktförmigen Angebots ihre Ressourcen optimieren, belegen diese zu erwartenden Entwicklungen. Diese Schulen und Universitäten haben großes Interesse, möglichst viele

gute SchülerInnen zu bekommen und die finanzstarke Bevölkerungsschicht zu attrahieren. Da der finanzielle Hintergrund sich in der Realität nicht deckungsgleich mit der Begabung der Kinder darstellt, existieren in jenen Privatschulen ausgebaute Stipendiensysteme.

Ein ausschließlich an Marktprinzipien orientiertes Bildungswesen würde nur jene in den Genuss der Angebote bringen, die sich das leisten können und führt unweigerlich zur Segregation von Bevölkerungsschichten und damit zu einer gesellschaftlichen Exklusion von Menschengruppen. Da die zu erwartenden Folgen einer Marktumstellung des Bildungswesens unschwer vorhersagbar sind, versuchen VertreterInnen des Marktes durch kompensierende Vorschläge entgegenzuwirken und offerieren Bildungsgutscheine, steuerliche Vorteile und Begabtenstipendien.

Der Marktmechanismus würde sich auch auf die Qualität der Angebote auswirken. Davon ausgehend, dass schlechte Angebote vom Markt verschwinden, stellt sich für AnbieterInnen die Frage, welche der Angebote profitabel genug seien und sich gut verkaufen ließen. Nun lässt sich vermuten, dass etwa kulturelle Kompetenzen, historisches Wissen und die Philosophie sich nicht als Marktschlager erweisen werden und somit aus dem Bildungsangebot verschwinden würden. Die Angebotsvielfalt könnte sich zugunsten der durch Leistungserhebungen extern evaluierten Bereiche beziehungsweise sich auf die jeweils von der Wirtschaft geforderten Qualifikationen verengen. Auch für diese Frage gibt es eine Antwort aus dem ökonomischen Lager. Um diese Entwicklung zu verhindern, bedarf es laut Ökonomen starker staatlicher Rahmenregelungen, die das Niveau der Angebote sichern sollten.

Überall wo ausgebaute private Angebote existieren und wo Schulen ihre Lehrkräfte und SchülerInnen selbst auswählen können, ist tendenziell zu beobachten, dass Bevölkerungskreise mit hohen kulturellen und finanziellen Ressourcen eher unter sich bleiben. Daneben existiert ein öffentlicher Sektor, der die Problembereiche der Gesellschaft zu bearbeiten hat. Meinungsbildende Bevölkerungsschichten sind im elitären Bereich nicht mehr vertreten, da diese ihre Probleme durch Selektion gelöst haben und keinen Bedarf nach Reform haben (vgl. Fend 2008, S. 111 ff.).

### **3.4 Befundlage und Ausblick**

BildungsökonomInnen schreiben der Wirkung des NPM im Bildungssektor Potenzial hinsichtlich der Steigerung der produktiven und allokativen Effizienz zu, da Leistungen und Prozesse transparent werden und kontrolliert werden (vgl. Brückner/ Tarazona 2010, S. 107). „Die ökonomische Bewertung der NPM Bewertung fällt allerdings nicht eindeutig positiv aus, denn Institutionen wie Leistungsstandards und Qualitätssysteme sind nur als effizient zu beurteilen, wenn die Kosten durch entsprechende Leistungszuwächse gerechtfertigt und unerwünschte Nebenwirkungen vermieden werden können“ (Brückner/ Tarazona 2010, S. 107).

Mit der Veränderung der Steuerung geht nach Brückner und Tarazona 2010 nicht zwangsläufig eine Privatisierung oder die Umstellung von Staats- auf Marktsteuerung einher. Die Rolle des Staates bleibt weiterhin zentral. Sie verändert sich aber insofern, dass sie zunehmend direkter an der Schulentwicklung und an lokalen schulspezifischen Bedürfnissen anschließt.

Im deutschsprachigen Raum ist eine Entwicklung der Dezentralisierung der Ressourcenverwaltung innerhalb eines staatlichen Rahmens stärker verbreitet (vgl. ebd., S.107f).

Im österreichischen Schulsystem werden in naher Zukunft verschiedenste Reformen in Anlehnung an die Prinzipien des New Public Management in den Schulen umgesetzt. In welcher Weise sich diese Veränderungen auf Schulen und LehrerInnen auswirken werden ist eine noch zu beantwortende Frage. Tatsache ist, dass Daten aus internationalen Erhebungen ergänzt werden durch Ergebnisse aus nationalen Erhebungen, die dem österreichischen Schulsystem ein Zeugnis ausstellen.

## **4 Die europäische Perspektive**

*„ As a result, schools are under growing pressure to perform. This is reflected by the growing number of performance tests and by the spread of information on inter-school disparities“ (Europäische Kommission 2008, S. 34).*

## 4.1 Strukturelle Bedingungen des Europäischen Bildungsbereiches

Innerhalb der gesamten Struktur der Europäischen Union ist der Europäische Rat ein wesentlicher Pol für die europäische Bildungspolitik, sofern er sich mit Bildungspolitik auseinandersetzt. Er kann, bezugnehmend auf den Vertrag von Amsterdam 1999, Empfehlungen für die allgemeine Bildung und Maßnahmen für die berufliche Bildung erlassen. Den zweiten zentralen Pol des Bildungsbereiches in der EU stellt die Kommission dar. Im Besonderen ist hier die zuständige Generaldirektion für den Bereich Bildung und Kultur zu nennen, die die Funktionen der Legislative und der Exekutive erfüllt. Sie lässt sich als Hüterin des Bildungsbereiches verstehen. Der Schwerpunkt liegt auf der exekutiven Funktion, da die Dimensionen der Förderung und Entwicklung im Bildungsbereich vorrangig sind. In Bezug auf Entwicklungstätigkeiten werden Diskussionen angestoßen und Vorschläge gemacht, die sich beispielsweise in den Weißbüchern wiederfinden und sich an bestimmte Politikbereiche richten. Zum Aspekt der Förderung zeichnet die Generaldirektion verantwortlich für eine Vielzahl von Programmen, wie etwa Sokrates oder Leonardo.

Bildungspolitische Entscheidungen gehen auf europäischer Ebene den folgenden Weg. Die Kommission unterbreitet dem Rat und dem europäischen parlamentarischen Ausschuss für Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport einen Entwurf, zu dem im nächsten Schritt das Parlament seine Stellungnahme dem Rat übermittelt, der schließlich den Rechtsakt erlässt. Bei Differenzen des Rates und des Parlaments kommt es zur Beiziehung eines Vermittlungsausschusses. Das Parlament verfügt über Mitentscheidungsrecht, wobei zu erwähnen ist, dass die EU, verglichen mit anderen Politikbereichen, im Bereich der Bildung nur begrenzte Kompetenzen zur Verfügung hat. Weitere den Bildungsbereich prägende Institutionen sind das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) und das Europäische Hochschulinstitut (EURYDICE) in Florenz (vgl. Schemmann 2007, S. 110f.)

## **4.2 Die europäische Rahmung und Strategie zur allgemeinen und beruflichen Bildung**

Europa soll zum attraktivsten Bildungsraum der Welt werden, um mit den Vereinigten Staaten von Amerika konkurrieren zu können (vgl. Lassnigg 2003, S. 13). Die Intention im Bereich der Bildung erfolgreich zu sein, ist in Verbindung mit dem Ziel zu sehen, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Anzustreben sind ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum und ein sicherer sozialer Zusammenhalt (vgl. Lenz 2005, S. 70).

Im März 2000 fand in Lissabon eine Sondersitzung des Europäischen Rates statt, deren Ziel es war, eine neue strategische Orientierung vorzugeben, die die Bereiche der Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik in Anbetracht der veränderten Herausforderungen definiert (vgl. Schemmann 2007, S. 122). Es wurde festgestellt, dass die Europäische Union vor einem Quantensprung stehe, der das Resultat der Globalisierung und einer wissensbestimmten Wirtschaft ist und zu einem dringenden Handlungsbedarf führt (vgl. Europäischer Rat 2000, S.1).

Seit damals bildet die Lissabon Strategie den Rahmen zur Umsetzung und zur Erreichung der gemeinsamen Zielsetzungen der Europäischen Union in der allgemeinen und beruflichen Bildung (vgl. Lenz 2005, S. 70). Die langfristigen strategischen Ziele umfassen die Verwirklichung des lebenslangen Lernens und der Mobilität, die Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns sowie die Förderung von Innovation und Kreativität auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Die Verantwortung für die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme liegt in Händen der einzelnen Mitgliedsstaaten. Politische Strategien auf europäischer Ebene richten sich auf die Unterstützung bei der Bewältigung gemeinsamer Herausforderungen, wie z. B. dem demographischen Wandel durch Überalterung der Gesellschaft, den globalen Herausforderungen oder den Qualifikationsdefiziten bei Arbeitskräften (vgl. Europäischer Rat 2009, C119/ S.2f.).

Die zahlreichen veröffentlichten europäischen Dokumente des Europäischen Rates zum Bereich Bildung betonen explizit die große Bedeutung der allgemeinen und beruflichen Bildung in der heutigen wissensbasierten Gesellschaft und beziehen sich auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Länder und ihr Lernen voneinander.



#### **4.2.1 Zusammenarbeit zur Umsetzung der strategischen Ziele**

Das zentrale Anliegen der Zusammenarbeit ist die Steigerung der Qualität und Effizienz der Bildungssysteme Europa. Durch flexible Formen der Kooperation soll den Staaten Europas die Reaktion auf künftige nicht vorhersehbare Herausforderungen ermöglicht werden.

Im Jahre 2002 wurde die erste Phase der Zusammenarbeit durch die Billigung des Arbeitsprogramms mit dem Titel „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ durch den Europäischen Rat eingeleitet. Die im Arbeitsprogramm formulierten bildungspolitischen Ziele dienen der Unterstützung der Zusammenarbeit der Länder bis zum Jahr 2010. Die erste Phase der Zusammenarbeit endete im Mai des Jahres 2009. Die BildungsministerInnen der europäischen Nationen nahmen die Schlussfolgerungen zum strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit an, die sich auf die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung“ bezogen. In den Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union wurde festgehalten, dass die weitere Zusammenarbeit der Staaten aufbauend auf den bisherigen Fortschritten noch wirksamer gestaltet werden könnte.

Das Hauptaugenmerk in der zweiten Phase der Zusammenarbeit bis zum Jahre 2020 liegt auf der Weiterentwicklung der nationalen Bildungssysteme der europäischen Staaten. Ein aktualisierter strategischer Rahmen zur allgemeinen und beruflichen Bildung leitet die erwünschte wirksamere Gestaltung der weiteren Arbeit und soll den Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten, unter Berücksichtigung ihrer Vielfalt kontinuierlichen Nutzen bringen. Im Fokus stehen die persönliche, soziale und berufliche Entwicklung aller BürgerInnen, sowie der nachhaltige wirtschaftliche Wohlstand, die Beschäftigungsfähigkeit, die Förderung der demokratischen Werte, der soziale Zusammenhalt, der aktive Bürgersinn und der interkulturelle Dialog.

Innerhalb dieses Rahmens gilt es nun die erwähnten langfristigen Ziele weiterhin zu verfolgen. Die Evaluierung der Fortschritte in Hinblick auf die Ziele und die fundierte Gestaltung der Bildungspolitik erfolgt durch regelmäßige Beobachtung und anhand von Indikatoren und europäischen Benchmarks. Die Mitgliedsstaaten sind für ihre Bildungssysteme zuständig und haben das Konzept des lebenslangen Lernens

sicherzustellen. Im Zuge der weiteren Entwicklung entlang der strategischen Ziele sollen die EU Staaten die gemeinsamen Referenzinstrumente und Konzepte, das „Peerlearning“ im Sinne des Austausches von erfolgreichen Praktiken sowie internationale und europäische empirische Daten und die Möglichkeiten der Gemeinschaftsprogramme nutzen.

In den Schlussfolgerungen des Rates 2009 wird in Bezug auf das strategische Ziel der Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung der Erwerb der Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen und die Förderung von Exzellenz, die Europas Spitzenplatz im Wettbewerb sichern soll, angeführt. Betont wird auch die Anhebung des Niveaus in den Grundkenntnissen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und die Förderung in den Bereichen der Naturwissenschaften, der Technologien und Sprachkompetenzen. Zudem gilt es die Unterrichtsqualität sicherzustellen, den Lehrern und Lehrerinnen eine angemessene Aus- und Fortbildung zu bieten, sowie die Attraktivität des Lehrberufs durch Karriereoptionen zu erhöhen. Zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Bildungssysteme wird der Einsatz von wirksamen Qualitätssicherungsinstrumenten empfohlen.

Die Gerechtigkeit in Bezug auf Bildungsbenachteiligung im Kontext der formalen Schulbildung soll durch hochwertige Bildungsangebote von Kleinkindalter an gefördert werden. Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sollen darauf ausgerichtet sein allen Lernenden, einschließlich jener aus benachteiligten Verhältnissen, jener mit besonderen Bedürfnissen und ZuwanderInnen, einen Bildungsabschluss zu ermöglichen. Dies erfordert die Bereitstellung von Lernangeboten, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind (vgl. Europäischer Rat 2009, C119/ S. 2f).

Die Zusammenarbeit soll zu klaren sichtbaren Ergebnissen führen, die regelmäßig vorgestellt und überprüft werden und die Grundlage für weitere Entwicklungen bieten. Die zeitliche Strukturierung der Zusammenarbeit erfolgt durch festgesetzte Arbeitszyklen, wobei der erste Zyklus die Jahre von 2009- 2011 umfasst. Die europäische Kommission erstellt gemeinsam mit den Mitgliedsstaaten einen gemeinsamen Bericht über die Arbeitszyklen, der der Evaluierung des Fortschrittes und der Ergebnisse dienen soll (vgl. Europäischer Rat 2009, C119/ S. 9).

Die Arbeit der Mitgliedsstaaten orientiert sich an fünf europäischen Benchmarks, zu deren Erreichung jeder Mitgliedsstaat beitragen soll. Die bis zum Jahr 2020 festgelegten Benchmarks sind folgend angeführt.

Bis 2020

- sollen 15% der Erwachsenen vor allem Menschen aus der Bevölkerungsschicht mit niedrigem Ausbildungsstand am lebenslangen Lernen teilnehmen.
- soll der Anteil der 15jährigen mit schlechten Leistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unter 15% liegen.
- soll der Anteil der frühzeitigen Schul- und AusbildungsabgängerInnen weniger als 10% betragen.
- sollen zumindest 40% der 30- 34jährigen einen Hochschulabschluss haben.
- sollen 95% der Kinder im Alter zwischen 4 Jahren und dem gesetzlichen Schuleintrittsalter an Vorschulbildung teilnehmen (vgl. Europäischer Rat 2009/C119, S. 7f.).

## **5 Die nationale Perspektive**

### **5.1 Die österreichische Schule im Steuerungswandel**

Nach Schlüter bringen internationale Vergleiche und eine zunehmend kompetitive Orientierung Defizite des Bildungssystems ans Licht (vgl. Schlüter 2009, S. 9). Seit der Jahrtausendwende werden im nationalen öffentlichen schulischen Bereich in regelmäßigen Abständen Leistungserhebungen wie PISA und die IEA Studien TIMSS und PIRLS durchgeführt. Ab dem Jahr 2012 werden diese ergänzt durch die flächendeckende Überprüfung der Bildungsstandards, die in weiterer Folge jährlich durchgeführt werden wird, und in Entwicklung befindet sich aktuell die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung, die ab den Schuljahren 2013/14 bzw. 2014/15 umgesetzt werden soll.

Das Ziel all dieser Maßnahmen liegt in der Systembeobachtung, und im Vorhaben evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen zur Qualitätsentwicklung treffen zu können. Die Bestandsaufnahmen und Beobachtungen sollen Aufschlüsse über die Rahmenbedingungen für Unterricht und Schule und die Effektivität pädagogischer

Prozesse bringen. Die SchülerInnenleistungen werden im Verhältnis zu den national festgelegten Zielen und zu internationalen Benchmarks analysiert. Außerdem sollen durch die Gegenüberstellung der aufgewendeten Mittel und dem Systemoutput Erkenntnisse zur Wirtschaftlichkeit des Systems gewonnen werden. Es wird davon ausgegangen, dass das Wissen um die Stärken und Schwächen des Bildungssystems die Basis einer faktenorientierten Bildungspolitik bildet, die eine gezielte Problembehebung ermöglicht (vgl. Haider/ Lassnigg 2009, S. 9ff.).

Die nur mittelmäßigen Ergebnisse aus TIMMS 1995 und PISA 2000, verursachten einen Ruck in der österreichischen Bildungslandschaft. Die bildungspolitische Reaktion war eine eher unkoordinierte Implementierung von Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz, in deren Mangelhaftigkeit man die Ursache der schlechten PISA Ergebnisse sah. Zur selben Zeit versuchte man mit einer Qualitätsstrategie, die keine Änderung an der Struktur des Schulsystems vorsah, den Anschluss an die Spitzengruppe der OECD Länder zu erreichen (vgl. Eder/ Altrichter 2009, S. 311). Schließlich wurde im Jahr 2003 die sogenannte Zukunftskommission unter der Leitung von Günter Haider beauftragt, ein Konzept von Strategien und Vorschlägen zur Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems zu erarbeiten. Die Kommission sollte sich mit umfassenden Reformen auseinandersetzen, um ein grundsätzliches Umdenken in der Steuerungsphilosophie des Bildungssystems herbeizuführen. Die der Kommission vorgegebenen Ziele bezogen sich auf die Ausarbeitung von Vorschlägen für die Implementierung eines umfassenden nationalen Qualitätsmanagementsystems. Es sollten Möglichkeiten von Maßnahmen zur permanenten Verbesserung des Unterrichts und zur Stärkung der pädagogischen Aufgaben von LehrerInnen und Schule entwickelt werden.

Das von der Zukunftskommission entwickelte Konzept beinhaltete Prinzipien, an denen sich ein reformiertes österreichisches Bildungssystem orientieren sollte. Diese umfassten ein systematisches Qualitätsmanagement an Schulen, eine erhöhte Transparenz durch System-Monitoring, ein Mehr an Autonomie und Eigenverantwortung für Schulen und damit verbunden eine Evaluations- und Rechenschaftspflicht. Darüber hinaus wurden die Professionalisierung des lehrenden Personals und erhöhte Ressourcen für Unterstützungssysteme, Forschung und Entwicklung angeführt (Haider/ Specht/ Eder/ Spiel/ Wimmer 2003, S. 5).

Ebenfalls im Jahr 2003 veröffentlichte das österreichische Bildungsministerium das Weißbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Das Weißbuch sollte über den

Stand der Überlegungen informieren und als Diskussionsgrundlage dienen. Da die im Weißbuch angeführten Zugänge zur Qualitätsentwicklung der österreichischen Schulen gegenwärtig und zukünftig auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems zur Umsetzung kommen, erfolgt im folgenden Abschnitt eine gestraffte Erläuterung der inhaltlichen Ausführungen.

### **5.1.1 Inhaltliche Eckpunkte des Weißbuches zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung**

Die nationale Vorgehensweise zur Reformierung des österreichischen Schulsystems fokussiert Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (QEQS) und zeigt die Tendenz eines Steuerungswandels in einer Abwendung von der zentralen Inputsteuerung und der Hinwendung zu einem outputgesteuerten System. Dieser Steuerungswandel geht einher mit einer Ablöse der fertigen, detailregelnden Konzepte durch Rahmenvorgaben, Zielvereinbarungen, Partizipation und Transparenz (vgl. bm: bwk 2003, o. S.). Die Qualität der Schule lässt sich nicht länger auf Verordnungen und Vorgaben des Staates rückführen. Die in den 1990er Jahren begonnene Autonomisierung von schulischen Institutionen wird sich verstärken und eröffnet Schulen Möglichkeiten für eigene Entscheidungen, denen jedoch Verbindlichkeit und Rechenschaftslegung gegenüberstehen muss (vgl. bm:bwk Weißbuch 2003, S. 3f). „Stichworte dieser Entwicklung sind Deregulierung, Dezentralisierung, Autonomie, vorsichtige Orientierung an Marktprinzipien von Angebot und Nachfrage und vorsichtige Privatisierung“ (ebd. 2003, S. 4).

Schulen und andere öffentliche Einrichtungen werden demgemäß mit der Überprüfung ihrer Tätigkeiten nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten konfrontiert. Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sollen als Steuerungsinstrument zur Bewältigung des Wandels dienen. Sie sollen Fehlentwicklungen und Schwächen des Systems beseitigen, autonome Schulen steuern und die bestehende Vielfalt der Initiativen im Bereich der Schulentwicklung koordinieren.

Es wird das Fehlen eines Bildungsgesamtkonzepts und eine nicht zufriedenstellende Systemsteuerung konstatiert. Gleichmaßen kritisch wird die LehrerInnenprofessionalität in Bezug auf Methodik, Didaktik und Teamarbeit, die Unterstützung derselben in

Veränderungsprozessen sowie die schlechten Ergebnisse der österreichischen SchülerInnen in den internationalen Leistungsvergleichen angeführt (vgl. ebd., S. 5).

### **5.1.2 Das Verständnis von Qualität auf den Systemebenen**

Qualitätvoller Unterricht ist gekennzeichnet von hoher Eigenaktivität der Lernenden im Lernprozess und der Entwicklung von Lernkompetenz. Das Lernen der SchülerInnen wird weniger als Prozess der mechanischen Aneignung als vielmehr als Prozess der aktiven Wissenskonstruktion gesehen. Demgemäß bedürfen Lehrkräfte der Fähigkeit, Unterricht so zu gestalten, dass sich Lernkompetenz auf Seiten der Lernenden entwickeln kann. Unterricht soll nicht auf die Vermittlung von konkreten Inhalten begrenzt sein und bedarf einer positiven Lernatmosphäre, die geprägt ist von Wertschätzung, gegenseitigem Respekt und Ermutigung. Vor allem aber soll Unterricht für die Lernenden sinnstiftend sein.

Eltern sind AuftraggeberInnen, KundInnen, Erziehungsberechtigte und sie sind partizipierend am Schulleben. Diese unterschiedlichen Rollen der Eltern sind mit Erwartungen an die Schule und den Unterricht verschränkt. Sie wünschen sich gute Qualifikationen für ihre Kinder, ein Klima der Kooperation in ihrer Rolle als ErzieherInnen aber auch Teilhabe und Mitbestimmung auf Ebene der Schule.

Auf der Ebene der Organisation zeichnen sich gute Schulen durch gute SchülerInnen und LehrerInnen und durch ein reichhaltiges Schulleben aus. Schulen sollen einen Lebensort darstellen, der mit SchulpartnerInnen kooperiert und deren Absolventinnen gut vorbereitet in andere Schulen beziehungsweise ins Berufsleben einsteigen können.

Das Gesamtsystem ist der Qualität insofern verpflichtet, als das es den gesellschaftlichen Ansprüchen an das Bildungswesen gerecht wird. Dies bezieht sich in erster Linie auf gleiche Chancen im Bildungszugang, aber auch auf das Bereitstellen der nötigen Ressourcen und die Fähigkeit der Anpassung an den sozialen Wandel (vgl. bm: bwk Weißbuch 2003, S. 6f.).

### **5.1.3 Das System zur Entwicklung und Sicherung von Qualität**

Ein Programm zur Qualitätsentwicklung und -sicherung muss die unterschiedlichen Qualitätsbedürfnisse aller am Bildungsprozess Beteiligten berücksichtigen und in ein Gleichgewicht bringen. Das im Weißbuch des Bundesministeriums angeführte Konzept beinhaltet verschiedene Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Unter anderem werden Produkte vorgeschlagen, die LehrerInnen, Schulen, Regionen und die Bundesebene zu erbringen haben (vgl. bm: bwk Weißbuch 2003, S. 7).

#### **5.1.3.1 Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Mikroebene des Systems**

Die Maßnahmen auf dieser Ebene sollen auf Seiten der LehrerInnen eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Qualitätsansprüchen in Bezug auf Lehren und Lernen in Gang setzen. Explizit erwähnt wird die Einführung von differenzierten Leistungsrückmeldungen an die Lernenden, um diese in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Neben bestehenden Formen der Leistungsrückmeldung sollen Erfahrungen mit alternativen Zugängen gesammelt werden, die auf das veränderte Verständnis von Lernen im Sinne einer Neuen Lernkultur abgestimmt werden (vgl. bm:bwk 2003, S. 8f). Die Leistungen der SchülerInnen sind ein Indikator für die Qualität einer Schule und es braucht Rückmeldeverfahren, die den Lernprozess der SchülerInnen hinsichtlich der erfolgten Förderung beschreiben sollen. Traditionelle Leistungsbewertung und Zeugnisse erfüllen diese Erwartung nicht. Sie sind häufig an der Sozialnorm einer Klasse oder eines Jahrgangs orientiert und drücken nicht die individuellen Lernerfolge gemessen an sachlichen Inhalten aus. Es erfordert eine Auseinandersetzung der Lehrenden hinsichtlich ihres Verständnisses von Leistungsbeurteilungsverfahren, das über punktuelle Bewertung von Leistungen hinaus ein förderliches Instrument zur weiteren Entwicklung der Leistungsfähigkeit der Einzelnen sein soll. Dies führt zur Miteinbeziehung der individuellen Gegebenheiten und sozialen Hintergründe, um fair gegenüber den Einzelnen zu sein. Probleme mit der Leistungsbeurteilung wurzeln in der Unklarheit der zugrunde liegenden Normen. Zu unterscheiden sind die Sozial- oder Kollektivnorm, die Sachnorm und die Individualnorm. Bei der Sozialnorm werden individuelle Leistungen an den Leistungen einer Gruppe, wie etwa einer Klasse, gemessen. Liegt der Leistungsbeurteilung ein für alle geltender Kriterienkatalog zugrunde, so kann von einer tendenziell positiven Wirkung ausgegangen

werden, vor allem wenn individuelle Aufgabenstellungen allen Lernenden die Chance auf richtige Lösungen geboten werden. Die Grundlage für Differenzierungsmaßnahmen bei SchülerInnen einer Klasse stellt die Individualnorm dar. Dies wiederum erfordert eine genaue Dokumentation der individuellen Lernentwicklungen der SchülerInnen.

Ein weiterer wenig beachteter Aspekt der Leistungsbeurteilung ist die Ursachenzuschreibung von Leistung, durch die Lernende wenigstens teilweise in der Entwicklung ihrer Leistungsfähigkeit beeinflusst werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass im Falle von günstigen Zuschreibungen von Seiten der Lehrenden Lern- und Leistungsentwicklungen gefördert werden, im gegensätzlichen Fall werden diese behindert. Ein Zugang zu fairer Leistungsbeurteilung wäre nur das zu beurteilen, was Gegenstand des Unterrichts war, und informell erworbene Fähigkeiten auszuklammern oder die individuellen Lernbedingungen der SchülerInnen zu berücksichtigen. Es bedarf Vorgehensweisen, die die Fehlerquellen der Beurteilung wie die mangelnde Berücksichtigung der Bezugsnormen ausschließen. Alternativen und Ergänzungen wie Pensenbücher, Lernentwicklungsmappen und Portfolios kommen vermehrt auf der Grundstufe zum Einsatz. Sie sollen weiterentwickelt werden und auf der Ebene der Sekundarstufe Eingang finden, um das Zeugnis zu einem entwicklungsfördernden Instrument werden zu lassen. Schule kann sich nicht auf die Feststellung und Diagnose von Leistung beschränken, sondern sollte innovative Formen der Leistungsbeurteilung verwenden, die lernförderliche Wirkung haben.

Ein weiteres Dilemma der Leistungsbewertung stellt der Umstand dar, dass Lehrende zwei schwer zu vereinbarende Aufgaben zu erfüllen haben. Zum einen sollen sie für Qualifikation durch Förderung der individuellen Entwicklung sorgen und zum anderen sollen sie für bestimmte Weiterbildungsmöglichkeiten selektieren, qualifizieren oder disqualifizieren. Dies bringt LehrerInnen in eine widersprüchliche Situation, die durch die Externalisierung von summativer Beurteilung entlastet werden könnte. Diese würde an den Schnittstellen des Bildungssystems vorgenommen werden, an denen die Lernenden ihren Leistungsstand einer fremden Instanz nachweisen. Üblicherweise werden dafür zentral entwickelte Testungen durchgeführt (vgl. bm:bwk Weißbuch 2003, S. 12ff.).

Zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bedürfen LehrerInnen des regelmäßigen Feedbacks von SchülerInnen, Eltern oder dem kollegialen Feedback (vgl. ebd., S. 8f.). Rückmeldungen für die Lehrenden sollen sich auf die Lerntätigkeit der SchülerInnen, auf die Interaktion der Lehrenden und Lernenden, auf die Förderung der persönlichen und



sozialen Entwicklung der einzelnen SchülerInnen und auf den Umgang mit der Lernressource Zeit in Hinblick auf die Nutzung der Unterrichtsstunden beziehen (vgl. ebd., S. 15).

Die Schule hat als Ganzes Verantwortung für die Qualität der Unterrichtsprozesse zu nehmen, anstatt sie den einzelnen AkteurInnen zu überlassen. Als konkrete Maßnahmen werden der Einsatz von bewährten Instrumenten aus der Personalführung wie Personalentwicklung MitarbeiterInnengespräche, Individualfeedback durch die Schulleitung und Benchmarking vorgeschlagen. Anhand der Daten aus internationalen Untersuchungen und nationalen Assessments kann die Arbeit der eigenen Schule auch mit externen und internen Daten verglichen werden. Die Schulen können sich durch die Durchführung von Schulrecherchen zu verschiedenen Themen, wie etwa zum Schulklima, selbst evaluieren. Ferner erstellen sich Schulen ein- bis zweijährige Schulprogramme zur Qualitätsentwicklung und legen operationalisierte Entwicklungsziele fest, die intern und extern evaluiert werden (vgl. ebd. 2003, S. 9).

#### 5.1.3.2 Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Mesoebene

Den Bezirks- und Länderebenen obliegt die Begleitung der kontinuierlichen Entwicklungen der Schulen durch regionale Bildungsplanung, Metaevaluationen und regelmäßige Bewertung. Bisher stellten die Bezirks- und LandesschulinspektorInnen durch Beaufsichtigung des Unterrichts die Qualität des Schulbetriebs sicher. Dies wird zunehmend den SchulleiterInnen übertragen, die durch Maßnahmen der Personalentwicklung, durch das Schulprogramm und der vorzunehmenden Selbstevaluation für Qualität in ihren Schulen sorgen.

Durch die Neuverteilung der Aufgaben überprüft die Schulaufsicht nicht die Qualität der Einzelnen, sondern bewertet Prozesse in den Schulen, die sich aufgrund der gesetzten Entwicklungsziele und der Evaluation des Schulprogramms, durch die die Schule selbst ihre Qualität erhöht, ergeben. Schulen überprüfen selbstevaluierend ihre Entwicklungen und ihre Qualität, während die regionale Schulbehörde eine Metaevaluation durchführt, um zu überprüfen, ob die Ergebnisse der schulinternen Qualitätssicherung wirklich dem entsprechen, was sie vorgeben zu sein. Darüber hinaus zählen neben Beratung und Unterstützung der Schulen, die Erteilung von Weisungen, die Koordination von Personal-

und Organisationsentwicklung im Sinne einer regionalen Bildungsplanung zum Aufgabenbereich der Schulaufsicht (vgl. bm:bwk Weißbuch 2003, S. 27).

#### 5.1.3.3 Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Makroebene

Das Schulsystem muss grundsätzlich für möglichst alle Begabungen und Interessen hochwertige Angebote bieten. Da nicht jede Schule jeder Begabung entgegenkommen kann, sollen Schulen eigene Schwerpunkte wie zum Beispiel im Sport, in der Musik oder in Informatik schulstandortspezifisch entwickeln. Es gibt jedoch Systemziele, die an jedem Standort zu verwirklichen sind, wie die Förderung der Persönlichkeitsbildung, die Fremdsprachenkompetenz oder die Verankerung demokratischer Werte. Hinsichtlich der Qualitätsentwicklung fokussiert diese Ebene die Sicherung einer großen Vielfalt, Mobilität und Chancengleichheit.

Durch die zunehmende Autonomisierung der Schulen und die dadurch eröffnete Möglichkeit der Schwerpunktsetzung ist die Systemebene gefordert, für Vergleichbarkeit, Übertrittsmöglichkeiten und für die Gleichheit der Bildungschancen zu sorgen. Die Voraussetzung dafür schafft das System-Monitoring zur Beobachtung und Auswertung von schulischen Entwicklungen. Die datenbasierten Informationen zu Entwicklungen im Schulwesen, bringen die Möglichkeit steuernd einzugreifen und Ziele für das gesamte Bildungswesen zu verfolgen.

In Anlehnung an internationale Erhebungen zu SchülerInnenleistungen soll für ein nationales System der Bildungsbeobachtung gesorgt werden. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang Schülerstromanalysen, ökonomische Indikatoren über den Ressourcenaufwand, die nationalen Erhebungen der SchülerInnenleistungen, die Erfassung der Computernutzung, das Image der LehrerInnen, das Vertrauen der Bevölkerung ins Schulsystem und vieles mehr.

Aus dieser systematischen Beobachtung ergibt sich eine Stärken- Schwächenanalyse des Bildungssystems und ein Ausgangspunkt für Entwicklungsplanungen und Interventionen. Schulen wiederum erhalten einen klaren Bezugsrahmen, um ihre eigenen Ergebnisse zu vergleichen und sich eigene Ziele setzen zu können. Die Dezentralisierung des Schulgeschehens geht einher mit der Entwicklung eines outputorientierten Systems, das Auskünfte über soziale Herkunft, kulturelle Herkunft und regionale Merkmale von

Schulstandorten gibt. Im Rahmen der Europäischen Union entwickeln sich zunehmend Systeme von Bildungsindikatoren, die sich auf nationaler Ebene auswirken (vgl. bm:bwk Weißbuch 2003, S. 29 ff.).

Dem österreichischen Bildungssystem mangelt es an Bildungsindikatoren und der Koordination der unterschiedlichen Aktivitäten auf nationaler Ebene. Außerdem gibt es in Österreich kein einheitliches System der Abschluss- oder Aufnahmeprüfungen, das der Analyse der Leistungsentwicklung dienen könnte. Abschlussprüfungen wie die Reifeprüfung werden von den Schulen und ihren LehrerInnen selbst abgewickelt und lassen sich nicht verallgemeinern oder vergleichen. Österreich ist zusammen mit der Schweiz und Deutschland bei den Bewertungen des Outputs Nachzügler.

## **5.2 Bildungsberufe in Veränderung**

Die Neuorientierung des Bildungssystems in Richtung Autonomisierung und Qualitätsentwicklung bringt Veränderungen für den Lehrberuf mit sich. Der veränderte Qualifikationsanspruch ergibt sich aus dem Bedarf von autonomen Schulen, der im Wissensbereich von betrieblichen Organisationen und dem Projektmanagement angesiedelt ist. Im unterrichtlichen Kontext müssen neue Bildungsziele, wie dynamische Fähigkeiten oder neue Unterrichtsmethoden, aber auch die Implementierung von Informations- und Kommunikationstechnologien, berücksichtigt werden.

Der Wandel erfordert von Lehrenden ein anderes Selbstverständnis. Die professionellen Erwartungen weichen zu stark von der individualistischen Lehrerautonomie, die das Berufsbild prägte, ab. Das Prinzip der offiziellen Gleichheit aller LehrerInnen und die LehrerInnenautonomie im Klassenzimmer lassen sich nicht mit den intendierten Qualitätsinitiativen vereinbaren. Lehrerinnen werden verstärkt mit Eltern, KollegInnen, SchülerInnen und Schulleitung in Dialog treten müssen und ihre Arbeit transparent gestalten zu haben. Die Arbeitsaufgaben sind über den Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung hinaus, ergänzt durch Aufgaben im Bereich der Schulprogrammentwicklung und Mitarbeit an schulinternen Entscheidungen zu Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit. In Hinblick auf die Anforderungen an die berufliche Qualifikation, an die Organisation der Arbeit, aber auch an das Arbeitszeitmodell, welches seit dem

Beginn des 19. Jahrhunderts unverändert ist, ergibt sich eine neue Sicht auf die Profession des Lehrers/ der Lehrerin. Die Übernahme von organisatorisch- betrieblichen Aufgaben in eigenverantwortlichen Schulen, die Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms bedingen eine Veränderung der Arbeitszeit im Sinne der Anwesenheit. Dies wird in weiterer Folge Anpassungen im Dienstrecht notwendig machen. Vorgeschlagen wird eine neue Arbeitsteilung, die projektartig erfolgen könnte. So könnte etwa die Übernahme von Arbeitsaufgaben zur Schulentwicklung zu einer Entlastung in der Unterrichtsverpflichtung führen. Anzudenken wäre auch die Einrichtung einer Art mittleren Managements in Schulen.

Schulen sollen, entsprechend ihrer Größe, Ressourcen für derartige Funktionen erhalten. Die so geschaffenen neuen Positionen in den Schulen ermöglichen Aufstiegsmöglichkeiten und berufliche Anreize für Lehrende, die bisher in Schulen nicht vorhanden waren. Das Schulmanagement erhält als logische Konsequenz der Autonomisierung höheren Einfluss auf die Personaleinstellung (vgl. bm:bwk Weißbuch 2003, S. 38f).

### **5.3 Die veränderte Rolle der Schulleitung**

Auf der Ebene der SchulleiterInnen werden Kenntnisse der Betriebswirtschaft und des Managements benötigt, um den neuen Aufgabenfeldern gerecht werden zu können. Diese umfassen neben der Schul- und Personalentwicklung, die erforderliche Außenorientierung gegenüber Eltern, der Kommune und außerschulischen PartnerInnen und andere Bildungsbereiche. Diese gezielte Ausbildung von LeiterInnen für Management und Leitungsaufgaben wurden im schulischen Bereich vernachlässigt. In diesem Zusammenhang wird die Einführung eines Studiums für Schulmanagement und Schulentwicklung sowie die Einführung temporärer, projektartiger Führungspositionen anzudenken sein, um vom Schulleiter/ von der Schulleiterin als Einzelperson zu einer breiteren Managementstruktur zu kommen. SchulleiterInnen könnten künftig für größere organisatorische Einheiten zuständig sein (vgl. bm:bwk Weißbuch 2003, S. 39f.).

## 5.4 Die veränderte Rolle der Schulaufsicht

Der Schulverwaltung, die bisher die von der Bildungsverwaltung ausgegebenen Gesetze und Ausführungsverordnungen beaufsichtigte, wird die Kontrolle der Qualität des Outputs zufallen. Trotz der Eigenständigkeit der Schulen bleibt die Möglichkeit der Steuerung und Intervention auf diesen Ebenen erhalten, da darauf geachtet werden muss, dass das Bürgerrecht auf Bildung und der sorgsame Umgang mit staatlichen Mitteln gewahrt ist.

Die Aufgabe der Schulaufsicht ist die regionale Bildungsplanung. Die direkte Inspektion, die nur in Fällen der akut notwendigen Intervention erfolgen soll, wird weitgehend ersetzt durch die Aufgabe der Überprüfung der Selbstevaluation der einzelnen Schulen. Die Schulaufsicht koordiniert die Schulen in Hinsicht auf die individuellen Schulprofile mit dem Ziel eines breiten Bildungsangebots. Sie unterstützt die Schulleitung und deren Vernetzung mit anderen Schulleitungen und fördert die Weiterentwicklung der pädagogischen Infrastruktur. Ferner hat sie den Auftrag die Metaevaluation der Schulen zu übernehmen, die Qualität an den Standorten zu sichern, ihre eigene Arbeit zu evaluieren und in der Rolle der Beraterin/ des Beraters tätig zu werden.. Um die genannten Pflichten erfüllen zu können, bedarf es einer Qualifizierung im Kompetenzbereich der betrieblichen Führung. In Bezug auf Strategien zur Steuerung könnten Zielvereinbarungen in vertraglicher Form zwischen teilautonomer Schule und System getroffen werden, die für einen gewissen Zeitraum gültig sind und deren Einhaltung eingefordert wird. Erwähnt ist aber auch eine Art Akkreditierung, wie sie in den Fachhochschulen bereits praktiziert wird. In diesem Falle wird die Finanzierung der Schule von, für einen gewissen Zeitraum definierten, zu erbringenden Leistungen abhängig gemacht.

Auf nationaler Ebene werden die Steuerungsinstrumente des Vertrags und der Evaluation diskutiert, wobei zu erwähnen ist, dass diese Art der Schulentwicklungsstrategie noch nicht umgesetzt und nicht erforscht ist (vgl. bm:bwk Weißbuch 2003, S. 40f.).

Die erläuterten Annäherungen aus dem Weißbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem lassen sich auf übergeordneter Ebene als nationale Marschrichtung zur Erreichung der europäischen Ziele zur allgemeinen und beruflichen Bildung verstehen und gehen konform mit einer neuen Steuerungslogik im deutschsprachigen Raum. Die im Weißbuch erwähnten, den Wandel kennzeichnenden Begriffe, wie Deregulierung, Dezentralisierung und Autonomisierung zeigen eine deutliche

Hinwendung zu ökonomischen Prinzipien. In welcher Weise die „(...) vorsichtige Orientierung an Marktprinzipien von Angebot und Nachfrage und vorsichtige Privatisierung“ (ebd. S. 4) in Österreich wirksam werden wird, ist eine noch offene Frage. Jedoch gibt es aktuelle Maßnahmen zur Veränderung des nationalen Bildungssystems, die eine Hinwendung zur Ökonomisierung dokumentieren.

Der folgende Abschnitt widmet sich einer Erläuterung der Reformen, die gegenwärtig auf nationaler Ebene zur Umsetzung kommen bzw. in Planung zur Umsetzung stehen. Zudem werden Konzepte zur unterrichtsbezogenen Schulentwicklung erörtert, um den veränderten Anspruch an LehrerInnen, die künftig Aufgaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung übernehmen sollen, darzustellen.

## **6 Aktuelle Reformen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Österreich**

### **6.1 Von der Realisierung und Umsetzung**

In der Steuerung des Bildungswesens lässt sich sowohl international als auch national eine Trendwende hin zu einer Überprüfung der SchülerInnenleistungen und einer gleichzeitigen Stärkung der Autonomie der einzelnen Schulen beobachten. Die Entwicklung und Implementation der Bildungsstandards und der zentralen Abschlussprüfungen sind Kernbereiche der Output-Steuerung, die nicht zuletzt mit dem schlechten Abschneiden der deutschsprachigen Länder in den internationalen Leistungsvergleichsstudien in Zusammenhang zu bringen sind. Zudem verweisen Forschungsbefunde auf die uneinheitliche Anwendung von Maßstäben in Bezug auf die Leistungsbeurteilung und auf unterschiedliche Niveaus hinsichtlich der fachlichen Anforderungen. Zum Ausgleich der Unterschiede zwischen Schulen oder Regionen werden Verfahren gefordert, die eine höhere Standardsicherung bewirken (Maag Merki 2010, S. 145). Diese Maßnahmen werden ergänzt durch eine neue Form der Schulinspektion, die die einzelnen Schulen mit ihren AkteurInnen aus den traditionellen, bürokratischen Strukturen zu einer Vereinbarungskultur führen.

## 6.2 Die Bildungsstandards in Österreich

Die österreichischen Bildungsstandards sind als Regelstandards konzipiert und legen jene Kompetenzen der SchülerInnen fest, die sie bis zu einer bestimmten Schulstufe in ausgewählten Fächern erworben haben sollen. Sie fokussieren die Kernbereiche eines Unterrichtsfaches, beschreiben erwünschte Lernergebnisse und verdeutlichen normative Erwartungen. Die Standards orientieren sich an einer gedachten Mitte der Grundgesamtheit und werden an den Übergängen des Bildungssystems, in der vierten und in der achten Schulstufe überprüft (vgl. Beer 2007, S. 80f.).

Seit dem Jahr 2000 beschäftigt die Thematik der Bildungsstandards die österreichische Schulpolitik. Im Jahr 2001 erteilte das Bundesministerium einer ersten Arbeitsgruppe den Auftrag, Bildungsstandards zu entwickeln und zu erproben. Nachfolgend wies das Weißbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung aus dem Jahre 2003 konkrete Vorschläge zu einem System-Monitoring mit nationalen Standards aus. Die letzten Jahre waren geprägt von Pilotierungsphasen, die der Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen und Standardformulierungen, der Erprobung methodisch-didaktischer Aufgabenbeispiele, sowie dem Aufbau und Ausbau der Testsysteme dienten.

Als Meilensteine der Entwicklung können zum einen die Gründung des Bildungsinstitutes für Forschung und Innovation ( BIFIE) im Jahr 2008 gesehen werden, zum anderen die Novelle des Schulunterrichtsgesetzes vom August 2008, die die Bildungsstandards rechtlich verankerte. Die darauf bezugnehmende Verordnung, die festlegt was SchülerInnen in Österreich auf der vierten und achten Schulstufe können sollen, trat schließlich mit Beginn des Jahres 2009 in Kraft. In der Verordnung wird auch die Überprüfung und Rückmeldung der Lernergebnisse im Abstand von drei Jahren sowie die Nutzung der Ergebnisse zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, Schule und Bildungsregion bestimmt.

Im Frühjahr 2009 erfolgte die Baseline- Erhebung auf der 8. Schulstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch und ein Jahr später in den Fächern Deutsch und Mathematik auf der 4. Schulstufe. Für die Durchführung dieser und aller künftigen Testungen zeichnet das BIFIE im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur verantwortlich (vgl. Kern 2010, S. 11ff.).

Die Implementierungsphase der Bildungsstandards wurde vom BIFIE evaluativ begleitet. Bisherige Ergebnisse weisen darauf hin, dass SchulleiterInnen die Bildungsstandards als hilfreicher einschätzen als LehrerInnen. Einigkeit zwischen SchulleiterInnen und LehrerInnen herrscht in Bezug auf die Fragestellung, inwieweit Bildungsstandards eine Erleichterung bzw. Erschwernis in der Unterrichtsarbeit darstellen. Etwa 10% der SchulleiterInnen und LehrerInnen sehen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit durch die Bildungsstandards, für über 20% stellen die Standards eine Erschwernis dar. Der größte Teil der Befragten erkennt weder das Eine noch das Andere, wobei diesbezüglich noch zu erfragen wäre, inwieweit eine Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgte (vgl. ebd., S. 17ff).

Im Jahr 2012 wird nun die erste flächendeckende Überprüfung auf der achten Schulstufe im Fach Mathematik durchgeführt. In den darauffolgenden Jahren werden die Fächer Englisch und Deutsch überprüft. Die Überprüfung an den Volksschulen beginnt ein Jahr später ebenfalls mit dem Fach Mathematik und im Jahr 2014 werden die Kompetenzen im Fach Deutsch erhoben.

### **6.2.1 Bildungsstandards- Begriffsklärung**

Der Begriff Bildungsstandards basiert nach der Definition von Eckehard Klieme auf allgemeinen Bildungszielen (vgl. Beer 2007, S. 35f.).

„**Bildungsstandards** legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollten“ (Klieme et al.2003, S.13 zit. n. Beer 2007, S. 36). Kompetenzen sind die Verbindung zwischen dem Wissen und dem Können. „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27f. zit. n. Beer 2007, S. 36). Die zu erbringenden Kompetenzen sind durch die Bildungsstandards in der Weise beschrieben, dass sie durch Testaufgaben zu erfassen und zu überprüfen sind.



Bildungsziele sind im Unterschied zu Bildungsstandards weiter gefasst und richten sich auf die gesamte Entwicklung des jungen Menschen. Sie sind in den Lehrplänen konkretisiert und bilden die Basis für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Bildungsstandards hingegen machen diese Ziele als Kompetenzanforderungen verbindlich und beobachtbar. Vorrangig, aber nicht ausschließlich, drücken Bildungsstandards die angestrebten fachlichen Kompetenzen aus. Fachbezogene Kompetenzen sind eine notwendige Grundlage für den Aufbau von fachübergreifenden Kompetenzen.

Domänenspezifische Kompetenzmodelle bilden die Brücke zwischen abstrakten Zielformulierungen und konkreten Aufgabenstellungen zur Überprüfung von Kompetenzen. Diese Modelle bieten LehrerInnen Anhaltspunkte für die Unterrichtspraxis, die nicht nur an der fachlichen Systematik von Lerninhalten, sondern auch an Lernprozessen und Lernergebnissen der SchülerInnen orientiert ist. Die Kompetenzmodelle legen Anforderungsniveaus fest, die aufeinander aufbauen. Die festgelegten Kompetenzstufen sind mit Hilfe der Standards in Aufgabenstellungen abzubilden. Die Fähigkeit der SchülerInnen einzelne Aufgabenstellungen zu lösen, lässt auf das Ergebnis durchlaufener Lernprozesse schließen (vgl. Beer 2007, S. 36f.). Nach Klieme 2003 stellt ein Kompetenzmodell systematisch geordnete Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen dar. Diese Anordnungen bestehen aus Aufgabenbeispielen unterschiedlicher Komplexität, die sich in den jeweils spezifische Unterrichtskontext einbetten lassen und die vorzugsweise mehrerer Kompetenzen zugleich und miteinander vernetzt ansprechen (vgl. Kern 2010, S. 15ff.).

### **6.2.2 Intendierte Wirkung der Bildungsstandards**

Die Einführung der Bildungsstandards in der Allgemeinbildung haben zum Ziel, die grundlegenden Kompetenzen der SchülerInnen in ausgewählten Fächern zu verbessern und diese nachhaltig zu sichern (vgl. Kern 2010, S. 11). Das zentrale Reformziel, das mit der Einführung der Bildungsstandards in Verbindung steht, ist die nachhaltige Verbesserung der durch Tests erfassbaren Lernleistungen der Schülerinnen. Standards werden als Maßstab für ihre Leistungen eingeführt, um so auf die Qualität des Schulsystems, einzelner Schulen und einzelner LehrerInnen rückschließen zu können. Der Ausgleich der Disparitäten in Hinblick auf Geschlecht, Herkunft, Sprache, religiösen Anschauungen ist

ein weiteres Ziel der gesetzlich verankerten verbindlichen Einführung der Standards (vgl. Beer 2007, S. 35f.).

Klieme et al. gehen davon aus, dass Bildungsstandards die Unterrichtspraxis, die Lernprozesse und die Lernleistungen, qualitätssteigernd beeinflussen können. Für LehrerInnen eröffnet sich die Möglichkeit curriculare Schwerpunkte zu setzen, die Lernzeit und die Lerninhalte zu verteilen, und an speziellen an Bildungsstandards ausgerichteten Materialien zu arbeiten. Durch die LehrerInnenfortbildung können neue Arbeits- und Evaluationsmethoden eingeführt werden, die die fachliche und diagnostische Kompetenz der Lehrenden verbessern.

Der Implementierungsprozess erfordert schulinterne Entwicklungsprozesse im Sinne einer Arbeit am Schulprogramm. Den wirkungsvollsten Effekt erwarten Klieme et al. im Bereich der Leistungsüberprüfung und Evaluation (vgl. Beer 2007, S. 48).

Bildungsstandards bieten den Lehrenden Orientierung in der Planung ihres Unterrichts. Die Steigerung der Unterrichtsqualität soll über die Veränderung von didaktischen Zugängen und Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung des Unterrichts geschehen. LehrerInnen verbessern ihre diagnostischen Fähigkeiten und können individuelle Förder- und Forderkonzepte entwickeln und damit dem Anspruch der Differenzierung und Individualisierung gerecht werden. Durch das Feedback zum Leistungsstand ihrer SchülerInnen, sollte schließlich schulstandortspezifische Qualitätsentwicklung in Gang gesetzt werden (vgl. Kern 2010, S. 11). Die Bildungsstandards ermöglichen zielorientierte Arbeit, denn sie schaffen Transparenz und Klarheit für LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern. Sie legen nicht fest, was guter Unterricht ist, sondern nehmen durch einen pädagogischen Orientierungsrahmen indirekt Einfluss auf Unterricht und die Lernergebnisse. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, begleitend auf den unterschiedlichen Schulstufen, durch Instrumente der informellen Kompetenzmessung (IKM), Feedback zum Leistungsstand ihrer SchülerInnen zu erhalten. Die Rückmeldungen der IKM Ergebnisse bieten die Grundlage zur Reflexion des Unterrichts und können der eigenen Unterrichtskultur als Korrektiv dienen.

Die Bildungsstandards stehen nicht in Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung, sondern geben Rückmeldung zu vorhandenen Kompetenzen der SchülerInnen und machen transparent, wo noch Handlungsbedarf im Unterricht besteht (vgl. Kern 2010, S. 15ff.).

### **6.2.3 Wie LehrerInnen die Standards im Unterricht umsetzen sollen**

„Nur wenn es gelingt, die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptträgern dieser Reform zu machen, nur wenn sie diese Reform als im ureigenen Selbstinteresse verstehen, wird es auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lernens kommen“ (Klieme et al. 2003, S. 120 zit. n. Beer 2007, S. 49). In Hinblick auf die Lehrenden ist es von Bedeutung sie von der neuen Sichtweise der Unterrichtssteuerung und Qualitätssicherung und von der Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts durch die Bildungsstandards zu überzeugen. Wenn Lehrkräfte die Bildungsstandards als zusätzlich zu erfüllende Aufgabe sehen, ist die Gefahr einer zusätzlichen Belastung und damit verbundenem Widerstand zur erfolgreichen Implementierung gegeben (vgl. Beer 2007, S. 49).

LehrerInnen sind per Gesetz und Verordnung verpflichtet, die durch die Standards definierten Kompetenzen bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts zu berücksichtigen. Daran sind klare Erwartungen an die Wirkung der Standards in Bezug auf ihre Unterrichtstätigkeit geknüpft. Erwartet wird, dass LehrerInnen in regelmäßigen Abständen die Leistungen der SchülerInnen diagnostizieren und jene Ergebnisse als Ausgangspunkt der individuellen Förderung nehmen. Dies schließt den gesamten Lernprozess von der ersten bis zur achten Schulstufe ein und bezieht sich schließlich auch auf die Sekundarstufe II. LehrerInnen müssen im Sinne einer Professionalisierung mit dem Kompetenzbegriff und mit dem Konzept der Bildungsstandards in der Weise vertraut werden, dass sie ihren Unterricht diesbezüglich gestalten können.

Das bedeutet, dass sie ein grundlegendes Verständnis zu Kompetenzmodellen haben und zudem auch die Bereitschaft entwickeln, mit den Ergebnissen und deren Rückmeldungen konstruktiv umzugehen (vgl. Kern 2010, S. 18f.).

### **6.3 Zentrale Abschlussprüfungen als outputüberprüfende Verfahren**

Die geplante Einführung der standardisierten und kompetenzorientierten Abschlussprüfungen ist als Konsequenz einer veränderten Steuerungsphilosophie zu sehen. Zentrale Abschlussprüfungen sind Verfahren, mit denen die Leistungen der SchülerInnen

am Ende einer Lernperiode erhoben werden. Sie haben die Funktion der Selektion, währenddessen den Bildungsstandards die Funktion des Monitorings zuzuweisen ist. Die Lernstanderhebungen durch die Bildungsstandards dienen der Rechenschaftslegung gegenüber vorgesetzten Behörden und als Evaluationsinstrument zur Qualitätsentwicklung. Bei Abschlussprüfungen ist jedoch die Selektion ein explizites Ziel und das Monitoring ein eher Nachrangiges (vgl. Maag Merki 2010, S. 147f.).

### **6.3.1 Effekte auf die Lern- und Leistungsergebnisse der SchülerInnen und auf Unterrichtsprozesse**

Die Analysen der Daten von internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA und TIMSS von Bishop (1999) und Wössmann (2003a; 2003b; 2005; 2008) lassen die Vermutung zu, dass SchülerInnen in zentral prüfenden Bildungssystemen bessere Fachleistungen erbringen, als jene in dezentral prüfenden Systemen (vgl. Maag Merki 2010, S. 160). „Diese Tendenz ist aber je nach Fach, Steuerungskontext (schulische Teilautonomie ja/ nein) oder Leistungsniveau der Schüler/innen unterschiedlich stark ausgeprägt“ (Maag Merki 2010, S. 160). Neben möglichen Effekten auf fachliche Leistungen der SchülerInnen, gibt es bisher wenige Studien, die untersuchten, inwieweit das zentrale Abitur in Zusammenhang mit Lernhandlungen und Lernmotivationen der Schülerinnen steht. Nach der Studie von Baumert und Watermann aus dem Jahr 2000 ist anzunehmen, dass sich die zentrale Abschlussprüfung nicht oder wenn doch, dann eher positiv auf das individuelle Lernen der SchülerInnen auswirkt. So konnte gezeigt werden, dass Elaborationsstrategien im Mathematikunterricht tendenziell häufiger von SchülerInnen genutzt wurden, die sich auf die zentrale Prüfung vorbereiteten.

Bishops Reanalyse (1999) verschiedener Leistungsvergleichsstudien zeigt, dass in Ländern mit zentralen Abschlussprüfungen mehr Unterrichtszeit für Prüfungsfächer aufgewendet wird, ohne sich jedoch negativ auf das Lernen der SchülerInnen auszuwirken. Die Datenanalysen von Merki und Holmeier 2008 zum ersten Jahr der Einführung des Zentralabiturs zeigen eine starke Einschränkung der Themenvielfalt im Unterricht und ein vermindertes Eingehen auf SchülerInneninteressen und aktuellem Alltagsgeschehen. Man kann in diesem Fall von einem „Teaching to the Test“ Effekt sprechen.

Es ist davon auszugehen, dass es bisher kein konsistentes Bild von zentralen Abschlussprüfungen und ihren Effekte auf Unterrichtsprozesse und die Lernleistungen der SchülerInnen gibt, da noch zu wenige empirische Daten existieren. Die Befunde zum deutschsprachigen Raum zeigen zwar Effekte hinsichtlich des Faches, aber von generellen Effekten zentraler Abiturprüfungen auf die Lernergebnisse kann kaum gesprochen werden (vgl. ebd., S. 160ff.)

### **6.3.2 Die teilstandardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung in Österreich**

Mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes vom 19. Juli 2010 kam es zur gesetzlichen Verankerung der Neuen Reife- und Diplomprüfung in Österreich. Für die allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) war die erstmalige, flächendeckende Durchführung der zentralen Matura im Schuljahr 2013/2014 geplant, während dies an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) für das Schuljahr 2014/2015 vorgesehen war. Am 4. Juni 2012 wurde von Seiten des Bundesministeriums veröffentlicht, dass die Durchführung der neuen Reifeprüfung, hinsichtlich der geplanten Zeitstruktur, nicht wie vorgesehen stattfinden werde. In Gesprächen mit SchulpartnerInnen und Gewerkschaft kam man überein, die Erprobungs- und Pilotierungsphase um ein Jahr zu verlängern.

Durch die Entwicklung standardisierter und kompetenzorientierter Prüfungsformen soll das, der zentralen Abschlussprüfung, übergeordnete Ziel der dauerhaften Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung erreicht werden. Des Weiteren gewährleistet die Neue Reife- und Diplomprüfung die Transparenz und Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen, die Objektivität der Beurteilungsverfahren, die Absicherung der Kompetenzen und zuverlässige Aussagen zu erworbenem Wissen und Können der Lernenden. Weitere Intentionen sind die Studierfähigkeit der jungen Menschen zu erhöhen, und eine europaweite Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu schaffen. Auf Unterrichtsebene soll die Reform zu einer verstärkten und nachhaltigen Ergebnisorientierung führen. Die Kompetenzorientierung der Prüfungsaufgaben ist angelehnt an die neukonzipierten Lehrpläne. Lehrende haben Unterricht zu gestalten, der die Kompetenzentwicklung auf Seiten der SchülerInnen ermöglicht und sie befähigt das erworbene Wissen situativ anzuwenden (vgl. BIFIE Neue Reife- und Diplomprüfung 2011, S.1).

Die Prüfungsarchitektur ist in einem „Drei- Säulen- Modell“ dargestellt. Das neue Prüfungsmodell umfasst eine vorwissenschaftliche Arbeit an der AHS und eine Diplomarbeit und deren Präsentation an der BHS sowie drei oder vier schriftliche Klausuren und zwei oder drei mündliche Prüfungen. Das BIFIE erhielt vom BMUKK den Auftrag Universitätsinstitute, Facharbeitsgruppen und unabhängige Expertinnen und Experten mit der Ausarbeitung standardisierter Aufgabenstellungen zu betrauen. Der Implementierungsprozess wird von Seiten des BIFIE evaluativ begleitet.

Folgend sind die Modelle der kompetenzorientierten Reifeprüfung graphisch dargestellt:

### Das Drei- Säulen-Modell der Reifeprüfung an AHS

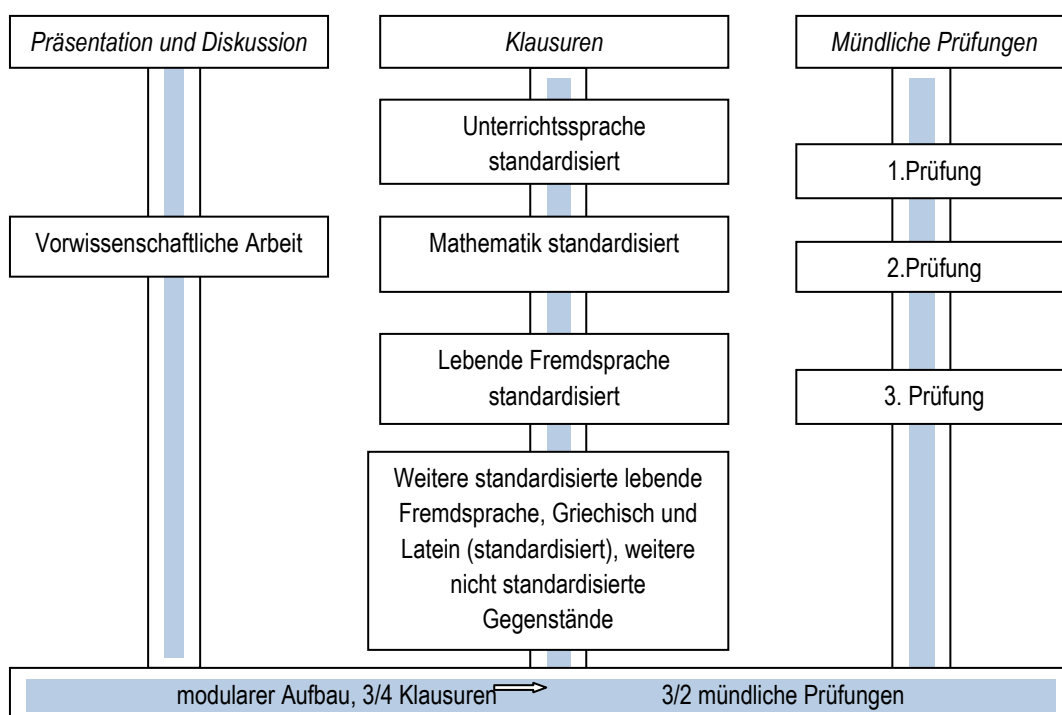


Abb.1: vgl. BIFIE/Prüfungsarchitektur 2011, o. S.



Westfall- Greiter 2010, S.120f.). „Das ist aber zugleich die Chance dafür, dass sich jede Schule selbst erfinden kann, ja sogar muss, um ihre Vision zu finden und zu leben“(ebd. 2010, S.121).

Der neue Ansatz der schuleigenen Curriculumsentwicklung geht mit veränderten Rollen, Funktionen und Verantwortlichkeiten einher. „Die Inszenierung des Lernens von Schülerinnen und Schülern, das zielorientiert an den geforderten Standards auszurichten ist, dürfte isoliert arbeitenden Lehrkräften recht schwer fallen, zumal die Standards ein Novum bildungspolitischer Steuerung darstellen“ (Bonsen 2007,16 zit. n. Schratz/Greiter 2010, S. 122). So eröffnen sich völlig neue Fragen für Fachteams und Schulleitung. Die Erstellung von schuleigenen Curricula bedarf kontinuierlicher und systematischer Arbeit. Dies stellt einen Lernprozess der LehrerInnen dar, der Raum und Zeit einnimmt und indem es um Kompetenzentwicklung und neue Selbstverständnisse geht. Um dies leisten zu können, brauchen LehrerInnenteams die intensive Unterstützung der Schulleitung, externe Fortbildung und Beratung in den Bereichen der Fachdidaktik und- methodik, der Lehr- und Lernpsychologie und Teamentwicklung.

Ausgangspunkt eines Prozesses der Erstellung von schuleigenen Curricula ist das Schaffen einer gemeinsamen Basis zu einer Richtungsentscheidung. In diesem Zusammenhang geht es um die Fragestellung, wie Menschen mit unterschiedlichen Vorstellungen davon, wie Schule sich entwickeln kann, zu einem kohärenten Ziel kommen. Die kollegiale Zusammenarbeit ist das wichtigste Verbindungsglied zwischen der Einzelarbeit der LehrerInnen im Klassenzimmer und den Bemühungen der Entwicklung der gesamten Schule und ist somit unverzichtbares Element in „Lernenden Schulen“. Senge (1996) beschreibt die „Lernende Schule“ als Ort, wo Menschen kontinuierlich Fähigkeiten entwickeln, um ihre Ziele zu verwirklichen. Als einen Ort, wo neue Denkformen gefördert werden und Menschen lernen miteinander zu lernen. Das Lernen des Systems steht in direktem Zusammenhang mit dem Lernen der AkteurInnen des Systems, wobei eine grundlegende Voraussetzung die gelebte Kollegialität darstellt (vgl. Schratz/ Westfall-Greiter 2010, S. 122f.). Unterrichtsentwicklung ist mit Kooperation untrennbar verbunden. Dies verdeutlichen verschiedene Definitionen von Unterrichtsentwicklung. So verstehen Horster und Rolff 2001 unter Unterrichtsentwicklung die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen zur Optimierung der Unterrichtspraxis und Bastian 2007 sieht Unterrichtsentwicklung als systematische, gemeinsame Anstrengung. Es etabliert sich ein Verständnis von Unterrichtsentwicklung, dass die Effektivierung des Lernens der



SchülerInnen in vielerlei Dimensionen anstrebt und fachlich und überfachlich ausgerichtet ist (vgl. Bonsen 2011, S.101).

## **6.5 Kooperation als Bedingung von Unterrichtsentwicklung**

Im Zentrum der Unterrichtsentwicklung ist das Lernen. Zum einen das Lernen der SchülerInnen, zum anderen das Lernen der LehrerInnen. Dies führt zur zentralen Frage nach effektiven Wegen professionellen Lernens. „Effektiv meint in diesem Zusammenhang, dass Neues nicht nur gewusst im Sinne von behalten ist, sondern angewendet werden kann.“ Der Weg vom Wissen (und Behalten) zum Können (der Kompetenz) und weiter bis zum Tun (der wirklichen Veränderung) ist weit und schwierig“ (Helmke 2009, o.S. zit.n. Bonsen 2011, S. 102).

In klassischen Fortbildungen wird die einzelne Lehrkraft herausgelöst aus dem schulischen Arbeitskontext angesprochen und erfährt individuelle Professionalisierung. Zwar wird die Lehrperson, unter der Annahme, dass die Fortbildung gut war, das Gelernte in die eigene Unterrichtspraxis transferieren, aber über den eigenen Unterricht hinaus, wird das neu Gelernte kaum wirksam werden. Lehrerinnenprofessionalisierung müsste neben der klassischen Form auch kooperative Formen innerhalb von Schulen, vor allem unter dem Aspekt der langfristigen Perspektive beinhalten.

Kooperation in der Unterrichtsentwicklung lässt sich lerntheoretisch mit dem Konzept des situierten Lernens nach Mandl, Gruber & Renkl (1997) begründen. Auszugehen ist von der Erfahrung, dass im Fortbildungskontext erworbenes theoretisches Wissen häufig träge ist, womit gemeint ist, dass es in Kontexten außerhalb der Fortbildung nicht angewandt wird. Dies legt nach Hasselhorn und Gold (2009) nahe, dass Lernsituationen und Anwendungssituationen eine möglichst hohe Übereinstimmung haben sollten. Neben dem Anspruch des gemeinsamen Fortbildens von KollegInnen ist auch die Absicherung des Transfers und der Reflexion bedeutend für die Nachhaltigkeit des Lernens der Lehrkräfte. Dies kann geschehen, wenn es Strukturen wie Qualitätszirkel, Lerngemeinschaften, LehrerInnentteams oder Steuergruppen in Kollegien gibt. Es lässt sich vermuten, dass bei Fehlen derartiger Strukturen Multiplikation und Transfer eher ausbleiben. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass die Wirksamkeit von klassischer LehrerInnenfortbildung in Schulen mit oben erwähnten Formen der Kooperation höher ist.

Systematische und gemeinsame Unterrichtsentwicklung impliziert Veränderungen in der Schulkultur und damit Veränderungen der recht stabilen Form des traditionellen Unterrichtens sowie auch teilweise die Veränderung der Lehrerinnenarbeit (vgl. Bonsen 2011, S. 102f.). Folgend werden exemplarische Ansätze zur kooperativen Unterrichtsentwicklung vorgestellt.

### **6.5.1 Der horizontale Ansatz- die methodenzentrierte Unterrichtsentwicklung**

Ein häufig gewählter Einstieg in Unterrichtsentwicklung ist die gemeinsame Erstellung von schulinternen Methodencurricula zur Förderung des eigenverantwortlichen Lernens. Im Vordergrund stehen lernerInnenorientierte Methoden, die SchülerInnen befähigen, selbstständig arbeiten zu können. Dazu werden in Kollegien Absprachen getroffen und es wird vereinbart, in welcher Schulstufe welche Methoden eingeführt werden. Auf der Grundlage von Literatur und begleitenden schulinternen Fortbildungen kommt es zur Erstellung schulinterner Methodencurricula. Die Intention ist zum einen die SchülerInnen an eigenständiges Arbeiten und das Arbeiten im Team heranzuführen, und zum anderen einen transparenten Orientierungsrahmen für Lehrende zu schaffen. Die Arbeit der LehrerInnen zur nachhaltigen Implementierung der schulstandortspezifischen Methodencurricula gestaltet sich als fachübergreifendes und daher horizontales Arbeiten (vgl. Bonsen 2011, S. 98).

### **6.5.2 Reflektorische Unterrichtsentwicklung**

Horster und Rolff entwickeln, bezugnehmend auf das Konzept des „reflektierenden Praktikers“ nach Donald Schön, die Idee der reflektorischen Unterrichtsentwicklung. Der Grundansatz ist, dass Lehrende sich über ihre Vorstellungen von gutem Unterricht verständigen und sich auf gemeinsame Standards einigen. Im Anschluss daran vereinbaren sie die für die Realisierung notwendigen Kriterien zur Überprüfung und planen die Realisierungsschritte. Den Ausgangspunkt stellen die subjektiven Bilder der LehrerInnen von Unterricht dar. Die reflektorische Unterrichtsentwicklung ist nicht fachbezogen und strebt die konsensuale Einigung des Kollegiums an (vgl. ebd., S. 98).

### **6.5.3 Unterrichtsentwicklung durch SchülerInnenrückmeldungen**

Den Unterricht durch SchülerInnenrückmeldungen zu entwickeln, stellt nach Bastian, Combe und Langer (2007) eine gute Möglichkeit des Einstiegs in Unterrichtsentwicklung dar. Schülerfeedback, im Sinne eines forschungsbasierten Prozessmodells, kann als Basis zum gemeinsamen Nachdenken über die Unterrichtsarbeit dienen. Das Feedback der SchülerInnen initiiert systematische Gespräche über Lernen zum besseren Verständnis der Prozesse im Unterricht und einem Nachdenken darüber, wie das Lernen im Unterricht verbessert werden kann. Als Bedingung empfehlen die Autoren die Bildung von Teams. Die Aufgabe der Schulleitung ist über das Konzept der SchülerInnenrückmeldung zu informieren, der Präsentation der Feedbackarbeit Raum zu geben bzw. Feedbackarbeit als Entwicklungsperspektive ins Schulprogramm aufzunehmen (vgl. ebd., S.98f.).

### **6.5.4 Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung**

Wie in vielen anderen Bereichen wird auch in der Schul- und Unterrichtsentwicklung die Kooperation in vernetzten Strukturen zu einem leitenden Prinzip. Die Vernetzung von mehreren Schulen soll zum Aufbau eines Unterstützungssystems führen. Nach Kilius (2008) ergeben sich, aus dem Austausch von Wissen und Erfahrungen und gemeinsamer Entwicklungsarbeit, Impulse für die einzelnen LehrerInnen und deren Schulen. Diese interschulischen Netzwerke können in nur einem Fach über zwei KoordinatorInnen oder fachübergreifend organisiert werden. Die sich daraus ergebenden Netzwerke sollen nach Berkemeyer et.al (2008) selbstorganisiert arbeiten und durch externe Impulse beeinflusst sein. Die Beteiligung des gesamten Kollegiums ist in diesem Falle nicht notwendig (vgl. ebd., S. 98).

### **6.5.5 Fachbezogene Unterrichtsentwicklung innerhalb der Schule**

Innerschulische Strukturen der Zusammenarbeit liegen sehr oft im Dornröschenschlaf und werden bedingt durch den Paradigmenwechsel immer notwendiger. Dies bezieht sich in erster Linie auf Fachkonferenzen, die in der Realität häufig nur ein- oder zweimal im Schuljahr abgehalten werden. Die Fachgruppe eröffnet einen Raum, in dem Schulen mit

fachbezogener Unterrichtsentwicklung beginnen können. Es ist davon auszugehen, dass in Schulen Rahmenbedingungen vorhanden sind, die die Etablierung konstruktiver Arbeit in Fachgruppen erschwert. So wird das Fehlen einer Kooperationskultur bzw. ein Mangel an Erfahrungen zum Austausch über Unterricht genannt. Daher bestehen eventuell Ängste und subjektiv empfundene Bedrohung durch die Forderung nach Kooperation. Daraus ergibt sich die Herausforderung für die Schul- und FachleiterInnen diese Fachgruppenarbeit unter Verbindlichkeiten zu stellen (vgl. ebd., S.99f.).

### **6.5.6 Fachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Fläche**

Nach den PISA und TIMMS Ergebnissen wurden in Deutschland bundesweite Projekte wie z. B. jenes zur Steigerung der Effizienz des mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS) oder aber zu Chemie, Physik oder Biologie (CHiK, PiK und BiK) initiiert. Ziel aller Projekte war die Qualitätssteigerung in naturwissenschaftlichen Fächern. Das SINUS Programm setzt „Top- down und Bottom up“ an, das bedeutet, dass das inhaltliche Gerüst vorgegeben ist, aber die Entwicklungsarbeit von Seiten der beteiligten LehrerInnen stattfindet. Die Unterstützung zur Entwicklungsarbeit an den Schulen erfolgt durch Materialien für den Unterricht, Fortbildungen und Beratungen. Zudem erfolgt die Vernetzung mehrerer Schulen zu sogenannten Schul- Sets, die wiederum begleitet sind durch Set- KoordinatorInnen. Diese Arbeit zielt auf die Veränderung der Lehr- und Lernkultur ab. Über die Wirksamkeit auf ganze Kollegien und über die Entwicklung bezüglich der Unterrichtsarbeit gibt es keine empirischen Befunde.

Alle erwähnten Beispiele zur Unterrichtsentwicklung beziehen sich auf die eine oder andere Art auf die Kooperation zwischen Lehrkräften (vgl. ebd., S. 100).

## **6.6 Die professionelle Lerngemeinschaft**

Das Modell der professionellen Lerngemeinschaft (PLG) intendiert das gemeinsame Lernen der Lehrer/innen und erhebt den Anspruch einer Professionalität, die sich auf die kontinuierliche Auseinandersetzung mit praktischem und theoretischem Berufswissen bezieht. Die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften richtet sich an der Erfüllung des

Lehrplans, an den Bildungsstandards, am Auftrag der Schulentwicklung und an den Lernbedürfnissen der Lernenden aus und führt zur Offenlegung des eigenen Unterrichts. (vgl. Helmke 2010, S. 320 f.). Im wissenschaftlichen Kontext hat sich auf der Ebene der Personalentwicklung der Begriff der Professionellen Lerngemeinschaft etabliert, auf der Ebene des Systems jener der „Lernenden Schule“. Die professionelle Lerngemeinschaft ist ein anspruchsvolles, aber praxisbezogenes Modell von kooperativer Unterrichtsentwicklung. LehrerInnen vertiefen im Austausch ihr Wissen und Verständnis bezogen auf Unterrichtsinhalte und entwickeln Unterrichtssequenzen. Sie denken gemeinsam über ihre Unterrichtstätigkeit und die Lernergebnisse von SchülerInnen nach und übernehmen auch gemeinsam Verantwortung

Die Zusammenarbeit in einer Lerngemeinschaft bietet den Lehrkräften Raum, komplexe Herausforderungen zu bewältigen, die die Einzelnen überfordern würden. Darüber hinaus eröffnet sich die Möglichkeit darüber nachdenken zu können, wie sich Wirkungen des eigenen Unterrichts beobachten lassen können. Prinzipiell ist die Grundidee von professionellen Lerngemeinschaften nichts bahnbrechend Neues. Weder die Arbeit in LehrerInnenteams noch die Idee der Kooperation ist unbekannt. Das Besondere an diesem Konzept ist die klare Ausrichtung der Arbeit am Lernen und den Lernbedürfnissen der SchülerInnen. Lerngemeinschaften orientieren sich an Prinzipien, die im Folgenden dargestellt, offenlegen, dass nicht jede LehrerInnenkooperation als professionelle Lerngemeinschaft zu bezeichnen ist (vgl. Bonsen 2011, S. 104).

## **6.6.1 Prinzipien einer professionellen Lerngemeinschaft**

### **6.6.1.1 Gemeinsame Normen und Werte**

Ein gemeinsames Grundverständnis des pädagogischen Auftrags der Schule, sowie die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit auf die Lernenden bilden das Fundament der LehrerInnentätigkeit. Die bestehenden Normen und Werte werden auf einer handlungsbezogenen Ebene reflektiert. Durch die Zusammenarbeit im Team bieten Lehrkräfte den SchülerInnen zudem ein Modell, welches darstellt, dass auch LehrerInnen niemals auslernen und sich gemeinsam bemühen und anstrengen müssen.

### 6.6.1.2 Architektur der Zusammenarbeit

Zur Förderung und Unterstützung schafft die Schulleiterin/ der Schulleiter eine Architektur der Zusammenarbeit. Diese sollte ausschließlich der Unterstützung der einzelnen Lehrkraft und der Einbindung der Arbeit in das schulische Gesamtgeschehen dienen. Eine Lerngemeinschaft trifft sich in regelmäßigen Abständen, wobei stundenplantechnisch Zeitfenster für die kooperative Arbeit geschaffen werden sollen, die für die jeweiligen Lehrkräfte verbindlich sind. Die verbindlichen Treffen bieten Raum für Erfahrungsaustausch und Reflexion der eigenen Praxis durch die Konzeption von Unterrichtsreihen, der arbeitsteiligen Erstellung von Unterrichtsmaterialien, durch Absprachen bezogen auf Leistungsaufgaben und – überprüfungen und vieles mehr. Die Arbeit einer PLG ist geprägt von einer kontinuierlichen Diskussion über Ziele, Methoden, Standards und Bewertung.

### 6.6.1.3 Fokus auf Unterricht und SchülerInnen

Die Lehrkräfte setzen sich regelmäßig mit den Fragen auseinander, was Schülerinnen in den geplanten Unterrichtseinheiten erfahren sollen, welchen Wissenszuwachs sie am Ende einer Unterrichtsreihe erzielt haben sollen und welche Fertigkeiten und Fähigkeiten sie in einer Unterrichtsreihe erwerben und festigen sollen. Die gemeinsame Bearbeitung dieser Fragen führt zu einer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Auftrag und berufsethischen Fragen. LehrerInnen übernehmen so gemeinsam Verantwortung, ohne sich selbst als Einzelperson zu überlasten.

### 6.6.1.4 De- Privatisierung der Praxis

Unterricht öffentlich zu machen, ist eine Grundbedingung für konstruktiven Austausch und zur Weiterentwicklung. Die Transparenz kann Vertrauen schaffen und zur Entwicklung des Gefühls der Sicherheit auf LehrerInnenseite beitragen. Es ist unbestritten, dass dies nicht der traditionellen LehrerInnenhaltung entspricht, die sich als EinzelkämpferIn im verschlossenen Klassenzimmer verstanden hat. Durch diese sogenannte De- Privatisierung verlassen LehrerInnen den gewohnten Rahmen des Klassenzimmers, mit der damit

verbundenen Haltung „Ich und meine Klasse“ und tauschen vermeintliche Sicherheit gegen die Sicherheit eines gemeinsam arbeitenden Teams, wiewohl dieser Schritt aus dem Gewohnten eine große Hürde darstellen kann.

#### 6.6.1.5 Reflexiver Dialog

Austauschprozesse und Informationsprozesse sind Gelegenheiten zur Reflexion der eigenen Praxis. Diese reflexiven Dialoge können sich auf Unterrichtsprozesse und ihre Wirkungen, auf die eigene Rolle, auf unvorhergesehenes, Schülerprofile, oder aber auch auf Fragen, die sich daraus ergeben, beziehen. Professionelle Lerngemeinschaften sind ausgerichtet auf die Qualitätsentwicklung des Unterrichts, mit dem Ziel nach besten Möglichkeiten das Lernen der Schülerinnen zu unterstützen. Doch sollte die Zusammenarbeit auch auf die Lehrkräfte selbst positive Effekte haben. Empirische Befunde belegen in diesem Zusammenhang, dass LehrerInnen die in Lerngemeinschaften eingebunden sind, tieferes Verständnis des Unterrichtstoffes, ein größeres Methodenrepertoire und eine höhere Fähigkeit sich auf besondere Bedürfnisse der Lernenden einzustellen, vorweisen. Darüber hinaus ist nach Hord 1997 auch eine Reduktion in Bezug auf Fehltage von LehrerInnen und beruflichen Belastungen feststellbar (vgl. Bonsen 2011, S. 105ff.).

#### 6.6.2 Bestehende Strukturen entwickeln

Professionelle Lerngemeinschaften sind nach Fussangel, Schellenbach- Zell und Gräsel (2008) hinsichtlich ihrer Zusammensetzung und ihrer fachlichen oder überfachlichen Ziele zu differenzieren. Sie könnten als Fachgruppe, Jahrgangsstufenteam oder gar schulübergreifend organisiert sein. In vielen schulischen Institutionen existieren derartige Lehrerinnenteams, weshalb Horster und Rolff (2001) Schulleitungen vorschlagen, zur Prozesssteuerung der kooperativen Unterrichtsentwicklung die bestehenden Strukturen zu nutzen. So sind vor allem fachbezogene Strukturen in vielen Schulen etabliert. Fachübergreifende Arbeit leisten hingegen Klassen- bzw. Jahrgangsteams, die allerdings eher selten zur inneren Organisationsstruktur von Schulen gehören. Fachbezogene Lerngemeinschaften tragen die Hauptverantwortung für die Qualitätsentwicklung und -

sicherung in den Fächern. Es obliegt ihnen, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsreihen und Projekte zu erarbeiten. In vielen Schulen ist das Arbeiten dieser Fachgruppen eher unverbindlich und die Behandlung der erwähnten Aufgaben erfolgt häufig in einem informellen Rahmen, quasi nebenher, in Pausen, auf Schulgängen oder in abgesplitterten Gruppen. Offiziell konferiert wird einmal pro Semester und auch hier kommt es selten zu verbindlichen Beschlüssen. Auch nicht selbstverständlich ist die Protokollierung dieser Treffen und nach Schneider (2005) werden die Protokolle im Falle ihres Vorhandenseins zwischen den Fachgruppen nicht regelmäßig ausgetauscht.

Um die Arbeit der Fachgemeinschaften zu professionalisieren, und sie zu einem ersten Schritt in Richtung Unterrichtsentwicklung zu bringen, bedarf es der Einführung verbindlicher Arbeitsweisen, die Botschaften für die Ebene der Schulleitung und für die Ebene der LehrerInnen wie folgt ausführt.

Die Schulleitung führt Zielvereinbarungs- und Bilanzgespräche mit den KoordinatorInnen der Lerngemeinschaft und nimmt gelegentlich an den Konferenzen teil. Sie übernimmt die Protokolle der Arbeitssitzungen und fordert einen schriftlichen Arbeitsplan, der den Fokus auf Unterrichtsentwicklung hat, ein.

Auf der Ebene der LehrerInnen bedarf es des Wissens um Methoden der Zielklärung, dem Aufstellen von Arbeitsplänen mit einer zeitlichen Planung und der Formulierung von Zwischenzielen. Des Weiteren sollen über die Arbeitssitzungen der PLG Protokolle geführt werden, die dann im Sinne eines Informationsmanagements mit anderen Teams ausgetauscht werden. Die Arbeitssitzung soll anhand von Methoden zur Sitzungs- und Konferenzleitung verlaufen und dementsprechend vor- und nachbereitet werden. Es bedarf außerdem eines Handlungsrepertoires zum Umgang mit Zweifel und Widerstand, um Wege und Möglichkeiten zu schaffen die anderen KollegInnen ins Boot zu holen.

Bezogen auf fachübergreifend arbeitende Lerngemeinschaften wie Jahrgangsteams, Klassenteams oder schulartenübergreifende Arbeitsgruppen ist davon auszugehen, dass diese gekennzeichnet sind von weniger Zeitstabilität in Bezug auf die personelle Zusammensetzung. In diesen Gruppen sind Themen zu bearbeiten, die sich über die Fächer hinweg erstrecken. Dies können Projekte, außerschulische Vorhaben, aber auch allgemeine pädagogische Prinzipien oder die Auseinandersetzung mit lernpsychologischen Konzepten sein. Auf der Ebene von Klassenteams richtet sich die Zusammenarbeit auf das "Classroom Management", die Gestaltung von Elternabenden und die Evaluation des Unterrichts durch kollegiale Hospitation.



Diese Arbeit kann die Schulleitung, wie schon erwähnt, durch das Bereitstellen von Zeitressourcen und durch die Teilnahme an den protokollierten Sitzungen initiieren und verbindlich machen. Des Weiteren kann sie Hinweise zu Fortbildungen und Fachliteratur geben, sowie die Nutzung von Best Practice Hospitationen oder den Austausch mit anderen Schulen genehmigen. Die Aufgabe der Schulleitung liegt in der Aktivierung des Bestehenden und der verbindlichen Strukturgebung. Nach Bensen geht es im Kern um die Förderung unterrichtsbezogener Kooperation und Reflexion, um das Aufbrechen von isolierten Arbeitsformen mit dem Ziel der Etablierung von gegenseitiger Unterstützung und der Institutionalisierung des gemeinsamen Lernens der LehrerInnen (vgl. Bensen 2010, S. 107ff.).

## **6.7 Neue Formen der Schulinspektion**

Im deutschsprachigen Raum setzte die Entwicklung und Implementierung von Schulaufsichtsmodellen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie z. B. in England und den Niederlanden, in denen systematische Schulinspektionen seit Anfang der 1990er Jahre üblich sind, relativ spät ein. Das zu erfüllende Aufgabenspektrum der österreichischen Schulaufsichtsorgane, das sich mit September 2012 auf Basis der neuen Gesetzeslage ändern wird, war sehr breit angelegt und umfasste neben der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, die Qualitätsentwicklung, das Konfliktmanagement und die Inspektion der Schulen und der LehrerInnen. Im Jahr 2005 kündigte die österreichische Unterrichtsministerin Elisabeth Gehler die Entwicklung eines neuen Controlling und Evaluierungsmodell an. Den nächsten Impuls zur Reform der Schulaufsicht lieferte der Bericht des Rechnungshofes im Jahr 2007, der die Schwächen der Schulaufsicht aufzeigte und Empfehlungen zur Optimierung gab. Diese bezogen sich auf eine gesetzliche Verankerung von Schulprogrammen, als Hauptelement der Qualitätssicherung, und auf eine Standardisierung der Vorbereitung, Durchführung und der Dokumentation der Schulinspektionen (vgl. Kotthoff/ Böttcher 2010, S. 296f.). „Die Schulaufsicht war nicht in der Lage, ihre Aufgaben effizient wahrzunehmen. Bei der Erfüllung von Kernaufgaben, insbesondere bei der regionalen Bildungsplanung bestanden erhebliche Defizite. Vielfach fehlten Schulprogramme der einzelnen Schulen“ (Rechnungshof 2007/2, S. 133).

Die Schulinspektion befindet sich im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Entwicklung. Da die Kontrolle mit damit verbundenen Sanktionen sich als wenig motivierend erwies, ist es naheliegend, dass die Entwicklungsperspektive im Vordergrund stehen sollte. Böttcher 2002 sieht in der Schulinspektion ein Kernelement der international vorherrschenden Reformprogramme, die der einzelnen Schule mehr Freiheit von zentraler Steuerung zugestehen, aber gleichzeitig zentrale Vorgaben und Rechenschaftssysteme beinhalten. Die Rechenschaftslegung durch ausschließlich externe Kontrolle greift zu kurz und es bedarf anderer Zugänge der Sicherung. In der als Vorbild zur Dezentralisierung dienenden Wirtschaft ersetzen Elemente der Selbstkontrolle die Fremdkontrolle. In der Logik der sich verändernden Systemsteuerung des Bildungssystems ist die Kontrolle auf die Sicherung und Verbesserung der Lernergebnisse, also auf schulische Outputs ausgerichtet. Auf welche Weise diese Ziele in den Schulen erreicht werden können, ist eine noch offene Frage. Die Schulinspektion ist grundsätzlich in der Lage, Schulen aus mehreren Perspektiven zu bewerten und dies unter Nutzung von innovativen Instrumenten zu bewerkstelligen. Im Gegensatz zu Schulleistungstests kann sie das komplexe soziale System Schule mit allen Bedingungsfaktoren für SchülerInnenleistungen erfassen. Gerade diese Möglichkeit impliziert die Verpflichtung ein theoretisch und empirisch angemessenes Modell der Schule zu entwickeln, unabhängig davon, ob es um Schul- und Qualitätsentwicklung oder um Kontrolle geht (vgl. Kotthoff/ Böttcher 2010, S. 323f). „Wie andere Instrumente, die das staatliche Regieren in Schulsystem- mit gutem Recht und aus guten Gründen- sichern sollen, gehört die Inspektion auf den Prüfstand wissenschaftlicher Evaluation. Sie muss beweisen, dass sie die- in aller Regel anspruchsvollen Ziele auch erfüllen kann“(ebd., S. 324).

Es bedarf einer konkreten Definition der beabsichtigten Leistungen der Inspektion und Aussagen darüber, wie relevant das erzeugte Wissen ist sowie einer Klärung der Kostenfrage. Kotthoff und Böttcher gehen jedoch davon aus, dass der Staat derzeit nur eingeschränktes Interesse daran hat, die eigene Steuerungspolitik in der kostenaufwändigen Phase der Umsteuerung der schulischen Governance auf den Prüfstand zu stellen (vgl. ebd 2010, S. 324).

## 6.7.1 Die Schulaufsicht Neu- regionales Qualitätsmanagement

In einer Pressemitteilung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom Dezember 2010 erläuterte die Bundesministerin Claudia Schmied die Neukonzipierung der Schulaufsicht zur Steigerung des Qualitätsbewusstseins im österreichischen Schulwesen. Diese neue Konzipierung bezieht sich auf die Weiterentwicklung der Schulaufsicht in Richtung Qualitätsmanagement. Die damals in Begutachtung gehende Gesetzesnovelle zum Bundes-Schulaufsichtsgesetz (B-SchAufsG, §18) entspricht der fortschreitenden Entwicklung der Schulautonomie. Da internationale Studien zeigen, dass eine ausgeprägte Verantwortungskultur entscheidenden Anteil am Erfolg von Schulen hat, soll auch auf nationaler Ebene ein Paradigmenwechsel von der Verordnungskultur zur Verantwortungs- und Ergebniskultur herbeiführt werden. Die SchulinspektorInnen werden künftig in ihrer Rolle und Funktion als regionale QualitätsmanagerInnen in einem umfassenden Qualitätsmanagementsystem eingebettet sein. Sie werden Schulen durch Prozessberatung und Prozessbegleitung, durch Zielvereinbarungsgespräche und Erfolgskontrolle, sowie durch Konfliktregelung in ihren Entwicklungen unterstützen. Hierzu sollen Instrumente des New Public Managements wie etwa Qualitätsprogramme, Zielvereinbarungen, Controlling und wertschätzendes Feedback zur Anwendung kommen. Der Beschluss des Nationalrats zur Änderung des Bundes- Schulaufsichtsgesetz findet im Bundesgesetzblatt vom 20. Mai 2011 seine Verschriftlichung. Demgemäß hat der zuständige Bundesminister/ die zuständige BundesministerIn ein Qualitätsmanagement einzurichten, das alle Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen umfasst (vgl. BGLB. 2011, S.1). Die Landes- und Bezirksschulräte üben auf den Ebenen der Länder und der Bezirke, durch BeamtInnen der Schulaufsicht oder LehrerInnen die mit Schulaufsichtsfunktionen betraut sind, das Qualitätsmanagement aus (vgl. B-SchAufsG 2012, §18 Abs.1, S. 604). Das Kernstück ist der Nationale Qualitätsrahmen, der eine Reihe von Maßnahmen und Instrumenten zur Entwicklung und Sicherung der Schulqualität vorsieht, wie zum Beispiel Zielvereinbarungen, Evaluierungen und ein Planungs- und Berichtswesen. In diesem Rahmen sollen auch die Organe der Schulaufsicht als „Regionale Qualitätsmanagerinnen und -manager“ neu positioniert werden. Unter Berücksichtigung der Schularten gibt der nationale Qualitätsrahmen eine Definition und Beschreibung von Schulqualität vor, und beinhaltet die Verpflichtung zu einem ein- bis dreijährigen Planungs- und Berichtswesen auf allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen in Form von Entwicklungsplänen, Qualitätsprogrammen und Qualitätsberichten.

Alle Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen sind verpflichtet zu periodischen Zielvereinbarungen über bundesweit vorgegebene Ziele. Diese Ziele sind zu konkretisieren und es müssen Maßnahmen getroffen werden, um dieselben zu erreichen und die entsprechenden Leistungen zu erbringen. Des Weiteren beinhaltet der Qualitätsrahmen die Verpflichtung der Bereitstellung von Instrumenten zur Steuerung und (Selbst)Evaluierung, sowie die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten für die Schulen.

Die Entwicklungspläne der Schulen haben Schwerpunktthemen und Zielsetzungen, Rückblicks- und Ist- Stand- Analysen in Hinblick auf die jeweilig gesetzten Schwerpunkte zu enthalten. Darüber hinaus müssen Maßnahmen zur Umsetzung der Zielsetzungen, Maßnahmen zur Überprüfung der Zielerreichung, Fortbildungspläne und Angaben zum strategischen und operativen Qualitätsmanagement angeführt werden. Bezüglich der Umsetzung und Evaluierung der Zielvereinbarungen sind externe Rückmeldungen zum Beispiel von Einrichtungen des Bildungswesens vorgesehen (vgl. Bundesschulaufsichtsgesetz (vgl. B-SchAufsG §18 Abs 2, S. 604f.)

Die Änderung des neuen Bundesschulaufsichtsgesetzes tritt mit 1.September 2012 in Kraft und die darin genannten Maßnahmen sind bis 1. September 2013 umzusetzen (vgl. BGLB: Nr. 28/ 2011, S. 1f.).

## **6.8 PädagogInnenbildung NEU- die Zukunft pädagogischer Berufe**

Im November 2008 wurde vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst eine ExpertInnengruppe zur Erarbeitung von zentralen Eckpunkten für eine moderne PädagogInnenausbildung eingesetzt. Es sollte ein neues Konzept zur Aus- und Weiterbildung für pädagogische Berufsfelder entstehen, das die Elementar,- und Sozialpädagogik und die LehrerInnenbildung umfassen sollte.

Der Arbeit grundgelegt war die Prämisse *ein* tertiäres Ausbildungsangebot für *alle* pädagogischen Berufe zu entwickeln. Zudem galt es eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Schularten, für QuereinsteigerInnen, die Sicherstellung einer durchgehenden Kompetenzorientierung, die Verfolgung von Qualitätsorientierung in allen Bereichen und die Nutzung der Umsetzung der Bolognastruktur für qualitative Entwicklungen zu

berücksichtigen. Des Weiteren sollten Formen von Aufnahmeverfahren entwickelt werden (vgl. bm:uk/BM.W\_F ExpertInnengruppe 2010, S. 5).

Im Juni 2011 legte die ExpertInnengruppe dem BMUKK die Empfehlungen zur Umsetzung der „PädagogInnenbildung Neu“ vor, die auf dem Bericht der ExpertInnengruppe aus dem Jahr 2010 und einem nachfolgenden Diskussionsprozess unter Einbeziehung der Stakeholder beruhen.

### **6.8.1 Die gegenwärtige Situation in der LehrerInnenbildung**

Die österreichische LehrerInnenbildung ist gekennzeichnet durch eine strukturelle Fragmentierung, die sich in unterschiedlichem Ausbildungsniveau, Einkommen und Status und Ausbildungsorten darstellt. Die LehrerInnen der allgemeinbildenden höheren Schulen werden universitär ausgebildet und schließen mehrheitlich, da auch die Universitäten die Studien gegenwärtig nach der Bolognastruktur neu organisieren, mit dem akademischen Grad eines Magisters /einer Magistra ab. An das Studium schließt ein einjähriges Unterrichtspraktikum an einer Schule, welches von der Pädagogischen Hochschule begleitet wird. LehrerInnen an Pflichtschulen werden an den im Jahre 2007 gegründeten Pädagogischen Hochschulen in sechssemestrigen modularen Studiengängen ausgebildet und erwerben den akademischen Grad eines Bachelors of Education. Für LehrerInnen im berufsbildenden schulischen Kontext ist von einer sehr heterogenen Berufsqualifizierung auszugehen. Der Bogen spannt sich von universitären Studien mit vorzuweisender Berufspraxis bis hin zu berufsbegleitenden Ausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen. KindergartenpädagogInnen sind vom postsekundären bzw. tertiären Bildungssektor ausgeschlossen. Sie werden auf der Sekundarstufe II in Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik ausgebildet und schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Ein Novum stellen die Fortbildungsangebote für KindergartenpädagogInnen an Pädagogischen Hochschulen dar.

So ergibt es sich, dass in Österreich SchülerInnen im Sekundarbereich I von LehrerInnen, die an unterschiedlichen Institutionen, in unterschiedlich langen Studienzeiten ausgebildet wurden nach gleichen, wortidenten Curricula unterrichtet werden (vgl. bm:uk/ BM.W\_F ExpertInnengruppe 2010, S. 23f.).

Neuweg und Mair (2009) gehen davon aus, dass LehrerInnen die zentrale Ressource des Bildungssystems darstellen und meinen, dass Schule und Unterricht geprägt sind von jenen AkteurInnen, die sie tagtäglich gestalten und die in den komplexen Handlungssituationen des Schulalltags gefordert sind. Im Nationalen Bildungsbericht 2009 behandeln sie die Fragestellungen, welche Voraussetzungen LehrerInnen haben sollten, und welche Personen vom Lehrberuf attrahiert werden. Zu den wünschenswerten Voraussetzungen von angehenden LehrerInnen zählen intrinsische Berufswahlmotive, soziale und unternehmerische Interessen, sowie ein zumindest mittleres Ausmaß an psychischer Stabilität. In gleichem Maße bedeutend sind Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle, Offenheit für Neues, kognitive Fähigkeiten und gutes Ausdrucksvermögen (vgl. Mayr/Neuweg 2009, S. 100).

Angehende LehrerInnen in Österreich weisen in Bezug auf ihr Interesse im Umgang mit Kindern und an deren fachlicher und sozialer Förderung im Durchschnitt günstige Werte auf. Nachdenklich stimmt jedoch, dass intellektuell- forschende Interessen durchgängig nur durchschnittlich ausgeprägt sind. Dies trifft auch auf unternehmerische Interessen, die sich auf führende, organisierende, verkäuferische Orientierungen beziehen, zu. Leadership Interessen werden als bedeutsam für Erfolg und Befinden im Beruf gesehen und unternehmerische Kompetenzen, Flexibilität und Innovativität werden durch den gesellschaftlichen Wandel zunehmend relevant werden. Zudem konstatieren Mair und Neuweg, dass sich gegenwärtig zwar intelligente junge Menschen in ihrer Berufswahl für Lehramtsstudien entscheiden, die kognitiv Leistungsfähigsten jedoch werden nur eingeschränkt attrahiert (vgl. ebd., S. 100).

Österreichische Lehramtsstudierende für höhere Schulen weisen deutlich geringere Fähigkeiten auf als deutsche MaturantInnen. Auch im Vergleich mit österreichischen Studierenden der technischen und rechtswissenschaftlichen Studien weisen Lehramtsstudierende geringere rechnerische und figural- räumliche kognitive Fähigkeiten auf. Die sprachlich- schlussfolgernden kognitiven Fähigkeiten betreffend sind LehramtsstudentInnen den StudentInnen technischer und rechtswissenschaftlicher Studien überlegen. Anzumerken wäre jedoch, dass sie diesbezüglich wiederum hinter der Normstichprobe bayrischer MaturantInnen zurückbleiben.

Gegenwärtig scheint in Österreich das Problem der Erlangung der Lehrbefähigung dadurch verschärft zu sein, dass das Lehramt in einem sechssemestrigen Kurzstudium erworben werden kann. So postulieren Mayr und Neuweg, dass es einer Attrahierungspolitik bedarf,

die das Berufsimagen hebt, um geeignete junge Menschen für den Lehrberuf zu begeistern. Es geht in diesem Zusammenhang um die Vermittlung eines Berufsbildes, das mit eigenen Schulerfahrungen kaum in Verbindung zu bringen ist und um die Schaffung von Karriereoptionen (vgl. ebd., S. 101).

### **6.8.2 Ausgangsüberlegungen zur PädagogInnenbildung Neu**

Die neue PädagogInnenbildung soll auf eine Schule von morgen ausgerichtet sein. Die Schule als Teil der Gesellschaft spiegelt gesellschaftliche Entwicklungen und muss diese aufgreifen. Sie hat Lehr- und Lernprozesse für junge Menschen im Austausch mit der Gesellschaft zu gestalten. LehrerInnen und ErzieherInnen sollen im Zuge ihrer Ausbildung Kompetenzen entwickeln, die sie befähigen, Kinder und junge Menschen auf ihrem Weg zu Wissen und Können, aber vor allem in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Allen in der PädagogInnenprofession tätigen Personen, von frühkindlichen bis zu tertiären Bildungseinrichtungen, muss ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsprozess junger Menschen zugrundeliegen. Hinsichtlich der Persönlichkeit der PädagogInnen sind ihre Kompetenzen, ihre Einstellung und ihre Fähigkeiten von Bedeutung und nicht der formale Weg auf dem diese erworben wurden. Die Aufgabe, Bildungsprozesse von jungen Menschen zu initiieren und förderlich zu begleiten, erfordert neben pädagogischen, erzieherischen und persönlichkeitsbildenden Qualitäten ein fachliches, fachdidaktisches und wissenschaftliches Verständnis (vgl. bm:uk/ BM.W\_F ExpertInnengruppe 2010, S. 15.).

Aus Sicht der ExpertInnengruppe bedarf es Maßnahmen zur Auswahlpolitik für den Lehrberuf, die mit den Ausführungen von Neuweg und Mayr übereinstimmen. Es sollen empirisch begründete Anforderungsprofile für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf erstellt werden, wobei im Besonderen auf stabile Personeneigenschaften und Grundorientierungen zu achten ist (vgl. Mayr/ Neuweg 2009, S. 105). Des Weiteren soll es ein systematisches Angebot zur Unterstützung der Selbstselektion geben, das sich in drei Stufen gliedern lässt. In kontinuierliche, niederschwellige Informationsmöglichkeiten über die Anforderungen im Studium und im Beruf, in den Ausbau von Angeboten, um vertiefend die Berufseignung und Berufsneigung abzuklären, und in die Ermöglichung von früher Praktikumserfahrung mit begleitendem Angebot zur Selbstreflexion. Dazu wird es eine Einstiegsphase in das Lehramtsstudium geben, die Umstiegs- und Ausstiegsszenarien

in andere Studien- oder Berufsfelder bietet (vgl. bm:uk/ BM.W\_F ExpertInnengruppe 2010, S. 23.).

### **6.8.3 Struktur der PädagogInnenbildung Neu**

Die PädagogInnenausbildung Neu ist unterteilt in drei Phasen: in ein Bachelorstudium, eine Induktionsphase und ein Masterstudium. Das Bachelorstudium impliziert die wissenschaftliche bzw. künstlerische Berufsvorbildung, während das Masterstudium der Ergänzung und Vertiefung und der Erweiterung oder Spezialisierung dient. Zu absolvieren sind beide Studien an einer tertiären Bildungseinrichtung mit einem Schwerpunkt in der PädagogInnenbildung.

Die Bachelorstudien inkludieren ein Verfahren der Eignungsfeststellung. In der Induktionsphase werden die Studierenden an die berufspraktische, pädagogische Tätigkeit herangeführt. Diese Induktionsphase wird von den MentorInnen an den Bildungseinrichtungen gestaltet und beurteilt, und von einer tertiären Bildungseinrichtung wissenschaftlich begleitet. In Verbindung mit der Induktionsphase kann das Masterstudium absolviert werden, wobei die Möglichkeit besteht, es auch danach in berufsbegleitender Form abzulegen.

Nach erfolgreicher Absolvierung der Induktionsphase kann die PädagogIn im Einvernehmen mit der Leitung der Dienststelle tätig werden. Diese Anstellung unterliegt einer Befristung von höchstens fünf Jahren. Um eine Position als alleinverantwortlich tätige PädagogIn zu erlangen und in ein unbefristetes Dienstverhältnis übernommen zu werden, bedarf es der Absolvierung des Masterstudiums. Im Falle einer Nichtabsolvierung des Masterstudiums in den fünf Jahren nach Beginn der beruflichen Tätigkeit, entscheidet der Dienstgeber unter Beiziehung der MentorIn über den weiteren Einsatz des Pädagogen/der Pädagogin (vgl. bm:uk/ BM.W\_F Vorbereitungsgruppe 2011, S. 6f.).

Im Bereich der allgemeinbildenden PädagogInnen werden zwei Bachelorstudien angeboten. Das Studium zur Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs für die Altersgruppe der 0- 12 jährigen mit dem Schwerpunkt auf der elementarpädagogischen Bildung oder der Primarstufe, sowie das Studium zur Pädagogik des Sekundarbereichs ausgerichtet auf die Pflichtschulzeit oder auf die Oberstufe, das die Altersgruppe von 8- 19 Jahren fokussiert. Die Masterstudien weisen ebenso verschiedene Profile aus und



ermöglichen den Studierenden die Vertiefung nach eigener Wahl. Die angebotenen Vertiefungsmöglichkeiten beziehen sich entweder auf einen schon im Bachelorstudium ausgewählten Teilbereich oder auf die Erweiterung in angrenzende Altersbereiche aber auch auf die Berechtigung, zusätzlich bestimmte pädagogische oder administrative Funktionsaufgaben zu übernehmen (vgl. bm:uk/ BM.W\_F Vorbereitungsgruppe 2011, S. 8).

#### Graphische Darstellung der PädagogInnenbildung Neu

<b>Grundstruktur</b>	Sozial pädagogik	Kindergarten pädagogik	Primarstufe Volksschule	Sekundarstufe HS/ NMS/ AHS /BHS etc.
↕				
<b>III Postgraduale Weiterbildung</b>	Lehrgänge, MAS, PhD			
<b>II Induktion</b>	Möglichkeit zu Master		Berufseinführung nach Erfordernissen mit Master	
	Gemeinsamer Kern			
<b>I Grundbildung</b>	Berufseinführung optional mit Bachelor		Bachelor oder andere berufliche Vorbildung	
	Gemeinsamer Kern			
	BASOP	BAKIP	Matura/ gleichwertige Vorbildung	

Abb.3: Grundstruktur PädagogInnenbildung Neu 2011, S.50

#### 6.8.4 Die Vorteile des neuen Modells aus Sicht der ExpertInnengruppe

Das neue Modell zur PädagogInnenausbildung stärkt die Professionalisierung aller pädagogischen Berufe, wobei vor allem die berufspraktische Ausbildung betont wird. Es beruht auf der Haltung, dass die Bildung von Kindern und Jugendlichen ein Kontinuum ist, das von ErzieherInnen, LehrerInnen und SozialpädagogInnen nur gemeinsam gestaltet werden kann und fördert die Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen den pädagogischen Berufen. Zudem löst es sich von der gegenwärtigen Hierarchisierung der verschiedenen pädagogischen Berufe und setzt auf Synergieeffekte, indem es die Zusammenarbeit der Institutionen fördert, die für die Ausbildung der pädagogischen Berufe zuständig sind. Schließlich unterstreicht es das Konzept des lebenslangen Lernens, das für pädagogische Berufe eine unbedingte Notwendigkeit darstellt und verbessert die internationale

Anschlussfähigkeit der österreichischen PädagogInnen (vgl. . bm:uk/ BM.W\_F ExpertInnengruppe 2010, S.12).

### **6.8.5 Die zeitliche Planung**

Der Studienbeginn der PädagogInnenbildung Neu steht in Abhängigkeit mit der Schaffung verschiedenster Rahmenbedingungen, die sich auf rechtliche, personelle und institutionelle Voraussetzungen beziehen (vgl. bm:uk/ BM.W\_F Vorbereitungsgruppe 2011, S. 24ff.). Nach den Vorstellungen der ExpertInnengruppe könnte nach realistischer Einschätzung die gesamte Implementierung der LehrerInnenbildung Neu bis zum Wintersemester 2015/16 erfolgen (.vgl. bm:uk/ BM.W\_F Vorbereitungsgruppe 2011, S.87).

Der theoretische Teil setzte sich mit dem gesellschaftlichen Wandel und den sich darauf beziehenden bildungspolitischen Antworten auf europäischer und nationaler Ebene auseinander. Die Ausführungen zu den Reformen und zu den Erwartungen an Schule und LehrerInnen zeigen die komplexen Ansprüche, die an sie gestellt werden.

Der folgende empirische Teil thematisiert das Ankommen der Neuerungen aus der Sicht jener, die sie umzusetzen haben.

## **II Empirischer Teil**

## 7 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Die gegenwärtigen Veränderungen im schulischen Feld, die über die Leistungsvergleichsergebnisse hinaus in Zusammenhang mit dem gesamtgesellschaftlichen Wandel zu sehen sind, führen zu einem Paradigmenwechsel in den Schulen. Die Vielzahl der Reformen sind allesamt auf die Qualität und Effizienz des schulischen Systems ausgerichtet und weisen auf eine Hinwendung zu marktorientierten Mechanismen. Dies wird in den verwendeten Begrifflichkeiten wie Autonomisierung, Dezentralisierung und Rechenschaftslegung sichtbar. Die von der Makroebene des Systems ausgehenden Veränderungen sind verknüpft mit hohen Erwartungen an Schulen und Lehrkräfte und der Übertragung der Ergebnisverantwortung an dieselben. Eine Gelingensbedingung des Übertragungsprozesses ist die Rezeption der veränderten Verantwortung von Seiten der AkteurInnen. Dies wiederum setzt ein umfassendes und tiefes Verständnis des Neuen mit all seinen Ursachen und Hintergründen voraus.

In meiner beruflichen Tätigkeit als Schul- und Unterrichtsentwicklerin begleite und unterstütze ich Schulen und LehrerInnen, die diesen Musterwechsel vollziehen sollen. Mein Forschungsinteresse gilt der Arbeitswelt der LehrerInnen und ihrem Verständnis im Umgang mit den bereits bestehenden oder auf sie zukommenden, veränderten Ansprüchen. Eine leitende Forschungsfrage war, ob sie die Umgestaltung im Bildungssystem von staatlicher bürokratischer Ordnung, von der Disziplinierungsinstanz zur Kontrollinstanz, wahrnehmen und einen Zusammenhang der Veränderungen mit Wettbewerb und unternehmerischer Kultur erkennen. Zudem richtete sich mein Forschungsinteresse darauf, wie LehrerInnen die Neuerungen in ihre Unterrichtspraxis transferieren, was sie in ihrer täglichen Praxis verändern und welche Vorteile bzw. nachteilige Wirkweisen sie identifizieren oder erwarten.

## 8 Qualitative Untersuchung durch ExpertInneninterviews

### 8.1 Zur gewählten Methode

Zur Klärung der Fragestellungen wählte ich die Methode der Befragung und entschied mich für das qualitative Forschungsparadigma, da mein Interesse der subjektiv erlebten Arbeitswelt galt. Die qualitative Forschung führt zu einem besseren Verständnis von sozialen Wirklichkeiten, verweist auf Abläufe und Strukturmerkmale und hat den Anspruch Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Individuen zu beschreiben (vgl. Flick/ Kardorff/ Steinke 2008, S.13f.).

Die qualitative Methode ist von großer Offenheit und Flexibilität gekennzeichnet. Sie orientiert sich am geistes- und kulturwissenschaftlichen Forschungsverständnis und sieht das Subjekt als Konstrukteur/ Konstrukteurin seiner/ ihrer Wirklichkeit. Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft sind nach Egger aus mehreren Aspekten von Bedeutung. Neben den methodologischen und methodischen Seiten geht es um eine konkrete Aneignungsebene von Welt im genauen Sinn (vgl. Egger 2005, S. 105). Qualitative Forschung entwickelt Hypothesen und Theorien und ist explorativ angelegt. Die Theoriebildung erfolgt schrittweise und wird simultan zur Untersuchung weiterentwickelt. Sie beforscht komplexe Felder und macht die von der Forschungsfrage betroffenen Menschen zum Ausgangspunkt der Untersuchung. Das Ziel ist eine möglichst genaue, vollständige Darstellung des Gegenstandsbereichs.

In diesem Forschungsparadigma geht es um Beschreibung, Interpretation und Verständnis von Zusammenhängen und die Generierung von Hypothesen. Eine zureichende Beschreibung drückt die folgende Definition aus. „Qualitative Forschung ist empirische Forschung, die mit besonderen Datenerhebungsverfahren in erster Linie qualitative Daten erzeugt und interpretativ verarbeitet, um dadurch neue Effekte zu entdecken (Exploration) und (seltener) auch Hypothesen zu prüfen (Explanation). Inhaltlich ist es ein besonderes Anliegen der qualitativen Forschung, soziale Phänomene aus der Sicht der Akteure zu rekonstruieren (...)“ ( Bortz/ Döring 1995, S. 624 zit. n. Reicher 2005, S. 89).

## **8.2 Leitfadeninterview mit ExpertInnen**

Ich habe als Erhebungsmethode das Leitfadeninterview mit ExpertInnen gewählt. Es eignet sich zur Behandlung unterschiedlicher Themen, die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten der InterviewpartnerInnen bestimmt werden. Zudem dient es der Erhebung einzelner, bestimmbarer Informationen.

Das ExpertInneninterview trägt zur Rekonstruktion von sozialen Prozessen bei und wird in der Regel als Leitfadeninterviews durchgeführt. Es ist als nichtstandardisiertes Interview charakterisiert, bei dessen Durchführung sich der Interviewer/ die Interviewerin an einer vorbereiteten Liste offener Fragen orientiert (vgl. Gläser/ Laudel 2010, S. 111).

Für die vorliegende Arbeit wurden Lehrerinnen als ExpertInnen für das schulische Feld als InterviewpartnerInnen ausgewählt, da sich das Forschungsinteresse auf das professionelle Erfahrungswissen der Lehrkräfte richtete. Als theoretischer Hintergrund der Erstellung des Interviewleitfadens, der Durchführung der Interviews und deren Auswertung diente der Zugang der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel 2010.

### **8.2.1 Das Interview und die Konstruktion des Interviewleitfadens**

Nach einer Vorstellung meiner Person und Erläuterungen zum Studium legte ich mein Forschungsinteresse dar und erläuterte die Thematik, mit der ich mich in meiner Masterarbeit auseinandersetzte. Die zu Interviewenden wurden bezüglich der Gewährleistung der Anonymität der Untersuchung und des Schutzes der erhobenen persönlichen Daten informiert. Des Weiteren ersuchte ich um die Möglichkeit, das Interview auf Band aufzeichnen zu dürfen. Der Interviewleitfaden stellte die Grundlage für die ExpertInneninterviews dar, und wurde unter der Prämisse der Gewährleistung von Offenheit und Flexibilität des Gesprächsverlaufs erstellt. Die Erarbeitung der inhaltlichen Zugänge und der Fragestellungen erfolgte entlang von exemplarischen Eckpunkten des Wandels, die die Umgestaltung des Bildungssystems kennzeichnen und ergab sich aus den Forschungsfragen in Verknüpfung zu den ausgeführten theoretischen Zugängen. Die Fragen wurden ausformuliert, um sicherzustellen dass den InterviewpartnerInnen ähnliche Fragen gestellt wurden.

Um zu Erkenntnissen im Sinne meines Forschungsinteresses zu kommen, wurden die Fragen in Themenkomplexe aufgeteilt, die sich auf exemplarische ausgewählte Bereiche bezogen, die den Steuerungswandel kennzeichnen. und entweder gerade in Umsetzung begriffen sind oder im aktuellen bildungspolitischen Diskurs stehen. Die Aufteilung in Themenkomplexe sollte sicherstellen, dass ein zu befragender Bereich über eine längere Zeitspanne hinweg behandelt wurde, um so den Interviewten genügend Zeit zu geben, sich tiefgehend damit auseinandersetzen zu können. Zudem folgten die behandelten Themenbereiche einer Chronologie der Nähe und Distanz zur Arbeitswelt der Befragten. Dies bezog sich einerseits auf den zeitlichen Aspekt der Umsetzung der Reformen und andererseits auf deren subjektbezogene direkt und indirekt spürbare Wirkung. So war davon auszugehen, dass die Bildungsstandards und die Neue Reife- und Diplomprüfung die tägliche Unterrichtspraxis eher und direkter beeinflussen, als die Reformen zur Schulaufsicht Neu oder die im Diskurs stehende neue LehrerInnenausbildung. Die einzelnen Themenkomplexe des Leitfadens werden folgend erläutert:

- Bildungsstandards und Neue Reifeprüfung

Im Sinne der erwähnten Chronologie von Nähe und Distanz der Reformen zur Unterrichtspraxis der LehrerInnen, wählte ich als Einstieg den Bereich der standardisierten Leistungserhebungen. Es ist davon auszugehen, dass auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -gestaltung, dem Kerngeschäft von LehrerInnen, es jene sind, denen gegenwärtig die größte Aufmerksamkeit von ihrer Seite zukommt. Ich wollte in Erfahrung bringen, welche Vorteile oder Nachteile LehrerInnen erkennen und wie sich der Anspruch der externen Überprüfungen auf ihren Unterricht auswirkt.

- Kollegiale Unterrichtsentwicklung- Professionelle Lerngemeinschaften

Aus Sicht der Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung bedarf es veränderter, professioneller Formen der kollegialen Zusammenarbeit von LehrerInnen, um den vielfältigen Ansprüchen an Schule und Unterricht gerecht werden zu können. So war mein Interesse zum einen herauszufinden, welche Formen der Zusammenarbeit bereits vorhanden sind, und ob über informelle Kontexte hinaus eine Kultur von kooperativer Unterrichtsentwicklung besteht. Zum anderen galt es zu erfragen, inwieweit aus der Sicht der Befragten der Wunsch nach kontinuierliche Kooperation mit KollegInnen vorhanden ist.

- Neue Formen der Schulinspektion

In dieser Kategorie sollte erfragt werden, welchen Kenntnisstand die LehrerInnen zu dieser aktuellen Entwicklung haben, und wie Lehrkräfte den Wandel von der traditionellen vorgebenden, inspizierenden Schulaufsicht hin zu einer begleitenden, kontrollierenden Instanz einordnen können. Des Weiteren war die Frage zu stellen, welche Wirkungen durch die veränderte Form der Steuerung erwartet werden.

- PädagogInnenbildung Neu

Den letzten Themenkomplex bildete das auf bildungspolitischer Ebene im Diskurs stehende Konzept zur reformierten LehrerInnenausbildung. Von Interesse war der Stand der Kenntnisse zu diesem Thema, und die Erhebung der persönlichen Einschätzungen zur Notwendigkeit einer veränderten Form der LehrerInnenbildung.

Das Interview schloss mit der Frage nach ergänzenden Anmerkungen von Seiten der Interviewte.

### **8.3 Beschreibung der Interviewpartnerinnen**

In der Zeit vom Dezember 2011 bis März 2012 führte ich drei Interviews durch. Meine Interviewpartnerinnen waren Lehrerinnen um deren Bereitschaft, mir ihre Expertise zur Verfügung zu stellen, ich telefonisch anfragte. Bei der Wahl der zu Befragenden achtete ich darauf, dass sie an unterschiedlichen Schultypen tätig sind, um das Gemeinsame und das Unterschiedliche erfassen zu können.

Die befragten Personen gliederten sich in:

- eine Lehrerin an einer Neuen Mittelschule mit der Lehramtsprüfung für die Fächer Englisch und Biologie. Neben den Fächern, in denen sie geprüft ist, unterrichtet sie auch das Fach Bildnerische Erziehung, wobei anzumerken ist, dass an ihrer Schule die Fächer Musik, Zeichnen und Werkerziehung als Fächerbündel mit dem Namen „Bildungsbereich Kreativ“ angeboten wird. Sie befindet sich in ihrem fünften Dienstjahr und ist seit drei Jahren an dieser Schule tätig, in der sich Schulleitung und Lehrkräfte, seit etwa acht Jahren, intensiv mit Innovation und Veränderung im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung auseinandersetzen. Nach vier Jahren im



Schulversuch als Kompetenzhauptschule, die die Vernetzung von Fachinhalten und das Konzept der Individualisierung und Differenzierung im Fokus der Entwicklung hatte, wurde die Schule vier Jahren zur Neuen Mittelschule (NMS) und gehört somit zu den ersten Institutionen die das Konzept der NMS umsetzen.

- eine Volksschullehrerin, die auch die Funktion der Schulleitung an einer niedrig organisierten Schule inne hat. Sie befindet sich seit dreißig Jahren im Schuldienst und leitet die Volksschule seit nunmehr zwanzig Jahren. Der Unterricht erfolgt in altersheterogenen Klassen. SchülerInnen der ersten bis zur vierten Schulstufe bilden eine Lerngruppe.
- eine AHS Lehrerin mit den Fächern Englisch und Italienisch, die ihren Dienst an mehreren Schularten versieht. Sie unterrichtet an zwei Neuen Mittelschulen, an einer Bundeshandelsakademie und einem Oberstufenrealgymnasium und ist seit vier Jahren im Schuldienst. In den beiden Neuen Mittelschulen, in denen sie tätig ist, unterrichtet sie jeweils in der fünften Schulstufe. Dies ist zugleich der erste Jahrgang in diesen Schulen, der nach dem Konzept einer NMS geführt wird. Alle anderen Schulstufen unterliegen nach den Vorgaben einer Hauptschule dem Leistungsgruppenprinzip. Sie selbst ist in der fünften Schulstufe als Teamlehrerin im Fach Englisch eingesetzt. Die restlichen Stunden ihrer Lehrverpflichtung verteilen sich auf Unterrichtsstunden an einer Handelsakademie und an einem Oberstufenrealgymnasium.

In allen drei Fällen war der Ort der Durchführung der Interviews die jeweilige Schule der Lehrerinnen. In einem Fall war es ein Klassenzimmer, im anderen ein Besprechungsraum und eines der Interviews fand in einer Direktionskanzlei statt. Die Intervieworte wurden von den Interviewpartnerinnen gewählt. Die Interviews dauerten zwischen 35 und 50 Minuten.

### **8.3.1 Persönliche Involviertheit im schulischen Feld**

In der reflexiven Auseinandersetzung mit meiner Tätigkeit als Interviewerin wurde mir bewusst, dass es Gesprächsmomente gab, die von meiner persönlichen Eingebundenheit im beruflichen Feld der Interviewpartnerinnen durch meine Tätigkeit als Schul- und Unterrichtsentwicklerin beeinflusst waren. Von Seiten der Interviewpartnerinnen war dies in allen drei Fällen zu Beginn des Interviews für mich bemerkbar. Ich verspürte eine gewisse Zögerlichkeit in ihren Erläuterungen. Hierzu lässt sich vermuten, dass diese durch den Umstand bedingt war, dass die Befragten mich schon in der einen oder anderen

Fortbildungsveranstaltung als Referentin oder Moderatorin erlebt haben. In den Veranstaltungen standen zum Teil jene Veränderungen im Fokus, zu denen sie befragt wurden. Die erwähnte Zögerlichkeit betraf die einleitende Phase des Interviews und ging nach den ersten Sätzen verloren. Danach waren die Erzählungen der Befragten zunehmend von Offenheit geprägt.

#### 8.4 Transkription und Interviewauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Interviews wurden nach eingeholter Zustimmung der Befragten mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und danach transkribiert. Bei der Transkription blieben Dialekte nahezu unberücksichtigt und ich habe die Aussagen der Befragten in Anlehnung an das Schriftdeutsche festgehalten. Die Auswertung der Interviews erfolgte entlang der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel. Den Kern der qualitativen Inhaltsanalyse stellt die Extraktion von Informationen aus den transkribierten Interviews dar. Aus den Texten werden Rohdaten entnommen, aufbereitet und ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Form der qualitativen Textanalyse, die sich früh vom Ursprungstext trennt, um die Informationsfülle zu verringern. Die Extraktion von Daten sowie die Strukturierung der Informationen, die für die Forschungsfragen relevant sind, erfolgt anhand eines konstruierten Suchrasters.

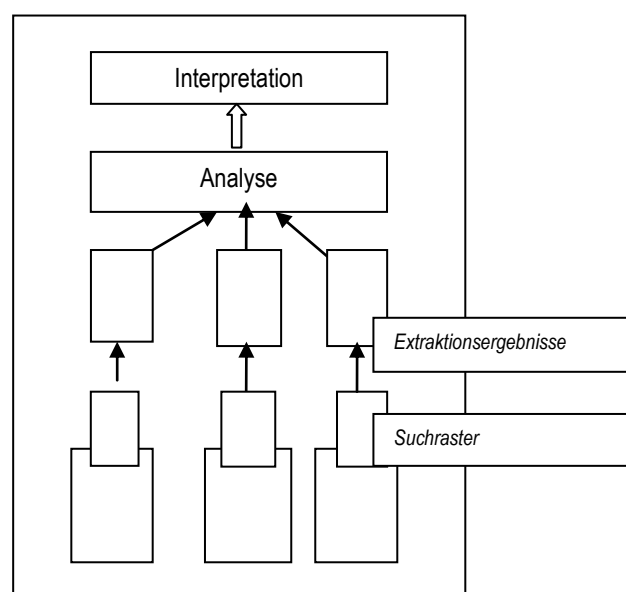


Abb.4: Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Gläser/ Laudel, 2010, S. 200)

Die den Texten entnommenen Informationen werden den jeweiligen Kategorien zugeordnet, die wiederum auf den, in den theoretischen Vorüberlegungen, konzipierten Untersuchungsvariablen basieren. Die Extraktion ist angeleitet von den theoretischen Vorüberlegungen. Das Kategoriensystem ist jedoch offen und kann im Zuge der Datenextraktion, bei im Text auftauchenden relevanten Informationen, verändert werden. So kann es zur Konstruktion von neuen Kategorien kommen. Die Daten werden nominalskaliert erhoben und nicht antizipierte Merkmalsausprägungen können aufgenommen werden.

Die Datenextraktion stellt einen entscheidenden Interpretationsschritt dar. Die verbale Beschreibung des Inhaltes der Information und die Zuordnung der Information zu einer Kategorie beinhaltet die Interpretation des Textes. Die Extraktion ist also individuell durch die auswertende Person geprägt, da deren Verstehensprozesse mit ihr einhergehen.

Die extrahierten Rohdaten werden zusammengefasst, aufbereitet und sortiert, sodass sich eine strukturierte Informationsbasis ergibt. Anhand der Informationsbasis werden die untersuchten Fälle rekonstruiert. Die Vorgehensweise bei der Auswertung wird von der Struktur der Informationsbasis bestimmt und dies stellt auch den Unterschied zur Auswertung dar, die sich an kodierten Texten orientiert (vgl. Gläser/ Laudel 2010, S. 199ff.).

Ich habe mich entschlossen, die qualitative Inhaltsanalyse manuell durchzuführen, da die Textmenge der drei geführten Interviews überschaubar war.

### 8.4.1 Themenbereiche und Festlegung der Analyseeinheiten

Abb.5. Themenbereiche und Analyseeinheiten

<i>Outputorientierung durch Bildungsstandards und Neue Reife,- und Diplomprüfung</i>	<i>Kollegiale Zusammenarbeit</i>	<i>Neue Form der Schulaufsicht</i>	<i>PädagogInnenbildung Neu</i>
↓	↓	↓	↓
Vorteile und Nachteile	Existierende Formen der kollegialen Zusammenarbeit	Kenntnisse zur Gesetzesänderung	Informationsstand und Kenntnisse zur PädagogInnenbildung Neu
↓	↓	↓	↓
Umgang mit Heterogenität-Differenzierung und Individualisierung	Vorherrschende Arbeitsstrukturen	Erwartete Wirkung	Notwendigkeit einer reformierten Ausbildung
↓	↓		
Qualitätsentwicklung durch standardisierte Prüfungen	Wunsch nach Zusammenarbeit		
↓			
Unterstützung durch Fort- und Weiterbildung			
↓			
Umsetzung im Unterricht			

## 9 Darstellung der Interviewergebnisse

### 9.1 Outputorientierung durch Bildungsstandards und Neue Reife- und Diplomprüfung

#### 9.1.1. Vorteile und Nachteile der Ergebnisorientierung aus Sicht der Expertinnen

Zwei der drei Interviewpartnerinnen befürworten die Einführung der Bildungsstandards. Sie sehen den Vorteil darin, dass man dadurch Rückmeldung zum eigenen Unterricht erhält. Interviewpartnerin B sieht in der Ergebnisrückmeldung die Basis für die eigene berufliche Weiterentwicklung, während Interviewpartnerin A den Vorteil einer besseren Orientierung im Unterricht sieht, da die Bildungsstandards klar definierte Ziele vorgeben.

*„... es ist auch für jeden Lehrer dann ja eine Rückmeldung, dass man weiß, wo muss man ansetzen, was ist schon gelungen, wo muss ich noch investieren, wo muss ich noch weiterarbeiten, um eben auf einen gewissen Stand zu kommen“ (IPB, Z. 24-27).*

*„... du hast genau die Lernergebnisse, du hast einen Ist- Zustand vom Kind. Lernergebnisse die definiert sind. Du weißt genau was soll das Kind können und kannst auf das aufbauen und das Kind individuell fördern“ (IPA, Z. 26- 28).*

Interviewpartnerin C, die sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II unterrichtet, sieht die Entwicklung zur Outputorientierung grundsätzlich ebenso positiv, bezieht sich jedoch in ihren Ausführungen vorrangig auf die neue Reifeprüfung. Die Vorteile liegen aus ihrer Sicht in einer verbesserten Strukturierung des Unterrichts und in der Vergleichbarkeit der SchülerInnenleistungen auf internationaler Ebene. Zu den Bildungsstandards meint die LehrerIn, dass sie damit nicht sehr vertraut sei.

Zur Frage der Nachteile äußert Interviewpartnerin B ihre Besorgnis um die schwachen SchülerInnen. Jedoch in Hinblick darauf, dass sie aufgrund ihrer schwachen Leistungen das Niveau der Klasse beziehungsweise Schule senken werden. Sie erläutert, dass dies eine gewisse Unsicherheit hervorruft, da sie nicht weiß, wie damit in der Auswertung und Rückmeldung umgegangen werden wird. Interviewpartnerin C spricht in diesem

Zusammenhang davon, dass unter ihren KollegInnen schon Angst und sogar Panik wahrzunehmen ist, dass SchülerInnen die Prüfungsaufgaben nicht schaffen könnten. Interviewpartnerin A teilt diese Befürchtungen nicht. Sie sieht in den Bildungsstandards zu erreichende Vorgaben. Sie geht auch davon aus, dass nicht alle SchülerInnen die Aufgaben bewältigen werden, aber dieser Umstand verursacht ihr keinen Druck.

*„Bei Einzelnen habe ich schon Bedenken, aber es kann nicht jeder ein Spitzenschüler sein. Also bei Einzelnen weiß ich schon da könnte es Probleme geben, aber das ist halt einmal so da kannst du nichts ändern ...“ (IPA, Z. 75-77).*

Im Zentrum steht für sie die Möglichkeit, durch die Überprüfung und die Rückmeldung der Ergebnisse, den eigenen Unterricht reflektieren zu können.

*„Ich kann da schon schauen, wie habe ich gearbeitet. Ich habe für mich dann auch ein Ergebnis. War meine Arbeit richtig, aber vor allem, was kann ich anders machen ...“ (IPA, Z.118- 119).*

Die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Bildungsstandards und in einem Fall auch gegenüber der Neuen Reife- bzw. Diplomprüfung stellt sich insgesamt positiv dar. Sie sehen darin eine Orientierungshilfe für ihren Unterricht sowie eine Möglichkeit, die Lernentwicklungen der SchülerInnen erfassen und den eigenen Unterricht weiterentwickeln zu können. Unterricht erhält durch die geforderten Kompetenzen eine bessere Strukturierung. Anzumerken ist, dass im Falle jener Befragten, die mit den Standards und der Neue Reifeprüfung konfrontiert ist, der Neuen Reifeprüfung viel mehr Bedeutung zugemessen wird.

Die befragten Lehrkräfte gehen davon aus, dass es SchülerInnen geben wird, die das Geforderte nicht erreichen werden. In diesem Zusammenhang spannt sich der Haltungsbogen von Gelassenheit über Sorge, wie sich die schwachen Leistungen einzelner SchülerInnen auf das Gesamtergebnis der Schule auswirken werden, bis hin zu Stresssituationen auf Seiten der LehrerInnen.

### 9.1.2 Umsetzung in der Unterrichtspraxis

Interviewpartnerin A berücksichtigt die Beispiele, die es zu den Bildungsstandards gibt in ihre Unterrichtsplanung. Sie berücksichtigt auch die vorgegebenen Kompetenzbereiche in der Gestaltung ihres Unterrichts. Sie bevorzugt offene Unterrichtsformen wie die Planarbeit und frontaler Unterricht findet nur fallweise statt. Ihr ist wichtig, dass sich SchülerInnen neben dem Fachwissen auch fachübergreifende Kompetenzen aneignen.

*„... sie sollen ja gewisse Kompetenzen erlernen. Also nicht nur das Fachwissen, sondern die Kompetenzen, dass sie selbstständig werden. Sie sollen sich aneignen woher sie Informationen kriegen. Nicht das ich dort stehe, und sage das ist das Thema, da habt ihr eine Seite, schaut sie euch im Buch an oder lest sie durch, sondern dass sie selbstständig das Wissen finden. Wir haben das auch in Biologie gehabt. Jetzt kann ich mir Informationen aus Printmedien holen ist zum Beispiel ein Lernziel. Da sehe ich dann, ob sie mit dem Internet umgehen können, sie sich Schlüsselbegriffe markieren können in Büchern...(IPA, Z. 51 -56)*

*„...dann schaue ich, wie sie arbeiten. Geht er in die Bücherei, setzt er sich dorthin, schaut er da bei den ganzen Büchern nach. Da sehe ich dann, woher nehmen sie das Wissen. Also Kompetenzen aneignen, selber selbstständig werden, ja. Und auch das sie in der Klasse miteinander umgehen können. Da habe ich in meiner Klasse einige Probleme gehabt. Also wir machen dann verschiedene soziale Übungen. Soziales Lernen, also Kompetenz müssen sie auch erlernen, dass sie aufeinander Rücksicht nehmen und verschiedene Kompetenzen erlernen. Ja, das ist wichtig“ (IPA, Z. 57 -63).*

An der Schule der Interviewpartnerin A ist der Unterricht seit einigen Jahren an neuen Lehr- und Lernformen ausgerichtet, die die Selbsttätigkeit und die Entwicklung von Eigenverantwortung auf Seiten der Lernenden zum Ziel hat. Sie ist von dieser Art zu unterrichten überzeugt, und sieht die Verbesserung der Unterrichtsqualität weniger in der Einführung der Bildungsstandards als vielmehr in der Gestaltung eines Unterrichts, der eigenständiges Lernen ermöglicht. Die Bildungsstandards stellen für sie eine Messlatte dar, die die Funktion der Orientierung hat.

Interviewpartnerin B erzählt, dass sie im letzten Jahr in allen Fächern auf andere Schulbücher umgestiegen ist, nachdem sie sich eingehend damit auseinandergesetzt hat,

wie die Kompetenzbereiche in den Büchern ausgearbeitet sind. Sie hat auch viele andere neue Unterrichtsmaterialien erworben.

Da sie selbst schon als Testleiterin für das BIFIE gearbeitet hat, ist sie der Überzeugung, dass die Lesekompetenz der Kinder die entscheidende Voraussetzung für das Lösen der Bildungsstandardsaufgaben ist.

*„Mir ist nur aufgefallen, ich habe ja auch schon Testungen durchgeführt. Mir ist aufgefallen, da habe ich ja doch auch manches mitgelesen, dass alles im Text verpackt ist und ich denke ja die Leseerziehung ist schon sehr wichtig, dass das auch ernst genommen wird. Und das nehme ich auch ernst in meiner Schule da mit meinen Kindern, weil nur das automatisierte Rechnen zum Beispiel würde nicht ausreichen, um die Bildungsstandards erreichen zu können. Auch wenn ein Kind, so habe ich das empfunden, alle Mal- und Teilungssätzchen einwandfrei kann, aber den Text nicht versteht, was da drinnen verpackt ist, dann kann es diese Beispiele nicht lösen“ (IPB, Z. 51- 57).*

Die Interviewpartnerin nimmt sich vor, die vom BIFIE entwickelten informellen Kompetenzmessungen durchzuführen. Sie hat sich bereits dafür angemeldet und will das auf jeden Fall machen, um sich dann mit der Rückmeldung eingehend auseinanderzusetzen.

Interviewpartnerin C geht davon aus, dass die Bildungsstandards und die Neue Reifeprüfung Einfluss nehmen auf die Planung und Gestaltung von Unterricht. Sie stellt die Art und Weise der Umsetzung in den verschiedenen Schularten unterschiedlich dar. In der BHS ist die Entwicklung ihrer Ansicht nach schon weiter fortgeschritten. Die Kompetenzbereiche werden bei Schularbeiten berücksichtigt und die Kompetenzstufen sind für die SchülerInnen transparent ausgewiesen. Sie nimmt zwar an, dass SchülerInnen dies nicht bewusst wahrnehmen, erachtet diese Vorgehensweise demnach als wichtig, um sie für die Anforderungen zu sensibilisieren. Auch in der AHS gibt es merkbare Veränderungen.

*„... in der AHS ist es schon anders, weil wir ja vorher viel mehr Themenbereiche hatten, die viel mehr gegliedert waren. Jetzt haben wir einen Kanon, den wir erreichen sollten und die Planung ist schon dementsprechend. Vor allem bei älteren KollegInnen ist es jetzt anders, indem man halt ganz andere Dinge macht auf andere Dinge sich vorbereitet eher das irgendwie freier lässt, weil wir das ja nicht selber schreiben. Ja, deswegen sollten sie jetzt fähig sein bei einer Aufgabenstellung, die jetzt wer anders macht, antworten zu*



*können. Was früher sicherlich sehr schwer gewesen wäre, wenn ich nur eingeschossen war auf meine Lehrer ... (IPC, Z. 49- 55).*

Als sehr positive Wirkung sieht sie, dass aufgrund der standardisierten Prüfungen, es nicht mehr möglich sein wird, Unterricht auf die Reproduktion von Inhalten oder auf einseitige Kompetenzentwicklung innerhalb eines Faches zu reduzieren. Als Beispiel führt sie an, dass das Schreiben und Lernen von Texten den Sprachunterricht dominierte und andere Kompetenzen wie etwa die Kommunikation in den Hintergrund traten.

*„ ...also ich finde, das hat das sehr beeinflusst. Auch bei den Älteren, die jetzt wirklich auf verschiedene Kriterien und auf verschiedenen Kompetenzen vielmehr achten. Früher war es ja nur das Schreiben. Schreiben und das war es (IPC, Z. 63- 65).*

In der Neuen Mittelschule unterrichtet die Interviewpartnerin C in der fünften Schulstufe und erläutert, dass sie sich hier in der Planung ihres Unterrichts am Schulbuch orientiert und sich nicht explizit an den Bildungsstandards ausrichtet.

Der Art und Weise der Umsetzung gemeinsam ist die Verwendung von Lernaufgaben, die in ihrem Format an die Testaufgaben angelehnt sind. Zudem arbeiten die Befragten mit neuen Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien, die auf Bildungsstandards ausgerichtet sind und berücksichtigen die geforderten Kompetenzbereiche im Unterricht. In einem Fall wird auch die „Informelle Kompetenzmessung“ zur Lernstanderhebung in nächster Zukunft zum Einsatz kommen. Eine Interviewpartnerin misst der Förderung der Lesekompetenz sehr große Bedeutung zu, da diese die Voraussetzung zur Lösung der Aufgabenstellungen bei der Bildungsstandardtestung ist. Bezugnehmend auf Beer, der von einer neuen Unterrichtssteuerung und einer Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts durch die Bildungsstandards spricht, kann gesagt werden, dass dies außer in einem Fall nicht zutreffend ist. Die Veränderung von Unterricht durch Bildungsstandards bzw. die Neue Reifeprüfung zeigt sich weniger in veränderter Gestaltung, als vielmehr im Einsatz von neuen Unterrichtsmaterialien und Instrumenten. Nur in einem Fall wird der Unterricht vorwiegend anhand von Arbeitsplänen gestaltet und frontaler Unterricht findet eher selten statt. Es werden Lernräume gestaltet, die die Selbsttätigkeit der SchülerInnen fokussieren und neben der Entwicklung von fachlichen wird auch den überfachlichen Kompetenzen große Bedeutung beigemessen. So kann nur in diesem einen Fall von einer veränderten Steuerung und Umgestaltung des Unterrichts gesprochen werden.

### 9.1.3 Differenzierung und Individualisierung- Umgang mit der Diversität der SchülerInnen

Zum Umgang mit der Unterschiedlichkeit der SchülerInnen unter dem Anspruch der Standardisierung gehen sowohl Interviewpartnerin A als auch Interviewpartnerin B davon aus, dass differenzierte und individualisierte Angebote im Unterricht notwendig sind, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden gerecht werden zu können.

*„Ja, ich gehe dann davon aus, dass jedes Kind extra was braucht, wie kann ich es individuell fördern. Bei den Planarbeiten gibt es differenzierte Aufgaben... (IPA, Z. 31-33).*

*„Ich schaue schon bei den Kindern, wo sie stehen. Ich nehme auf das Leistungsvermögen und auf die Leistungsbereitschaft Rücksicht und versuche halt dann den Unterricht so zu planen, durch die vielen Beobachtungen, die ich ja in der Klasse mache, kann ich ja das herausfinden und danach gestalte ich dann auch meinen Unterricht. Es gibt halt welche, die haben halt nur von der Quantität her weniger. Sie schaffen es vom Leistungsvermögen und nicht vom Umfang und dann gibt es welche, dann muss man auch in der Qualität differenzieren (IPB, Z. 71- 76)“.*

Interviewpartnerin A und Interviewpartnerin B ermöglichen den SchülerInnen, aus Aufgabenstellungen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu wählen und beobachten an welchen Lernaufgaben sie wie arbeiten. Dies ermöglicht ihnen festzustellen, ob SchülerInnen entweder Unterstützung oder aber größere Herausforderung brauchen. Zur Thematik des Umgangs mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden erläutert Interviewpartnerin C, dass die große Heterogenität, bedingt durch die hohe Schülerinnenzahl und SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, es sehr schwierig machen, Unterricht so zu gestalten, dass man jedem gerecht werden kann. Zudem sei es auch noch sehr unklar, wie man differenzierten Unterricht überhaupt durchführen kann. Als Begründung führt sie an, dass jene Schulen, in denen sie unterrichtet, erst am Beginn der Auseinandersetzung mit den Veränderungen stünden.

*„...es sind viele Schüler in der Klasse. Es sind jetzt sechsundzwanzig, siebenundzwanzig Schüler drinnen. Integrationsschüler, die in der ersten Klasse noch keinen Integrationsbetreuer haben. Da sind so viele andere Sachen, dass man sich wirklich einmal ah besinnen muss, wie gestalte ich jetzt den Unterricht ...“ (IPC, Z.72 -75).*

*„Es ist halt so, dass es jetzt in den Schulen, in denen ich bin- ja, das alles der Beginn ist. Man hat da noch das Problem, wie mache ich das Differenzieren. Es sind halt jetzt so viele Sachen auf einmal...“ (IPC, Z. 67- 68).*

Mit der Problematik der großen Heterogenität der SchülerInnen ist man aus ihrer Sicht vor allem in der Sekundarstufe I und auf der 9. Schulstufe der AHS und BHS konfrontiert. Danach sind die Unterschiede zwischen den SchülerInnen, durch die bereits erfolgte Segregation der schwächeren SchülerInnen, weniger groß und die besseren SchülerInnen sind selbstständiger. Daher gelingt es mit aufsteigenden Schuljahren eher zu differenzieren und zu individualisieren. Die Selbstständigkeit ist ihrer Ansicht nach eine wichtige Voraussetzung für die neuen Lehr- und Lernformen. In diesem Zusammenhang erwähnt sie, dass es für sie persönlichen Nutzen bringt in der Neuen Mittelschule zu unterrichten, da sie zum einen in methodisch- didaktischer Hinsicht von den KollegInnen lernt und ihr zum anderen die große Herausforderung im Umgang mit der Unterschiedlichkeit bewusst wird.

*„In der fünften Klasse ist es immer eklatant was wir für Leute drinnen sitzen haben. Die sind auf Niveaus, da sind ja hundert verschiedene Dinge drinnen. Aber es ist bei mir vor allem schon so, das ist, weil ich es ja sehe und ich finde das ganz gut, wenn man in der NMS ist. Da man sieht, es wird in der NMS oder in der Unterstufe sehr wohl was gemacht, aber man kann halt nicht jeden dort hinbringen...“ (IPC, Z. 88- 93).*

Interviewpartnerin C hält als Folge der zentralisierten Prüfungen eine Einschränkung der Freiheit LehrerInnen aber auch der SchülerInnen für wahrscheinlich. Da man bis zu einem vorgegebenen Punkt den Stoff zu erfüllen hat, könnte sich das zu Lasten elaborativer Lernformen auswirken. Sie sieht auch die Gefahr einer möglichen Abwendung von differenziertem, individualisiertem Unterricht und eine Hinwendung zu einer vermehrten Testvorbereitung im Sinne des „Teaching to the Test“.

Der Zusammenfassung der Interviewergebnisse zu dieser Kategorie wird ein Zitat vorangestellt: „Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er jedem zu einem möglichst hohen Grad der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit verhelfen und Schüler zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigen will, dann muss er im Sinne innerer Differenzierung durchdacht werden“ (Klafki 1996 S. 181 zit. n. Beer / Benischek 2011, S. 15).

Zu Strategien der inneren Differenzierung ist das Handlungsrepertoire der Befragten unterschiedlich ausgeprägt. Während zwei der InterviewpartnerInnen Differenzierung und Individualisierung als berufsaltagsimmanente Aufgabe sehen, und Unterricht ziemlich durchgängig nach dem Konzept der inneren Differenzierung planen und durchführen, wird in einem Fall die Heterogenität der SchülerInnen als kaum bewältigbar empfunden. Als hemmender Faktor für differenzierten und individualisierten Unterricht wird die fehlende Selbständigkeit der Lernenden genannt. Als eher umsetzbar wird das Konzept der Differenzierung und Individualisierung in der Sekundarstufe II gesehen. Interviewpartnerin C begründet dies mit der bereits erfolgten Selektion von lernschwächeren SchülerInnen. Die Fähigkeit des eigenverantwortlichen Arbeitens von Lernenden wird von ihr als vorhandene oder nicht vorhandene Voraussetzung gesehen, die mit Alter und Leistungsfähigkeit der SchülerInnen korreliert. In diesem Fall wird die Förderung der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit durch die Unterrichtsgestaltung, sowie die Begleitung der Entwicklung dieser Kompetenz, nicht als Aufgabe der Lehrenden und der Schule wahrgenommen.

#### **9.1.4 Erhöhung der Unterrichtsqualität durch standardisierte Prüfungen**

Eine der Befragten ist der Ansicht, dass die Bildungsstandards bzw. die Neue Reifeprüfung zu einer Erhöhung der Unterrichtsqualität führen werden, da die Rückmeldung der Ergebnisse den LehrerInnen ermöglicht, den eigenen Unterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die beiden anderen InterviewpartnerInnen nehmen dazu eine skeptische bis verneinende Haltung ein. Während in einem Fall keine Wirkung von zentralen Leistungserhebungen auf die Erhöhung der Unterrichtsqualität erwartet wird, steht eine Interviewpartnerin der positiven Wirkung zweifelnd gegenüber und ergänzt, dass dies einen Prozess darstellt, bei dem man erst am Anfang stünde.

#### **9.1.5 Unterstützende Funktion von Fort- und Weiterbildung**

Zum Aspekt der Fort- und Weiterbildung, als Unterstützung für LehrerInnen in diesem Wandel, werden divergierende Aussagen gemacht. Interviewpartnerin B sieht die Fort- und Weiterbildung als große Hilfe und unbedingte Notwendigkeit. Sie erklärt, dass sie stets am

Laufenden ist, da sie als Praxislehrerin die Verantwortung hat, ihren Beitrag in der Ausbildung der jungen angehenden Lehrerinnen bestmöglich zu gestalten.

Interviewpartnerin C äußert dazu eine gegenteilige Meinung. Es gibt zwar Weiterbildungsangebote zu den für sie bedeutenden Themen, die sie auch nützt, aber als nicht wirklich unterstützend empfindet. Häufig wird die Verunsicherung noch größer, da sie den Eindruck hat, dass niemand weiß, was nun genau zu erwarten ist.

*„...wir waren auf Seminar zur standardisierten Reifeprüfung, aber da hat es dann wieder im ersten Atemzug schon geheißen, aber eigentlich wissen wir ja gar nicht genau, wie das Ganze das ausschaut und dann wird diese Frustration, die dann geschürt wird in den Seminaren, das kocht ja dann manchmal ein bisschen über, immer größer...“ (IPC, Z. 187-190).*

## **9.2 Kollegiale Zusammenarbeit**

Zur Frage, ob es in dieser Zeit der veränderten doch sehr komplexen Ansprüche Formen der kollegialen Zusammenarbeit an ihren Schulen gibt, erläutern Interviewpartnerinnen A und C, dass diese in ihrem beruflichen Kontext existiert. Nach ihren Beschreibungen findet das gemeinsame Arbeiten mit KollegInnen hauptsächlich innerhalb der eigenen Fachgruppe statt. Interviewpartnerin C ergänzt, dass die Zusammenarbeit in Bezug auf unterrichtliche Planung und Entwicklung in der NMS besser ist als in der AHS.

*„ In der NMS ist es eher noch mehr in die Richtung, dass man wirklich sagen kann, pro Fachgruppe, wir arbeiten gemeinsam. Jetzt haben wir in der Schule diese drei Parallelklassen, in denen ich unterrichte und da ist es schon so, dass wir das Material zum größten Teil austauschen, dass wir uns beraten. Schularbeiten machen wir gemeinsam außer in den bilingualen Klassen schreiben alle das Gleiche. Das heißt da arbeiten wir sehr viel mehr zusammen... (IPC, Z. 230- 234).*

Für Interviewpartnerin B, die an einer niedrig organisierten Schule Schulleiterin und Lehrerin ist, und nur innerhalb eines beschränkten Stundenkontingents auch andere LehrerInnen an der Schule hat, ist die Möglichkeit der Zusammenarbeit sehr begrenzt.

*„Ich habe schon Möglichkeiten. Sie sind zwar begrenzt, an meiner kleinen Schule, an meiner einklassigen Schule, aber ich habe einen Kollegen der sechs Stunden in der Woche bei mir da ist. Wir haben drei Stunden Team- Teaching, drei Stunden hat er Leiterreststunden und da tauschen wir uns sehr gut aus und unterstützen uns auch und können somit dann auch die Kinder wirklich individuell in dieser Zeit betreuen, was ja für mich manches Mal schwierig ist...“ (IPB, Z. 165- 170).*

### **9.2.1 Arbeitsweise in Bezug auf Regelmäßigkeit und Struktur**

Der kollegiale Austausch findet an den Schulen eher im informellen Rahmen statt. Interviewpartnerin A beschreibt, dass sie sich mit der einen oder anderen Kollegin häufig in den Pausen oder in den Freistunden kurz bespricht oder sich telefonisch mit ihnen austauscht.

*„...sonst machen wir das zwischendurch, also richtig zusammensetzen, sodass wir eine Stunde hernehmen. Nein, das machen wir zwischendurch“ (IPA, Z. 220- 222).*

Sie ergänzt, dass es Maßnahmen von Seiten der Schulleitung gibt, um die Zusammenarbeit unter den KollegInnen zu fördern. Seit diesem Schuljahr gibt es vom Schulleiter eingeteilte Teams, die an schulinternen Entwicklungen in verschiedenen Bereichen arbeiten sollen. Sie ergänzt, dass das noch nicht wirklich funktioniere. Einmal im Jahr gibt es Planungstage in einem Seminarhotel, an denen fast alle KollegInnen teilnehmen, um fachspezifisch, aber auch fächerübergreifend zu planen. Interviewpartnerin C erzählt, dass an einer der Schulen, an der sie unterrichtet einmal jährlich ein pädagogischer Tag stattfindet, an dem die KollegInnen in Gruppen zu verschiedenen Entwicklungsthemen arbeiten.

Die Beschreibungen der InterviewpartnerInnen lassen den Schluss zu, dass es keine wirkliche Regelmäßigkeit in der Zusammenarbeit in Hinblick auf Zeit oder Ablauf gibt. Allerdings befindet sich in einem Fall die strukturelle Organisation zur kollegialen Zusammenarbeit im Aufbau.

### 9.2.3 Wunsch nach Zusammenarbeit

In diesem Punkt sind alle Interviewpartnerinnen der Meinung, dass regelmäßiger Austausch mit anderen KollegInnen vorteilhaft wäre. So ist Interviewpartnerin A der Ansicht, dass es ideal wäre, sich einmal im Monat zu treffen. Interviewpartnerin B erzählt, dass sie regelmäßige, strukturierte Zusammenarbeit noch nicht erfahren hat und hofft, dass dies durch die Lernverbände mit den Neuen Mittelschulen geschehen könnte.

*„ ... aber ich denke mir mit den Lernverbänden wird ja da in Zukunft doch etwas organisiert werden und ich habe mit der Frau Direktor der Neuen Mittelschule unlängst gesprochen. Es wird im März höchstwahrscheinlich dann ein Treffen geben“ (IPB, Z. 211-214).*

Interviewpartnerin C sieht den Vorteil regelmäßigen Zusammenarbeitens darin, dass dies Sicherheit geben kann in Bezug auf die eigene unterrichtliche Tätigkeit.

*„ ...weil man ja selber ein bisschen unsicher ist. Ältere Kollegen erzählen einem immer, na wie kannst du das machen, wie wird das funktionieren, wie bringst du dann deine Kinder dorthin, wenn du offenen Unterricht machst...“ (IPC, Z. 243- 245).*

### 9.2.4 Hemmende Faktoren

Von allen drei Interviewpartnerinnen wird in unterschiedlichen Zusammenhängen der Mangel an der Ressource Zeit als Ursache für die nicht stattfindende regelmäßige Zusammenarbeit genannt.

Interviewpartnerin A erklärt, dass die Kollegin, mit der sie im Team unterrichtet an mehreren Schulen eingesetzt ist, dass es aber selbst mit KollegInnen der eigenen Institution im Unterrichtsalltag kaum möglich ist, Zeitfenster für die Zusammenarbeit zu finden. Im Falle der Interviewpartnerin C, die sich auf die Zusammenarbeit in der AHS bezieht, ist der Umstand hinderlich, dass alle jüngeren KollegInnen an mehreren Schulen unterrichten.

*„ ... vor allem die Jüngeren sind es doch nur, die da herumfliegen in der Gegend und da hat man einfach weder die Zeit noch den Geist, dass man sich wirklich hinsetzt und konstruktiv arbeitet. Ich habe immer schon gesagt wir sollten pro Jahrgang irgendwo eine Mappe haben oder einen Bereich, wo alles was gut ist (..) Material gesichert wird. Aber*

*das verläuft dann einfach, weil keiner hat Zeit und niemand mehr kann“ (IPC, Z. 224-228).*

Sie benennt als weiteren Punkt, dass die meisten zu viel arbeiten und zu viele Stunden haben.

*„... wir haben keine Zeit uns noch hinzusetzen und jetzt haben wir, die meisten haben diese Nachmittagsmodule, auch die Sprachlehrer. Und dann ist man einfach leer man mag sich da um fünf nicht noch hinsetzen...“ (IPC, Z. 215- 217)*

Als weiteren hemmenden Faktor nennen zwei von drei Interviewpartnerinnen die bestehenden Strukturen in ihren Lehrerkollegien.

*„... wir haben das alte Team und wir haben das neue Team, genauso wie wir sitzen im Konferenzzimmer und ich habe noch nicht viel Hilfe gekriegt, muss ich sagen...“ (IPA, Z. 158- 160).*

Interviewpartnerin A beschreibt, dass sie persönliche Ablehnung erfuhr und nicht wusste was sie anrichtete, als sie als neue Kollegin an ihrer Schule sich für ein anderes Schulbuch im Fach Englisch aussprach. Auch Interviewpartnerin C zweifelt an der Bereitwilligkeit von KollegInnen und geht davon aus, dass eher die Jüngeren gemeinsames Arbeiten begrüßen würden.

Die kooperative, professionelle Zusammenarbeit von LehrerInnen, im Sinne einer Professionellen Lerngemeinschaft ist im Arbeitskontext der Befragten nicht vorhanden. Die im schulischen Alltag vorherrschenden Formen der Zusammenarbeit erfolgen weniger nach professionellen Kriterien, sondern mehr dem Prinzip des „Miteinanderkönnens“. Die existierenden Formen der gemeinsamen Arbeit haben informellen Charakter und sind geprägt von Beliebigkeit und Zufall. Es gibt keine regelmäßigen Treffen, keine planvolle Vorgehensweise in LehrerInnenteams. Aus den Beschreibungen der InterviewpartnerInnen lässt sich schließen, dass in ihrem schulischen Kontext keine Formen von strukturierter kooperativer Unterrichtsentwicklung existiert, wobei in einem Fall mit der Entwicklung einer Struktur begonnen wurde. Einigkeit besteht dahingehend, dass es für alle begrüßenswert wäre, gemeinsam zu arbeiten, sich auszutauschen und zu unterstützen. Aus der Sicht der Befragten liegen die Ursachen für die eingeschränkte Kooperation mit den KollegInnen zum einen in gegebenen Strukturen der Kollegien, in denen wenig Bereitschaft zur Kooperation vorhanden ist, zum anderen in nicht vorhandenen zeitlichen Ressourcen.



### 9.3 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch die neue Form der Schulaufsicht

Befragt zur Schulaufsichtsreform erläutert Interviewpartnerin C, dass sie sich damit noch nicht auseinandergesetzt hat, ergänzt aber, dass dies die nächste Reformmaßnahme ist, die in den Kollegien Unruhe bringen wird.

*„... das ist wahrscheinlich das nächste, wo die Wogen hochgehen...“ (IPC, Z. 284).*

Als Ursache dafür, führt sie die Überlastung der LehrerInnen an.

*„ Das einzige Problem, dass es gibt ist, dass sich jeder irgendwie überlastet fühlt und niemand sich etwas zusätzlich aufbürden will. Es möchte niemand mehr etwas zusätzlich machen. Also das ist ein Problem in vielen Schulen, es will niemand mehr, es kann niemand mehr...“ (IPC, Z. 291- 293).*

Auch Interviewpartnerin A hat sich mit diesem Thema nur flüchtig beschäftigt, geht aber davon aus, dass es darum geht, dass den Schulen mehr Verantwortung übertragen wird. Ihrer Ansicht nach ist es positiv, dass SchulleiterInnen und LehrerInnen für die Schule und deren Entwicklung Verantwortung nehmen können und so ihren Schulen ein eigenes Profil geben können.

Interviewpartnerin B befürchtet in ihrer Rolle als Schulleiterin, dass im Zuge dieser Veränderung Klein- und Kleinstschulen aus wirtschaftlichen Gründen geschlossen werden. Dies würde dann auch ihre eigene Schule betreffen.

*„ Durch den Kopf geht mir das also, das ist vorrangig, das überschattet jetzt das ganze Thema, dass ich dann vielleicht keine Schule mehr habe ((lacht)), dass die einklassigen Schulen dann geschlossen werden. Das ist eben das, was mir da Sorgen macht. In diese Richtung, dass es die Bildungsregionen geben wird in Zukunft. Davon hab ich schon gehört. Wahrscheinlich Nord –Mitte- und Süd, wurde einmal bei einer Leitertagung schon vor Jahren einmal angesprochen. Inzwischen ist dann alles eingeschlafen und jetzt hab ich gehört, dass es doch sehr bald kommen wird. Also meine Sorge liegt eben nur eben in der Struktur und ich befürchte, dass die Kleinstschulen halt geschlossen werden könnten aus wirtschaftlichen Gründen. Das ist meine Sorge“ (IPB, Z. 276- 284).*

Unabhängig davon fühlt sie sich gut gewappnet, um mit den Veränderungen auf der Ebene der Schulinspektion umzugehen, da sie schon vor zehn Jahren mit Schulentwicklung an ihrer Schule begonnen hat. Gemeinsam mit der Werk- und der Religionslehrerin, den Eltern und der Gemeinde hat sie ein Leitbild für die Schule erarbeitet und die damals gesetzten Ziele evaluiert. Erst vor kurzem hat sie auch einen Lehrgang zum Schulmanagement absolviert.

*„...jetzt ich habe dann heuer den Schulmanagementlehrgang abgeschlossen, der mir auch wieder ein Stück weitergeholfen hat bei dieser ganzen Sache. Ich habe wieder was Neues dazugelernt und ich muss sagen ah ja ich hätte da nicht wirklich Angst jetzt, wenn ich da das alles dokumentieren müsste und das eben dann belegen und besprechen“ (IPB, Z.333-336).*

Es war den InterviewpartnerInnen nicht bekannt, dass es eine Gesetzesänderung zur Schulaufsicht gab, daher war kein detailliertes Wissen zur Umgestaltung der Rolle und Funktion der Schulaufsicht vorhanden. Jene Interviewpartnerin, die die Rolle der Schulleiterin und Lehrerin einnimmt verbindet damit, in einer ersten Assoziation, die damit verbundene Gefahr der Schulstandortauflösung von Klein- und Kleinstschulen. Ansonsten geht sie davon aus, dass die Herausforderungen für sie bewältigbar sind, da sie bereits Erfahrungen mit Schulentwicklung habe. Bedenken äußert sie im Zusammenhang mit der alleinigen Bewältigung von möglichen eingeforderten Dokumentationen und Belegen über schulisches Geschehen.

#### **9.4 PädagogInnenbildung Neu**

Wie beim Themenbereich zur neuen Schulaufsicht sind auch zur neuen LehrerInnenbildung keine Informationen auf Seiten der InterviewpartnerInnen vorhanden. Die Befragten haben sich mit dem in Diskussion stehenden Entwurf nicht beschäftigt und können daher keine Aussagen dazu treffen.

Sie beziehen sich in ihren Ausführungen auf eigene Erfahrungen, die sie in Bezug auf LehrerInnenausbildung machen bzw. gemacht haben. Interviewpartnerin B, die als Praxislehrerin LehramtsstudentInnen in ihrer Unterrichtspraxis begleitet und beurteilt, stellt über alle notwendigen Kompetenzen von LehrerInnen die LehrerInnenpersönlichkeit.

Interviewpartnerin C, selbst erst einige Jahre im Schuldienst und universitär ausgebildet ist, kritisiert die gegenwärtige Ausbildung. Sie erinnert sich an ihren Eintritt in den Schuldienst und stellt rückblickend fest, dass sie auf die Herausforderungen des Unterrichtalltags in keiner Weise vorbereitet war. Sie hatte in ihrer Ausbildung nie gelernt, wie sie mit schwierigen SchülerInnen umgehen soll und sieht eine neue Form der LehrerInnenbildung als unbedingte Notwendigkeit.

*„...also was ich nur sagen kann, dass wir, die wir in die NMS geschickt werden nicht ausgebildet sind für diese Dinge...“ (IPC, Z. 320- 321).*

*„...wir sind mehr oder weniger die Sprachwissenschaftler gewesen. Die Pädagogik hat man halt dazu gemacht, weil man es tun muss und das hat bei meiner pädagogischen Ausbildung null mit Schule oder irgendwas zu tun gehabt...(IPC, Z. 323- 325).*

## **10 Vorläufige Antworten und Interpretation**

Eine leitende Forschungsfrage war, ob Lehrkräfte die Umgestaltung im Bildungssystem von staatlich- bürokratischer Ordnung, von der Disziplinierungsinstanz zur Kontrollinstanz wahrnehmen, und einen Zusammenhang der Veränderungen mit Wettbewerb und unternehmerischer Kultur erkennen.

Die Ergebnisse der geführten Interviews zeigen, dass die InterviewpartnerInnen den Zusammenhang zwischen den für sie umzusetzenden Aufgaben zur Qualitätsentwicklung und Rechenschaftslegung und einer Hinwendung zu betriebswirtschaftlichen Mechanismen nicht sehen. So lässt sich den erhobenen Daten nur ein Indikator entnehmen, der darauf hinweisen könnte. Dieser betrifft die Befürchtung, dass im Gefolge der gesetzlichen Verankerung der Schulaufsicht Neu, deren Aufgaben in Anlehnung an Strategien des New Public Management vollzogen werden, es zur Schulschließung von Klein- und Kleinstschulen kommen könnte. Zu ergänzen wäre, dass dieser Indikator aus dem Interview einer Lehrerin extrahiert wurde, die auch die Rolle der Schulleitung innehat, und sich somit in ihrer Leitungsfunktion für ihre Institution verantwortlich sieht.

Von jenen Reformen, die ausgehend von der Makroebene des Bildungssystems zur Umsetzung gebracht werden, dringen jeweils nur jene in die Handlungslogik der

Akteurinnen, die sie ihrem Verantwortungs,- und Aufgabenbereich als Lehrerin zuordnen. Lehrerinnen, deren tagtägliches Geschäft der Unterricht ist, erfassen vorrangig Veränderungen, die in ihrer Wirkung direkt auf Unterricht ausgerichtet sind. Den aktuellen Entwicklungen auf der Makroebene und Mesoebene des Systems wird von ihrer Seite kaum Beachtung zuteil, was sich in den Interviewergebnissen insofern verdeutlicht, dass die befragten LehrerInnen zur Reformierung der Schulaufsicht oder zur neuen LehrerInnenausbildung keine oder nur wenig Kenntnisse haben. Anders verhält sich dies in Bezug auf die Bildungsstandards und die Neue Reife- und Diplomprüfung. Diese Reformen nehmen in direktem Maße Einfluss auf ihren Unterricht. Anzuführen ist in diesem Zusammenhang ein Zitat von Fend, das die gewonnenen Erkenntnisse bestätigt „Wer Lehrer wird und in der Schule unterrichten möchte, für den sind Fragen der Bildungspolitik, des Bildungsrechtes und der Schulverwaltung meist lästige äußere Sachverhalte, die mit dem konkreten Unterricht nichts zu tun haben. Sie sollten für die Gestaltung des konkreten Unterrichts im besten Falle nicht störend wirken und die pädagogische und didaktische Arbeit mit dem Kind oder Jugendlichen nicht beeinträchtigen“ (Fend 2008, S. 39).

Zudem richtete sich mein Forschungsinteresse darauf, wie LehrerInnen die Neuerungen in ihre Unterrichtspraxis transferieren, was sie in ihrer täglichen Praxis verändern und welche Vorteile bzw. nachteilige Wirkweisen sie identifizieren oder erwarten. Um Antworten auf diese Forschungsfrage zu erhalten, bezog ich mich in den Interviews auf die Bereiche der Bildungsstandards, der Neuen Reife- und Diplomprüfung und der kollegialen Zusammenarbeit in ihren Schulen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die dazu befragten Lehrkräfte die curriculare Dimension der Bildungsstandards bzw. der Neuen Reife- und Diplomprüfung im Sinne einer Orientierung durch vorgegebene klare Ziele begrüßen. Ebenso positiv äußern sich die befragten LehrerInnen zur dadurch möglichen Rückmeldung zum eigenen Unterricht. In diesem Punkt ergeben sich jedoch Widersprüche. Beinhaltet die standardisierten Prüfungen und die Ergebnisrückmeldung für sie einerseits die Möglichkeit, den eigenen Unterricht zu analysieren und dies als Basis der Entwicklung der Unterrichtsqualität zu nutzen, beurteilen sie andererseits die Qualitätsentwicklungsdimension von standardisierten Prüfungen sehr uneinheitlich.

Die Anforderung, Unterricht in einer Weise zu gestalten, der über die, den traditionellen Unterricht kennzeichnenden Reproduktionsphasen hinaus Räume zum Kompetenzerwerb der SchülerInnen ermöglicht, wird als positive Entwicklung gesehen. An den

Beschreibungen der Befragten zur Gestaltung von Unterricht unter dem Anspruch der Kompetenzorientierung lässt sich erkennen, dass sich dies in allen Fällen auf die Verwendung von neuen Lehrbüchern und Materialien, in denen Bildungsstandards ähnliche Beispiele und Lernaufgaben berücksichtigt sind, bezieht. Die Ausrichtung von Unterricht am Lernen der Einzelnen, im Sinne von differenzierten und individualisierten Angeboten und Zugängen, wird von den Befragten unterschiedlich beschrieben. Jene Interviewpartnerin, die an einer Schule unterrichtet, die sich seit mehreren Jahren in einem Schulentwicklungsprozess befindet, dessen Ziel die Entwicklung von Unterricht ist, die den fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb der SchülerInnen fördert, berücksichtigt in ihrer Unterrichtsgestaltung die individuellen Lernunterschiede der SchülerInnen. Unterricht wird in Form von Planarbeit organisiert und es gibt nur wenige Phasen in klassischen frontalen Unterrichtsformen. Die Befragte betont die Notwendigkeit von überfachlichen Kompetenzen und in diesem Zusammenhang, dass vor allem jene des sozialen Miteinanders für sie von großer Bedeutung ist.

Die Altersheterogenität der Schülerinnengruppe einer Kleinschule, die die Unterrichtspraxis einer Interviewpartnerin kennzeichnet, lässt keinen traditionellen, frontalen Unterricht zu. Differenzierte und individualisierte Lernaufgaben stellen seit Jahren einen selbstverständlichen Zugang in der Unterrichtsplanung dar.

Im Falle einer befragten Lehrerin stellt der Bereich der Differenzierung und Individualisierung eine Herausforderung dar, die schwer zu bewältigen ist. Auch in der Wahrnehmung ihrer KollegInnen an den Schulen an denen sie tätig ist, stellt dieser Anspruch neue Herausforderungen dar und es fehlen Handlungsstrategien, um mit der Heterogenität der Lernenden produktiv umgehen zu können. Zugleich besteht der Eindruck, dass „das Neue“ in großer Fülle und Rasanzen auf sie zukommt. Aus der Sicht der Befragten verliert sich das Problem der Differenzierung und Individualisierung aufsteigend mit den Schuljahren, da schwächere SchülerInnen aus dem System selektiert wurden bzw. bei den im System verbliebenen SchülerInnen die Selbstständigkeit der Lernenden eher vorhanden ist. Die Fähigkeit der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit wird als Gelingensbedingung für Differenzierung und Individualisierung gesehen. Allerdings nicht, als im Kontext von Schule und Unterricht zu erwerbende Fähigkeit, zu deren Förderung Unterricht beitragen kann. Daraus lässt sich folgern, dass aus dieser Sicht Unterricht primär an fachlichen Kompetenzen orientiert ist. Die Unterrichtsaufgabe, Schülerinnen mit Strategien und Lernmethoden vertraut zu machen, die sie in ihrer Entwicklung zu

eigenverantwortlichen Lernenden unterstützen, wird nicht gesehen. Dies verweist auf die Gefahr einer Unterrichtsgestaltung, die dem Konzept des „Teaching to the Test“ unterliegt. Somit würden die Lernwege der Einzelnen weniger berücksichtigt bleiben und der Selektionsaspekt an Raum.

Es ist davon auszugehen, dass LehrerInnen an Schulen, die sich entweder aufgrund der demographischen Situation oder aus innovativen Ambitionen der Schulleitung schon längere Zeit mit Schul,- und Unterrichtsentwicklung auseinandersetzen mit den Veränderungen besser umgehen können. Daraus lässt sich folgern, die Gefahr einer Verengung des Unterrichts, im Sinne einer ausschließlichen Ausrichtung auf zentralisierte Prüfungen geringer ist.

In Bezug auf die Neue Reife- und Diplomprüfung ist von vorherrschender Unsicherheit unter den LehrerInnen auszugehen. Dies äußert sich in verspürtem Druck, der begründet wird mit der herrschenden Unklarheit und den ständigen Veränderung der Richtlinien. Der Umstand, der sich verändernden Herausforderungen und der sich schnell wandelnden Vorgaben, ist für die AkteurInnen völlig ungewohnt, da Schule jahrzehntelang nach gleichen tradierten Mustern funktionierte. Befürchtungen der LehrerInnen sind vermutlich auch darauf rückzuführen, dass es nicht klar ist, wem die Verantwortung bei schlechten Ergebnissen zugerechnet wird. Dies betrifft die Reifeprüfung Neu als zentrale Abschlussprüfung in stärkerem Maße, da mit ihr die Qualifikation bzw. Disqualifikation der Einzelnen verschränkt ist

Kooperative Formen der Zusammenarbeit zur Unterrichtsentwicklung finden nur fachbezogen statt und dies meist im informellen Rahmen. Es kann davon ausgegangen werden, dass kollegiale Unterrichtsentwicklung nach dem Konzept einer professionellen Lerngemeinschaft nicht vorhanden ist. Die Befragten würden sich mehr Kooperation mit KollegInnen wünschen und benennen als hemmenden Faktor in erster Linie den Mangel an Zeit. Zudem besteht Zweifel, der auf ihren bisherigen Erfahrungen in Bezug auf Zusammenarbeit beruht, wo sie Widerstand und abwehrendes Verhalten von KollegInnen erfahren haben. Anknüpfend an die Ausführungen im theoretischen Teil dieser Arbeit ist das Konzept der professionellen Lerngemeinschaft nur umsetzbar, wenn im ersten Schritt die Ebene der Schulleitung Zeitressourcen bereitstellt und Verbindlichkeiten zu Arbeitsweisen und Strukturen schafft.

## 11 Resumee und Ausblick

Die Umgestaltung der Steuerung des Bildungssystems in Anlehnung an das NPM, wird von Lehrerinnen in der Gesamtheit nicht wahrgenommen. Wie schon erwähnt, setzen sie sich vorrangig mit jenen Reformen auseinander, die auf die Ebene des Unterrichts und somit in direkter Weise auf ihr Tätigkeitsfeld gerichtet sind. Sie sehen keinen Zusammenhang von diesen für sie wahrgenommenen Reformen zur Sicherung der Unterrichtsqualität mit wirtschaftlichen Paradigmen. Hier erhebt sich die Frage, weshalb für LehrerInnen die Sicht auf das Ganze verschlossen ist. Ist es schlichtweg Desinteresse ihrerseits, an dem was auf der Makroebene des Systems entschieden wird? Verhindert die, von ihnen oft beklagte, schon bestehende Überlastung und Überforderung eine Auseinandersetzung mit den Vorgängen auf den anderen Ebenen des Systems? Anzumerken ist an dieser Stelle, dass dies durch die ungewohnte Dynamik der gegenwärtigen Veränderungen in einem vormals doch statischen System noch intensiviert wird. Oder mangelt es an einer Informationskultur zwischen den Systemebenen des Bildungssystems?

Altrichter (1996) spricht von endemischer Unsicherheit und hoher individueller Autonomie, die den Lehrberuf kennzeichnen. Dies wurzelt unter anderem im Umstand, dass LehrerInnen bisher selbst die Schlüsselpersonen der Bewertung ihres Unterrichts waren. Sie nutzen selbst generierte interne qualitative Informationen, um die eigene Leistung zu beurteilen (vgl. Altrichter 1996, S.131ff.). Zudem konstatiert er, dass es dem Lehrberuf nicht gelungen ist, Wege zu finden, überindividuell bedeutsame Reflexionswege und Dilemmata im Zuge der Ausbildung erfahrbar zu machen (vgl. ebd. S.144f.).

Im traditionellen Selbstverständnis des „Lehrer-seins“ wurden neu hinzukommende, zu erfüllende Vorgaben der übergeordneten Instanz, ohne viel zu hinterfragen oder zu reflektieren, entgegengenommen. Die Art und Weise der Umsetzung war häufig autonom und individuell. Die gegenwärtigen Vorgaben stehen nun unter anderen Vorzeichen, während die Handlungsstrategien der LehrerInnen nach wie vor dem Kontext des traditionellen bürokratischen Modells entsprechen. Bezugnehmend auf Leimstättner 2010, die als Erschwernis der Umsetzung der Reformschritte, die unveränderten strukturellen Rahmenbedingungen für LehrerInnen benennt, lässt sich verstehen, dass aus LehrerInnenperspektive das Neue schwer einzuordnen ist. Die von ihnen wahrgenommenen Veränderungen werden als zusätzlich zu erfüllende Aufgaben empfunden, die in additiver

Form, zu den schon Bestehenden, abzarbeiten sind. Dieses Verständnis ist, so lässt sich vermuten, keine tragfähige Basis zur Veränderung der Unterrichtskultur, da das Neue mit dem vorhandenen Erfahrungswissen nicht vernetzt werden kann. Vielmehr besteht die Gefahr der Etablierung einer Kultur des „Teaching to the Test“.

Wenn nun der Steuerungswandel die Übertragung der Verantwortung an die Schule und an die LehrerInnen impliziert, so kann dies nur gelingen, wenn jene AkteurInnen, die die Verantwortung nehmen sollen und müssen, die Hintergründe und das Zusammenspiel der gesetzten Maßnahmen verstehen. Dieses Verständnis ist eine Bedingung für, wie Fend 2008 es bezeichnet, die Rekontextualisierung zwischen den institutionellen Anforderungen und den situativen und personellen Handlungskontexten in der Klasse. Darüber hinaus bedarf es dieses Gesamtverständnisses, um sich kritisch und verantwortungsvoll mit den Gefahren des Marktparadigmas auseinandersetzen zu können.

Klieme postuliert, dass es nur zu einer qualitativen Kultur des Lernens kommen wird, wenn die praktizierenden LehrerInnen zu HauptträgerInnen der Reform werden (vgl. Beer 2007, S.49). In einer Publikation des BIFIE heißt es sinngemäß, dass sie lernen müssen professionell zu handeln. Des Weiteren wird ebendort ausgeführt, dass sie in nicht vorhersehbaren, einmaligen Lehr- und Lernsituationen zielorientiert handeln, die widersprüchlichen Anforderungen durchschauen und die daraus entstehenden Paradoxien aushalten müssten (vgl. Beer/ Benischek 2011, S. 7). LehrerInnen sind demnach der Dreh- und Angelpunkt zum Gelingen der Reform. Sie sollen Unterricht kompetenz- und outputorientiert planen, die Individualität ihrer SchülerInnen berücksichtigen und eine, wie Schratz es benennt, lernseitige Perspektive einnehmen. Darüber hinaus gilt es durch das Change Management auch schul,- und unterrichtsentwicklerisch tätig zu werden.

Es ist unschwer zu verstehen, dass diese hohen Anforderungen und Erwartungen Verunsicherung auf Seiten der LehrerInnen auslösen. In die Äußerung, dass LehrerInnen lernen müssten professionell zu handeln, könnte sich interpretieren lassen, dass sie dies bisher nicht getan hätten. So ist es nachvollziehbar, dass dies neben Verunsicherung auch Unmut, Kränkung und Widerstand in ihren Reihen hervorrufen kann. Es ist auch davon auszugehen, dass sich LehrerInnen an derlei Kritik schon gewöhnt haben, sind sie doch seit mehreren Jahren mit verschiedensten Vorwürfen von Seiten der Öffentlichkeit konfrontiert und haben im Umgang mit dem Ansehensverlust ihres Berufsstandes verschiedenste Bewältigungsstrategien entwickelt. So könnte eine dieser Strategien sein,



wenig Interesse an dem zu zeigen, was auf anderen Ebenen des Systems entwickelt und eingefordert wird oder in eine Art inneren Widerstand zu gehen.

Es soll hier nicht angezweifelt werden, dass es eines Nachdenkens über Unterricht und dessen Veränderung und Entwicklung von LehrerInnenseite bedarf. Eine Bedingung von gelingendem Lernen ist jedoch Lernenden Wertschätzung und Ermutigung entgegenzubringen und dies trifft auch auf lernende LehrerInnen zu.

Der Begriff der Verantwortungsübertragung lässt die Deutung zu, dass sich irgendwo, irgendjemand dieser Verantwortung entledigt. Sollte dies zutreffen, so wäre das wohl die schlechteste Lösung zur Weiterentwicklung, unter Heranziehung einer marktwirtschaftlichen Diktion, „des Betriebs Schule“. Zur konstruktiven Entwicklung des Bildungssystems braucht es, über quantitative Erhebungen hinaus, den permanenten Informationsfluss und Austausch zwischen den Systemebenen und eine Verschränkung der Perspektiven aller AkteurInnen. In der großen institutionellen Organisation Schule hat jeder und jede seine Verantwortung wahrzunehmen und planvolles, antizipierendes Zusammenagieren ist unabdingbar.

Schule kann sich nicht gegen den sich, um sie herum, vollziehenden Wandel abschirmen. Mit dem täglichen Öffnen der Schultore für die SchülerInnen, kommt dieser Wandel zu den LehrerInnen und muss respondierrt werden.

Es ist unumstritten, dass Lehren und Lernen sich an Kompetenzen orientieren soll, dass das was über Jahrzehnte als unbedingt wissenswert gegolten hat neu überdacht werden muss. Denn was junge Menschen, in einer immer komplexer werdenden Welt, in der das Wissen explodiert, wissen und können müssen übersteigt die traditionellen Vorstellungen. Unumstritten ist auch, dass sich kein Land leisten kann, Kinder und junge Menschen auf ihrem Bildungsweg zurückzulassen, sei es nun aus wirtschaftlichen oder subjektorientierten Gründen zur Bewältigung des jeweils eigenen Lebens. Es bedarf der Chancengerechtigkeit, der Verminderung der Bildungsungleichheiten, da die soziale Herkunft auch gegenwärtig eine entscheidende Variable für späteres Reüssieren in der Schule und den damit verbundenen Lebenschancen darstellt.

Abzuwarten bleibt jedoch, ob der Steuerungswandel mit den damit verbundenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung, ein wirksames Mittel zur Entwicklung eines Bildungssystems ist, das diesen Anforderungen gerecht wird.

Wenn Erikson und Jonsson die Bildungsexpansion als stumpfes Instrumentarium bezeichnen, um dem Problem der Chancenungleichheit zu Leibe zu rücken, so stellt sich die Frage, ob die Maßnahme zur Outputorientierung durch vorgegebene Standards das Heilmittel zur Lösung des nach wie vor ungelösten Problems darstellt oder in gegenteiliger Form wirksam werden wird und zur weiteren Reproduktion ungleicher Bildungschancen beiträgt. In diesem Zusammenhang wird vor allem die Art und Weise des Umgangs mit den erhobenen Daten zu den SchülerInnenleistungen ein entscheidender Faktor sein. Denn ob diese wirklich nur zur Entwicklung der Unterrichtsqualität eingesetzt werden, oder ob Schulen sich derer bedienen werden, um Vorteile im Wettbewerb um SchülerInnen zu haben, und um sich am Markt gut positionieren zu können, bleibt abzuwarten. Tritt Letzteres ein, ist eine Verschärfung der Bildungsungleichheiten zwischen den sozialen Schichten durch Wettbewerb und Konkurrenz zu erwarten.

## 12 Literatur

**Altrichter, Herbert (1996):** Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, Werner/ Thonhauser Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag Ges.m.b.H., S. 96 -173.

**Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (2010):** Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch. Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance Band 7. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH, S. 15- 37.

**Bauer, Barbara/ Bartz, Dietmar/ Ahmia, Tarik/ D'Aprile, Dorothee/ Franken, Marcus/ Kadrietzke, Nils/ Liebert, Nicola (2009):** Migration- viele Gründe, viele Grenzen. In: Gresh, Alain/ Radvanyi, Jean/ Rekecewicz, Phillippe/ Samary, Catherine/ Vidal, Dominique (Hrsg.): Atlas der Globalisierung. Sehen und verstehen, was die Welt bewegt. Le Monde diplomatique. Berlin: Verlags- und Vertriebs GmbH, S. 16- 17.

**Becker, Rolf (2006):** Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion. In: Hadjar, Andreas/ Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, S. 27- 63.

**Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (2007):** Bildung als Privileg- Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH, S. 9- 43.

**Beer, Rudolf (2007):** Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Wien: Lit Verlag GmbH & Co.KG.

**Beer, Rudolf/ Benischek, Isabella (2011):** Individualisierung. In: BIFIE (Hrsg): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam Verlag, S.13- 16.

**Bonsen, Martin (2010):** Schulleitungshandeln. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch. Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften . GWV Fachverlage GmbH, S. 277- 293.

**Bonsen, Martin (2010):** Schulleitung als Unterrichtsentwickler. In: Rolff, Hans- Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, S. 99- 130.

**Bonsen, Martin (2011):** Kooperative Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, Hans- Günter (Hrsg.): Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM). Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH. Carl Link, S. 97- 115.

**Brückner, Yvonne/ Tarazona, Mareike (2010):** Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch. Wiesbaden Neue Steuerung im Schulsystem. VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH., S. 81- 107.

**Brüsemeister, Thomas (2007):** Disziplinäre Sichtweisen zur Governance. In: Kussau, Jürgen/ Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Educational Governance Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften . GWV Fachverlage GmbH, S. 23- 53.

**Cleve, Bernd/ Schmidt-Peters, Anne (1997):.** Qualitätssicherungsinstrumente in der beruflichen Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Gesellschaft und den Weiterbildungsmarkt. In: Geissler, Harald (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Weiterbildungsmarketing. Berlin: 1997 Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S.121- 137.

**Dalin, Per (1997):** Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Beiträge zur Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand Verlag.

**Eder, Ferdinand/ Altrichter, Herbert (2009):** Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich. Band 2. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft GmbH Nfg.& Co KG, S. 305- 321.

**Egger, Rudolf (2005):** Qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft- Ein systematischer Überblick. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch

Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag Ges.m.b.H, S. 105- 119.

**Fend, Helmut (2008):** Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH.

**Fend, Helmut (2008):** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. durchgesehene Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH.

**Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst./ Steinke, Ines (2008):** Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

**Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003):** Das qualitative Interview. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

**Fuchs, Hans- Werner (2008):** Educational Governance und neue Steuerung: Grundsätze- Beispiele- Erwartungen. In: Langer, Roman (Hrsg): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH, S.19- 31.

**Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2010):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Lehrbuch. Wiesbaden: 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien GmbH.

**Groeben, Annemarie von der (2008):** Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG.

**Hadjar, Andreas/ Becker, Rolf (2006):** Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, Andreas/ Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, S.11- 27.

**Haider, Günter./ Lassnigg, Lorenz (2009):** Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H Nfg. & Co KG, S. 9- 20.

**Haunberger, Sigrid (2006):** Hat die Bildungsexpansion zur Entwicklung einer Bildungsgesellschaft angestoßen? In: Hadjar, Andreas/ Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

**Helmke, Andreas (2010):** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze- Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, S. 311- 339.

**Hentig, Hartmut (1996):** Bildung. Ein Essay. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**Hoffmann, Franz/ Astleitner, Hermann (2010):** Bildungsstandards und die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Aufgezeigt am Beispiel des Schulbuchs als kritische Größe. In: Müller, Florian H./ Eichenberger, Astrid/ Lüders, Manfred/ Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 213- 227.

**Kern, Augustin (2010):** Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards und standardbezogene Tests. In: Muhr, Rudolf/ Biffl, Gudrun (Hrsg.): Sprache- Bildung- Bildungsstandards- Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 9- 21.

**Kocka, Jürgen (2009):** Bildung und Bildungsbürgertum. In: Schlüter, Andreas/ Strohschneider, Peter (Hrsg.): Bildung? 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Bildung! Berlin: Berlin Verlag GmbH, S. 132- 143.

**Konrad, Franz- Michael (2007):** Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München: Verlag C.H. Beck OHG.

**Kotthoff, Hans- Georg/ Böttcher, Wolfgang (2010):** Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch. Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften . GWV Fachverlage GmbH, S. 295- 320.

**Langer, Roman (2008):** Steuerungs- Intentionen und Educational Governance- eine Einleitung. In: Langer, Roman (Hrsg.) ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH, S. 7- 19.

**Lasnigg, Lorenz/ Bock- Schappelwein, Julia/ Pitlik, Hans (2009):** Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich. Band 2. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H Nfg.& Co KG, S. 361-381.

**Leimstättner, Brigitte (2010):** Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Dissertation. Institut für Volkskunde und Kulturanthropologie. Karl –Franzens- Universität Graz.

**Lenz, Werner (2005):** Bildung im Wandel. Studentexte Bildung und Weiterbildung. Band 1. Wien: LIT Verlag.

**Maag Merki, Katharina (2010):** Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch. Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften . GWV Fachverlage GmbH, S. 145- 164.

**Mair, Johannes/ Neuweg, Hans Georg (2009):** Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich. Band 2. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H Nfg.& Co KG, S. 99- 121.

**Mikula, Regina/ Felbinger, Andrea (2005):** Wissenschaftliche Quellen zitieren. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H., S. 55- 66.

**Müller, Andreas (2006):** Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles außer gewöhnlich. Bern: H.e.p. Verlag Ag..

**Reicher, Hannelore (2005):** Die Planung eines Forschungsprojektes- Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hrsg): Praxisbuch Empirische

Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag Ges. m. b. H. Innsbruck, S. 85- 105.

**Ribolits Erich (2009):** Bildung ohne Wert. Wider der Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Erhard Löcker GesmbH.

**Rolff, Hans- Günter (2010):** Datengestützte Schulentwicklung. In: Rolff, Hans- Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. Seelze: Friedrich Verlag GmbH, S. 133- 175.

**Schemmann, Michael (2007):** Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH& Co. KG.

**Siebert, Horst (2003):** Vernetztes Lernen. Systemisch- konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/ Unterschleißheim: Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Luchterhand.

**Siebert, Horst (2004):** Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH& cpo.KG., S. 23- 33.

**Schlüter, Andreas (2009) :** Vorwort. In: Schlüter Andreas/ Strohschneider Peter (Hrsg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin: Berlin Verlag, S. 9- 11.

**Schratz, Michael/ Hartmann, Martin (2009):** Schulautonomie in Österreich. Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In: Specht, Werner (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich Band 2. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H Nfg.& Co KG., S. 323-341.

**Schratz, Michael/ Westfall- Greiter, Tanja (2010):** Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Seelze: Klett Kallmeyer Verlag.

**Schüssler, Ingeborg/ Thurnes, Christian. M. (2005):** Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH& Co KG.

**Spinner, H. Kaspar (2010):** Der standardisierte Schüler. In: Muhr, Rudolf/ Biffel, Gudrun (Hrsg.): Sprache- Bildung-Bildungsstandards- Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 113- 124.



**Sturm, Tanja (2010):** Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H./ Eichenberger, Astrid/ Lüders, Manfred/ Johannes, Mayr (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Münster: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Waxmann Verlag GmbH, S. 89-107.

#### **Artikel in Zeitschriften:**

**Brügelmann, Hans (2009):** Wie kann Kompetenzentwicklung evaluiert werden? Potential und Grenzen von Leistungstests und Alternativen für den schulischen Alltag. In: Pädagogik 61 Heft 10/09. S. 44- 47. Kompetenzorientierung in der Diskussion.

**Euler, Peter/ Bierbaum, Harald (2005):** Naturwissenschaften- Skandalon in der Bildungslandschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4/2005. Bildung in der Erwachsenenbildung, S. 309- 319.

**Solga Heike/ Wagner Sandra (2001):** Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4. Jahrgang Heft 1/2001,S. 107-127.

**Sprenger Birgit (2010):** Was ist das Neue im System. In: Schule Heute. Wie kommt das Neue ins System. (Hrsg.) Landesschulrat für Vorarlberg. Bregenz: Hugo Mayer, S. 3.

#### **Onlinequellen:**

**Assheuer, Thomas (2011):** Der Magier. <http://www.zeit.de /2011/30/Medientheoretiker-McLuhan> [ 30.8.2011]

**BIFIE (2011):** Standardisierte Reife- und Diplomprüfung. [URL:https://www.bifie.at/srdp](https://www.bifie.at/srdp) [Stand: 22.12.2011].

**BIFIE (2011):** Standardisierte Reife- und Diplomprüfung. [URL: https://www.bifie.at/node/175](https://www.bifie.at/node/175) [Stand 22.12.2011].

**BIFIE (2011):** Kernaufgaben. [URL https://www.bifie.at/bifie/kernaufgaben.](https://www.bifie.at/bifie/kernaufgaben) [Stand 22.12.2011].

**bm:bwk (2003):** Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem . Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg). Schulführende Sektionen für das allgemein bildende und berufsbildende Schulwesen (Sektion I und II) [http://www.bmukk.gv.at/schulen/schubf/se/Weissbuch\\_Qualitaetsic10091.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/schubf/se/Weissbuch_Qualitaetsic10091.xml) [Stand 24.10.2011]

**bm:uk/ BM.W\_F (2010):** LehrerInnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. 2. Durchgesehene Auflage, September 2010. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf) [Stand 20.10.2011].

**bm:uk/ BM.W\_F (2011):** Pädagoginnenbildung Neu. Die Zukunft pädagogischer Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf) [Stand: 30.10.2011].

**Bundesgesetzblatt (2011):** 28. Bundesgesetz: Änderung des Schulaufsichtsgesetzes am 20. Mai 2012 . Teil I (NR:GPXXIV RV 1113 AB 1141 S.103. BR: AB 8484 S. 796.). [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20633/bgbla\\_2011\\_i\\_28.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20633/bgbla_2011_i_28.pdf) [Stand: 10.12.2011]

**Commission of the European Union (2008):** Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Commission staff working document. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/report_en.pdf) [Stand: 28.10.2011]

**Ebner, Christian/ Nikolai, Rita (2010):** Schlechtes Zeugnis für Deutschland. Europa und die Bildungs-Benchmarks der Lissabon-Strategie – eine Zwischenbilanz. WZ Brief Bildung. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung. [http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief\\_bildung/WZBriefbildung\\_132010\\_ebner\\_nikolai.pdf](http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief_bildung/WZBriefbildung_132010_ebner_nikolai.pdf) [Stand: 20.9.2011]

**Europäische Kommission (2011):** Strategischer Rahmen allgemeine und berufliche Bildung [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_de.htm) [Stand: 20.7.2011].

**Europäisches Parlament (2000):** Schlussfolgerungen des Europäischen Rates [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm) [Stand: 20.7.2011].

**Europäischer Rat (2000):** Ein strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt  
[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm)  
[Stand: 20.9.2011]

**Europäischer Rat (2009):** Amtsblatt der Europäischen Union Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“).  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF>  
[Stand: 20.7.2011]

**Europäische Union (2009):** Allgemeine und berufliche Bildung 2020 (ET 2020).  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_de.htm) [Stand: 20.7.2011]

**Europäische Union (2011):** Amtsblatt der Europäischen Union C70/1. Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Durchführung der Strategie „Europa 2020“  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:DE:PDF>  
[Stand: 20.7.2011]

**Gruhn, Reinhart (2006):** Globalisierung- was ist das? Einführung in weltweites Denken.  
<http://www.g21.de/globalisierung.html> [14.4.2011]

**Haider, Günter/ Eder, Ferdinand/ Specht, Werner/ Spiel, Christiane/ Wimmer, Manfred (2003):** Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler. Das Reformkonzept der Zukunftskommission. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.).Wien.  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12422/zk\\_kurzfassung.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12422/zk_kurzfassung.pdf) [Stand: 7.11.2011].

**Herzog, Walter (2008):** Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf? Beiträge zur Lehrerbildung 26 (3) [www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL\\_2008\\_3\\_395-412](http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2008_3_395-412). [Stand: 2.3.2012].

**Huber, Christina/ Späni, Martina/ Schmellentin, Claudia/ Criblez, Lucien (2006):** Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische

Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung. Aarau.  
[http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit\\_analyse\\_1.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit_analyse_1.pdf) [Stand: 12.1.2012].

**Keupp, Heiner (1998):** Ohne Angst verschieden sein können- Förderung von Lebenssouveränität in einer postmodernen Gesellschaft. Vortrag im Rahmen des Reutlinger Tag. [http://www.ipp-muenchen.de/texte/ohne\\_angst\\_versehieden\\_sein\\_koennen.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/ohne_angst_versehieden_sein_koennen.pdf) [Stand: 12.11.2011]

**Krancke, Jan (1999):** Liberalisierung des internationalen Dienstleistungshandels: Analyse des GATS und Perspektiven für die zukünftige Handelsliberalisierung. [kiel.de/ifw\\_members/publications/liberalisierung-des-internationalen-dienstleistungshandels-analyse-des-gats-und-perspektiven-fur-die-zukunfftige-handelsliberalisierung/kap954.pdf](http://www.kiel.de/ifw_members/publications/liberalisierung-des-internationalen-dienstleistungshandels-analyse-des-gats-und-perspektiven-fur-die-zukunfftige-handelsliberalisierung/kap954.pdf) [Stand: 20.2.2012].

**Krautz, Jürgen (2007):** Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. In: Pädagogische Rundschau1/2007, S. 81-93.  
<http://www.societyofcontrol.com/pmwiki/k2ao/uploads/Main/Krautzoekonomisierung.pdf> [Stand: 20.09.2011] .

**Kommission der europäischen Gemeinschaften (2008):** Mitteilung der Kommission. Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert. Eine Agenda für eine europäische Zusammenarbeit im Schulwesen.  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:DE:PDF> [Stand: 23.07.2011].

**Langthaler Margerita (2005):** Bildungsökonomisierung in den Entwicklungsländern. Formen, Auswirkungen und Implikationen für die Bildungszusammenarbeit. (<http://www.oefse.at/Downloads/publikationen/Bildung.pdf> [Stand: 29.03.2012].

**Lassnigg, Lorenz (2003):** Bildungspolitik zwischen Ökonomisierung und öffentlichem Gut? Fakten, Widersprüche, Kontroversen. Reihe Soziologie Sociological Series 61. Department of Sociology, Institute for Advanced Studies (IHS).Wien.  
<http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs61.pdf> [Stand: 2.7.2011].

**Lühmann, Hinrich (2007):** Betrieb Schule. Eine Polemik. <http://www.hinrich-luehmann.de/bildung-und-schule/betrieb-schule-eine-polemik/> [ Stand:12.07.2011]

**NachDenkSeiten- Die kritische Website (2008):** Ökonomisierung von Bildung und Privatisierung von Bildungspolitik- Pädagogische An- und Einsprüche. <http://www.nachdenkseiten.de/?p=3036> [Stand: 15.03.2011]

**Pechar, Hans (2010):** Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Hanft Anke (Hrsg.), 4. überarbeitete Auflage, Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg. [http://www.mba.unioldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement\\_studienmaterialeleseprobebildungsoekonomieundbildungspolitikpechar.pdf](http://www.mba.unioldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement_studienmaterialeleseprobebildungsoekonomieundbildungspolitikpechar.pdf) [Stand: 20.10.2011].

**Pleister, Michael (2010):** Ausgemacht und weitgehend akzeptiert: Bildung und Lernsubjekt als bloße Effekte marktliberaler Anpassungspostulate -Umriss einer Bestandsaufnahme; Skizzen zu Kritik, Alternativen und Perspektive-Pädagogische Rundschau 64. Jg./ Heft 5 (2010), S. 477 - 507. <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Bildung-u-Lernsubjekt.pdf> [Stand: 24.4.2012].

**Ribolits, Erich (2003):** Wieso sollte eigentlich gerade Bildung nicht zur Ware werden? In: Österreichische Hochschüler/innenschaft (Hrsg.): Education not Profit. Wien 2003, S. 80-86. [homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/m/archive/download](http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/m/archive/download) [Stand: 10.3.2012].

**Rechnungshof (2007):** Organisation und Wirksamkeit der Schulaufsicht. [http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2007/berichte/teilberichte/bund/Bund2007\\_02/Bund2007\\_02\\_3pdf](http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2007/berichte/teilberichte/bund/Bund2007_02/Bund2007_02_3pdf). S. 133- 146 [ Stand: 20.7.2011]

**Schmied, Claudia/ Amon, Werner (2011):** Das Jahr der Bildungsreform. Pressekonferenz zu geplanten Bildungsreformen. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20258/20110330.pdf> [Stand: 20.7.2011]

**Weiland Dieter (2001):** Ökonomisierung der Pädagogik. Kurzfassung eines Textes in „Die deutsche Schule“ Heft 4/2001. <http://www.bipomat.de/texte/weiland2/weiland2.html> [Stand: 24.6.2011]

**Zörner Andreas (2001):** Welche ökonomische Bildung wollen wir? [http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische\\_bildung\\_zoerner.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_zoerner.htm) [ Stand: 22.02.2011].

## **Gesetzliche Materialien**

**Bundes- Schulaufsichtsgesetz- B-SchAufsG. BGBl. Nr.240/1962. BGBl. I Nr. 28/2011.**

In: Kodex des österreichischen Rechts. Schulgesetze 2012. 12. Auflage. Wien: LexisNexis Verlag ARD Orac GmbH &CoKG.

## 13. Anhang

### 13.1 Abbildungsverzeichnis:

<i>Abb.1: Drei- Säulen- Modell der Reifeprüfung an AHS.....</i>	<i>63</i>
<i>Abb.2: Drei-Säulen Modell der standardisierten Reife- und Diplomprüfung an BHS.....</i>	<i>64</i>
<i>Abb.3: Grundstruktur der PädagogInnenbildung Neu.....</i>	<i>82</i>
<i>Abb.4: Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse.....</i>	<i>91</i>
<i>Abb.5: Themenbereiche und Analyseeinheiten.....</i>	<i>93</i>

### 13.2 Abkürzungsverzeichnis

*AHS: Allgemein bildende höhere Schule*

*BHS: Berufsbildende höhere Schule*

*BIFIE: Bundesinstitut für Forschung, Innovation und Entwicklung*

*BGBL: Bundesgesetzblatt*

*BiK: Biologie im Kontext (Unterrichtsentwicklungsprojekt in Deutschland)*

*B-SchASG: Bundesschulaufsichtsgesetz*

*CEDEFOP: Europäisches Zentrum für die Förderung von Berufsbildung*

*CHiK: Chemie im Kontext (Unterrichtsentwicklungsprojekt in Deutschland)*

*EURYDICE: Europäisches Hochschulinstitut*

*EU: Europäische Union*

*GATS: General Agreement on Trade in Services*

*IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

*IKM: Informelle Kompetenzmessung*

*NMS: Neue Mittelschule*

*NPM: New Public Management*

*OECD: Organisation for Education Cooperation and Development*

*PiK: Physik im Kontext (Unterrichtsentwicklungsprojekt in deutschland)*

*PIRLS: Progress in International Reading and Literacy study*

*PISA: Programme for International Students Assessment*

*PLG: Professionelle Lerngemeinschaft*

*SINUS: Bundesweites Projekt in Deutschland zur Unterrichtsentwicklung im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften*

*TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study*

*QEQS: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung*

*WTO: World Trade Organisation*



### 13.3 Interviewleitfaden

#### 1. Angaben zur Interviewpartnerin

Name der Interviewpartnerin	
Dienstjahre	
Schulart(en)	
Unterrichtsfächer	

2. Datum des Interviews: \_\_\_\_\_

3. Dauer des Interviews: \_\_\_\_\_

#### 4. Darlegung der Ziele der Befragung

Ich verfasse eine Masterarbeit, die sich mit den gegenwärtigen Veränderungen in den Schulen und im Unterricht auseinandersetzt. Es geht in diesem Zusammenhang um mehrere Punkte, zu denen ich gerne ihre Meinung hören würde.

Um die

- Bildungsstandards und damit verbunden die Kompetenzentwicklung der SchülerInnen,
- die Veränderung der Rolle der Schulaufsicht,
- die Zusammenarbeit unter den KollegInnen
- und die geplante neue LehrerInnenausbildung .

Ich möchte herauszufinden, wie LehrerInnen als ExpertInnen über diese Entwicklungen denken, welche Standpunkte sie einnehmen, und welche Wirkungen und Entwicklungen aus ihrer Sicht zu erwarten sind.

<b>Reformmaßnahme</b>	<b>Fragen</b>
<p>Outputorientierung durch Bildungsstandards/ Neue Reife,- und Diplomprüfung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Vorteile oder Nachteile (förderliche und hemmende Faktoren) sehen sie in den bevorstehenden externen Überprüfungen?</li> <li>• Wie gehen sie mit Kompetenzorientierung und Differenzierung und Individualisierung im Unterricht um?</li> <li>• Wie lässt sich nach ihrer Meinung der zu erfüllende Anspruch der Individualisierung des Lernens vereinbaren mit der Standardisierung?</li> <li>• Ist es möglich durch die Bildungsstandards die Unterrichtsqualität zu erhöhen?</li> <li>• Welche Gefahren sehen sie in der Praxis?</li> <li>• Nehmen sie diese Maßnahme als Kontrolle wahr?</li> <li>• Wie gehen sie persönlich in ihrem Unterricht damit um?</li> <li>• Inwieweit verändert sich dadurch ihre Unterrichtsplanung oder Unterrichtstätigkeit?</li> <li>• Meinen sie, dass es Grund für Ängste oder Befürchtungen gibt?</li> </ul>
<p>Professionelle Lerngemeinschaften- kollegiales Lernen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeiten sie mit anderen Kolleginnen zusammen?</li> <li>• Können sie beschreiben wie diese Zusammenarbeit aussieht?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie oft findet diese Zusammenarbeit statt?</li> <li>• Wie wird diese gemeinsame Arbeit durchgeführt?</li> <li>• Wo finden diese Treffen statt?</li> <li>• Woran wird da gearbeitet?</li> <li>• Welche Vorteile sehen sie in der gemeinsamen Arbeit?</li> <li>• Sehen sie darin Nachteile?</li> </ul> <p><i>(Im Falle von keinen Formen der Zusammenarbeit: Wäre regelmäßige Zusammenarbeit mit KollegInnen für sie wünschenswert?)</i></p>
Schulaufsicht NEU/ Neue Form der Schulaufsicht	<p>Im kommenden September tritt das neue Bundesschulaufsichtsgesetz in Kraft, das die Funktionen der Schulaufsicht neu regelt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Informationen haben sie dazu?</li> <li>• Wie stehen sie dazu?</li> <li>• Wie wird sich der veränderte Zugang auf ihre Arbeit in der Klasse/ in der Schule auswirken?</li> </ul>
PädagogInnenbildung Neu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Kenntnisse haben sie zur geplanten neuen LehrerInnenausbildung?</li> <li>• Welche Gründe machen es aus ihrer Sicht notwendig, die LehrerInnenausbildung zu reformieren?</li> <li>• Macht die neue Ausbildung den Lehrberuf attraktiver?</li> </ul>
Ergänzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gibt es von ihrer Seite noch etwas zu ergänzen?</li> <li>• Wie meinen Sie wird sich Schule entwickeln?</li> </ul> <p>Kommentare....</p>