

Abschlussbericht der Zukunftskommission
an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler

Herausgeber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
1014 Wien, Minoritenplatz 5
Alle Rechte vorbehalten

Abschlussbericht vom 6.4. 2005

Die Zukunftskommission

Ass.Prof. DDr. Günter Haider (Universität Salzburg), Vorsitzender
Univ.Prof. Dr. Ferdinand Eder (Universität Salzburg)
Hon.Prof. Dr. Werner Specht (Zentrum für Schulentwicklung)
Univ.Prof. DDr. Christiane Spiel (Universität Wien)
RgR BSI Manfred Wimmer (LSR NÖ)

Für den Inhalt sind ausschließlich die Autoren verantwortlich.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Vorwort	5
2.	Einleitung	7
3.	Zur Reformphilosophie der Zukunftskommission.....	11
	3.1. Reformziel: Schule und Unterricht systematisch verbessern	11
	3.2. Reformstrategie: Qualitätsentwicklung vor Strukturreform.....	12
	Exkurs: Qualitätsentwicklung versus Strukturveränderung	12
	3.3. Reformprinzipien:	19
4.	Maßnahmen zu den einzelnen Handlungsbereichen.....	22
	Maßnahmenliste – Übersicht.....	22
	Handlungsbereich 1: Schule und Unterricht systematisch verbessern.....	24
	Handlungsbereich 2: Ergebnisorientierung und Qualitätssicherung	34
	Handlungsbereich 3: Innere Schulorganisation – Autonomie – Stärkung der Schulpartnerschaft	52
	Handlungsbereich 4: Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs.....	69
	Handlungsbereich 5: Unterstützungssysteme und Bildungsforschung	79
	Vordringliche und übergreifende Forschungs- & Entwicklungsbereiche	90
	Anmerkungen zum Umsetzungskontext	97
5.	Die Mitglieder der Zukunftskommission	99

1. VORWORT

Um die Qualität der Bildung in Österreich zu sichern und im internationalen Vergleich zu steigern, hat Frau Bundesminister Elisabeth Gehrler diese „Zukunftskommission“ zur Erarbeitung eines Reformprogramms für die Schule im Frühjahr 2003 eingesetzt und mich zum Vorsitzenden ernannt. Mit dem Ministerratsbeschluss vom 1.4. 2003 wurden die Ziele der Expertenarbeit definiert. Die Aufgabe bestand darin, Eckpunkte eines Innovationskonzepts sowie konkrete Umsetzungsmaßnahmen für das österreichische Schulwesen zu erarbeiten.

Zur Erfüllung dieses Auftrags konnte ich die Größe und Zusammensetzung der Gruppe wählen. Die Zukunftskommission bestand vorerst neben mir aus drei weiteren Mitgliedern (Univ. Prof. Dr. Ferdinand Eder, HonProf. Dr. Werner Specht und Univ.Prof. DDr. Christiane Spiel) – im Juni 2004 konnte BSI Manfred Wimmer zur Mitarbeit gewonnen werden. Eine genauere Beschreibung der Kommissionsmitglieder finden Sie im letzten Teil dieses Berichts.

Die zweijährige Kommissionsarbeit war charakterisiert durch mehrere, sehr unterschiedliche Phasen (genauer dazu – siehe Einleitung): ein erstes schriftliches Konzept einer umfassenden Reform; einer darauffolgenden großen öffentlichen Diskussion dieser Ideen und Maßnahmen, bei der jeder die Möglichkeit hatte, Stellung zu nehmen; einem Expertenkongress und einem Reformdialog der Regierung - sowie den Arbeiten an diesem nun vorliegenden Abschlussbericht.

Die Arbeit in der Kommission verlief überaus offen und anregend und konnte durch die konstruktive und ergebnisorientierte Einstellung aller Mitglieder zur gemeinsamen Aufgabe und die gelungene Arbeitsteilung rasch auch Resultate vorweisen. Wichtig dabei war, dass die Kommission ohne politische Beeinflussung von außen konzentriert arbeiten konnte.

Ich möchte mich bei Frau Bundesminister Gehrler für das Vertrauen bedanken, das sie der Kommission geschenkt hat. Allen Mitgliedern der Kommission danke ich herzlich für die angenehme Zusammenarbeit, das offene Einbringen ihrer vielfältigen Kenntnisse und Erfahrungen, die herausfordernden und spannenden Gespräche und die hohe Konsensbereitschaft auch nach durchaus kontroversen Diskursen. Bezeichnender Weise kam diese Kommission ganz ohne formelle Geschäftsordnung aus.

Salzburg, am 6. April 2005

Günter Haider

2. EINLEITUNG

In den letzten Jahren wurden in Österreich sowohl in der Öffentlichkeit als auch in Expertenkreisen Probleme und Fragen der Schulentwicklung und ihre möglichen Lösungen durch innere und äußere Reformen des Schulsystems diskutiert. Dieser Diskursprozess war eingebettet in die bildungspolitische Diskussion der Europäischen Union über die Qualität des Schulwesens. Im Besonderen war der österreichische Diskursprozess durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS) beeinflusst, die gezeigt haben, dass Österreich sein Potential nicht optimal ausschöpft und Verbesserungen im pädagogischen und im organisatorischen Bereich notwendig sind.

Die Zukunftskommission (Ferdinand Eder, Günter Haider, Werner Specht, Christiane Spiel – ab 2004: Manfred Wimmer) hat ab März 2003 im Auftrag von Frau BM Elisabeth Gehrler (BMBWK) das Schulsystem analysiert, die wichtigsten Probleme aufgezeigt und systematische Vorschläge für Reformen gemacht.

Im Oktober 2003 wurde mit „zukunft:schule – Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung“ ein umfassendes Reformkonzept vorgelegt, das als Basis für eine breite Reformdiskussion über die österreichische Schule dienen sollte.

Die wichtigsten *Phasen* in diesem Diskussionsprozess waren:

- Veröffentlichung des Reformkonzepts im Rahmen der BMBWK-Internet-Plattform „klasse:zukunft“ (Oktober 2003)
- Informationsveranstaltungen des BMBWK in allen Bundesländern (2003 / 2004)
- Expertenkongress in St. Johann (Juni 2004)
- Veröffentlichung der Ergebnisse PISA 2003 (Dezember 2004)
- „Reformdialog Bildung“ (Februar 2005)

Internet-Plattform „klasse:zukunft“

Ein unmittelbar an die Veröffentlichung anschließender, umfangreicher öffentlicher und auf der Homepage geführter Diskurs ermöglichte es allen interessierten BürgerInnen, zu den wichtigen Themen des Reformkonzepts der Zukunftskommission Stellung zu beziehen. Eine breite Einbindung aller Schulpartner und vieler an Bildung Interessierten wurde verwirklicht (500.000 Zugriffe auf der Internet-Plattform, hunderte inhaltliche Beiträge).

363 der längeren Text-Beiträge (87%) bezogen sich auf die Zukunftskommission und die Qualitätsthemen, 29 auf Europäische Bildungspolitik und 25 auf die Themen zur Schulpartnerschaft (eine Zusammenfassung von klas-

se:ukunft wurde vom BMBWK durchgeführt). Bei einem Voting der Prioritäten wurden „Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs“ (35%), „Schule und Unterricht systematisch verbessern“ (20%) sowie „Qualität prüfen und sichern“ (12%) zu den wichtigsten Handlungsbereichen gewählt.

Bundesländerveranstaltungen

Die Diskussionen im Rahmen der Bundesländerveranstaltungen, die vor allem mit Vertretern der Schulaufsicht, der Schuladministration und der Schulleitungen, aber auch mit LehrerInnen und Eltern- und Schülervertretern stattfanden, zeigten unter anderem die Befürchtung, die Reformvorschläge seien zu stark an den Bedürfnissen der Wirtschaft und zu wenig an den konkreten Anforderungen und Belastungen der LehrerInnen vor Ort ausgerichtet. Häufig wurden über extreme Belastungen der Schulen und der LehrerInnen durch SchülerInnen mit großen Sozialisationsproblemen geklagt. Die Umsetzbarkeit vieler Vorschläge und die Umsetzungsbereitschaft der Politik wurden angezweifelt. Insgesamt zeigten die Diskussionen aber ein hohes Interesse und eine hohe Bereitschaft zur Diskussion über Reformen im System.

Expertenkongress St. Johann

Im Juni 2004 fand in St. Johann (Salzburg) ein Zukunftsdialog statt, auf dem Schwerpunktsetzungen für die künftige Entwicklung des Schulsystems empfohlen und in Form eines „Qualitätsmemorandums“ festgehalten wurden. Als Prioritäten wurden insbesondere angesprochen: Vorrang für die Verbesserung des Unterrichts; Bildungsstandards; Verstärkung neuer Formen des selbsttätigen Unterrichts, des offenen Lernens und der individuellen Leistungsvorlage; fächerübergreifende Kompetenzen der Informationsgewinnung und Informationsverarbeitung und entsprechende Kenntnisse in der Präsentation von Ergebnissen; Verbesserung der Lehrerbildung und der Schulleiterausbildung, letzteres besonders im Rahmen der bereits eingerichteten neuen Leiterausbildung/Leadership Academy.

PISA 2003

Ein wesentlicher Impuls für die öffentliche Diskussion ergab sich aus der Veröffentlichung der Ergebnisse aus PISA 2003, die für Österreich einen Rückfall im Ranking der OECD-Länder bedeuten. Die bereits in PISA 2000 angedeutete Perspektive – das österreichische Schulsystem sei charakterisiert durch mittlere Leistungen (zu einem hohen Preis) – wurde durch PISA 2003 nicht entkräftet, sondern zumindest hinsichtlich der niedrigen Leistungsqualität eher verstärkt.

Zusätzlich zeigen sich einige Trends, die für Qualitätsüberlegungen von Bedeutung sind:

- Die sich verstärkenden Geschlechtsunterschiede in den schulischen Kompetenzen, wobei die Burschen aus den Pflichtschulen und mittleren Schulen bereits eine echte Risikogruppe darstellen.
- Die relativ geringe Anzahl von Spitzenleistungen in den Höheren Schulen.
- Die in den Leistungsverteilungen sichtbar werdende Konzentration von SchülerInnen mit Defiziten im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften auf bestimmte Bereiche des Schulsystems (Polytechnische Schule, Berufsschulen, berufsbildende mittlere Schulen), die damit durch die Kumulierung von Schülerinnen und Schülern mit eingeschränkten Lern- und Leistungsvoraussetzungen hohe Herausforderungen an die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer bedeuten

Reformdialog Bildung

Als vorläufiger Abschluss dieser öffentlichen Phase der breiten Diskussion reformrelevanter Themen fand auf Einladung von Bundeskanzler Dr. Wolfgang Schüssel am 14. Februar 2005 der „Reformdialog Bildung“ in der Wiener Hofburg statt. An diesem nahmen mehr als 70 Personen teil, darunter mehrere Minister, ausländische Experten, Landeshauptleute, Vertreter der Schulverwaltung, der Wirtschaft und anderer gesellschaftsrelevanter Gruppierungen.

- - - - -

Insgesamt hat das von der Zukunftskommission vorgelegte Reformpapier in diesem Diskursprozess eine *breite positive Resonanz in der Öffentlichkeit* gefunden und wurde als geeignetes Rahmenmodell für die Verbesserung der Schule angesehen.

Die Zukunftskommission hat versucht, die während des gesamten Prozesses von Oktober 2003 bis heute aufgetauchten Analysen und Vorschläge kritisch zu prüfen. Die jetzt im Abschlussbericht vorgelegten „Zusammenfassenden Empfehlungen“ tragen dem stattgefundenen Diskussionsprozess Rechnung und bilden eine revidierte und konkretisierte Darstellung der im Reformkonzept I vom Oktober 2003 gemachten Vorschläge zur Qualitätssteigerung im österreichischen Schulwesen.

Voraussetzung zu ihrem Verständnis sind die im Reformkonzept I berichteten Analysen und Reformziele, die *unverändert gültig* sind:

I. Warum brauchen wir Reformen ?

Herausforderungen der Wissensgesellschaft, Sorge um die Leistungsfähigkeit der Schule, Problematische Rahmenbedingungen und Steuerungsformen

II. Ziele des Reformkonzepts

Systemziele, Bildungsziele, Qualitätsziele für den Unterricht

III. Der Innovationsansatz und seine Konkretisierung

Innovationsansatz, im Mittelpunkt: Die Qualität des Unterrichts (Reformstrategien), von Reformstrategien zu praktischen Maßnahmen

Der Abschlussbericht und die darin enthaltenen zusammenfassenden Empfehlungen konzentrieren sich auf eine *ergänzte und überarbeitete Darstellung des vierten Kapitels der Handlungsbereiche und Reformmaßnahmen*. Einleitend werden nochmals Reformziel und Reformstrategie vorgestellt.

- Manche Reformmaßnahmen wurden weiter *detailliert*, mehrere Reformmaßnahmen *neu aufgenommen* (etwa zur Lehrerbildung, zum Förderunterricht, zur Schulpartnerschaft), einige Inhalte haben sich aufgrund von intensiven Expertendiskussionen *verändert* (z.B. Früherziehung, LehrerInnenausbildung).
- Die Strukturierung wurde auf *fünf Handlungsbereiche* gestrafft: Systematische Qualitätsentwicklung an Schulen, Ergebnisorientierung und Qualitätssicherung, Innere Schulorganisation und Autonomie, Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs, Forschungs- und Unterstützungsleistungen
- und durch „*Entwicklungsbereiche*“ (Sonderforschungsprogramme bzw. Expertengruppen) ergänzt.
- Den meisten Bereichen und Maßnahmen wurden zum besseren Verständnis der Empfehlungen und zur Transparenz der Zusammenhänge innerhalb des abgestimmten Konzepts *Umsetzungshinweise und Querverweise* hinzugefügt.

3. ZUR REFORMPHILOSOPHIE DER ZUKUNFTSKOMMISSION

Zum besseren Verständnis der folgenden Reformmaßnahmen beschreibt die Zukunftskommission vorausgehend die Reformziele, ihre Position hinsichtlich der in den letzten Monaten öffentlich intensiv diskutierten Frage einer umfassenden Organisationsreform im Bildungswesen (u.a. gemeinsame Schule in der Sekundarstufe I) sowie die grundlegenden Prinzipien, die ihren Vorschlägen zu Grunde liegen (als Wiederholung und Ergänzung des entsprechenden Kapitels im ersten Konzept 2003):

3.1. Reformziel: Schule und Unterricht systematisch verbessern

Sowohl Ergebnisse neuerer Leistungsmessungen (vor allem PISA), als auch die seit mehr als einem Jahrzehnt laufenden Überlegungen zur Qualitätsverbesserung in den Schulen sowie die Analyse der Rahmenbedingungen in Österreich legen nahe, die Lehr-/ Lernprozesse im Unterricht, die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsmethoden, somit „**Guten Unterricht**“ in das Zentrum von Reformmaßnahmen zu rücken.

Seit den frühen 90er-Jahren wurden in Österreich im Einklang mit internationalen Entwicklungen Konzepte zur Verbesserung von Schulqualität entwickelt und zusammengefasst (siehe u.a. Weißbuch des Ministeriums, 2000). Experten- und Praktikerguppen haben Detailkonzepte erarbeitet: zur Umsetzung des Schulprogramms als pädagogisches Steuerungsinstrument (PQS); zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung am Schulstandort (qis.at); zur Orientierung von Unterricht und Systemsteuerung an Bildungsstandards; für den Aufbau kontinuierlicher Systembeobachtung und Bildungsberichterstattung; zur Nutzung von Wissenschaft und Forschung als unterstützende Ressource. Diese Konzepte wurden zu einem Großteil noch nicht bzw. nicht systematisch und flächendeckend umgesetzt.

Die Ergebnisse der PISA Studie 2003 verstärken in mehreren Bereichen die Beobachtungen und Analysen, die von der Zukunftskommission bereits für das Reformkonzept *zukunfts:schule* angestellt wurden (siehe Kapitel 1). Insbesondere die Sorge um die Leistungsfähigkeit der Schule (um die Sicherung nachhaltiger Grundkompetenzen) wurde bekräftigt. Das Ansteigen der ohnehin bereits relativ großen Zahl an Risikoschülern, das niedrige Interesse und die geringe Freude an Mathematik und Naturwissenschaft und die speziellen Schwächen bei Aufgaben, die herausfordernde/anspruchsvollere kognitive Leistungen erfordern, lassen die Verbesserung des Unterrichts als erste Priorität noch dringlicher erscheinen.

Was darunter verstanden werden soll, ist im Reformkonzept I ausführlich beschrieben; die wesentlichen Zielrichtungen für die Weiterentwicklung sind im Handlungsbereich 1 dargestellt.

3.2. Reformstrategie: Qualitätsentwicklung vor Strukturreform

Das Schwergewicht der Vorschläge der Zukunftskommission liegt daher auf Unterrichtsverbesserungen durch Schulentwicklung und Qualitätssicherung, durch Lehrerbildung und Unterstützungssysteme - und nicht durch Systemumbau. Äußere Strukturveränderungen (Gesamtschule, Verlängerung der VS-Zeit, Verlängerung der Schulpflicht, Behebung der Schnittstellenprobleme, u.a.) werden von der Zukunftskommission sehr wohl als sinnvolle, langfristige Projekte angesehen und angesprochen (siehe Kapitel „Entwicklungsbereiche“), spielen aber im vorliegenden Konzept einer vorwiegend „inneren Reform“ nicht die zentrale Rolle.

Aufgrund der intensiven öffentlichen Diskussion über die Möglichkeiten einer Strukturreform im Sinne einer gemeinsamen Schule der 6-15jährigen soll auf dieses Thema aber in einer grundsätzlicheren Auseinandersetzung eingegangen werden.

Exkurs: Qualitätsentwicklung versus Strukturveränderung

Zur Diskussion um die „Schule für alle“

Die Zukunftskommission hat in ihrem ersten Bericht das Schwergewicht der Vorschläge auf Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und den Ausbau einer verlässlichen Schule gelegt, und weniger auf den Umbau von Strukturmerkmalen und Organisationselementen. *Sie bleibt auch in diesem Folgebericht auf derselben Linie.* Dass die Kommission zur Möglichkeit einer integrativen Schule nicht Stellung genommen hat, brachte ihr von mancher Seite den Vorwurf ein, sie stelle damit politische Opportunität gegenüber dem Auftraggeber über das bessere Wissen. Die nachstehenden Ausführungen sollen unsere Standpunkte zu dieser Thematik transparenter machen.

Die internationalen Erfahrungen sind uneindeutig.

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der internationalen Vergleichsstudien im Hinblick auf die Vor- und Nachteile integrativer bzw. gegliederter Schulsysteme sind uneindeutig. Einerseits nehmen – jedenfalls innerhalb des westlichen Kulturkreises – Länder mit vorwiegend integrativen Schulsystemen (etwa Finnland, Schweden, Kanada) in diesen Studien meist Spitzenpositionen ein. Dieser Trend ist jedoch keineswegs durchgängig. Wir finden sowohl Beispiele für integrative Systeme mit unterdurchschnittlichen (z.B. Italien), als auch gegliederte Systeme mit überdurchschnittlichen Ergebnissen (z. B. Niederlande). Zudem nehmen im innerdeutschen Vergleich jene Bundesländer Spitzenpositionen ein, die ausschließlich mit gegliederten Systemen arbeiten. Allerdings finden sich auch diese Bundesländer international nur im Mittelbereich.

Auch die Expertenmeinungen gehen in dieser Frage auseinander.

Beispielhaft sei auf die Kontroverse zwischen Manfred Prenzel, dem Leiter von PISA Deutschland und Andreas Schleicher, dem internationalen PISA-Koordinator hingewiesen¹. Während Schleicher glaubt, dass es nicht reiche, „auf eine Binnenoptimierung des bestehenden Systems zu setzen und abzuwarten“, sondern dass man „um die Strukturdebatte nicht herum komme, wenn man den Unterricht verbessern wolle“, besteht Prenzel darauf, dass sich solche Schlussfolgerungen jedenfalls aus den PISA-Studien nicht ableiten ließen. „Eine Debatte über die Gesamtschule“, so Prenzel, „drängt vielmehr die Themen in den Hintergrund, über die nach PISA gesprochen werden muss: den Unterricht, die Lehrerbildung, die Leseförderung“.

Die gründlichen wissenschaftlichen Studien, die in den Siebziger Jahren im Zusammenhang mit den Schulversuchen zur Gesamtschule in Deutschland (Fend et al.) und Österreich (Petri) durchgeführt worden sind, zeigten eindeutige Vorteile für integrierte Schulsysteme im Ausgleich von Bildungschancen für sozial benachteiligte Schülergruppen: Die Schullaufbahnen der Kinder werden von den herkunftsspezifischen Bildungsaspirationen der Eltern unabhängiger und bleiben primär an die Entwicklung der konkreten schulischen Leistungen gebunden. Zudem gewährleisteten integrative Schulsysteme aufgrund fehlender organisatorischer Barrieren die Durchlässigkeit der Bildungsgänge und verschieben die Entscheidungen über die Bildungslaufbahn an das Ende der Pflichtschulzeit.

Hinsichtlich der Schulleistungen der Schüler zeigten die Ergebnisse dagegen keine klaren Tendenzen. Hauptergebnis waren vielmehr die starken Unterschiede zwischen den Schulen, die jene zwischen den unterschiedlichen Systemen deutlich übertrafen – ein weiterer Hinweis also darauf, dass Qualität von Schule stärker durch personale Einflüsse (Schulleitung, Lehrkräfte, Zusammensetzung der Schülerschaft) als durch Organisationsvariablen bestimmt ist.

„Die Gesamtschule“ gibt es nicht.

Speziell die Wirkungsstudien über integrative Schulsysteme im deutschsprachigen Raum haben jedoch den Nachteil, dass sie ungenügend zwischen *unterschiedlichen Realisationsformen dieses Modells* differenzieren, sondern im Allgemeinen zwei historische Besonderheiten mit erfassen, die für integrative Schulen keineswegs konstitutiv sind:

- Zum einen sind *Gesamtschulen in Deutschland* durchwegs Angebotsschulen, die im Wettbewerb mit den traditionellen Gymnasien stehen. Eine wichtige Konsequenz ist, dass die Gesamtschulen im Allgemeinen nicht – wie vom Modell her eigentlich intendiert – die gesamten Altersjahrgänge umfassen, sondern speziell im oberen Leistungsbereich nur einen – meist

¹ <http://www.zeit.de/2005/08/C-Interview>

kleineren – Teil der Schülerinnen. Damit ist die Leistungsheterogenität der Schulen vor allem im „oberen“ Bereich eingeschränkt.

- Die andere Besonderheit ist, dass die deutsche Variante der Gesamtschule (fast) durchwegs mit mehr oder weniger starren Modellen äußerer Leistungsdifferenzierung arbeitet: Die SchülerInnen werden, zumindest in den Fächern Englisch und Mathematik, meist aber auch in Deutsch, in mehrstufige (2-4) Leistungsgruppen eingeteilt, so dass die Lerngruppen schulintern wiederum homogenisiert werden.

Die im internationalen Vergleich erfolgreichen *finnischen Schulen* beispielsweise weisen diese beiden Merkmale nicht auf. Hier ist die Gemeinschaftsschule Regelschule und muss alle SchülerInnen aufnehmen. Die Differenzierung erfolgt in der Regel nicht starr in Leistungsgruppen, sondern intern, flexibel und zeitlich begrenzt nach den jeweiligen Förderbedürfnissen der Kinder.

Chancen und Risiken.

Der Stand der wissenschaftlichen Diskussion über die Wirkungen heterogener Schulen und Lerngruppen legt die folgenden allgemeinen Hypothesen nahe:

- Der Verzicht auf eine frühzeitige Zuweisung der SchülerInnen in unterschiedliche Bildungsgänge und der gemeinsame Unterricht in der Sekundarstufe *wirken sozial ausgleichend*. Ungleichheit der Bildungschancen, die durch soziale Herkunft bedingt ist, kann besser kompensiert werden.
- Eine gemeinsame „Schule für alle“ ermöglicht per definitionem *höhere Durchlässigkeit der Bildungsgänge* als die Gliederung in Schulformen mit unterschiedlich anspruchsvollen Anforderungen.
- Vor allem schwächere SchülerInnen werden in leistungsheterogenen Gruppen *intellektuell besser gefördert* (höheres Leistungsniveau), da sie hier mit anspruchsvolleren Anforderungen konfrontiert werden und Modelleffekte (durch den Kontakt mit leistungsfähigeren Schülern) zum Tragen kommen. Ob diese effizientere Förderung Schwächerer auf Kosten der leistungsfähigeren Schüler geht, hängt von der Qualität des Unterrichts ab. Die empirischen Befunde sind hier uneinheitlich.
- Der verbesserten intellektuellen Förderung steht eine Problematik gegenüber, die besondere Herausforderungen an die Qualität der integrativen Pädagogik stellt: Aufgrund der Öffnung sozialer Vergleichsprozesse von der homogenen Gruppe auf den gesamten Altersjahrgang wirken heterogene Gruppen speziell für die schwächsten SchülerInnen *tendenziell Selbstwert bedrohend*. Diese Schüler erkennen besser ihre objektive Situation in der schulischen Statushierarchie und sind auch häufiger informellen Ausschlusstendenzen in der Peer Group ausgesetzt. Dies kann problematische Konsequenzen für Selbstbild und Schulfreude haben, wenn kognitive Förderung nicht von sozial erzieherischen Maßnahmen begleitet wird.

- Heterogene Lerngruppen üben einen starken Druck in Richtung einer *Veränderung der Unterrichtsformen* aus, da der herkömmliche, lehrerzentrierte Unterricht hier in vielen Fällen nicht angemessen (und wenig wirksam) ist. Dies ist gleichzeitig eine Chance und eine Gefahr: Die Chance besteht in einer größeren methodisch-didaktischen Vielfalt des Unterrichts, weil diese Vielfalt hier im Interesse der Lehrenden selbst liegt. Die Gefahr besteht in einer Überforderung der Lehrenden (und damit des Scheiterns des adaptiven Unterrichts), wenn die methodische Ausrüstung dafür in Aus- und Fortbildung nicht in hinreichendem Maße erworben wird.
- Gerade weil der Unterricht in heterogenen Lerngruppen anspruchsvoller ist, geht eine weitere potentielle Wirkung in Richtung der *Überwindung der Vereinzelung des Lehrerdaseins* („Ich und meine Klasse“). Unterschiedliche Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern erfordern die Arbeit im Team, die Kooperation zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichen speziellen Kompetenzen und das Teilen der Verantwortung für die Lehr- und Lernprozesse.

Strukturelle, personale und kulturelle Einflüsse wirken zusammen.

Eine nahe liegende Schlussfolgerung aus den internationalen Erfahrungen ist, dass integrative Schulsysteme dann erfolgreicher sein werden (im Hinblick auf Chancenausgleich und individuelle Förderung), wenn sie

- (a) Regelschulcharakter haben und
- (b) eher flexible und horizontale als starre und vertikale Formen der Leistungsdifferenzierung praktizieren.

Gleichwohl sind strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen niemals hinreichende Bedingungen für Leistungsförderung, erzieherische Wirkungen und sozialen Ausgleich. Personale Einflüsse (zumeist in der Form von Wirkungen des Lehrerverhaltens) können problematische Wirkungen organisatorischer Rahmenbedingungen kompensieren, aber auch akzentuieren.

Einflüsse des pädagogischen Personals sind ihrerseits wiederum von kulturellen Traditionen geprägt. Die beschriebenen positiven Wirkungen heterogener Lernkontexte sind vermutlich umso unsicherer, die problematischen umso wahrscheinlicher, je schwächer in einem Schulsystem Traditionen der Förderung gegenüber solchen der Auslese kulturell verankert sind.

Kulturelle Voraussetzungen für eine gemeinsame Schule in Österreich.

Die bildungspolitischen und pädagogischen Traditionen in Österreich enthalten eine Vielzahl von Elementen auf unterschiedlichen Ebenen, die das Eintreten der positiven (sozial ausgleichenden und individuell fördernden) Auswirkungen integrativer Schulsysteme fraglich machen würden. Die wichtigsten davon sind:

- Unser Schulsystem ist traditionell sowohl strukturell als auch pädagogisch *eher auf Selektion und Aussonderung* als auf Integration und Förderung hin

angelegt: *strukturell* durch die Systematik der Schulformen mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten eröffnenden Bildungsgängen; *pädagogisch* dadurch, dass die Selektionsdrohung (schlechte Noten, Klassenwiederholung, Schulabgang) de facto als wichtigstes Instrument für die Durchsetzung der Leistungs- und Konformitätsnormen der Schule fungiert.

Diese Tradition hat tiefe Spuren in den Bewusstseinslagen aller Handlungsträger im Schulsystem selbst, aber auch im Denken von Eltern und Schülern hinterlassen, die durch Strukturveränderungen nicht einfach und kurzfristig zu löschen sind.

- Ungeachtet der wachsenden Bedeutung der berufsbildenden höheren Schulen als Bildungswege für Hauptschüler in den tertiären Bereich ist die *Langform der AHS* im Selbstverständnis der Gesellschaft eine Einrichtung der Kulturvermittlung von besonderem Stellenwert geblieben, deren Abschaffung auf den erbitterten Widerstand eines großen Teils ihrer Klientel (und ihrer Lehrkräfte) stoßen würde.

Sie wird in weiten Teilen der Gesellschaft als legitimer Ort der Vermittlung höherer Bildung, der Vorbereitung auf das Studium, der Vergabe von Studienberechtigungen und der Verteilung von Lebenschancen gesehen.

- Für einen wirksamen Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen *fehlen Traditionen, Ausbildungsvoraussetzungen und Bereitschaft bei den Lehrenden des Sekundarbereichs weitestgehend*. Ungeachtet aller Wirksamkeitsstudien besteht in der österreichischen Lehrerschaft – insbesondere der AHS, in etwas geringerem Ausmaß aber auch der Hauptschule – die verbreitete Überzeugung, dass effizienter Unterricht in der Sekundarstufe an möglichst weitgehende Leistungshomogenität der Lerngruppen gebunden ist.

Gleichzeitig wissen wir, dass professionelles Handeln, wenn es nicht im Einklang mit den Überzeugungen der Handelnden steht, in seinen positiven Auswirkungen eingeschränkt ist.

- Unterschiede zwischen AHS- und Pflichtschule hinsichtlich Ausbildung, Dienstrecht und Vergütung der Lehrkräfte stellen zudem starke Hindernisse für die gemeinsame Arbeit im Rahmen integrativer pädagogischer Rahmenbedingungen dar.

Konsequenz als Bedingung des Erfolgs.

Diese kulturellen Voraussetzungen würden die Empfehlungen einer Reformkommission zur Umgestaltung des gegliederten in ein integratives Schulsystem zu einem äußerst risikoreichen Unterfangen machen, vor allem für das Gesamtkonzept. Die Gefahr wäre groß, dass die pädagogischen Erwägungen lediglich zu oberflächlichen tagespolitischen und interessengeleiteten Argumentationshilfen missbraucht würden.

Einen echten Fortschritt gegenüber dem alles in allem funktionierenden gegliederten Schulsystem, das wir in Österreich derzeit haben, könnte die Kommission nur in einer „*großen Lösung*“ sehen: Der flächendeckenden Einrichtung von „*Gemeinschaftsschulen*“ *als Regelschulen* (nicht als Angebotsschulen im Wettbewerb mit anderen Schulformen) unter Verzicht auf starre, äußere Differenzierungsformen und unter weitestgehendem Einschluss von Schülern mit Hochbegabungen und mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Angesichts der erwähnten historisch-kulturellen Voraussetzungen erscheint eine so weitgehende Umgestaltung jedoch derzeit *ohne realistische Durchsetzungschance*.

Für eine „Gesamtschule light“ aber, die *auf der Basis von politischen und gesellschaftlichen Kompromissen* realisierbar sein könnte, wäre zuerst das pädagogische und dann das bildungspolitische Scheitern vorgezeichnet. Gesamtschulen als Angebotsschulen, als punktuelle Schulversuche und / oder als Reproduktionen des gegliederten Systems in starren Leistungsgruppen könnten den Nachweis ihrer Überlegenheit heute vermutlich ebenso wenig erbringen wie vor 30 Jahren, als die ambivalenten empirischen Befunde zu dem sattsam bekannten bildungspolitischen Patt geführt haben. Dies würde unseres Erachtens die Ressourcen und Investitionen nicht rechtfertigen, die für eine solche Reform erforderlich wären. **Die Zukunftskommission spricht sich daher klar gegen Gesamtschulen als Angebotsschulen aus.** Eine gemeinsame Schule, die tatsächlich pädagogisches Potenzial entfalten soll, würde gesellschaftliche Akzeptanz voraussetzen und äußerste Konsequenz in der Umsetzung erfordern.

Empfehlungen.

Da die Realisierung dieser Bedingungen derzeit nicht absehbar ist, andererseits aber unbedingt vermieden werden sollte, dass die gegenwärtig sichtbare Reformbereitschaft in interessen- oder parteipolitisch motivierten Auseinandersetzungen um Strukturfragen zum Stillstand kommt, setzt die Kommission auf zwei Strategien, die mittelfristig den Weg hin zu einer grundlegenden strukturellen Umgestaltung ebnen könnten:

- Zum einen sollen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, *die das Unterrichten in den Mittelpunkt stellen*, dazu führen, dass im schulischen Alltag den Prinzipien der Förderung gegenüber jenem der Auslese stärkeres Gewicht gegeben wird. Dies stellt unseres Erachtens eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass auf Förderung gerichtete Systeme langfristig mehr Akzeptanz gewinnen können.
- Zum anderen halten wir all jene Schritte für vordringlich, die die objektiven Barrieren für eine längerfristige Integration des Schulwesens abbauen helfen. Dazu zählen nicht zuletzt die Vereinheitlichung der Ausbildung und des Dienstrechts der LehrerInnen im Sekundarbereich, die Überwin-

derung der strikten administrativen Gliederung von Verwaltung und Schulaufsicht nach Schulformen, die Erprobung von Kooperationsmodellen und Schulverbänden, vor allem in den großen Städten, aber auch die qualitative und quantitative Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter SchülerInnen, dem in diesem Zusammenhang eine wichtige Wegweiserfunktion für das zukommt, was bei gutem Willen, solider Ausbildung und hinreichender Ressourcensituation möglich ist.²

Ungeachtet der möglicherweise pessimistisch erscheinenden Einschätzung kurzfristiger Realisierungschancen einer „Schule für alle“, die dies nicht nur dem Namen sondern auch *der Substanz nach* wäre, hält die Kommission es für wesentlich, dass der Diskurs über dieses Thema weiter geführt wird.

In diesem Sinne begrüßen wir die geplante Einsetzung einer längerfristig arbeitenden „**Strukturkommission**“ (siehe *Entwicklungsbereich* am Ende dieses Berichts), die zu einem Forum für eine versachlichte Diskussion werden und vorerst zumindest zwei Entwicklungen rasch den Weg ebnen könnte:

- Der *Flexibilisierung des Schuleingangsbereichs* und der *Schnittstellen* sowie
- der *Verlängerung der Grundstufe* im Sinne der Vermeidung einer verfrühten, weil diagnostisch fragwürdigen Separierung der Kinder in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge, die lebensgeschichtlich mit sehr unterschiedlichen Chancen und Berechtigungen verbunden sind.

3.3. Reformprinzipien

Zur praktischen Umsetzung der Reformziele wird aus der Fülle möglicher Handlungsalternativen eine gezielte Auswahl von konkreten Handlungsempfehlungen („Maßnahmen“) vorgeschlagen, die auf einer gründlichen IST-Stand Analyse von Stärken und Schwächen des Systems, den angestrebten Qualitäts-, Bildungs- und Unterrichtszielen sowie Überlegungen zu Effizienz-Kriterien basiert (siehe *Reformkonzept zukunft:schule 2003, Kapitel 1 bis 3*).

Die Gesamtstrategie orientiert sich an folgenden vier Prinzipien:

- **Systematisches Qualitätsmanagement: Förderung der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung auf allen drei Ebenen**

² Vor diesem Hintergrund stehen wir den derzeit diskutierten Vorschlägen für eine teilweise **Aufhebung der Koedukation der Geschlechter** äußerst kritisch gegenüber, zumal deren Wirkungen höchst fragwürdig und umstritten sind. Die Kommission sieht in solchen Empfehlungen einen pädagogischen und gesellschaftlichen Rückschritt. Geschlechterspezifische Benachteiligungen müssen unseres Erachtens durch reflektierte Koedukation, und nicht durch segregierende Maßnahmen bearbeitet werden.

Der *Qualitätsmanagement-Zyklus* als Prinzip soll auf allen drei Ebenen, sowohl für die einzelne Lehrperson (z.B. Lernzielorientierung, Selbstevaluati-on), für jede Schule (z.B. Schulprogramm, Schulqualitätsbericht) als auch für die nationale Bildungspolitik (z.B. Bildungsindikatoren, Nationaler Bildungsbericht) verpflichtend gelten.

Strategisch erwartet sich die Zukunftskommission Qualitätsfortschritte vor allem von der *Kombination entwicklungsanregender mit qualitätsprüfenden Elementen*.

Für die Prüfung und Feststellung von Qualität auf Unterrichts-, Schul- und Systemebene sind zwei Voraussetzungen wichtig:

- (1) Eindeutige und verständliche Zielfestlegungen (SOLL), sowie die Angabe von Indikatoren, an denen man das Erreichen/ Nichterreichen eines Ziels unzweifelhaft erkennen kann. Diese „Qualitäts“-Indikatoren sollen gut beobachtbar sein.
- (2) Eine Messung/Beobachtung der Zielerreichung (Qualitätsprüfung) d.h. Informationen über den aktuellen IST-Zustand der Leistung/der Qualitätsindikatoren.

Aus dem IST-SOLL-Vergleich können Stärken oder Schwächen, Verbesserungsbedarf und Ansatzpunkte für Entwicklungen abgeleitet werden, die in einem Prozess der Rechenschaftslegung dokumentiert und rückgemeldet werden (Bericht, Feedback).

Im Unterricht ist für diesen Prozess hauptsächlich die Lehrperson verantwortlich. Auf Schulebene sind die Schulpartner (unter der Führung des Schulleiters) für die Ziele im Schulprogramm zuständig, auf System-Ebene sind es Schulpolitik, Schulbehörden und Bildungsforschung, die gemeinsam einen Bildungsplan vorlegen.

Grundlagen eines effektiven Qualitätsentwicklungs- und -sicherungssystems sind daher bedeutsame, verständliche und erreichbare Ziele (z.B. in Form von Leistungsvereinbarungen), regelmäßige objektive Prüfungen der erreichten Anforderungen mit entsprechender Rückmeldung, eine verstärkte Ergebnisorientierung und eine persönliche Rechenschaftspflicht der Beteiligten.

□ **Mehr Autonomie und mehr Selbstverantwortung – erhöhter Handlungsspielraum bei transparenter Leistung und Rechenschaftspflicht**

In konsequenter Weiterführung einer bestehenden bildungspolitischen Initiative soll die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schulen

weiter gestärkt werden (z.B. durch personelle und finanzielle Autonomie, Leistungsvereinbarungen und Planungssicherheit), bei gleichzeitiger Beseitigung von unterrichtsorganisatorischen Barrieren (z.B. Eröffnung neuer pädagogischen Möglichkeiten im Bereich der Unterrichtszeit, der Arbeitszeitregelungen) und der Optimierung mancher Bereiche der Schulorganisation (z.B. sprachliche Frühförderung, optimierter Schulbeginn, Schulsprengel und Wettbewerb). Jede Erhöhung von Autonomie bedeutet allerdings gleichzeitig eine vermehrte Rechenschaftspflicht der Schulen über die erzielte Schulqualität.

Auch dieses Prinzip soll auf allen Ebenen wirksam werden. Jede einzelne Lehrperson, jede Schule, aber auch das Schulsystem als Ganzes müssen zur Steuerung ihrer Aktivitäten über möglichst objektive diagnostische Daten verfügen. Jede systematisch geplante Entwicklungsarbeit bedarf solcher aussagekräftiger Diagnosesysteme im Hinblick auf die Bewertung von Ausgangsbedingungen und Wirkungen von Innovationen. Wichtig ist dabei auch die Erhöhung der „Systemtransparenz“ durch Schaffung bzw. Ausbau von geeigneten, zusammenhängenden Datenbeständen, vor allem von Indikatoren zur jeweiligen Systemqualität, insbesondere der Qualität der Ergebnisse.

□ **Professionalisierung der LehrerInnen: kriterienbezogene Auswahl, kompetenzorientierte Ausbildung und leistungsorientierte Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf**

Kriterienbezogene Auswahl (z.B. durch frühe und verstärkte Konfrontation mit der Praxis); verbesserte, stärker pädagogisch und an den tatsächlichen Aufgaben orientierte Ausbildung der LehrerInnen (u.a. durch Akkreditierung der Aus- und Fortbildungssysteme); Einführung eines modifizierten Laufbahnmodells für LehrerInnen (z.B. Stärkung der Kernaufgaben, stärkerer Leistungsbezug, höherer Einstiegsgehalt); Verbesserung von (allerdings an klare Kriterien gebundene) Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrberuf (mittleres Management, in Unterstützungs- und Kontrollinstitutionen); Einrichtung von regionalen Unterstützungssystemen für LehrerInnen und Schulen.

□ **Mehr Forschung & Entwicklung und bessere Unterstützungssysteme:**

Wesentliche Vergrößerung des Anteils und verbesserte Nutzung der Ressourcen für Unterstützungssysteme und für F&E (= Forschung und Entwicklung). Wie im Bereich von Wirtschaft und Technologie sind auch im Bildungswesen die Häufigkeit und die Qualität von Innovationen eng mit den Quoten für Bildungs- und Unterrichtsforschung und Qualitäts- bzw. Schulentwicklung ge-

koppelt. In diesen Bereichen ist es dringend erforderlich, den Anschluss an internationale Entwicklungen und Standards zu finden.

Unterstützung werden Schulen vor allem in den folgenden Bereichen benötigen: bei der inhaltlichen Gestaltung der Erweiterungsbereiche; bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation von schulinternen Evaluationen und Rückmeldungen; der zielorientierten Entwicklungsplanung und der sozialen Organisation des Schulentwicklungsprozesses; für die Bewältigung von nicht-routinisierten erzieherischen Problemen, deren Ursprung im gesellschaftlichen Umfeld der Schule liegt; u.a.m.

Zusammenfassende Empfehlungen der Zukunftskommission
Maßnahmenliste

Handlungsbereich 1: Schule und Unterricht systematisch verbessern

- 1/1. Lernzielkataloge und lernzielbezogene Rückmeldungen (Individualisierung)
- 1/2. Evaluation des Unterrichts – Individuelles Qualitäts-Feedback
- 1/3. Schulbilanz als pädagogischer Jahresbericht
- 1/4. Schulprogramm und Schulqualitätsbericht - Qualitätsentwicklung in Eigenverantwortung der Schulen

Handlungsbereich 2: Ergebnisorientierung und Qualitätssicherung

- 2/1. Bildungsstandards für Grundkompetenzen festlegen, verbindlich machen
- 2/2. Bildungsstandards regelmäßig überprüfen, analysieren, Ergebnisse nutzen
- 2/3. Neue formale Strukturen für Lehrpläne (Straffung – mit/ohne Standards)
- 2/4. Bildungsindikatoren - System-Monitoring - Nationaler Bildungsbericht
- 2/5. Überregionale Inspektorate - unabhängige und professionelle Metaevaluation der Entwicklung und Qualitätskontrolle der Schule

Entw.: Struktur- & Prozess-Standards:Qualitätssicherung in der Sonderpädagogik

Handlungsbereich 3: Innere Schulorganisation – Ausweitung der Autonomie – Stärkung der Schulpartnerschaft

- 3/1. Frühe Förderung von Kindern (bes. mit Entwicklungsdefiziten und mit Migrationshintergrund)
- 3/2. Unterrichtszeit (I): Jahresbezogene Berechnung und autonome Aufteilung
- 3/3. Unterrichtszeit (II): Unterrichtsgarantie der Schulen (max. 5% Entfall)
- 3/4. Unterrichtszeit (III): Optimierte Nutzung von Beginn/Ende des Schuljahrs
- 3/5. Ganztägige Betreuungsformen – Anspruch auf Betreuungsplatz
- 3/6. Einschränkung/Vermeidung der Klassenwiederholungen (APS,AHS,9. St.)
- 3/7. Erweiterung der Schulsprengel – mehr Wettbewerb, regionale Planung
- 3/8. Autonomie (I): Erweiterte personelle Autonomie der Schulen
- 3/9. Autonomie (II): Finanzielle Selbstverwaltung - Planungssicherheit
- 3/10. Autonomie (III): Abbau zentraler Regelungen für Klassen-/ Gruppengröße
- 3/11. Autonomie (IV): Stärkung der Schulpartnerschaft - Vereinbarungskultur

Entw.: Neuorganisation eines stärker individualisierenden Förderunterrichts

Entw.: Nationales Programm "klasse:zukunft"-Schulen mit konz. Mitteleinsatz

Entw.: Neuregelung „alternativer“ Schulen (Gleichbehandlung)

Handlungsbereich 4: Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs

- 4/1. Ausbildungsmodell (I): Bachelor- (6-sem/PH) plus Masterstudiengänge (4-sem/Universität) gemäß Bologna Modell
- 4/2. Ausbildungsmodell (II): Informations- und kompetenzbasierte Auswahl von Studierenden
- 4/3. Ausbildungsmodell (III): Qualitätssicherung von Ausbildungseinrichtungen
- 4/4. Laufbahnmodell (I): Anpassung des Arbeitsspektrums und der Arbeitszeit aller LehrerInnen
- 4/5. Laufbahnmodell (II): Unterstützung und Förderung durch Mentoring und MitarbeiterInnen-Gespräche
- 4/6. Laufbahnmodell (III): Regelmäßige Fortbildung und LehrerInnen-Portfolio für Vorrückung
- 4/7. Laufbahnmodell (IV): Leistungsbezogene Aufstiegsmöglichkeiten, Funktionsdifferenzierung
- 4/8. Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Expert/innen

Handlungsbereich 5: Unterstützungssysteme und Bildungsforschung

- 5/1. Bildungsausgaben: Erhöhter Stellenwert von Beratung, Unterstützung, F&E
 - 5/2. Bedarfsorientierung und Wettbewerb bei Unterstützung und Fortbildung
 - 5/3. Qualifikation der Unterstützungsagenturen im Bereich QE und Evaluation
 - 5/4. Unmittelbare Unterstützung für die Verbesserung der Praxis an Schulen (Regionales Unterstützungssystem)
 - 5/5. Unterstützung der Systemsteuerung durch Wissenschaft und Forschung
- Entw.: Lehrerfortbildung-Schwerpunkt - Fachdidaktik Lesen / Math / Naturwissenschaft + Schwerpunkt LLL-Selbstgesteuertes Lernen

Vordringliche und übergreifende Forschungs- & Entwicklungsbereiche

- E/1. Strukturkommission: Strukturelle Neuorganisation des Allgemeinbildenden Systems (von 5-18 J.) sowie Fragen der Organisationsautonomie (Ermöglichung regionaler Organisationsmodelle)
- E/2. Sonderforschung: Flächenfächer in der Sek I (themenorientiert - Naturwiss., Sozial-/Kulturwiss.)
- E/3. Neuregelung/Objektivierung der Leistungsbeurteilung (wegen Standards, Lernzielkatalogen, u.a.)

Handlungsbereich 1: Schule und Unterricht systematisch verbessern

Im Zentrum aller Bemühungen um eine gute Schule muss das Ziel stehen, *den täglichen Unterricht der LehrerInnen in der Klasse zu verbessern, d.h. möglichst guten (Fach-) Unterricht zu bieten*. Die wichtigsten Ziele in der Pflichtschule sind dabei die sichere Beherrschung der Grundkompetenzen sowie die Schaffung von Motivation, Interesse und Kompetenzen zum lebenslangen Lernen.

Grundkompetenzen (Lesen und Schreiben, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen, Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie) haben vor allem eine erschließende Funktion: Sie eröffnen den Zugang zur aktiven Nutzung des vorhandenen Wissens zur Bewältigung von Problemen des täglichen Lebens, und bilden zugleich die Grundlage, zuversichtlich in jenen Prozess des lebenslangen Lernens und ständiger Weiterbildung einzutreten, der für ein erfolgreiches und befriedigendes berufliches und privates Leben in der „Wissensgesellschaft“ zunehmend mehr als Voraussetzung angesehen wird.

Aufgabe der weiterführenden Schulen ist vor allem eine den Interessen und Fähigkeiten der SchülerInnen entsprechende Spezialisierung als Grundlage für die anschließenden Bildungs- oder Berufslaufbahnen.

Eine grundlegende Voraussetzung für die Bereitschaft zum weiterführenden Lernen, gleich ob innerhalb oder außerhalb des Bildungssystems, liegt darin, dass das Lernen in der Schule als sinnvoll, nützlich, und emotional befriedigend erlebt wurde.

Im Hinblick darauf scheinen uns drei Zielrichtungen von besonderer Bedeutung:

- Individualisierung und innere Differenzierung**
- Ergebnisorientierung**
- Methodenkompetenz.**

Individualisierung zielt auf eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers. Diese ermöglicht erst jene differentielle Diagnose und Förderung, durch die Unterricht einen höheren Wirkungsradius erreicht und Benachteiligungen einzelner SchülerInnen durch unterbliebene Förderung vermeidet. Dies ist übrigens das Erfolgsrezept führender PISA-Staaten.

Unterrichtsmethoden, die alle SchülerInnen einer Klasse zu gleichen Aktivitäten bzw. Inaktivitäten veranlassen, haben immer zur Folge, dass sie be-

stimmte Personen bevorzugen und andere benachteiligen, insgesamt aber die Möglichkeiten zur Förderung aller SchülerInnen nicht ausschöpfen.

Differenzierung bedeutet die Abstimmung des Unterrichts auf die Voraussetzungen und auf den Entwicklungsstand von Teilgruppen oder einzelner Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Voraussetzung dafür ist, dass Unterrichtsmethoden angewendet werden, in denen der individuelle Entwicklungsstand der SchülerInnen sichtbar werden kann, sowie die Durchführung von lernzielorientierten Überprüfungen als Basis für eine differenzierte Förderung. Diese Förderung kann allerdings in vielen Fällen durch nur eine Lehrperson in der Klasse nicht geleistet werden.

Schulen sollten daher zunehmend versuchen, Formen der äußeren Differenzierung durch sinnvolle Formen der inneren Differenzierung (Binnendifferenzierung) zu ergänzen oder zu ersetzen. Vor allem die mit dem Team-Teaching verbundene verstärkte Kooperation der LehrerInnen wird - nach einer entsprechenden Anlaufphase – auch von den LehrerInnen selbst als methodisch anregend, professionalitätsfördernd und psychisch entlastend erlebt.

Ergebnisorientierung: Andererseits sind Lehrpersonen nicht nur für das „Abhalten“ von Unterricht verantwortlich, sondern auch für seine Qualität und Wirkungen – der Lernerfolg der SchülerInnen ist nicht nur eine Folge ihrer mitgebrachten Lernvoraussetzungen und Lernbereitschaften, sondern ebenso sehr eine Folge der Qualität des Unterrichts, den sie erhalten. Diese Sichtweise - dass *das tatsächlich erreichte Wissen und Können das entscheidende Kriterium für die Qualität von Unterricht* ist, und dass LehrerInnen und SchülerInnen dafür gemeinsam verantwortlich sind - ist die Voraussetzung für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung. Guter Unterricht und erfolgreiches Lernen sind eine Koproduktion von LehrerInnen und SchülerInnen.

Methodenvielfalt: Unterricht ist schließlich geprägt durch die Vielfalt der Lernsituationen und durch die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, die an ihm teilnehmen. Um ihn schülerorientiert, interessant und zugleich effizient zu gestalten, brauchen Lehrpersonen ein großes Repertoire an Methoden, die es ihnen ermöglichen, die Individualität der SchülerInnen mit den Anforderungen der Lernsituation in Einklang zu bringen.

Ein passiv-rezeptives Lernen begünstigender Frontalunterricht, wie er vielfach noch anzutreffen ist, reicht nicht aus, anspruchsvolle Ziele im Unterricht zu erreichen; dies erfordert vielmehr die aktive Einbeziehung der SchülerInnen in den Lernprozess.

In den letzten Jahrzehnten sind zahlreiche Methoden entwickelt wurden, wie eine solche Einbeziehung erfolgen kann. Sie setzen vor allem auf die Selbsttätigkeit der SchülerInnen (z.B. Freiarbeit, Stationen-Unterricht, Projekte) und ermutigen sie, ihre Lernprozesse weitgehend selbst zu planen und um-

zusetzen. Man spricht von „offenem“ Unterricht, weil hier zentrale Funktionen des Lernens nicht vordefiniert sind, wie es dem traditionellen Unterricht entspricht, sondern von den Beteiligten selbst gesteuert werden können. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Hinweise, dass leistungsschwächere SchülerInnen von „direktem“ Unterricht stärker profitieren als von „offenem“.

Methodenkompetenz bildet den Kern der Professionalität von Lehrpersonen. Der Erwerb der hier angesprochenen diagnostischen und methodischen Kompetenzen ist nur möglich, wenn die berufliche Erstausbildung entsprechende Handlungskompetenzen vermittelt, zugleich aber auch Angebote zur Fortbildung vorliegen und genutzt werden.

Der Unterricht der einzelnen LehrerInnen ist immer eingebettet in eine schulische Organisation. Der Qualität dieser Organisation kommt entscheidende Bedeutung für die Arbeit der einzelnen Lehrperson zu, sie „strahlt“ sozusagen auf die Arbeit der LehrerInnen aus:

Gute Schulen machen es ihren LehrerInnen leichter, guten Unterricht zu halten – durch Kommunikation und Kooperation im Lehrkörper, durch Unterstützung von Seiten der Schulleitung, durch Kooperation mit den Eltern, usw. Bemühungen zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts müssen daher die Schule unmittelbar mit einbeziehen und erfordern ein *systematisches Qualitätsmanagement am Standort*. Eine systematische Verbesserung von Unterricht und Schule wird daher insbesondere von vier Reformmaßnahmen erwartet:

Lernzielkataloge und lernzielbezogene Rückmeldungen: Die einzelnen LehrerInnen müssen ihren Unterricht und ihre Beurteilung an konkreten Lernzielen bzw. Standards orientieren und ihre Erreichung überprüfen

Qualitätsorientiertes Feedback: Lehrpersonen müssen sich über die Qualität ihrer Arbeit laufend Rückmeldungen verschaffen. Eine solche ständige Evaluation des Unterrichts wird jedoch nur dann in einer nachhaltigen Weise möglich sein, wenn diese Tätigkeit als eine Komponente professionellen Lehrerhandelns auch im Berufsbild und in der Laufbahn der LehrerInnen entsprechend verankert wird.

Schulbilanz: Auf Schulebene soll eine vergleichbare Rechenschaftslegung über das Geleistete und Erreichte in Form einer jährlichen Schulbilanz erfolgen.

Schulprogramm: Zentrale Bedeutung hat die Entwicklung eines umfassenden Schulprogramms: Schulen sollen sich selber Ziele setzen, ihre Umsetzung überprüfen und in einem alle drei Jahre zu erstellenden Schulqualitätsbericht über die Ergebnisse ihrer Qualitätsbemühungen berichten.

Maßnahme 1/1

Lernzielkataloge und lernzielbezogene Rückmeldungen

LehrerInnen formulieren für das jeweilige Schuljahr konkrete Lernziele für die Grundkompetenzen in ihren Fächern („Lernzielkataloge“), aufgrund derer gegen Ende des Semesters bzw. Schuljahres eine Einschätzung möglich ist, ob bzw. inwieweit die Ziele von den einzelnen SchülerInnen tatsächlich erreicht worden sind.

Die Ausarbeitung dieser Lernziele orientiert sich – soweit vorhanden – an den Bildungsstandards für das jeweilige Unterrichtsfach bzw. am Kernbereich des Lehrplans. Hier sind sowohl Überlegungen hinsichtlich geeigneter Unterrichtsmethoden zur Erreichung der Lernziele erforderlich als auch darüber, an welchen konkreten Verhaltensweisen von SchülerInnen die Erreichung der Lernziele festgestellt werden kann. Diese Arbeit erfordert von Seiten der LehrerInnen ein Nachdenken über die inhaltliche Ausrichtung eines Gegenstandes und die Grundkompetenzen, die dort erworben werden sollen. Diese werden dadurch stärker in das Zentrum des Unterrichts gerückt.

LehrerInnen der gleichen Schulstufe sollten diese Lernzielkataloge *gemeinsam* erarbeiten, gemeinsam Diagnoseinstrumente entwickeln, die Ergebnisse ihrer Klassen im Hinblick auf Erkenntnisse für eine wirksame Vermittlung miteinander vergleichen und auf diese Weise an der Weiterentwicklung ihrer methodischen und diagnostischen Kompetenzen arbeiten. Analoge Ausarbeitungen von Lernzielen, Maßnahmen und Diagnosemöglichkeiten sind hinsichtlich der Kompetenzen zum lebenslangen Lernen und anderer fachübergreifender Kompetenzen anzustellen. Hier sollte die Erarbeitung in fachübergreifenden LehrerInnengruppen stattfinden.

Die in den Lernzielkatalogen festgelegten Jahresziele sollen mit den SchülerInnen und Schülern in einer ihrem Entwicklungsstand angepassten Form zu Beginn des Schuljahres besprochen und als Grundlage für eine Art *Ziel- und Leistungsvereinbarung* für das laufende Schuljahr herangezogen werden. Über den Fortschritt in der Erreichung dieser Ziele sollen sich LehrerInnen im Verlauf des Schuljahres durch *formative Evaluation* (laufende Rückversicherung über den Erfolg von Unterrichtsmethoden bzw. Kompetenzen der SchülerInnen) ein Bild machen und den SchülerInnen darüber (zusätzlich zur Note) sachbezogene Rückmeldungen geben; hier bieten sich zudem viele Möglichkeiten, die SchülerInnen in diesen Diagnoseprozess mit einzubinden und damit ihre Kompetenz zur Selbstbeurteilung zu fördern.

Solche Leistungsrückmeldungen sind informationsreich und nützlich und vermindern - wegen des Abgehens von der sozialen Bezugsnorm - Unfairness und Demotivierung.

Maßnahme 1/2

Evaluation des Unterrichts – Individuelles Qualitäts-Feedback

Lehrerinnen und Lehrer sollen verpflichtet werden, in regelmäßigen Abständen, mindestens aber einmal im Schuljahr, aus mehreren möglichst unterschiedlichen Klassen Rückmeldungen über die Qualität ihres Unterrichts im weitesten Sinne einzuholen. Dafür kommen viele Aspekte in Frage:

- wie die SchülerInnen in diesem Gegenstand lernen;
- wie die SchülerInnen mit dem Unterrichtsstil des Lehrers/der Lehrerin zu Recht kommen, z.B. mit seiner Art zu erklären, den Hilfestellungen bei Schwierigkeiten (bei welchen Erklärungen das Verstehen besonders leicht gefallen ist; wo besonders schwer);
- die Zufriedenheit der SchülerInnen mit den Lehrenden;
- der Zeitaufwand für das Lernen, für Hausaufgaben;
- welche Stoffteile besonders leicht, welche besonders schwer gefallen sind;
- wie viel die SchülerInnen wirklich können, usw.

Solche Rückmeldungen können auf methodisch unterschiedliche Weise eingeholt werden, z.B. durch

- offene oder standardisierte Fragen an die SchülerInnen,
- mehrmalige Blitzlichter am Ende von Unterrichtsstunden,
- Hospitation durch Kollegen,
- Unterrichtsbesuche durch Schulleiter oder Personen der Schulaufsicht,
- Durchführung von Vergleichsarbeiten oder Tests, u.a.

Die vom BMBWK über „QIS-Qualität in Schulen“ (www.qis.at) allen Schulen zur Verfügung gestellten Methoden und Instrumente bieten einen guten Zugang, soweit es um das Einholen von Rückmeldungen seitens der SchülerInnen und Schüler geht.

Zur Feststellung des *fachlichen Ertrags* des Unterrichts (Lernergebnis) bedarf es der Entwicklung geeigneter Diagnoseinstrumente, die es Lehrpersonen mit einem vertretbaren Aufwand ermöglichen, den Leistungsstand ihrer jeweiligen Klasse mit einer sinnvoll gewählten Vergleichsgruppe oder mit einem festgelegten Zielkriterium in Beziehung zu setzen.

Die Vorsorge, dass derartige Evaluationen des Unterrichts regelmäßig stattfinden, gehört zu den zentralen Aufgaben der Schulleitung. Aggregierte Informationen aus diesen Rückmeldungen können für den Schulqualitätsbericht und die Schulbilanz herangezogen werden.

Maßnahme 1/3

Schulbilanz als pädagogischer Jahresbericht

Jede Schule erstellt für jedes Schuljahr eine schriftliche "Schulbilanz" (einen Jahresbericht), in der Daten zur Situation der Schule sowie wichtige Ereignisse und Sachverhalte im Jahresablauf sowie quantitative Daten zu ihrer Jahresarbeit zusammengefasst sind. Solche Angaben können z.B. sein:

- Statistische und demografische Angaben zu SchülerInnen (Anzahl; Einzugsgebiet; soziokultureller Hintergrund, soweit zugänglich; Anzahl der Abgänge und Neuzugänge während des Schuljahres)
- Anzahl der erreichten Abschlüsse
- Notenverteilungen in den einzelnen Fächern
- die Ergebnisse in standardbezogenen Leistungstests, soweit vorhanden
- sonstige Leistungsergebnisse (z.B. Wettbewerbe)
- Anzahl (Quote) der gehaltenen Unterrichtsstunden
- Anzahl der Schüler-Fehlstunden
- Anzahl der Lehrer-Fehlstunden (pro Klasse)
- Ergebnisse von durchgeführten Evaluationen
- Sonstige, regelmäßig erhobene Daten, die Aussagen über die Qualität der Schule zulassen.

Die jährliche Schulbilanz ist ein wichtiges Instrument der Rechenschaftslegung und der Öffentlichkeitsarbeit der Schule. Die erfassten Daten sollen über die Jahre regelmäßig fortgeschrieben werden und auf diese Weise auch Einblick in Entwicklungen geben.

Die Verantwortung für diese Schulbilanz als wichtiger Teil der Rechenschaftslegung und der Öffentlichkeitsarbeit der Schule trägt der/die Schulleiter/-in, der/die diese Bilanz in Zusammenarbeit mit einem LehrerInnenteam und dem SGA/Schulforum erstellt und zu Schulbeginn des nächsten Jahres herausgibt.

Maßnahme 1/4

Schulprogramm und Schulqualitätsbericht

Kernpunkt der Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule ist das verpflichtende Schulprogramm, das zu einer planvollen und pädagogisch reflektierten Entwicklung der Schule beitragen soll. Schule soll sich als lernende Organisation verstehen, die sich analytisch und kreativ ein eigenständiges Profil gibt und die autonomen Handlungsspielräume effektiv und verantwortungsvoll nutzt.

Schulen sollen veranlasst werden, sich Entwicklungsschwerpunkte zu setzen und die Ergebnisse der Entwicklungsarbeit selbst zu überprüfen. Das zentrale Strukturmerkmal des Schulprogramms ist die Verbindung von Selbstevaluation (Rückblick) und Entwicklungsvorhaben (Vorausblick) zu Problem-bereichen, die für die Qualität der Schule relevant sind. Über den gesamten Prozess von Selbstevaluation, Planung und Überprüfung wird ein Dokument erstellt, das die laufenden Qualitätsmaßnahmen einer Schule repräsentiert und als „Schulqualitätsbericht“ mindestens alle drei Jahre der regionalen Schulaufsicht vorgelegt werden muss.

Es ist Aufgabe der Schulaufsicht, diese Berichte in einem Prozess der „Meta-Evaluation“ kritisch zu prüfen und den Schulen Rückmeldungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung zu geben; für die Durchführung dieser Aufgabe ist ein Team von qualifizierten überregionalen Inspektoren erforderlich.

Der Qualitätskreislauf von Entwicklung und Selbstevaluation im Rahmen des Schulprogramms ist nur in einem Zeitraum von mehreren Jahren möglich. Schulen benötigen dazu eine Aufbauphase, in der sie die nötigen organisatorischen Strukturen entwickeln und die erforderlichen Kompetenzen und Routinen erwerben, in der eine wirkungsvolle Unterstützungsstruktur (Schulaufsicht, Vernetzung) aufgebaut wird, sowie entsprechende Rahmenbedingungen und Anreize gesetzt werden. Dazu gehören insbesondere die Verbesserung der Arbeitsplatzsituation an den Schulen sowie die Möglichkeit, Leistungen auch materiell anerkennen zu können.

Zur Umsetzung des Qualitätsmanagements auf Schulebene sind nachhaltige Maßnahmen zur Professionalisierung der SchulleiterInnen und LehrerInnen in diesen Kompetenzen notwendig, d.h. alle LehrerInnen sollten mit den Grundzügen und Funktionen von Evaluation, Schulprogramm und Rechenschaftslegung vertraut gemacht werden und eine „evaluative Grundhaltung“ erwerben.

Zusätzlich sollen für jede Schule einige ausgewählte LehrerInnen für spezielle Aufgaben als Qualitätsbeauftragte/Qualitätsmanager ausgebildet werden.

UMSETZUNGSHINWEISE HANDLUNGSBEREICH 1:

Alle hier im Handlungsbereich 1 genannten Zielsetzungen und vorgeschlagenen Maßnahmen haben mittelbaren oder unmittelbaren Einfluss auf die Qualität des Unterrichts und seine Ergebnisse und sollten daher *höchste Priorität im Reformprozess erhalten*.

Formen der Evaluation des Unterrichts durch die LehrerInnen und Lehrer werden an vielen Schulen ansatzweise bereits realisiert. Auch zum „Schulprogramm“ gibt es bereits Erfahrungen in einem Teil der Schulen (ca. 25%), außerdem existiert am BMBWK ein Maßnahmenpapier (PQS) mit genauen Vor-

schlagen zur Umsetzung³. Für seine notwendige und verbindliche Einführung fehlt bisher die politische Unterstützung und rechtliche Verankerung.

Als unmittelbar nächste Schritte sind daher

- die sofortige *gesetzliche Verankerung* sowie eine
- mehrjährige *Schwerpunktbildung in der Lehrerfortbildung* erforderlich.
- Zentral und regional sollten gute „*Modell-Programme*“ für verschiedene Schultypen als Vorbild ausgesucht und als Grundlage für Disseminationsprozesse dienen,
- zusätzlich müssen *Unterstützungssysteme* aufgebaut werden, von denen die Einzelschule z.B. bei der Durchführung von Evaluationen Unterstützung erhalten kann. Hier kommt der Einführung von Qualitätsbeauftragten an den Schulen große Bedeutung zu.

„Schulbilanz“ und „Schulqualitätsbericht“ hingegen bedürfen der Entwicklung und Erprobung in der Praxis, vor allem im Hinblick auf die Formulierung verbindlicher Vorgaben für den Inhalt und ein leistbares Verhältnis von Aufwand und Ertrag. Bisherige Erfahrungen (auch aus anderen Ländern) sollen unverzüglich in systematische Erprobungen eingebracht werden, vor allem in den vorgeschlagenen „Klasse-Zukunft-Schulen“ aber auch in anderen freiwilligen Pilotschulen. Nach der Erprobung muss auch hier rasch die rechtliche Verankerung (Verpflichtung) und systematische Ausbildung (Qualitätsmanager) erfolgen.

WICHTIGE QUERVERBINDUNGEN ZU ANDEREN BEREICHEN:

Die Durchführbarkeit und der Erfolg der Maßnahmen in diesem Handlungsbereich 1 sind im besonderen Maße abhängig von:

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 4: Lehrerbildung, Professionalisierung

Alle Maßnahmen, die direkt oder indirekt die Steigerung der Unterrichtsqualität im Auge haben, sind auf die Aus- und Fortbildung der LehrerInnen angewiesen. Schwerpunkte sind eine verbesserte, umfangreichere und an den praktischen Problemen stärker orientierte pädagogische Ausbildung aller LehrerInnen an den Pädagogischen Hochschulen, sowie eine verpflichtende und bedarfsgerechte Fortbildung.

Auf individueller LehrerInnen-Ebene sind die notwendigen Kompetenzen zur Erstellung von Lernzielkatalogen und zur Durchführung von Qualitäts-

³ Projektgruppe PQS: Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2002, S. 28-44

Feedbacks möglichst rasch durch Lehrerbildung und durch Stärkung der schuleigenen Führungskräfte und Netzwerke sicherzustellen.

Auf Schul-Ebene muss ausreichend gesichert werden, dass Personen („Qualitätsmanager“) vorhanden sind, die die notwendigen Kenntnisse im Zusammenhang mit der Schaffung von lokalen Schulprogrammen, in der Durchführung von Selbst-Evaluationen und der Erstellung von Berichten wie dem Schulqualitätsbericht und der Schulbilanz aufweisen.

Ein neues, leistungsorientiertes Laufbahnmodell (auch für Leistungen im Team), die Schaffung von mittlerem Management und die Aufwertung der pädagogischen Entwicklungsarbeit in der Schule (Gleichhaltung mit Unterrichtszeit) würde die Prozesse beschleunigen und verstärken.

In der Lehreraus- und Fortbildung ist auf die Kompetenzbereiche Lernziele, Bildungsstandards und Leistungsvereinbarungen, auf das gesicherte Erlernen der Methoden zur formativen und summativen Evaluation und deren Anwendung für das Qualitätsmanagement auf Unterrichtsebene speziell zu achten. Die wichtigen beruflichen Einstellungen der Ergebnisorientierung und der stärkeren Übernahme von Verantwortung für den eigenen Unterricht müssen in Aus- und Fortbildung ebenfalls besser als bisher grundgelegt werden.

Diese stärkere Übernahme von Verantwortung („Rechenschaftspflicht“) für die Wirkungen der professionellen Tätigkeit und die Ergebnisse der verschiedenen Evaluationen müssen auch im Alltag an der Schule und in der Berufslaufbahn der LehrerInnen ihre Auswirkung haben. Dokumentationen und Portfolios als Nachweis des Erfolgs der Lehrer-Arbeit, zusammen mit den Informationen aus dem Feedback, dem Nachweis gezielter Aus- und Fortbildung und der Beurteilung durch den Schulleiter sollten selbstverständliche Grundlage jedes Mitarbeitergesprächs und der weiteren Berufskarriere sein (siehe im Detail: Abschnitt „Professionalisierung“)

Eine effektive Durchführung dieser Qualitätsmaßnahmen an allen Schulen wird künftig nur möglich sein, wenn diese Tätigkeiten als eine Komponente professionellen Lehrerhandelns auch im Berufsbild und in der Laufbahn der LehrerInnen entsprechend fest verankert werden.

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 2: Qualitätssicherung

Eine stärker auf Individualisierung und nachhaltige Lernergebnisse ausgerichtete Unterrichtsgestaltung wird durch das Vorhandensein von Bildungsstandards für Grundkompetenzen nachhaltig unterstützt, vor allem durch die Formulierung von Mindeststandards. Darüber hinaus müssen die Ergebnisse der Überprüfung der Bildungsstandards an die Schulen und LehrerInnen rückgemeldet werden, damit diese ihre Lernzielkataloge und Schulprogramme stärker am bisher Erreichten orientieren können.

Überregionale Inspektorate sind erforderlich, um die Meta-Evaluation der Qualitätsbemühungen an den einzelnen Schulen (von der Individualisierung bis zum Schulqualitätsbericht) abzusichern und die erforderliche externe Kontrolle (insbesondere bei Problemfällen) sicherzustellen.

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 5: Unterstützungssysteme

Schulen, die Probleme in der Erstellung von Schulprogrammen oder Durchführung der Selbstevaluation haben, oder die bei der Diagnose genereller Problembereiche und der Konzeption geeigneter pädagogischer Gegenmaßnahmen Hilfe benötigen (in schwereren Fällen: Krisenintervention), müssen auf ein regionales Unterstützungsnetz zugreifen können. Gleichzeitig ist es notwendig, vielseitige Grundlagen- und Anwendungsforschung durch Universitäten zu fördern, damit gesicherte Bildungsforschungsergebnisse für viele Situationen bereitstehen.

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 3: Innere Schulorganisation

Schulprogramm, Schulbilanz und Schulqualitätsbericht sowie die Prüfung der Qualität durch überregionale Inspektoren sind die Voraussetzung für die Gewährung erweiterter Autonomie – nur wenn die Qualität und ihre Entwicklung gesichert sind und regelmäßig Rechenschaft abgelegt wird, ist eine stärkere inhaltliche, strukturelle, organisatorische, finanzielle und personelle Autonomie auch erfolgversprechend. Die rasche Umsetzung von Maßnahmen aus dem Handlungsbereich 1 und 2 sind also Voraussetzung für schulorganisatorische Autonomie bzw. die Förderung innovativer „bunter“ Schulen („Klasse:zukunft-Schulen“).

Die Maßnahmen des Handlungsbereichs 1 (Lernzielkatalog, Schulprogramm, usw.) haben in Verbindung mit den Bildungsstandards, dem System-Monitoring (vgl. Handlungsbereich 2) sowie mit der Professionalisierung (Handlungsbereich 4) einen zentralen Stellenwert für den gesamten unterrichtsorientierten Reformprozess, so dass ihnen höchste Priorität zukommt.

Handlungsbereich 2

Ergebnisorientierung und Qualitätssicherung

Drei große Maßnahmenfelder auf der Steuerungsebene sollen die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht stützen: die Weiterentwicklung und Nutzung der Bildungsstandards, die Einrichtung eines kontinuierlichen System-Monitorings und eine Reform der Schulaufsicht.

Die Entwicklung und Umsetzung von Bildungsstandards gehört zu den derzeitigen bildungspolitischen Zielen mit besonderer Priorität. Im ursprünglichen Konzept der Zukunftskommission hat dieses Ziel klare Unterstützung erfahren. Anfang 2004 wurde von der Zukunftskommission in Ergänzung des ursprünglichen Reformkonzepts ein Grundlagenpapier für die „Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem“ erstellt, das alle wesentlichen Prinzipien, Strukturen und den Ablauf der notwendigen Arbeiten beschreibt⁴.

Insbesondere sind in diesem Papier noch einmal die Ziele bekräftigt worden, die die Einrichtung und Umsetzung von Bildungsstandards leiten sollten: Ziel ist es letztlich, das pädagogische Handeln zu optimieren – Bildungsstandards und deren Überprüfung sind nur dann sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die Professionalität der Lehrenden zu fördern und die Qualität von Unterricht und Schule weiterzuentwickeln.

Diese Qualitätsentwicklungsfunktion wird nicht „automatisch“ durch Vorgabe von Standards und das Rückmelden der Ergebnisse aus ihrer Überprüfung wirksam. Es ist notwendig, gleichzeitig entsprechende Qualitätsmanagementprozesse auf Unterrichts-, Schul- und Systemebene zu etablieren, in die die Daten der Bildungsstandards regelmäßig „eingespeist“ werden.

Ziel ist es letztlich, die Ergebnisorientierung im Unterricht zu fördern, den Anteil der so genannten „Risikogruppen“ in der Schülerschaft zu verringern, mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulwesen auf den Weg zu bringen.

Nur dann, wenn Bildungsstandards bis in den Unterricht „durchschlagen“, rechtfertigen sich Aufwand und Ressourcen, die in dieses Projekt investiert werden.

⁴ Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem. Positionspapier der Zukunftskommission, Salzburg, Jan. 2004

Maßnahme 2/1

Bildungsstandards festlegen und verbindlich machen

Die Bildungsstandards beziehen sich auf ausgewählte und grundlegende Kompetenzen (Kern- oder Grundkompetenzen) in einem Fach, deren gesicherter Erwerb von besonderer Bedeutung ist und decken nicht die gesamte, inhaltlich mögliche Breite des Fachs ab.

Die Bildungsstandards und die dabei festgelegten Mindestanforderungen müssen bundesweit gleich und allgemein verbindlich sein, d.h. sie gelten für alle SchülerInnen in den betreffenden Schularten, Schulen und Schulstufen. Ausgenommen sind nur SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – für sie gelten eigene Richtlinien.

Bildungsstandards sollen

- für die Fächer Mathematik, Deutsch (4.+8.) und Englisch/Lebende Fremdsprache (8.) die als Folge des Unterrichts nachhaltig erwünschten Kompetenzen, zusammen mit ihren wichtigsten Komponenten (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation, etc.) in konkreten, verhaltensnahen Begriffen beschreiben und die für alle verbindlichen Mindestanforderungen festlegen,
- zumindest anhand von Beispielaufgaben konkretisiert werden, um deutlich zu machen, an welchen Aufgaben sich die Kompetenzen in der Praxis zu bewähren haben. Zu ihrer Überprüfung sollen den LehrerInnen Testverfahren zur Verfügung gestellt werden;
- für die drei wichtigen Schnittstellen im österreichischen Schulwesen formuliert und verbindlich gemacht werden: für das Ende der 4. Schulstufe als kumulativer Ertrag der Volksschule, für die 8. Schulstufe am Ende der Sekundarstufe I und (in Phase II) die 12. bzw. 13. Schulstufe am Ende der Höheren Schulen.
- Eine spätere Erweiterung um Orientierungsstandards, z.B. in der 2., 6. und 10. Stufe (ohne zentrale Überprüfung) erscheint pädagogisch sinnvoll. Hier wären parallele regionale bzw. standortbezogene Entwicklungen in Netzwerken/regionalen Arbeitsgruppen sinnvoll, die lokale Überprüfung dient ausschließlich der formativen Evaluation (Steuerung der Lernprozesse). Umfassende Begleitforschung und Evaluation sind jedoch nötig.

Die Orientierung an bzw. die Einhaltung der Standards (für die Kernkompetenzen) müssen als Teil des Fach-Lehrplans verpflichtend verordnet werden. Die bisher üblichen umfangreichen Stoff-Beschreibungen können dadurch entfallen.

Der Umfang der Unterrichtszeit, die im Durchschnitt zum Aufbau der erwünschten Kompetenzen notwendig sein sollte, muss für diese Standardfächer auf etwa zwei Drittel der Jahresstunden begrenzt werden. Dies bedeutet, dass etwa ein Drittel der in einem Fach oder Fachbereich vorgesehenen Unterrichtszeit zur zeitlichen und inhaltlichen Disposition der LehrerInnen bzw. der Schulen stehen, und hauptsächlich für das Ziel der Individualisierung verwendet werden sollen: sei es z.B. damit manche SchülerInnen zusätzliche Kompetenzen erwerben bzw. ihr Kompetenzniveau in bestimmten Bereichen gehoben wird oder durch Wiederholung und beständige Übung eine Sicherung und Festigung der Lernergebnisse erreicht wird.

Für LehrerInnen und Lehrer bedeutet dies, dass ihr Unterricht künftig nicht in erster Linie nach dem Kriterium bewertet wird, ob und wie ein Lernstoff behandelt worden ist, sondern ob und in welchem Ausmaß die SchülerInnen die verbindlichen Kompetenzen nachhaltig erworben haben. Für die Erreichung der Standards sind LehrerInnen, Schulen und Schulbehörden in Zukunft stärker verantwortlich - sie müssen über Qualitätsberichte (Schulqualitätsbericht, Schulbilanz) Rechenschaft über das tatsächlich Unternommene und Erreichte ablegen.

Maßnahme 2/2

Bildungsstandards überprüfen, analysieren und Ergebnisse nutzen

Eine sinnvolle nationale Qualitätssicherung und -entwicklung erfordert regelmäßige, verpflichtende Überprüfungen der Bildungsstandards, d.h. die *Messung der erreichten Kompetenzniveaus der SchülerInnen*, kumuliert am Ende einer Bildungsphase, d.h. an den Schnittstellen des Schulsystems. Ohne diese am besten jährlichen Überprüfungen und die Rückmeldung der Ergebnisse an SchülerInnen, LehrerInnen und Schulen besteht die Gefahr, dass Bildungsstandards weitgehend wirkungslos bleiben.

Standard-Tests sollen zentral (Agentur/Zentrum) entwickelt, aber an der Schule von dafür ausgebildeten LehrerInnen / Testadministrator/innen durchgeführt und auch lokal ausgewertet werden (wobei dafür auch externe Unterstützung geboten werden soll). Die Daten verbleiben an der Schule und müssen lediglich alle zwei bis drei Jahre stichprobenweise für Zwecke des nationalen System-Monitorings anonymisiert weitergegeben werden. Damit entstehen keine zentralen Datenpools über Schulen, die für Rankings missbraucht werden könnten.

Schulen sollen jedoch in der Schulbilanz und im Schulqualitätsbericht über ihre Ergebnisse bei den Standardtests berichten und erhalten aus den Ergebnissen des nationalen System-Monitorings Benchmarks/Referenzdaten, mit denen sie ihre schulbezogenen Ergebnisse vergleichen können.

Für die Entwicklung der Testformen (und aller notwendigen Begleitmaterialien und Unterlagen) ist die – noch vom BM einzurichtende - nationale Agentur/das nationale Zentrum verantwortlich.

- Der Standard-Test am Ende der 4. Stufe soll aus einem *kriteriumsorientierten Teil zur Überprüfung der Erfüllung der Mindestanforderungen* und einem *verteilungsorientierten „Bandbreiten“-Teil*, der die Streuung der Leistungen anhand unterschiedlich schwieriger Aufgaben aufzeigt (mit der Möglichkeit, Leistungsprofile zu erstellen) bestehen.
- Der Standard-Test am Ende der 8. Schulstufe hat zusätzlich einen *kriteriumsorientierten Teil zur Überprüfung der Erfüllung der Mindestanforderungen* für den Besuch der Höheren Schulen.

Für die Entwicklung der Testformen (und aller notwendigen Begleitmaterialien und Unterlagen) ist die nationale Agentur/das nationale Zentrum verantwortlich. Standard-Tests dürfen sich nicht bloß an einer eindimensionalen Abbildung von Kompetenzstufen orientieren, sondern an komplexen fachdidaktischen Kompetenzmodellen, die auch eine schul- und klassenbezogene Darstellung von Leistungsprofilen mit den jeweiligen Stärken und Schwächen erlauben.

Standards eröffnen darüber hinaus die Chance, die Vergabe von Berechtigungen (durch Abschlussnoten) an den Schnittstellen des Schulsystems objektiver, fairer und vergleichbarer zu machen. Für die Leistungsbeurteilungen an den Schnittstellen, die mit Berechtigungen verbunden sind, sollen daher neben dem Lehrerurteil auch die Ergebnisse aus kumulativen Standard-Tests herangezogen werden.

KOMMENTAR ZUR BISHERIGEN ENTWICKLUNG DER STANDARDS

Wesentlichen Vorschlägen, die im Standard-Konzept der Zukunftskommission 2004 enthalten waren, wurde bislang in der Praxis der Standardentwicklung nicht gefolgt.

Dies betrifft insbesondere

- die Forderung, die Standards als *Mindestanforderungen* zu konzipieren, da nur aus Minimalstandards klare Verbindlichkeiten und Konsequenzen ableitbar sind;
- die Anregung, Bildungsstandards als Ansätze für eine *stärkere Externalisierung der Leistungsbeurteilung und der Objektivierung der Vergabe von Berechtigungen* zu nutzen, indem die Ergebnisse der Standard-Tests in die Leistungsbeurteilung der SchülerInnen mit einbezogen werden;
- den Vorschlag für eine *professionelle Projektorganisation* (Steuergruppe), unter Einbezug von Praktikern und Wissenschaftlern, mit erweiterten Verantwortlichkeiten, Verbindlichkeiten, Kompetenzen und Ressourcen zur Steuerung des Implementationsprozesses;

- den Verweis auf die Notwendigkeit einer *Institutionalisierung der zentralen Funktionen* im Sinne von Professionalität und Verbindlichkeit bei
 - ▷ der Elaborierung der Kompetenzmodelle;
 - ▷ der Harmonisierung der Entwicklungslogiken zwischen den einzelnen Fachstandards;
 - ▷ der Entwicklung von Aufgabenpools;
 - ▷ der Testentwicklung und –durchführung;
 - ▷ der Erarbeitung entwicklungsfördernder Rückmeldeformen an die Schulen;
 - ▷ der Qualifizierung der Einrichtungen der Lehrerfortbildung im Sinne eines gemeinsamen Verständnisses über Ziele, Begriffe und Funktionen im Zusammenhang mit der Standard-basierten Reform;
 - ▷ der Evaluation des Implementationsprozesses zur Generierung von verbessertem Steuerungswissen.

Trotz des Weiterbestands dieser Defizite haben die Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Start in die Pilotphase II erheblich an Stringenz und Konsistenz gewonnen. Mit einem Minimum an Ressourcen und Personal ist es gelungen, Standards für Deutsch, Englisch und Mathematik für die 8. Schulstufe, sowie für Deutsch und Mathematik für die 4. Stufe (VS) mit ähnlichen Konstruktionslogiken zu entwickeln, die derzeit in einer Erprobung der Praxistauglichkeit sind und die die großen formalen und qualitativen Unterschiede der früheren Entwicklungsphasen zumindest teilweise überwunden haben.

Gleichzeitig ist an den fachspezifischen Kompetenzmodellen weiter gearbeitet und eine Fülle von Beispielaufgaben entwickelt worden, an denen LehrerInnen sich bei der Interpretation der Standards und deren Umsetzung im Unterricht orientieren können. In Arbeit ist auch eine Pilotversion von Standard-Tests für Mathematik, mit der noch in diesem Schuljahr erste Erfahrungen mit Überprüfung und Rückmeldung von Lernergebnissen gewonnen werden sollen. Schließlich gewinnt auch das Unterstützungssystem für die Schulen an Konturen.

Diese durchaus positiven Entwicklungen können aber nicht darüber hinweg täuschen, dass der ganze Implementationsprozess durch das *geringe Ausmaß an institutioneller Absicherung und Professionalisierung* in hohem Maße stör anfällig ist (worauf beispielsweise die offenbar großen regionalen Unterschiede in der Prozessgestaltung hindeuten).

Aus der Pilotphase I verfügen wir über eine relativ breite Erfahrungsbasis darüber, wie Bildungsstandards in der Praxis rezipiert werden und welche Chancen und Risiken mit der Implementation verbunden sind. Aus den Erfahrungsberichten der Lehrkräfte im Rahmen der Evaluation gehen vor allem die folgenden Problemfelder und Desiderate hervor:

- Es besteht verbreitet große Unsicherheit darüber, *warum* Bildungsstandards letztendlich eingeführt werden sollen. Der Argwohn ist groß, dass der Aspekt der Kontrolle von Schulen und Lehrkräften jenen der Stimulation von Schul- und Unterrichtsentwicklung dominiert. Die LehrerInnen erwarten klare Aussagen, was im Zusammenhang mit den Bildungsstandards längerfristig auf sie zukommt.
- Das von anderer Seite ins Spiel gebrachte Konzept der „*Regelstandards*“ ist für die Praxis *verwirrend und uneindeutig*, da daraus die konkreten Ziele nicht direkt ableitbar und erkennbar sind. Lehrpersonen erwarten klare Anhaltspunkte dafür, ob und unter welchen Bedingungen die erreichten Ergebnisse akzeptabel sind. Das Konzept der Regelstandards liefert solche eindeutigen Erfolgs-/ Misserfolgskriterien nicht (nur das Konzept „Mindeststandards“)
- Aus dem gleichen Grund ergeben sich große Unterschiede in der Beurteilung des Schwierigkeitsgrades und der fachlichen Angemessenheit der Standards zwischen den Schulformen. Von Lehrerinnen an Hauptschulen werden die Beispielaufgaben tendenziell als überfordernd, von AHS-Lehrkräften häufig als zu leicht empfunden. *Die „Kalibrierung“ auf die Unterrichtsrealität der unterschiedlichen schulischen Bedingungen scheint noch nicht gelungen.*
- Weitgehende Unsicherheit besteht darüber, wie Bildungsstandards im Unterricht zu verwenden und umzusetzen sind. Während sie als Zielbeschreibungen und für eher diagnostische Zwecke weitgehend akzeptiert werden, herrscht Unklarheit darüber, *wie der Unterricht entsprechend zu optimieren ist.*
- Um die Lücke zwischen verbesserter Lernstandsdiagnose und optimierter Unterrichtsgestaltung zu schließen, ist (auch aus der Sicht der LehrerInnen) ein erhebliches Maß an *zusätzlicher Information, Fortbildung und Unterstützung* erforderlich, das gegenwärtig noch nicht im nötigen Ausmaß zur Verfügung steht.
- Weitgehende Unklarheit besteht auch noch darüber, was auf die Schulen im Zusammenhang mit der Standard-Überprüfung, mit Tests und Testergebnissen zukommt. Gestaltung und Durchführung der Tests sowie die Art der Rückmeldung der Ergebnisse sind derzeit noch völlig intransparent.

Obwohl diese Befunde aus der Pilotphase I stammen und bereits die oben beschriebenen Optimierungsansätze gezeitigt haben, deuten sie doch darauf hin, dass die Entwicklung der Standards selbst weitere Präzisierungen erfordert, dass wesentliche Rahmenbedingungen der weiteren Klärung und dass auch die Prozessgestaltung der weiteren Optimierung und Professionalisierung bedürfen.

EMPFEHLUNGEN ZUR WEITEREN VORGEHENSWEISE

Eckpunkte für die weitere Entwicklung müssen daher sein:

- Stärkere Integration der einzelnen Fachstandards – intensive Weiterarbeit an gemeinsamen Konstruktionsprinzipien, Kompetenzmodellen und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung auf Basis von Standards unter verstärkter Einbindung von Wissenschaft und Schulpraxis;
- Weitere Klärung der Rahmenbedingungen für die Praxis, insbesondere in den folgenden Bereichen:
 - ▷ Definition des Konzepts der „Verbindlichkeit der Standards“ für den konkreten Unterrichtsalltag an den Schulen;
 - ▷ Klarere Interpretierbarkeit, eindeutigere Konsequenzen durch Definition von Mindeststandards;
 - ▷ Zusammenhänge von Bildungsstandards und Leistungsbeurteilung; Standardüberprüfungen als Schritte zu einer Externalisierung der Leistungsbeurteilung;
 - ▷ Konsequenzen für SchülerInnen, Lehrkräfte und Schulen: Welche Konsequenzen folgen aus der unzureichenden Erfüllung der Bildungsstandards?
- Professionalisierung der Prozesssteuerung/verantwortliche Steuergruppe unter Einbezug von Wissenschaftlern und Praktikern: Standard-Entwicklung und –umsetzung darf kein rein administratives Projekt sein.
- Kontinuität durch forcierte Institutionalisierung: Standardentwicklung, Testentwicklung und die Bereitstellung von Services für die Schulen im Sinne von Fortbildung und Unterstützung sind durch geeignete Institutionalisierungen abzusichern.
- Qualifizierungsoffensive: Fortbildung der Qualifizierungsagenturen (s. Handlungsbereich 5 „Unterstützungssysteme“)

Im Einzelnen hält die Zukunftskommission die folgenden Optimierungsschritte für erforderlich:

- (1) Einrichtung einer umfassend verantwortlichen **Steuergruppe** für die Bildungsstandards (eine strategische Gruppe), in die qualifizierte wissenschaftliche Experten (Bildungs-/ Unterrichtsforscher, Fachdidaktiker), erfahrene Praktiker, Mitglieder der nationalen Agentur/des nationalen Zentrums und Beamten an den Schnittstellen im BMBWK mit einbezogen sind und die regelmäßig tagt.

Die Steuergruppe legt die grundlegenden Strategien und Eckpunkte fest, schreibt das verbindliche Gesamtkonzept und die operativen Pläne für alle Maßnahmen, und entwickelt sie aufgrund der Erfahrungen systematisch weiter. Diese Steuergruppe untersteht und berichtet direkt dem/der Bundesminister/in.

- (2) Implementierung eines **verbindlichen Gesamtkonzepts** auf der Basis des Grundlagenpapiers der Zukunftskommission und Erstellung operativer (Ausführungs-) Pläne:
- ▶ Korrektur der bisherigen Entwicklung und Festlegung eines verbindlichen operativen Plans zur Entwicklung und Einführung der Bildungsstandards durch die Steuergruppe (aufbauend auf dem Grundlagenpapier der Zukunftskommission).
 - ▶ Festlegung eines operativen Plans zur Überprüfung und Rückmeldung der erreichten Standards an den Schnittstellen (aufbauend auf dem Grundlagenpapier der Zukunftskommission) durch die Steuergruppe.
- Operative Pläne* enthalten die Inhalte, Verantwortlichkeiten, Abläufe, Termine und notwendigen Ressourcen für alle wichtigen Vorgänge/Arbeiten und werden vom Bundesminister/von der Bundesministerin in Kraft gesetzt.
- (3) Einrichtung einer *permanenten Bundesagentur für Qualitätsentwicklung und -sicherung* bzw. eines Zentrums für „Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung und Innovation im Schulwesen“ (oder Ähnliches). Diese Einrichtung ist mit der Mitarbeit in der Steuergruppe, dem Aufbau von Unterstützungs- und Qualifizierungsnetzwerken und der verantwortlichen operativen Leitung und Umsetzung aller Entwicklungs- und Überprüfungsarbeiten zu beauftragen.
- (4) Für die Umsetzung der operativen Pläne ist die *Einrichtung von regionalen Netzwerken notwendig*, in denen Expertengruppen („Standard- und Aufgabenkonstrukteure“), regionale Schulbehörden und Lehrerbildungsinstitutionen miteinander verbunden sind, und die alle operativen Arbeiten und Umsetzungen fördern und unterstützen. Die Koordination dieser regionalen Netzwerke sollte bei der nationalen Agentur/beim Zentrum liegen.

UMSETZUNGSHINWEISE FÜR DAS STANDARD-MONITORING:

- Für die Durchführung der Überprüfung durch Tests, deren lokale Auswertung und Rückmeldung an SchülerInnen und LehrerInnen müssen *Testadministrator/innen* an den Schulen entsprechend ausgebildet bzw. zertifiziert werden.
- Die Erreichung der Standards soll ein *jährliches Standard-Monitoring* feststellen, d.h. die verpflichtende lokale Testung aller SchülerInnen in den 4. Klassen der Volksschulen, der Hauptschulen und der AHS sowie (in Phase II) in der Abschlussklasse der Sekundarstufe II.
- Jede/r SchülerIn, die/der getestet wurde, erhält eine übersichtliche und aussagekräftige, *lernzielorientierte Rückmeldung* zu diesem Test. Jede/r LehrerIn, deren/dessen SchülerInnen getestet wurden, erhält eine vollständige, lernziel- und lageorientierte Darstellung der Leistungen seiner/ihrer Klasse (in diesem Fach). Die Ergebnisse des Standorts/der Schule enthalten zu-

sammengefasst/kumuliert die Schulbilanz und der Schulqualitätsbericht. Das nationale Zentrum stellt sinnvolle nationale Benchmarks für faire Vergleiche und zur Orientierung bereit.

- Ergänzt wird dieses jährliche Standard-Monitoring durch ein alle zwei bis drei Jahre stattfindendes, zusammenfassendes *System-Monitoring*, das in der Aggregation der vorhandenen Standard-Daten auf System-Ebene besteht (keine eigene Erhebung notwendig – Stichprobe von etwa 10% vom Vorhandenen). Damit beauftragt der Bundesminister/die Bundesministerin ein nationales Kompetenzzentrum/eine Agentur.
- Bei der Überprüfung der Standards ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung (ZVB) anzustreben, um das dort vorhandene Knowhow synergetisch zu nutzen und die Querverbindungen zu den internationalen Messungen wie PISA, PIRLS oder TIMSS zu sichern.

QUERVERBINDUNGEN DER BILDUNGSSTANDARDS

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 1: Systematische Qualitätsentwicklung

Die meisten Aktivitäten und Maßnahmen im Bereich der Schulentwicklung sind auf die Bildungsstandards als Orientierung bzw. als Input angewiesen, kriteriumsbezogene Planungen und objektive Bewertungen sind ohne Bildungsstandards nicht möglich. Deshalb kommt der Entwicklung und Überprüfung der Bildungsstandards höchste Priorität zu.

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 3: Innere Schulorganisation und Autonomie

Erweiterte Handlungsspielräume bedeuten auch mehr Rechenschaftspflicht, und hier speziell der Nachweis der Schulen, dass gewisse Mindeststandards verlässlich eingehalten werden. Daher ist auch für die Nutzung der autonomen Freiräume in der Unterrichtsgestaltung die klare Fixierung der Kernziele und der langfristig angestrebten Kompetenzen von großer Bedeutung.

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 4: Professionalisierung - Lehrerbildung

In der Lehreraus- und Fortbildung sind für alle LehrerInnen in den betreffenden Fachgebieten verpflichtende Kurse/Seminare anzusetzen, in denen sie sich die Grundlagen, die Anwendung und die Nutzung von Standards in der Planung und Durchführung von Unterricht aneignen können. Dies erfordert eine

große und umfassende Fortbildungswelle in der Primar- und Sekundarstufe I (später auch in Sek II).

Besonders wichtig ist die Ausbildung der notwendigen Zahl an Testadministratoren, die ja auch für die Auswertung der Tests an den Schulen verantwortlich zeichnen sollen.

Darüber hinaus ist die (im Handlungsbereich 1) angesprochene Schulung von Qualitätsmanagern auch für den Bereich der Bildungsstandards und ihre Nutzung für schuleigene Entwicklungs- und Evaluationsprojekte wichtig.

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 5: Unterstützungssysteme

Um Bildungsstandards für eine zielgerichtete Unterrichtsplanung adäquat nutzen zu können, benötigen Schulen und LehrerInnen ein erhebliches Maß an zusätzlicher Information, Fortbildung und Unterstützung, das gegenwärtig noch nicht im nötigen Ausmaß zur Verfügung steht. Diese Thematik muss zentraler Schwerpunkt der Angebote der Lehrerfortbildungseinrichtungen werden. Da bei letzteren zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht viel mehr an Kompetenz in diesen Bereichen vorauszusetzen ist als an den Schulen selbst, ist kurzfristig zunächst eine Qualifizierungsinitiative für die Unterstützungseinrichtungen (PI, Schulaufsicht) selbst erforderlich.

Maßnahme 2/3

Neue formale Strukturen für Lehrpläne (Straffung/mit und ohne Standards)

Die Einführung von Bildungsstandards, zusammen mit der Einführung autonomer Erweiterungsbereiche und der stärkeren Konzentration auf langfristig zu erwerbende Kompetenzen, macht eine tiefgreifende Umgestaltung der Lehrpläne im allgemein bildenden Bereich notwendig. Die (Fach-)Lehrpläne in den „Standard“-Fächern sollten neben einem allgemeinen, das gesamte Fach und seine angestrebten allgemeinen Kompetenzen und die anzuwendende Fachdidaktik betreffenden Teil "nur noch" aus den jeweiligen Bildungsstandards für die Fächer und Schnittstellen bestehen.

Solche modernen Lehrpläne (wie man sie z.B. in Schweden schon längere Zeit verwendet) wären um vieles "schlanker" - der in Österreich sehr umfangreiche "Stoffteil" entfällt - und durch ihre konkrete Sprache und klaren Vorgaben wären diese neuen Lehrpläne wieder eine ernsthafte Informationsquelle für alle Schulen und Lehrer/innen.

Zugleich bedeutete dies einen Rückzug der zentralen Schulverwaltung aus der „fiktiv“ unmittelbaren Steuerung des Unterrichts durch inhaltliche Vorgaben.

Maßnahmen 2/4

Aufbau eines nationalen System-Monitorings für das Bildungswesen

Auf der Ebene des Gesamtsystems fehlen in Österreich zwei strukturelle Komponenten:

- wir haben weder klare Zielvorgaben für eine mittel- oder längerfristige Bildungsplanung,
- noch (Qualitäts-)Indikatoren, an denen wir Entwicklungen im System eindeutig feststellen könnten. Es fehlt ein nationales Bildungsinformationssystem, eine systematische und unabhängige Messung und Publikation von bildungspolitisch zentralen Indikatoren für wichtige Ziele des Systems.

Viele Staaten haben solche Informationssysteme eingerichtet und profitieren davon, sowohl in der Analyse der Stärken und Schwächen als auch in der Planung von bildungspolitischen Programmen und Verbesserungen (und mit OECD-„Education at a Glance“ existiert bereits ein internationales Indikatorensystem, an dem wir großteils auch teilnehmen).

Notwendig ist also eine klare Festlegung der für Österreich wichtigen Bildungsindikatoren, und anschließend die Zusammenführung der teilweise isolierten Datenbasen, um nationale und internationale Daten in den bildungspolitisch sensiblen und wichtigen Bereichen zu nutzen oder durch zusätzliche Erhebungen österreichische Besonderheiten abzudecken. Die so gesammelten Daten und Analysen sollen in einem *Nationalen Bildungsbericht* publiziert werden und in einen systematischen Qualitätsmanagementprozess auf der Systemebene einfließen.

Insgesamt soll die Festlegung von Indikatorensystemen (Bildungsindikatoren, Bildungsstandards) die Ziele des Schulsystems deutlicher machen, die valide Beurteilung des IST-Zustandes ermöglichen, die Qualität objektivieren und sichern und die gezielte Entwicklung und Verbesserung der Schule und des Unterrichts fördern. Dies sollte zu nachhaltigen Verbesserungen auch im Leistungsbereich der SchülerInnen führen.

Zentrale Voraussetzungen für eine systematische Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf Systemebene sind:

- (1) eine Liste von präzise formulierten Bildungsindikatoren (Kontext-, Input-, Prozess- und Ergebnis-/Outputindikatoren), die von Experten als ausreichend aussagekräftig und bedeutsam für die *Qualitätsentwicklung* erachtet werden - einerseits um die Ergebnisse des Systems abzubilden (Qualitätsindikatoren) und andererseits um mögliche *Bedingungen, Einflüsse oder Prozesse zu erfassen* (Bedingungsfaktoren).

- (2) Ein kontinuierliches *Monitoring* dieses Indikatorensystems, d.h. die regelmäßige Beobachtung / Erhebung dieser Bildungsindikatoren, wobei die Daten und Informationen unterschiedlichen Quellen entstammen können.

System Monitoring und nationaler Bildungsbericht

Das System-Monitoring stellt gezielt die Datengrundlagen für mittel- und langfristige bildungspolitische Planungen bereit. Seine Ergebnisse fließen in einen *nationalen Bildungsbericht* ein, der eine umfassende Diagnose und Bewertung der Ist-Situation des Bildungswesens auf der Basis der folgenden Informationsquellen liefert:

- Bildungsstatistische und bildungsökonomische Daten, jährliche Auswertungen aus den bildungsstatistischen Datenquellen über Kontext-, Input-, Prozess- und Ergebnisindikatoren;
- Ergebnisse internationaler und nationaler Vergleichsuntersuchungen: Outputdaten, summative Ergebnisse des Bildungsprozesses (z.B. OECD-PISA, IEA-PIRLS/TIMSS u.a.): Diese Studien und Programme liefern aussagekräftige Benchmarks und Quasi-Längsschnittdaten, die es unter anderem erlauben sollten, die Wirkungen von Reformmaßnahmen in der zeitlichen Entwicklung zu erkennen.
- Aggregierte Ergebnisse der Überprüfungen der Bildungsstandards (Standard-Monitoring);
- Rezeptions- und Bewertungsdaten: Ergebnisse von Meinungsumfragen über Qualität und Leistungsfähigkeit des Bildungswesens (s. „Bildungsmonitoring“ des BMBWK);
- Ergebnisse fokussierter Evaluationen von bildungspolitisch bedeutsamen Themen und Entwicklungen sowie entsprechende Erkenntnisse der allgemeinen Bildungsforschung;
- Metaanalysen von Schulprogrammen und regionalen Bildungsberichten auf nationaler Ebene (auch aus den Qualitäts-Inspektoraten);
- Ergebnisse der Bildungsforschungsprojekte bzw. des nationalen Schwerpunktprogramms Bildungsforschung (s. Bereich 5 Unterstützungssysteme)
- Sonstige wissenschaftliche Forschungsergebnisse, die etwas über die Qualität des Schulsystems aussagen.

UMSETZUNGSHINWEISE SYSTEM-MONITORING (INDIKATOREN FESTLEGEN / STEUERGRUPPE)

Zur systematischen Strukturierung und gezielten Auswahl der Bildungsindikatoren ist es notwendig - ähnlich wie in der OECD - ein theoretisch begründetes Indikatorenmodell über die möglichen Erhebungsbereiche zu legen. Die Indi-

katoren müssen insgesamt ein möglichst umfassendes, valides und reliables Bild ergeben.

Für die Detailplanung müssen von einer Steuergruppe konkrete schriftliche Festlegungen getroffen werden ("Liste der nationalen Bildungsindikatoren"), die Folgendes beinhalten:

- eine inhaltliche Begründung für jeden Indikator (wofür steht der Indikator, welches Qualitätsmerkmal erfasst er, gibt es einen internationalen Bezug, z.B. OECD, etc.),
- die genaue Beschreibung/Definition/Operationalisierung jedes Indikators (Quelle, beabsichtigte Erhebungsart und Erhebungsinstrument/Prozedur),
- die Verantwortung für die Messung jedes Indikators: Wer erhebt? Wie oft wird erhoben? Wer wertet aus? Wer erstellt Tabellen/Grafiken?
- die notwendige Ressourcenzuteilung (=> Grundlage des System-Monitorings), sowie
- die Systematik der Publikation (Darstellungsform, Erscheinungsrhythmus, etc.).
- Gleichzeitig ist für ein begleitendes Controlling dieser Nationalen Bildungsindikatoren zu sorgen und die "Pflege", d.h. die Qualität und Aktualität/Brauchbarkeit der Variablen zu sichern.

Wegen der Langfristigkeit des Gesamtvorhabens ist dabei eine dauerhafte Verbindlichkeit dieser Vorgaben/Ressourcen abzusichern und auf möglichst verlässliche Partner zu achten.

Für die Steuerung des Bereichs System Monitoring / Bildungsberichterstattung und die Durchführung von spezialisierten Erhebungen (insbesondere in internationalen Vergleichsstudien) sollte eine (administrative) Arbeitsgruppe (BMBWK) und ein (operatives) Netzwerk eingerichtet werden, das von einer zentralen Einrichtung koordiniert wird. Der Bereich Diagnose und Monitoring stellt ein in sich zusammenhängendes System von Aufgabenfeldern dar, die ein angemessenes Ausmaß an Institutionalisierung erfordern.

Die Hauptfunktionen dieser Steuerungseinheiten bestehen insbesondere darin,

- die bestehenden Systeme der Datenproduktion über das Schul- und Bildungswesen zu koordinieren und zu harmonisieren (und dabei bestehende Mehrgleisigkeiten abzubauen),
- Die Datensysteme durch entsprechende Aufbereitung (Bildungsbericht) möglichst vielfältig nutzbar zu machen, sowie
- in ausgewählten Bereichen zusätzliche Datenerhebungen durchzuführen bzw. in Auftrag zu geben, die für eine problemlösende und qualitätsorientierte Systemsteuerung nützlich sind (was ein Budget in diesem Bereich voraussetzt).

QUERVERBINDUNGEN DES SYSTEM-MONITORING

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 1: Systematische Qualitätsentwicklung

Das System-Monitoring liefert für verschiedene Bereiche der Evaluation (z.B. die Bildungsstandards, möglicherweise aber auch für andere Qualitätsprüfungen) die nationalen Benchmarks – daraus können von den Schulen selbst faire Vergleiche gezogen werden („Wo stehen wir?“).

QUERVERBINDUNG zu allen anderen Handlungsbereichen:

Evaluative Daten aus dem System-Monitoring Bereich dienen als Grundlage dafür, die Entwicklung und die Effektivität von Maßnahmen aus allen Handlungsbereichen zu beurteilen. Sie zeigen Erfolge und Fehlentwicklungen an und können somit die Bemühungen um Verbesserungen im Schulsystem leiten. Aus diesem Potential leitet sich auch die hohe Bedeutung eines leistungsfähigen System-Monitorings für die Systementwicklung ab.

Maßnahme 2/4

Metaevaluation des Qualitätsmanagements durch die Schulaufsicht (Inspektorat)

Die korrekte und vollständige Umsetzung der Maßnahmen des Qualitätsmanagements, der Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung bedarf auch der öffentlichen Kontrolle. Im Zusammenhang mit der Erstellung der Schulqualitätsberichte sollen Schulen daher in regelmäßigen Abständen extern evaluiert werden. Diese Evaluierung soll so erfolgen, dass ein Team der regionalen Schulaufsicht auf Basis des Evaluationsberichts der Schulen zunächst analysiert, ob der Qualitätsbericht der Schule als ausreichend angesehen wird oder eigene Zusatzerhebungen erforderlich sind.

Sofern sich die Notwendigkeit zu Rückfragen oder Zusatzerhebungen ergibt, sind sie von einem Inspektorenteam durchzuführen, das aus mehreren Personen besteht, die für solche Qualitätsprüfungen speziell qualifiziert wurden. Solche anlassbezogenen Inspektionen können über die im Schulqualitätsbericht angesprochenen Themen hinaus folgende Zugangsweisen umfassen:

- Dokumentenanalysen (Schulprogramm, Schulprofil, Test- und Abschlussergebnisse und deren Entwicklung über mehrere Jahre, Kontextvariablen der Schule, der vorangegangene Inspektionsbericht, schulinterne Evaluationen, Entwicklung der Schülerzahlen, Personal, Fragebögen, die von der Schule im Vorfeld der Evaluation auszufüllen sind ...),
- Gespräche (Schulleitung, Lehrerkollegium, Schulträger, Vertreter von Eltern- und Schülerschaft),

□ Inspektion/Hospitation im Unterricht.

Als Ergebnis erscheint ein *Inspektionsbericht* für die Schule, der die Bewertung der Korrektheit und Vollständigkeit des Schulqualitätsberichts sowie eine Beurteilung des Qualitätszustandes der Schule anhand der zusätzlichen Informationen enthält - als Rückmeldung an die Schule (Teil des Schulqualitätsberichts), die Schulpartner („Zertifikat“) und die Schuladministration. Wo die Qualität der Schule gefährdet erscheint, können verpflichtende Auflagen erteilt werden, deren Erfüllung im nächsten Schulqualitätsbericht nachzuweisen ist.

Um die Unabhängigkeit der Inspektorenteams zu gewährleisten, ist eine regelmäßige Rotation erforderlich, d.h. die Metaevaluation für eine Schule darf nicht öfter als zweimal hintereinander vom gleichen Inspektorenteam durchgeführt werden. Zusätzlich ist sicher zu stellen, dass jede Schule innerhalb eines noch (für jeden Typ) festzulegenden Zeitraums mindestens einmal durch ein Inspektorenteam evaluiert wird.

UMSETZUNGSHINWEISE INSPEKTORATE

Aufgabe der Inspektion ist die Überprüfung der Schulqualitätsberichte und die Formulierung von Empfehlungen zur Weiterentwicklung der jeweiligen Schulen. Hingegen zählt die Beratung bei der Umsetzung dieser Empfehlungen nicht zu ihren primären Aufgaben; diese soll vielmehr vom regionalen Unterstützungssystem geleistet werden. Damit soll unter anderem auch die Unabhängigkeit der Inspektorenteams gewährleistet werden.

Die Inspektion kann in einer bestimmten Bandbreite und in unterschiedlichen zeitlichen Abständen erfolgen: Bei sehr erfolgreichen, „problemlosen“ Schulen, die ein eigenes funktionierendes QS-System haben, im wesentlichen als *Meta-Evaluation für diese Vorgänge* (in längeren Abständen) – in Schulen, wo dies nicht gut funktioniert oder wo Qualitätsprobleme existieren, als umfassendere externe Evaluation in kürzeren Abständen.

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Befunde wird auch im Bildungsbericht des Inspektorats veröffentlicht (als Teil des Nationalen Bildungsberichts).

QUERVERBINDUNG zu Handlungsbereich 4:

Der Aufstieg zum „Inspektor“ sollte auch zukünftig eine mögliche Karrierechance für gute LehrerInnen bzw. erfolgreiche Direktor/innen sein. Allerdings muss dieser Aufstieg ausschließlich durch den Nachweis hervorragender Leistungen (speziell im Qualitätsmanagement), den Erwerb eines zusätzlichen akademischen Grades mit entsprechender Spezialisierung und die Absolvierung einer entsprechend qualifizierenden Ausbildung begründet sein.

Entsprechende Ausbildungsmodule und berufsbegleitende Fortbildungslehrgänge für „Qualitätsinspektoren“ sind an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten möglichst rasch anzubieten.

Spezieller Bereich für Forschung & Entwicklung: **Struktur- und Prozess-Standards zur Qualitätssicherung in der Sonderpädagogik**

Im sonderpädagogischen Bereich sind einheitliche Ergebnisstandards für die Bewertung von Leistungen der Schüler und der Schule aufgrund der teilweise völlig unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen nicht angemessen. Zwar geht es auch hier zentral darum, Lernen und Leistung zu fordern und zu fördern. Allerdings können in der Regel keine allgemein verbindlichen Normen dafür festgelegt werden, zu welchem Zeitpunkt die SchülerInnen eines Altersjahrgangs bestimmte Fähigkeiten aufweisen bzw. vorgegebene (Leistungs-)Ziele erreichen müssen.

Im Bereich der Sonderpädagogik auf Standards und damit auf eine wichtige Form qualitätssichernder Maßnahmen zu verzichten wäre jedoch die falsche Schlussfolgerung aus diesem Sachverhalt. Anstatt sich hier jedoch auf die Formulierung von Ergebnisstandards zu konzentrieren, die nur zu problematischen, schwer interpretierbaren und widersprüchlichen Ergebnissen führen können, erscheint es zielführender, *Struktur- und Prozessstandards sonderpädagogischer Förderung in der Schule* präziser zu fassen, d.h. genauer und verbindlicher zu definieren, wie Schule und Unterricht gestaltet werden müssen, damit die SchülerInnen

- (a) ein größtmögliches Ausmaß an Förderung zur Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfahren, und
- (b) ein Maximum an Integrationschancen in die soziale Umwelt und in die Gesellschaft erhalten.

Solche Standards sollten aus einer möglichst *umfassenden fokussierten Evaluation* der Sonderpädagogik (Integrative Einrichtungen und Sonderschulen eingeschlossen) abgeleitet werden, deren letztlisches Ziel es sein müsste, auf einer soliden Datenbasis

1. Problemfelder zu benennen, in denen präzisere gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen erforderlich sind, um die flächendeckende Qualität des sonderpädagogischen Angebots besser gewährleisten zu können;
2. Vorgaben für die organisatorische Ausgestaltung sonderpädagogischer Angebote im Rahmen der bestehenden rechtlichen Regelungen in den Regionen und an den Standorten zu formulieren, und damit auf die Verpflichtungen der Schulen hinzuweisen, die sich aus den allgemeinen sonderpädagogischen Zielsetzungen ergeben;

3. Pädagogische Anforderungen und Voraussetzungen an die Unterrichtsgestaltung zu präzisieren, die im Sinne der individualisierten Förderung aller SchülerInnen und der Verwirklichung integrativer Zielsetzungen als Minimalstandards angesehen werden können.

Eine unvoreingenommene evaluative Bestandsaufnahme des gesamten sonderpädagogischen Bereichs muss als eines der wichtigsten Desiderate der Entwicklung im österreichischen Schulwesen angesehen werden. Dabei müsste als Gesichtspunkt im Vordergrund stehen, (a) ob und inwieweit die gegenwärtig verfügbaren Ressourcen tatsächlich und in effizienter Weise für Betreuung, Förderung und soziale Integration junger Menschen mit Behinderung eingesetzt werden, und (b) ob und durch welche Maßnahmen bildungspolitischer, schulorganisatorischer und pädagogischer Art die Bildungs- und Lebenschancen dieser jungen Menschen verbessert werden können.

ZUSAMMENFASSUNG STRATEGIE QE & QS (HB 1+2)

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulwesen soll nach den Vorstellungen der Zukunftskommission auf den folgenden Prinzipien und Strategien beruhen:

- (1) Auf allen Systemebenen – vom Unterricht in der Klasse bis hin zur nationalen Bildungspolitik und Systemsteuerung – muss das Prinzip der **Ergebnisorientierung** stärker betont werden: Zentraler Maßstab für die Qualität des Unterrichts ist dessen Ertrag, also die Lernergebnisse der SchülerInnen; Schulentwicklung und regionale Entwicklungsprogramme orientieren sich an klar definierten Zielen und deren Erreichung; Qualität und Erfolg nationaler Bildungspolitik wird *an objektiven Indikatoren der Systementwicklung gemessen*.
- (2) LehrerInnen organisieren regelmäßige *Feedbacks durch SchülerInnen und Eltern* und orientieren ihren Unterricht an der *kriteriumsbezogenen Erfassung und Dokumentation der individuellen Lernfortschritte der SchülerInnen*. Erfolgskriterien liefern dabei u.a. die Bildungsstandards. Diese werden regelmäßig überprüft und die Ergebnisse an die Praxis rückgemeldet, wo sie in standortbezogene Qualitätsentwicklungsprozesse Eingang finden.
- (3) Schulen orientieren ihre Entwicklung an *selbst entworfenen Schulprogrammen*, deren Aufbau verbindlichen Standards folgt: Das Schulprogramm enthält die autonomen Schwerpunktfestlegungen (Profile) und Entwicklungsvorhaben und beschreibt die Methoden und Ergebnisse der Selbstevaluation. Alle 2-3 Jahre erscheint ein Schulqualitätsbericht, der die Fortschritte dokumentiert.
- (4) Die regionale Schulaufsicht setzt sich eigene Ziele für die regionale Schulentwicklung, deren Erreichung durch ein **nationales System Monitoring** (dessen Ergebnisse nach Regionen umgebrochen werden können) überprüft und dokumentiert wird. Ihr primäres Aufgabenfeld liegt insbesondere in der Überwachung der Ernsthaftigkeit und des Erfolgs der Qualitätssicherungsmaßnahmen der Schulen. Wo diese gefährdet erscheinen, führen überregionale Inspektionsteams, die mit weit reichenden Kompetenzen ausgestattet sind, eingehende Überprüfungen an den Schulen durch und erteilen diesen gegebenenfalls verpflichtende Auflagen.
- (5) Auch nationale Bildungsplanung und Systemsteuerung **orientieren sich in wesentlich stärkerem Maße als bisher an objektiven Daten**, die Stärken und Schwächen zurückliegender Entwicklungen dokumentieren. Dazu nutzen sie die regelmäßige Beobachtung wichtiger Qualitätsindikatoren im Schulwesen (System Monitoring) und die Ergebnisse Internationaler Assessments, an denen das Land verstärkt partizipiert. **Nationale Bildungsberichte** geben der Öffentlichkeit über die Ergebnisse und die aus ihnen zu ziehenden Entwicklungskonsequenzen Rechenschaft.

Handlungsbereich 3

Innere Schulorganisation – erweiterte Autonomie – verstärkte Schulpartnerschaft

Mit den Maßnahmen in diesem Bereich werden folgende Ziele angestrebt:

- Optimierung der schulischen Abläufe, Zeitplanungen, Schülerkarrieren und Betreuungsstrukturen.
- Abbau zentraler Regelungen – Stärkung der subsidiären Handlungskraft der Schulen.
- Verbesserung der Lernmotivation und Schaffung der schulischen Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen durch Maßnahmen „an der Wurzel“ (Frühförderung).

Bei allen diesen Maßnahmen zur Optimierung der innerschulischen Organisation steht die Verbesserung des Unterrichts im Vordergrund. (In diesem Sinn sind z.B. auch Präventivmaßnahmen wie die Frühförderung von Kindern vor dem Schuleintritt zu sehen.) Viele Anliegen und Notwendigkeiten dieses Bereiches sind erst umsetzbar, wenn die Schulautonomie ausgeweitet wird. Eine Anpassung der Lehrerarbeitszeit an die neuen Anforderungen einer autonomen Schule ist unabdingbar. (Siehe dazu auch Handlungsbereich 4) Schließlich ist bei allen vorgeschlagenen Maßnahmen eine verstärkte Mitwirkung der Schulpartner mit zu denken – so sollen z.B. bei der Entscheidung über Fünftagewoche und die Form der ganztägigen Betreuung die Erziehungsberechtigten die Letztentscheidung erhalten.

INNERE SCHULORGANISATION

Maßnahme 3/1

Frühe Förderung von Kindern mit Entwicklungsdefiziten

Es gibt einen gesamteuropäischen Konsens darüber, dass eine möglichst früh einsetzende individualisierende Förderung von SchülerInnen im Vorschulbereich, jedenfalls aber im Bereich der Grundstufe I der Grundschule, die wichtigste Maßnahme gegen ein späteres Scheitern im Bildungsprozess und gegen die Verfestigung des sozio – ökonomischen Status durch die Schule ist.

Sprache hat eine zentrale Bedeutung im Bildungsprozess. Die Konzentration auf die sprachliche Förderung ist daher richtig und wichtig – insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund, aber nicht nur bei diesen;. Sprachliche Förderung allein reicht allerdings nicht aus. Ohne Maßnahmen zur Steigerung

der Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt im Bildungswesen wird eine nachhaltige Unterstützung von Programmen durch die beteiligten Institutionen und Personen voraussichtlich nicht zu erreichen sein.

Wichtige Elemente eines Früh-Förder-Programmes sollten sein:

Bildungsberatung: Anzulegen als „Familienprogramm“, an dem Kindergarten und (Vor-) Schule mitwirken, um die Eltern für eine frühe Beteiligung an Fördermaßnahmen auch vor Beginn der Schulpflicht zu gewinnen.

Erfolgreich sind Beratungen im Bereich von Migranten und Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache am ehesten dann, wenn sie durch multikulturell zusammengesetzte Teams und auch in den am stärksten verbreiteten Herkunftssprachen der Migrant/innen angeboten werden.

Sprachliche Frühförderung in Form eines verpflichtenden Vorschul- oder Kindergartenjahres: Darf nicht auf die kognitive Kompetenz und die deutsche Sprache allein gerichtet sein, sondern muss (speziell bei Kindern mit Migrationshintergrund) die Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Literalität insgesamt sowie eine Anerkennung und Stärkung der Herkunftssprachen zum Ziel haben.

UMSETZUNGSHINWEISE

1. Eine frühe Förderung, die die Diskriminierung einzelner Gruppen und segregative Strukturen vermeiden will, muss alle Kinder erreichen: *Gemeinsame Sprachförderung deutschsprachiger und nichtdeutschsprachiger Kinder*, um gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb sowie eine interkulturelle Öffnung zu bewirken; auch deutschsprachige Kinder profitieren von früher Sprachförderung und erhöhtem Sprachbewusstsein.
2. Nach Möglichkeit *bilinguale Lerngruppen* und Angebote, auch die *Herkunftssprache von Kindern mit Migrationshintergrund* zumindest zu stärken (Fortführung und Ausbau von Programmen zweisprachiger Alphabetisierung). Strategien zur Sprachförderung sind im Rahmen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit zu entwickeln, die das gesamte sprachliche Potenzial von Kindern im Blick hat.
3. Erforderlich ist die *Entwicklung* einer in die allgemeine Frühförderung eingebetteten *Förderdiagnostik* (anstelle isolierter Tests). Mit der Förderdiagnostik sind zugleich Förderstrategien zu erarbeiten, die über die Frühförderung hinausreichen. Der Bildungsgang sollte bis in die Sekundarstufe hinein von einer kontinuierlichen Sprachdiagnostik begleitet werden.
4. Um die Gefahr zu vermeiden, dass eine weitere Übergangsproblematik entsteht, aber auch im Hinblick auf die bislang unzureichende sprachpä-

dagogische Qualifikation von Kindergärtner/innen wäre es anzuraten, die frühe Sprachförderung als vorgezogenen Schulbeginn (0. Schuljahr ab dem 5. Lebensjahr = neue Form der „Vorschule“) anzulegen. Es muss sichergestellt werden, *dass die Förderung vor Beginn der Pflichtschulzeit mit einem differenzierten sprachlichen Förderangebot in der Schule fortgeführt wird*. Es ist illusorisch anzunehmen, dass ein ‚Vorschuljahr‘ nicht-deutschsprachige Kinder auf den gleichen Sprachstand bringen kann, für den deutschsprachige Kinder 5-6 Jahre Entwicklungszeit benötigten – es soll jedoch die Kompetenzen so heben, dass ein deutlich günstigerer Einstieg in die Grundschule erreicht wird.

5. Kindergarten- und Vorschulpädagog/innen sowie Volksschul-LehrerInnen bedürfen einer *spezifischen Ausbildung in den Bereichen Sprachdiagnostik, bilinguale Sprachförderung und Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Die vorhandenen Ansätze (Akademielehrgänge ‚Deutsch als Zweitsprache‘ u.ä.) sollten ausgebaut und als regelhafte Bestandteile in die Erstausbildung integriert werden (Querverweis: Reformmaßnahmen im Bereich 4).
6. Wesentliche Defizite im Bereich der schulischen Grundlagenarbeit und der Schülermotivation entstehen in der Grundstufe I: In diesem Bereich müssen daher *zusätzliche Lehrerressourcen* eingesetzt werden. Sie sind für Zusatz-LehrerInnen für eine individualisierende Sprachbetreuung von Schülern/innen nicht-deutscher Muttersprache und von „Risikogruppen“ begleitend zum Unterricht in der Grundstufe I zu verwenden.
7. Schließlich sollen die Möglichkeiten der dreijährigen Schuleingangsphase genutzt werden, wenn die Sprachkenntnisse der 6-Jährigen für die Teilnahme am Regelunterricht noch unzureichend sind. Ein *„Intensiv-Sprachlernjahr“* nach dem Lehrplan der Vorschulstufe ist vorzusehen.

(Viele Vorschläge zu diesem Text für Maßnahme 3/1 verdanken wir Herrn Univ. Prof. Dr. H-J. Krumm, Universität Wien.)

Maßnahme 3/2

Unterrichtszeit (I): Jahresbezogene Berechnung und autonome Aufteilung

Künftig soll der Umfang der in einem Fach anzubietenden Unterrichtszeit in „normalen“ Stunden (á 60 Minuten) angegeben werden. Als Normeinheit sollte gelten, dass eine bisherige Jahreswochenstunde 36 Einheiten á 50 Minuten = 1800 Minuten (30 Stunden) Unterrichtszeit entspricht

In der Verteilung dieser Unterrichtszeit über Wochen und Monate ist die Schule weitgehend frei (die Ziele am Jahresende müssen jedoch erreicht werden). Auch die Länge einer Unterrichtseinheit (z. B. zwischen 45 und 60 min)

und die Zusammenlegung zu Unterrichtsblöcken können von der Schule bestimmt werden. Damit (und auch durch Konzentration des Bildungsangebots eines Faches auf weniger Schulstufen) können z.B. „Einstundenfächer“, also Gegenstände, die auf Grund der Stundentafel eine Stundeneinheit pro Woche unterrichtet werden, vermieden werden.

Schulen sollten damit vom starren 50-min-Schema der zerstückelten Unterrichtsabläufe abgehen und längere, zusammenhängende inhaltliche Phasen im Schultag schaffen, die auf fachliche Anforderungen, lernpsychologische Prinzipien und physiologisch bedingte Rhythmen stärker Rücksicht nehmen können.

Die Schule gibt eine Unterrichtsgarantie für diese jahresbezogene Unterrichtszeit (siehe nächste Maßnahme) - andererseits ist die Schule (sind die LehrerInnen) frei darin, wie sie diese Schulstunden in Doppeleinheiten, Blöcken, Epochen oder Projekten im Verlauf des Jahres anordnen, gruppieren und durchführen wollen. Unterschiedliche wöchentliche Stundenzahlen, fachübergreifende Projekte und (vorhersehbare) Supplierung sind so wesentlich einfacher realisierbar.

Maßnahme 3/3

Unterrichtszeit (II): Unterrichtsgarantie der Schulen - max. 5% Entfall

Schulbehörden und Schulen sollen künftig gesetzlich verpflichtet werden, die vom Lehrplan vorgeschriebene bzw. im standortbezogenen Schulprogramm genauer definierte Anzahl von Jahresstunden in den einzelnen Fächern auch möglichst vollständig fachbezogen abzuhalten. Dabei entspricht 1 Jahreswochenstunde 36 Stunden à 50 Minuten (das ergibt insgesamt 1800 Minuten/30 Zeitstunden pro Jahreswochenstunde). Ausgehend von dieser Zeitberechnung kann ein Stundenausfall im maximalen Ausmaß von 5% pro Fach und insgesamt 5% pro Klasse bei entsprechender Begründung toleriert werden.

Um diese Unterrichtsgarantie auch einhalten zu können, bedarf es flexibler Maßnahmen in der Personalzuteilung und -verwaltung und regionaler Unterstützung für Supplierung.

Das regionale Bildungsmanagement hat durch die Bereitstellung ausreichender Personalreserven qualifizierte Supplierungen zu ermöglichen.

In der Schulbilanz ist eine Übersicht über den tatsächlich stattgefundenen Unterricht in allen Fächern und Klassen zu geben. Die Statistik ist vom jeweiligen Fachlehrer bzw. vom Klassenvorstand zu führen.

Jährliche Abweichungen von der Unterrichtsgarantie über die 5%-Grenze hinaus sind verpflichtend mit den Schulpartnern und mit den zuständigen Behörden zu besprechen., Es sind Maßnahmen zu setzen, die einen derartigen Stundenausfall im nächsten Schuljahr möglichst verhindern werden.

Zur Unterrichtsgarantie gehört auch der rechtzeitige Beginn der jeweiligen Unterrichtsstunden. Es ist die Aufgabe des Schulleiters/ der Schulleiterin, die Abfolge von Unterricht und Pausen so zu planen, dass der Unterricht wirklich pünktlich beginnt.

Maßnahme 3/4

Unterrichtszeit (III): Optimierte Nutzung von Beginn und Ende des Schuljahres

Für Lehrerinnen und Lehrer soll künftig in der letzten Ferienwoche Anwesenheitspflicht in der Schule bestehen. Dies gilt für alle Schulen. Die Wiederholungsprüfungen werden am 2. und 3. Tag dieser Woche durchgeführt. Damit ergibt sich eine verlässliche Grundlage für eine klare Klassen- und Lehrerzuweisung.

Der Rest der Arbeitszeit in dieser Woche vor Schulbeginn entfällt auf die Erstellung des Stundenplans, (Fach-)Konferenzen, die Vorbereitung für die erste Schulwoche, die Abstimmung der Jahresplanung im Team, Qualitätsentwicklungsarbeit und andere vor Schulbeginn unbedingt notwendige Tätigkeiten.

Das Ziel muss es sein, mit tatsächlichem Beginn des Schuljahres (für die SchülerInnen) bereits über eine feste Einteilung/Zuordnung der Klassen und Zuteilung der LehrerInnen zu verfügen, sodass sofort mit dem stundenplanmäßigen Unterricht begonnen werden kann.

Von Seiten der Schulbehörden ist dafür zu sorgen, dass alle für das kommende Schuljahr neuen/geänderten gesetzlichen Grundlagen, Verordnungen und notwendigen Entscheidungen mindestens zwei Wochen vor Schulbeginn vollständig abgeschlossen, entschieden, veröffentlicht bzw. in Kraft sind, um Ungewissheit hinsichtlich bestimmter kommender Maßnahmen oder unnötige Verzögerungen an den Schulen zu vermeiden ("Planungssicherheit").

Auch für die sinnvolle Gestaltung der Zeit zwischen den letzten (Noten-)Konferenzen im Schuljahr und dem tatsächlichen Schuljahresende soll gesorgt werden. Hier verstreichen am Ende des Schuljahres oft viele Schultage ohne entsprechende pädagogisch sinnvolle Nutzung. Manche Schulen haben für diese Zeiträume bereits umfangreiche und koordinierte Konzepte entwickelt, wo klassen- oder fächerübergreifende und projektartige, schülerzentrierte Aktivitäten ein attraktives Angebot darstellen. Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass alle diese Aktivitäten an das Jahresende verschoben werden: Übergreifende Projekte und schülerzentrierte Unterrichtsformen sollen nicht nur Highlights am Schuljahresende sein, sondern häufiger Bestandteil des Unterrichts.

Maßnahme 3/5

Ganztägige Betreuungsformen – Anspruch auf Betreuungsplatz

Für ein größeres Angebot bei nachmittäglichen bzw. ganztägigen Betreuungsformen besteht starke Nachfrage. Solche Betreuung verspricht nicht nur eine zeitliche Entlastung der Eltern sondern auch intensiveres Lernen und Leben im schulischen Miteinander vieler Kinder. Bei der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung der Betreuung soll den Schulen ein maximaler Handlungsspielraum gegeben werden - Betreuung soll von der Kooperation der Schulpartner mit dem Schulerhalter geprägt sein.

Bedarfsgerecht angebotene Betreuungsformen zusätzlich zum garantierten Unterricht bedeuten mehr Chancengleichheit für die Kinder und gewährleisten - vor allem für Frauen - eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Außerdem wird dadurch sinnvolle Freizeitgestaltung in der Gruppe die soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gefördert.

Jedes Schulkind der Primar- und Sekundarstufe I (alle 6 – 14-Jährigen) in Österreich sollte gesetzlich einen Anspruch auf Betreuung auch über die Unterrichtszeit hinaus haben, wenn die Eltern diese Betreuung wünschen.

Dieses Anrecht bezieht sich nicht unbedingt auf eine bestimmte Schule - die regionale Bildungsplanung hat jedoch so viele Schulen mit Betreuungseinrichtungen vorzusehen, dass der regionale Bedarf gedeckt ist und alle betroffenen Kinder der Region einen zumutbaren Schulweg haben. Für Kinder, die eine ganztägige Betreuung brauchen, hat jedenfalls eine entsprechende Sprengelfreiheit zu gelten.

An Standorten der Schulen der Primar- und Sekundarstufe I, an denen ausreichend Bedarf besteht, ist die Einrichtung offener nachmittäglicher Betreuungsformen oder die Schaffung von Ganztagsklassen / Ganztagschulen vorzusehen. Umfang und Art der angebotenen Betreuung sollen hauptsächlich in der Entscheidung der betroffenen Erziehungsberechtigten (nicht der schulpartnerschaftlichen Gremien!) und der regionalen Bildungsplanung liegen.

Maßnahme 3/6

Einschränkung der Klassenwiederholungen

Das Wiederholen einer Klassenstufe ist – von Einzelfällen abgesehen – keine effiziente Maßnahme der Lernförderung. Ein möglicher, aber keineswegs sicherer Lernzuwachs in einem oder mehreren wiederholten Gegenständen wird relativiert durch die Wiederholung in einer weitaus größeren Anzahl von Fächern, die bereits positiv abgeschlossen wurden. Für die SchülerInnen bedeutet dies neben hohen psychischen Kosten den Verlust eines Schuljahres; auf

der Ebene des Gesamtsystems erwachsen hohe Kosten durch die Verlängerung der Schulzeit.

Europäische Untersuchungen zeigen u. a.: Sitzenbleiben verbessert allenfalls kurzfristig den Lernerfolg, beeinträchtigt das Selbstwertgefühl der SchülerInnen durch Stigmatisierung, führt zum Verlust von Sozialbeziehungen, erhöht die Schulangst und beeinträchtigt die Beziehungen zu den Eltern. Im Allgemeinen erfolgt bei Klassenwiederholung auch keine spezielle Förderung in den negativ abgeschlossenen Fächern.

Österreich gehört mit zu den Ländern mit den niedrigsten Retentionsraten, d.h. wir „verlieren“ relativ viele SchülerInnen im Vergleich zur normalen Schulkarriere („Laufbahnverluste“). In den letzten Jahren wurden durch verschiedene Maßnahmen (z.B. Frühwarnsystem) die Repetenten-Quoten etwas gesenkt

Beim generellen Repetieren als schulorganisatorischer Maßnahme zur Aufrechterhaltung der „homogenen“ Klassenstruktur erscheinen in Summe die Nachteile deutlich größer als die Vorteile. Die Zukunftskommission bezieht den Standpunkt, dass das Wiederholen von ganzen Schulstufen durch pädagogische und/oder organisatorische Verbesserungen soweit als möglich vermieden werden sollte. Fehlende Kompetenzen sollten stattdessen durch begleitende Kurse bzw. Prüfungen im laufenden Schuljahr nachgeholt werden - mit modernen, leistungsdifferenzierten Kurssystemen ließe sich das Wiederholen ebenfalls deutlich vermindern.

Aus dieser Grundeinsicht heraus ist alles zu unternehmen, die derzeitige Situation in bestimmten Bereichen des Systems weiter zu verbessern:

(1) **In der Pflichtschulzeit (VS/HS)** ist der Anteil der SchülerInnen, die eine Klasse wiederholen müssen, gering (im Schnitt 1% eines Jahrgangs). Flexible Schuleingangsphase und die Möglichkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind Instrumentarien, die eine Beschulung von Kindern in altersadäquaten Klassen fördern. Als weitere Maßnahmen werden vorgeschlagen:

Lehrplanumstufungen in einzelnen Gegenständen („Förderlehrpläne“), wenn SchülerInnen die Anforderungen des Regellehrplanes nicht (oder noch nicht) erfüllen können. Für diesen Prozess sind entsprechende Standards (Einbeziehung von Sonderpädagogen, genaue Förderpläne etc.) zu entwickeln. Lehrplanumstufungen erfolgen durch die Schule im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten (wenn kein Einvernehmen erzielbar ist, ist ein ordentliches Verfahren unter Führung der Schulbehörde 1. Instanz einzuleiten).

Konzentration pädagogischer und schulorganisatorischer Maßnahmen in der 7. und 8. Schulstufe auf das Ziel „Hauptschulabschluss“ (Formulierung von Mindestanforderungen, spezielle Kurssysteme unter Reduktion der Leistungsanforderungen in anderen schulischen Bereichen, etc.). Bei Nichterreichung

des Zieles: Weitere Möglichkeit zur Erreichung des Hauptschulabschlusses durch Neudefinition der Aufgaben der Polytechnischen Schule: Zum Ziel „Vorbereitung auf das Berufsleben“ und entsprechende praktische Arbeit kommt das Ziel „Hauptschulabschluss“ dazu. Hier sind neue Formen des Umganges mit Leistungsanforderungen zu entwickeln (z.B. „blockweises“ Abwickeln des Unterrichtes und der Prüfungen in D, M, E usw.).

Unter diesen Bedingungen soll ein Repetieren einer Klasse in der Pflichtschule nur mehr auf Antrag der Erziehungsberechtigten durch entsprechenden Konferenzbeschluss möglich sein.

(2) **Im Oberstufenbereich (AHS)** sollte die Schulorganisation durch Umstieg vom Jahrgangs- auf ein Kurssystem radikal verändert werden – solche Systeme werden in einigen Ländern auf der Sekundarstufe II mit Erfolg eingesetzt, sie erlauben zusätzlich eine stärkere Interessensdifferenzierung. Auch in Österreich (vor allem in Wien) gibt es schon AHS, die mit Erfolg dieses Kurssystem einsetzen.

Durch Einführung eines *leistungsdifferenzierten Kurssystems*, welches das Jahrgangssystem ablöst und in den Pflichtfächern (vor allem in den Hauptfächern) viertel-/ halbjährliche Kurse auf unterschiedlichen, aufsteigenden Niveaustufen anbietet, ließe sich das Wiederholen in der Oberstufe enorm vermindern (derzeit wiederholt jeder zehnte Oberstufenschüler mindestens einmal).

Beim Nichterfüllen der Anforderungen in einem Kurs muss nur dieser Kurs wiederholt werden. Nicht in allen Fächern muss das oberste Niveau (der höchste Kurs) erreicht werden – dazu sind Mindestanforderungen und Punktesysteme (ähnlich dem ECTS-System/Credits) zu entwickeln.

(3) **Bei der Erfüllung der 9-jährigen Schulpflicht** bzw. beim Umstieg vom allgemeinbildenden auf das berufsbildenden Schulwesen besteht im österreichischen Schulwesen ein erhebliches Schnittstellenproblem (von Schulstufe 8 auf 9). Nur relativ wenige SchülerInnen, die später vorhaben, in die Berufsschule zu wechseln, wählen die Polytechnischen Schulen. Viele von ihnen – auch solche mit geringeren Kompetenzen - „probieren“ es in den ersten Jahrgängen der BHS (HTL, HAK, etc.).

Dort ist dann das massenweise Repetieren von Klassen oder das Abbrechen der Ausbildung in den unteren Jahrgängen mit teilweise extrem hohen Prozentzahlen systemimmanent (lokal bis zu einem Drittel der SchülerInnen und österreichweit mehr als 20% in BHS – ca. 14-15% in der 9.Stufe, sogar in der 10. Stufe sind es immerhin noch 9-10%). Dieser Zustand ist sowohl pädagogisch als auch volkswirtschaftlich äußerst unbefriedigend.

Die Zukunftskommission schlägt daher vor, dass die Schulverwaltung gemeinsam mit den berufsbildenden Schulen Lösungen entwickelt, welche die derzeit sehr unbefriedigende Situation nachhaltig und erkennbar verbessern. Dazu werden folgende Maßnahmen angeregt:

- Klar formulierte *Mindeststandards* für den Übertritt in eine berufsbildende höhere (mittlere) Schule als Orientierungshilfe für SchülerInnen und aufnehmende Schule. Die Ergebnisse dieser obligatorischen Bildungsstandard-Überprüfung am Ende der 8. Schulstufe sind allen Beteiligten bekannt und werden durch Leistungsportfolios unterlegt (siehe Reformmaßnahmen „Bildungsstandards“).
- *Ergebnisverantwortlichkeit* der Schulen für einmal aufgenommene SchülerInnen: Aktive Hilfestellung bei festgestellten Defiziten unter Freimachung/ Ergänzung der dafür notwendiger Ressourcen.
- *Konkrete Zielvorgaben* für SchülerInnen, die definieren, welche aktiven Leistungen von ihnen in diesem Schultyp erwartet werden.
- Veröffentlichung der *Repetenten-, Retentions- und Outputraten* in den jährlichen Schulbilanzen.

Maßnahme 3/7

Erweiterung der Schulsprengel – mehr Wettbewerb, regionale Planung

Schulen müssen für viele Schüler wählbar und alle Schüler für sie interessant sein. Daher plädiert die Zukunftskommission für eine Auflösung der Pflichtsprengel, um eine möglichst freie Wahl der Schule durch die Eltern zu ermöglichen und einen gewissen Wettbewerb verschiedener Angebote (Profile) zu fördern. Es ist für Eltern nicht einzusehen, wieso ihr Kind eine Schule mit einem speziellen autonomen Schwerpunkt aus „Sprengelgründen“ nicht besuchen darf.

Für Pflichtschulen sollen die Schulbezirke bzw. die neu zu schaffenden Bildungsregionen die Berechtigungssprengel für den Schulbesuch bilden, das heißt, eine Schülerin/ ein Schüler muss – sofern nicht Platzgründe dagegen sprechen – an der Schule seines Berechtigungssprengels, an der sie/er sich anmeldet, aufgenommen werden. AHS sowie mittlere und höhere berufsbildende Schulen benötigen weiterhin keine Sprengelregelungen (auch nicht Bundesländergrenzen).

Als Mindestforderung hat die Sprengelbefreiung aus Gründen des Besuches einer ganztägigen Betreuungsform zu gelten. Es wäre auch denkbar, Schulen, die gewisse definierte Anforderungen erfüllen, mit Berechtigungssprengeln zu versehen.

Für eine faire Verteilung der Lasten der Schulerhalter ist durch begleitende gesetzliche Regelungen zu sorgen.

AUTONOMIE – HANDLUNGSSPIELRÄUME DER SCHULEN

Die Qualität einer Schule entsteht in einem Entwicklungsprozess aller am Schulleben Beteiligten. Eine Schule kann sich aber nur dann zielstrebig entwickeln, wenn sie in ausreichendem Maße autonom ist, d.h. eigene Entscheidungen möglichst standortbezogen, flexibel und unabhängig von zentralen Stellen treffen kann. Die Zukunftskommission empfiehlt, die Schulautonomie der Standorte weiter zu vergrößern und den Schulen mehr Freiheit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu geben. Qualität und Leistung entwickeln sich besser, wenn die einzelne Schule über eigene Instrumente verfügt, um selbst gesteckte Ziele zu erreichen, und wenn sie die Verantwortung für diese Entscheidungen selbst übernimmt.

Schulen für die Leistungen der SchülerInnen stärker als bisher verantwortlich zu machen (Stichwort "Verlässliche Schule") bedeutet auch, den Schulen zuerst die realen und gesetzlichen Möglichkeiten für autonomes Handeln zu eröffnen, damit sie diese nutzen und quasi "ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen" können. Das Schulsystem soll sich verstärkt an den Prinzipien von Subsidiarität, Autonomie und Effizienz orientieren. Im Mittelpunkt steht die einzelne Schule, die selbstverantwortlich über die pädagogischen, personellen und finanziellen Ressourcen verfügt („autonome Schule“).

Konkret betrifft die Forderung nach mehr Autonomie zumindest vier Bereiche:

- Autonomie hinsichtlich der *standortbezogenen Nutzung der Spielräume in den Lehrplänen* (Schwerpunkte), hier wurden z.B. durch die Definition von Kern- und Erweiterungsbereichen, aber auch durch die Rahmenstundentafeln und die Möglichkeit spezifischer Profilbildung bereits neue Freiräume geschaffen;
- *Autonomie hinsichtlich innerer Organisation*, der Stundentafel, der Verteilung der Unterrichtszeit, der Schulorganisation und der Betreuungsformen,
- *Autonomie hinsichtlich personeller Fragen* (Lehrereinstellung und Schulleitung)
- sowie Autonomie hinsichtlich der *finanziellen Ressourcenverwendung* (so genannte Globalbudgets).

Von der Autonomieforderung ausgeschlossen bleibt die Schülerselektion, d.h. öffentliche Schulen dürfen sich ihre SchülerInnen nicht selbst aussuchen.

Alle organisatorischen und strukturellen Reformen sind darauf angewiesen, dass die Träger des Schulsystems, vor allem die Leiter/innen, aber auch die LehrerInnen (und die Schulverwaltung) diese Chancen auf mehr Selbstständigkeit und größeren Gestaltungsspielraum nutzen und dass Evaluation und Rechenschaftslegung auch tatsächlich umgesetzt werden.

Die Voraussetzungen dafür müssen in der Lehreraus- und -fortbildung geschaffen werden. Die veränderten Anforderungen (z.B. Umgang mit Unterrichtszeit, Standards und ihre Überprüfung, Arbeit mit Schulprogrammen, Interpretation von Benchmarks) erfordern bei praktisch allen LehrerInnen neue Qualifikationen und Kompetenzen, und es wird daher notwendig sein, Fortbildung dadurch zu honorieren, dass Vorrückungen und Karrierechancen viel stärker als bisher auf leistungs- und funktionsbezogene Kriterien gestützt werden.

Maßnahme 3/8

Autonomie (I): Erweiterte personelle Autonomie für die Schulen

Wenn man Schulen und Schulleiter vermehrt für die Programme und Ergebnisse ihrer Arbeit verantwortlich machen will, so kann man ihnen ihr Personal nicht einfach zuteilen: Daher muss als Prinzip in Personalfragen *die Eigenentscheidung der Schulen oder zumindest ihre wesentliche Entscheidungsmitwirkung gelten*. Jedenfalls soll jede Personalentscheidung zwischen Behörde und Schule nur einvernehmlich erfolgen (zumindestens Veto-Recht).

Nun hat die Diskussion über *klasse:zukunft* und die Vorschläge der Zukunftskommission gezeigt, dass dieses Prinzip in einigen Bereichen des österreichischen Schulwesens durchaus bereits mit Erfolg umgesetzt ist. Es gilt also an der flächendeckenden Umsetzung schrittweise weiter zu arbeiten.

Maßnahme 3/9

Autonomie (II): Finanzielle Selbstverwaltung - Planungssicherheit

Mittelfristig sollen alle Schulen in die Lage versetzt werden, innerhalb globaler Vorgaben Budgetentscheidungen für den laufenden Schulbetrieb selbst zu treffen.

Für die Lehrtätigkeit haben alle Schulen Anspruch auf eine transparente und nach vorher bekannten Kriterien erfolgte Zuweisung von Werteeinheiten. Dies könnten z.B. sein:

- Anzahl der SchülerInnen
- Anzahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf/ Art und Ausmaß der Behinderung
- Anzahl der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache
- Verschiedene Schulstufen in einer Klasse

Darüber hinaus sollen Mittel für pädagogisch erwünschte Maßnahmen bereitgestellt werden (z.B. Heterogenisierung der Schülergruppen, Schulentwicklung).

Die angestrebte Globale Budgetierung (GB) bedeutet die Zuweisung von Haushaltsmitteln für Schulen zur eigenverantwortlichen Bewirtschaftung. Eine Zusammenführung der zur Verfügung stehenden Mittel ist anzustreben.

Dabei sind Standards zu entwickeln, welche Budgetmittel von Seiten des jeweiligen Schulerhalters für jede Schule mindestens zur Verfügung stehen müssen. (z.B. bestimmter festzulegender Betrag/ Schüler und Budgetjahr in der Sekundarstufe I, auf den jede Schule Anspruch hat.)

Insbesondere das gesamte Schulbuchbudget soll den Schulen zur zweckgebundenen Bewirtschaftung überlassen werden. Dem Schulbuch- bzw. Schulmedienmarkt steht dann als Käufer die Schule selbst gegenüber - das soll auch mehr Vielfalt schaffen und den Schulen langfristig mehr Auswahl und Qualität bringen. (Der Begriff der zweckgebundenen Bewirtschaftung ist zu definieren und im Sinne von Lehr- und Lernmittel sehr offensiv auszulegen.)

Schließlich sollen auch Mittel, die die Schule selbst aufbringt (z.B. durch Werbeeinnahmen) in dieses Globalbudget einfließen (in jedem Fall muss die Zuweisung von Budgetmitteln die Schule in die Lage versetzen, auch ohne Lukrierung von Werbeeinnahmen qualitätsvolle Arbeit leisten zu können).

Budgetierungen haben für einen Zeitraum von mindestens 3 – 4 Jahre zu erfolgen. Dabei ist Planungssicherheit Voraussetzung. Daher müssen z.B. die Ressourcen – Parameter für die Werteinheitenberechnung pro Schule über diesen Zeitrahmen unverändert bleiben, d.h. dass auch von Seiten des Schulerhalters und der Schulbehörden eine Budgetgarantie über drei bis vier Jahre notwendig sein wird.

Dies setzt jedoch eine entsprechende Qualifizierung und Ausstattung (z.B. EDV) vor Ort voraus, die im Allgemeinen in den Schulen erst aufzubauen ist.

Maßnahme 3/10

Autonomie (III): Abbau zentraler Regelungen für Klassen-/ Gruppengröße

Durch einen völligen Abbau der zentralen Regelungen im Bereich von Klassen- und Gruppengrößen sollen die Handlungsspielräume der Schulen entscheidend vergrößert werden.

Alle Entscheidungen bezüglich Klassen- und Gruppengrößen sollen prinzipiell am Standort gefällt werden. Zentral sollen lediglich Standards/Richtwerte erarbeitet werden, welche Obergrenzen der Schülerzahl, die aus Sicherheitsgründen notwendig sind, festlegen und welche die Ressourcen (Werteinheiten), die auf der Basis von Schülerzahlen beruhen, regeln.

In vielen Bereichen des Schulwesens ist es nur notwendig, augenblicklich bestehende gesetzliche Regelungen ihrer bisherigen staatlichen Interpretation

zu berauben: Der im SchOG stehende Grundsatz „Die Anzahl der Schüler einer Klasse soll 20 nicht unterschreiten und darf 30 nicht überschreiten.“ wird derzeit so ausgelegt, dass z.B. eine Volksschulklasse erst mit 31 Schülern geteilt werden darf, auch wenn die Ressourcen für die Teilung bei 30 oder 29 oder vielleicht schon weniger Schülern vorhanden wären. Diese obrigkeitsstaatlich orientierten Bestimmungen, die ja alle aus einer Zeit stammen, in der Ressourcen auf der Basis von „gesetzlich gebildeten Klassen“ berechnet wurden, sind abzubauen.

Die Entscheidungen über den tatsächlichen Ressourceneinsatz sind in den Bildungsregionen und in den Schulen selbst zu fällen.

Maßnahme 3/11

Autonomie (IV): Stärkung der Schulpartnerschaft - moderne Vereinbarungskultur

Soll eine Demokratie gut funktionieren, so benötigt sie engagierte, politisch denkende Bürger/innen, die mitbestimmen und die Gesellschaft mitgestalten wollen. Die Schule ist für Kinder und Jugendliche – nach der Familie – der wichtigste Ort, wo erste eigene, oft prägende „demokratische“ Erfahrungen gemacht werden.

In der „Schulpartnerschaft“ mit Eltern und LehrerInnen sollen SchülerInnen mitreden, Vorschläge machen und in ihren Anliegen ernst genommen werden. Sie sollen Gelegenheit erhalten, selbstständig das Schulleben mitzugestalten, Kompromisse zu schließen und Vereinbarungen auszuhandeln - dazu ist es aber auch notwendig, dass SchülerInnen das Recht auf echte Mitbestimmung haben.

Die gegenwärtige Praxis der Schulpartnerschaft ist aus der Sicht der SchülerInnen von Schule zu Schule sehr verschieden – nur in manchen werden die vorhandenen gesetzlichen Spielräume als Ausgangspunkt für eine intensive, partnerschaftliche Zusammenarbeit betrachtet und den SchülerInnen echte Gestaltungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten geboten. In vielen anderen Schulen dominiert meist der Schulpartner „Lehrerkollegium“, und SchülerInnen und Eltern müssen um ihre Rechte und jeden kleine Freiraum kämpfen.

Da die österreichischen Schulen zunehmend selbst autonomer und selbstständiger werden – was bedeutet, dass die Schulpartner zusammen mehr Einfluss auf pädagogische und administrative Entscheidungen „vor Ort“ haben werden -, muss die gelebte Schuldemokratie sich diesen Veränderungen anpassen.

SchülerInnen sollten von den LehrerInnen künftig stärker in die Jahresplanung einbezogen werden und über Alternativen in den Lehrinhalten mitbestimmen können. Dasselbe gilt für die Lernorganisation, wo SchülerInnen mehr Gelegenheit zu selbstbestimmten, offenen Lernphasen erhalten sollten

und wo die Struktur und Auswahl der Fächer stärker auf die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen ausgerichtet werden müssten. Auch um mehr Neugier und Interesse, mehr Lernfreude und Motivation zu erreichen. Gelebte Demokratie führt auch zu einer Reduktion von Gewalthandlungen in der Klasse / Schule.

Wenn die Schulpartner künftig auch autonom über das eigene Budget und die Anstellung von LehrerInnen entscheiden können, so muss auch hier den SchülerInnen und den Eltern entsprechende Mitsprache und Mitbestimmung (zumindest ein Veto) eingeräumt werden. Wobei die formelle demokratische Mitbestimmung nicht erst wie derzeit mit der 9. Schulstufe (den 15-Jährigen), sondern besser schon mit den 10- bis 14-Jährigen (z.B. mit den Unterstufen-sprecher/innen) beginnen sollte.

Sich für etwas zu engagieren, einen Standpunkt vertreten, Vereinbarungen treffen, Verantwortung tragen und Rechenschaft ablegen können sind grundlegende soziale Kompetenzen, deren Erwerb ähnlich wichtig ist wie Lesen, Schreiben und Rechnen – damit kann auch in der Schule nicht früh genug begonnen werden.

UMSETZUNGSHINWEISE zu HANDLUNGSBEREICH 3 PRIORITÄTEN

Die Umsetzung der vorgesehenen organisatorischen Maßnahmen ist als Maßnahmenbündel, das konzentriert anzugehen ist, zu sehen. Mit Beginn des nächsten Schuljahres könnten folgende Maßnahmen umgesetzt werden:

- Aufstockung der Lehrerressourcen für ein Begleitlehrersystem in der Grundstufe I (Von ca. 20 % der SchülerInnen, die entsprechende individuelle Hilfe brauchen, ist auszugehen!)
- Autonomie in der Unterrichtszeit/-organisation - Unterrichtsgarantie
- Ganztägiger Betreuungsplatz für alle SchülerInnen, deren Erziehungsbedürfnisse das wollen.
- Lehrer- und Betreuungsressourcen für verhaltensauffällige SchülerInnen
- Erarbeitung von Mindeststandards auf Beispielebene für den Pflichtschulabschluss und für den Übertritt in weiterführende Schulen
- Abbau zentraler Regelungen bezüglich Klassen- und Gruppenbildung
- Sofort sind Möglichkeiten für Schulen („Modellschulen“) zu schaffen, die freiwillig die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Verbesserung schulischer Arbeit umsetzen wollen. Es wird nicht gelingen, alle Schulen gleichzeitig weiter zu entwickeln. Die Schaffung entsprechender Anreizsysteme und die Zertifizierung von Schulen („Klasse:Zukunft – Schule“) könnte hier ein wichtiger Entwicklungsschritt sein.

Bis Ende des Kalenderjahres könnten die gesetzlichen Grundlagen für folgende Maßnahmenbündel geschaffen werden:

- Verpflichtende/s Vorschulstufe/Kindergartenjahr mit entsprechendem Betreuungsprogramm zur sprachlichen Frühförderung
- Gesetzliche Verankerung von Schulprogramm, Schulbilanz und Mindeststandards
- „Mindesterfordernisse“ für verlässlichen Unterricht und Schuljahresbeginn – Schaffung der gesetzlichen Grundlagen

Spezielle Maßnahme für Forschung & Entwicklung

Neuorganisation eines stärker individualisierenden Förderunterrichts

Die Ergebnisse verschiedener Leistungsstudien der letzten Jahre lassen den Schluss zu, dass der Förderunterricht für schwächere SchülerInnen nicht jene Effektivität aufweist, die er potentiell aufgrund des zeitlichen Umfangs und der anspruchsvollen Zielsetzungen haben sollte.

Auch Vorher-Nachher-Studien (wie die bekannten von Klicpera & Klicpera im Deutsch / Leseunterricht, aber auch für das „Legasthenikertraining“, siehe Kap.1) haben gezeigt, dass der nachhaltige Zugewinn an Leistung oft kaum messbar ist, ja dass man vermuten muss, dass trotz jahrelangem Besuch der Förderstunden bei vielen Schülerinnen kaum nachhaltige Verbesserungen auftreten. Mögliche Ursachen können mangelnde diagnostische Fähigkeiten der FörderlehrerInnen oder in der fehlenden Kompetenz zur symptom- oder ursachenspezifischen Förderung liegen.

UMSETZUNG

Das Bundesministerium soll eine breite Effektivitätsstudie ausschreiben und in Auftrag geben, bei der die Wissenschaft in der Grundschule und der Sekundarstufe I alle gesetzlich vorgesehenen Fördermaßnahmen auf ihre Qualität und ihre Ergebnisse sorgfältig prüft und feststellt, ob die Potentiale genutzt werden.

Im Anschluss daran soll von einer Arbeitsgruppe ein neues, erfolgsversprechenderes Konzept für die Förderaktivitäten erstellt werden.

Darüber hinaus sollten so bald wie möglich alle bisherigen Regelungen aufgehoben werden, die den Schulen eine detaillierte Anwendung der Förderstunden vorschreiben – in Zukunft (bis zu einer neuen Regelung/einem neuen Konzept aufgrund der Studien) sollen Schulen im Rahmen der Autonomie für die gezielte Verwendung der Förder-Ressourcen selbst verantwortlich sein.

Dabei können Sie über die Art des Einsatzes (Einzelstunden => Blockungen, Einzelschüler/innen => Gruppen) selbst bestimmen. Eine Dokumentation im Rahmen von Schulbilanz und Schulprogramm ist erforderlich.

Spezielle Maßnahme für Forschung & Entwicklung **Nationales Programm "klasse:zukunft"-Schulen mit konzentriertem Mitteleinsatz**

Durch dieses Programm sollen einerseits bereits vorhandene Initiativen auf Schulebene unterstützt werden, andererseits sollen Erkenntnisse über die praktische Umsetzung der von der Zukunftskommission vorgeschlagenen Maßnahmen gewonnen werden. Das Zusammenführen dieser beiden Ziele bedarf einer gewissen Systematisierung und Standardisierung hinsichtlich Anforderungen und Ablauf.

Für Schulen, die an dem nationalen Programm „klasse:zukunft“-Schulen teilnehmen wollen, sollten daher folgende Rahmenbedingungen/Regelungen gelten:

„klasse:zukunft“-Schulen übernehmen das Reformkonzept der Zukunftskommission in den Reformbereichen 1 – 3 (soweit sie Unterricht und Standort betreffen) und verpflichten sich zu den vorhin genannten Maßnahmen, vor allem einem umfassenden Qualitätsentwicklungsprogramm, der Orientierung an und Überprüfung von Bildungsstandards, einem langfristigen Qualifizierungsprogramm (Fortbildung) und einer regelmäßigen externen Evaluierung.

„klasse:zukunft“-Schulen werden alle drei Jahre von externen Evaluatoren im Rahmen einer umfassenden Qualitätsinspektion geprüft und im Erfolgsfalle (Erreichen definierter Ziele und Standards) auch zertifiziert.

„klasse:zukunft“-Schulen erhalten über einen gewissen Zeitraum (als Ausgleich für die erhöhten Entwicklungsarbeiten) mehr Personalressourcen – deren Höhe muss so festgelegt werden, dass sie auch einen tatsächlichen Anreiz darstellen.

UMSETZUNG:

Eine Arbeitsgruppe aus BMBWK und Ländern (!) sollte Folgendes festschreiben:

- einheitliche Beschreibung der Bedingungen für die „klasse-zukunft“-Schulen
- Festlegung der Unterstützungsleistungen (Ressourcen, regionale/zentrale Unterstützung)
- Festlegung der Evaluation/Zertifizierung

**Spezielle Entwicklungsmaßnahme:
Gesetzliche Neuregelung für „alternative“ Schulen**

Berücksichtigt man die Öffnungen in der Schulstruktur und in der inneren Schulorganisation, die von den vorgenannten „Entwicklungsbereichen“ bzw. der Maßnahme „klasse:zukunft-Schulen) erlaubt werden, dann verschwindet der größte Teil des Unterschieds zwischen den meisten noch vereinzelt vorhandenen „Alternativschulen“ (z.B. den Waldorfschulen) und den Regelschulen.

Wenn sich die derzeitigen Alternativschulen denselben Regeln (s.o.) anschließen, so ist kein prinzipieller Unterschied zu den innovativen „klasse:zukunft“-Schulen (siehe voriger Bereich) zu sehen. Daher sollte auch die Finanzierung dieser Schulen (vor allem im Personalbereich) im selben Ausmaß wie bei den „klasse:zukunft“-Schulen erfolgen und die Grenzen zwischen „innovativen“ öffentlichen Schulen und „alternativen“ Privatschulen weitgehend verschwinden.

Handlungsbereich 4

Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs

Schule ist für junge Menschen ein Ort des Lernens und damit ein Erfahrungs- und Entwicklungsraum. LehrerInnen kommt dabei die Aufgabe zu, die Lernumwelt der SchülerInnen aktiv zu gestalten und zwar durch Anregen, Unterstützen und Beurteilen von Lernprozessen, sowie Erziehen und Beraten, und damit auch Mitwirken an verschiedenen Maßnahmen der Schulentwicklung.

Eine angemessene Wahrnehmung dieser Aufgaben erfordert folgende zentrale Qualifikationen:

- Lerninhalte in ihrer fachlichen und überfachlichen Bedeutung einordnen und auswählen,
- Lernvoraussetzungen auf Seiten der Kinder und Jugendlichen differenziert diagnostizieren und berücksichtigen (Individualisierung),
- fachliche und fachübergreifende Lernziele formulieren und begründen sowie ihr Erreichen Kriterien geleitet überprüfen (Ergebnisorientierung),
- didaktische und erzieherische Umsetzungen konzipieren, durchführen und reflektieren,
- Lernerfolge von Kindern und Jugendlichen diagnostizieren und rückmelden,
- sowie an Maßnahmen der Schulentwicklung und Qualitätssicherung mitwirken zu können.

Die im Folgenden präsentierten Maßnahmen zielen auf die Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs. Dazu werden neue Modelle für die Ausbildung und die Laufbahn von LehrerInnen vorgeschlagen.

Die Ausbildung von LehrerInnen ist so zu gestalten, dass die oben angeführten Qualifikationen (Kompetenzen) auch *tatsächlich* erworben werden können und die Qualität der Ausbildung gesichert ist. Dazu werden verbindliche Kerninhalte für alle Lehr- und Erziehungsberufe sowie systematisch aufeinander abgestimmter Studiengänge, die Umorientierungen durch vertikale Durchlässigkeit ermöglichen, vorgeschlagen.

Die *Auswahl* der Studierenden soll im Rahmen einer Einführungsphase informations- und kompetenzbasiert erfolgen. Sie soll die Passung zwischen Interessen und Kompetenzen auf der einen Seite sowie den Anforderungen für den Lehr- und Erzieher/innenberuf auf der anderen Seite gewährleisten. Die

Ausbildung soll alters- und fachspezifische Differenzierungen aufweisen. Die Ausbildungseinrichtungen haben Maßnahmen der Qualitätssicherung vorzusehen.

Das *Laufbahnmodell* für LehrerInnen ist an den Erfordernissen autonomer Schulen orientiert. Gleichzeitig trägt es Befunden der Life-span-Forschung Rechnung, wonach sich Kompetenzen und Interessen über die Lebensspanne systematisch ändern. Es soll Schwerpunktverlagerungen sowie Neuorientierungen ermöglichen und damit individuelle Berufskarrieren. Schließlich soll das Laufbahnmodell durch die Orientierung an Leistung zur Attraktivität und Professionalisierung des Lehrberufs beitragen. Einleitend werden allgemeine Prinzipien vorgestellt. Die konkreten Maßnahmen beziehen sich auf Aufgabenspektrum und Arbeitszeit von Lehrpersonen gemäß dem Anforderungsprofil autonomer Schulen, Unterstützung und Förderung von LehrerInnen, verpflichtende Fortbildung und leistungsorientierte Vorrückung sowie die Schaffung leistungsbezogener Aufstiegsmöglichkeiten.

Die hier angeführten Maßnahmen stehen in besonders engem Zusammenhang mit den Maßnahmen der Handlungsbereiche 3 (Schulorganisation und Autonomie) und 5 (Unterstützungssysteme einrichten).

Neues Ausbildungsmodell für Lehr- und Erziehungsberufe

Das Ausbildungsmodell soll die bisherigen zergliederten und aufeinander wenig bis gar nicht abgestimmten Ausbildungsgänge für Lehr- und Erziehungsberufe inklusive der Kindergartenpädagogik zusammenführen. Die Ausbildung soll die positiven Elemente der derzeitigen Ausbildungsgänge übernehmen, insbesondere die umfangreichen und frühen Praxiselemente der Pädagogischen Akademien sowie die fachwissenschaftliche Expertise und die Forschungsorientierung der universitären Ausbildung. Dies erfordert eine intensive Kooperation zwischen den neu zu etablierenden Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten.

Die Ausbildung soll an einem allgemeinen Anforderungsprofil für Lehr- und Erziehungspersonen sowie an speziellen Profilen für bestimmte Adressatengruppen (Kindergarten, Volksschule, Sekundarstufe I, etc.) ausgerichtet sein und vertikale Mobilität ermöglichen. Die LehrerInnen-Ausbildung geschieht gemäß den ersten beiden Stufen des Bologna-Modells (Bachelor, Master). Damit ist die Vergleichbarkeit mit anderen EU-Ländern gewährleistet. Entsprechend dem weiter unten dargestellten Laufbahnmodell sind nach Praxiserfahrung mit festgelegtem Mindestumfang Aufbau-Ausbildungsgänge (z.B. Master für Schulleiter/innen, Master für Sonderschulpädagogik) vorzusehen.

Maßnahme 4/1

Ausbildungsmodell (I): Bachelor- und Masterstudiengänge gemäß dem Bologna-Modell

Die Ausbildung soll aus einem gemeinsamen Bachelor für alle Lehr- und Erziehungsberufe mit darauf aufbauenden differenzierten Masterstudiengängen bestehen. Dadurch ist eine gemeinsame Grundausbildung, vertikale Mobilität sowie eine Vergleichbarkeit mit anderen EU-Ländern (vor allem den erfolgreichen Ländern bezogen auf die PISA-Ergebnisse) gegeben.

Der **Bachelor Päd.** dauert 6 Semester und umfasst Pädagogik, Psychologie sowie Didaktik und Unterrichts- bzw. Erziehungspraxis. Der Umgang mit SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen und damit spezifischen didaktischen Erfordernissen (die Bedürfnisse können kognitiver – z.B. Lernbehinderung oder Hochbegabung – emotionaler – z.B. Verhaltensauffälligkeiten – oder sozialer – z.B. Migration – Art sein) ist verpflichtender Bestandteil der Ausbildung, ebenso fundierte Kenntnisse in den kulturellen Grundkompetenzen sowie Elternarbeit.

Des Weiteren soll eine evaluative Grundhaltung (inklusive des erforderlichen Basisinstrumentarium zur Qualitätssicherung) vermittelt werden. Das Spektrum an Pflichtfächern soll durch Wahlpflicht- und Wahlfächer zu verschiedenen Spezialthemen ergänzt werden. Die Ausbildung soll gemäß dem Bologna-Modell in Modulen erfolgen. Ab dem zweiten Studienjahr sind Majors (Absolvierung definierter Module) vorzusehen, die für spezifische Master (siehe unten) qualifizieren. Im Besonderen betrifft das die Master für Sekundarstufe II.

Die Ausbildung zum Bachelor Päd. erfolgt grundsätzlich *an den Pädagogischen Hochschulen*. Diese sollen dazu eng mit den Universitäten kooperieren; Joint Bachelors sind anzustreben (im Speziellen sollten die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen, welche die Abschlussarbeiten betreuen, ein einschlägiges Doktoratsstudium an den Universitäten abgeschlossen haben). Die Ausbildung zum Bachelor Päd. qualifiziert bereits u.a. zum/r Erzieher/in in Heimen, zur Nachmittagsbetreuung in Schulen, zur familienergänzenden Kindererziehung (z.B. Tagesmütter). Aufbauend auf den Bachelor Päd. können verschiedene spezielle Masterstudienabschlüsse (als eigentliches „Lehramt“) erworben werden.

Masterstudiengänge (Dauer 4 Semester, Universität) sollen insbesondere zu folgenden Qualifizierungen angeboten werden (rechtlich vergleichbar früheren „Lehrämtern“): Master für Kindergartenpädagogik, Master für Grundschulpädagogik, Master für Pädagogik / Sekundarstufe I, Master für Pädagogik / Sekundarstufe II.

Die Ausbildung zum Master Päd. für die Sekundarstufe I soll für LehrerInnen an Hauptschule und AHS gemeinsam erfolgen. Die Ausbildung soll jeweils für Fächerbündel geschehen (Naturwissenschaft, Sozial-/Kulturwiss, etc.). Dadurch wird ein fächerübergreifender Unterricht sowie Projektunterricht erleichtert. Die Ausbildung zum Master für Päd. Sekundarstufe II erfolgt fachspezifisch (i.a. zwei Fächer).

Die Ausbildungsgänge für die Masterstudiengänge sollen grundsätzlich an den Universitäten erfolgen. Diese sollen dazu jedoch eng mit den Pädagogischen Hochschulen kooperieren; Joint Master sind anzustreben.

Maßnahme 4/2

Ausbildungsmodell (II): Informations- und kompetenzbasierte Auswahl von Studierenden

Intention dieser Maßnahme ist es die Passung zwischen den Interessen und Kompetenzen der Studierenden sowie den Anforderungen an den angestrebten Lehr- bzw. Erzieherberuf zu gewährleisten. Zur Qualitätssicherung in der Ausbildung (Relation zwischen Lehrenden und Studierenden) und zur langfristigen Planbarkeit soll eine Platzbewirtschaftung analog den Fachhochschulen gegeben sein.

In einer **Einführungsphase** sollen den Bewerber/innen sowohl Informationen über Studium (Bachelor und nachfolgende Masterstudiengänge) und Berufsperspektiven als auch über die erforderlichen Kompetenzen sowie ihre Passung dazu (diagnostische Eignungstestung) gegeben werden. Die Bewerber/innen, welche die Voraussetzungen am besten erfüllen, erhalten den Zugang zu den limitierten Studienplätzen. Der diagnostische Eignungstest kann beliebig oft wiederholt werden (einmal pro Jahr), wodurch der individuellen Reifung und Kompetenzentwicklung Rechnung getragen wird.

Die ersten beiden Semester sind als **Orientierungsphase** konzipiert. Sie dienen der Auslotung der Passung zwischen Person und intendiertem Beruf. Wichtig ist hier die entsprechende Konfrontation mit der Berufspraxis. Nach Abschluss des ersten Jahres sollten die Studierenden in der Lage sein, die Entscheidung für einen Major (in Richtung nachfolgenden Masterstudiengängen) oder einen vertikalen Wechsel in einen anderen nicht-pädagogischen Bachelor (möglichst ohne Semesterverlust) zu treffen.

Maßnahme 4/3

Ausbildungsmodell (III): Qualitätssicherung von Ausbildungseinrichtungen

Durch den Aufbau institutioneller Qualitätssicherungssysteme ist dafür Sorge zu tragen, dass die Absolvent/innen der Ausbildungseinrichtungen die notwendi-

gen pädagogischen und fachspezifischen Qualifikationen (Kompetenzen) aufweisen.

Pädagogische Hochschulen sollen zumindest die folgenden Prinzipien als Grundlage der Qualitätssicherung des Bachelor Päd. realisieren:

- Festlegung eines an Kompetenzen orientierten Absolvent/innenprofils;
- Am Absolvent/innenprofil orientiertes Informationssystem und Diagnoseinstrumentarium (Einführungsphase), dessen Wirksamkeit regelmäßig evaluiert wird;
- Intensive Verzahnung von Theorie und Praxis; frühe und nachhaltige Konfrontation mit der Praxis;
- Ausrichtung der Ausbildung an professionellen Kompetenz-Standards und weniger an unverbindlichem „Hintergrundwissen“;
- Module (Wahlpflicht) zur Vertiefung und Spezialisierung in aktuellen Problem- und Handlungsfeldern;
- Systematische fachliche Kooperation mit Universitäten (im speziellen hinsichtlich der Festlegung der Majors).

Universitäten, die einschlägige Masterstudiengänge anbieten, sollen zumindest folgende Prinzipien der Qualitätssicherung erfüllen:

- Orientierung der Ausbildung an Absolvent/innenprofilen und professionellen fachspezifischen Kompetenz-Standards;
- Frühe und nachhaltige fachspezifische Konfrontation der Studierenden mit der Praxis;
- Orientierung an einem „konstruktivistischen“ Modell des Lernens, das weniger an der bloßen Vermittlung, sondern am selbstgesteuerten und selbst verantwortlichen Aufbau von Wissen und Können und am Erwerb von Forschungskompetenz ausgerichtet ist;
- Systematische Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen.

UMSETZUNGSHINWEIS AUSBILDUNG

Zeitliche Priorität, Wichtigkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen

Da die Qualitätsentwicklung von Unterricht durch LehrerInnen geschieht, die dafür entsprechende Ausbildung benötigen, **haben alle Maßnahmen zur LehrerInnenausbildung sehr hohe Priorität und Wichtigkeit**. Mit einer Umsetzung der Maßnahmen kann jedoch erst mittelfristig und mit deren Wirksamkeit (Absolvent/innen) erst langfristig gerechnet werden.

Zur Vorbereitung können jedoch bereits kurzfristig einige Initiativen gesetzt werden.

- Eine Einführungsphase, die Interessent/innen für eine Ausbildung als Lehrer/in Informationen über Studium und Beruf sowie über die erforderlichen Kompetenzen und ihre Passung dazu gibt, ist kurzfristig für alle Ausbildungsgänge einzurichten.
- In allen derzeitigen Ausbildungsgängen (auch an den universitären) sollen möglichst frühzeitig Praxiserfahrungen ermöglicht werden.
- Ein intensiver und systematischer Diskurs zwischen Universitäten (Verantwortlichen für LehrerInnenausbildung) und Pädagogischen Akademien zur künftigen LehrerInnenausbildung und der notwendigen Kooperation und Abstimmung ist sofort in Gang zu setzen. Dies inkludiert auch die Entwicklung von Absolvent/innenprofilen und darauf aufbauend die Konzipierung der Ausbildungsgänge.

Übergangsmaßnahme:

Anerkennung der Ausbildung zum/r Grundschul-, Hauptschul- und Sonderschullehrer/in (Lehramt) als gleichwertig mit dem Bachelor (Voraussetzung: Ausbildungsdauer mindestens drei Jahre). Dadurch wird der direkte Besuch von Masterstudiengängen an den Universitäten ermöglicht.

Neues Laufbahnmodell für LehrerInnen

Das Laufbahnmodell für LehrerInnen trägt den zentralen Anforderungen an Lehrpersonen und Schulen Rechnung und soll gleichzeitig Professionalisierung und Attraktivität des Lehrberufs fördern:

- es entspricht den Erfordernissen autonomer Schulen;
- es berücksichtigt die Wandlung von Kompetenzen und Interessen über die Lebensspanne;
- es ist orientiert an Förderung und Unterstützung sowie Anerkennung von Leistung.

Zentrale Elemente sind die Anpassung des Lehrerbildes an das Aufgabenspektrum in autonomen Schulen, woraus sich auch Konsequenzen für die Arbeitszeit von Lehrpersonen ergeben. Die Orientierung an Leistung inkludiert Förderung und Unterstützung sowie regelmäßige Fortbildung und die Einführung eines LehrerInnen-Portfolios.

Die Anerkennung von Leistung erfolgt durch Vorrückung sowie durch die Schaffung von Positionen im mittleren Management, durch welche die Schulleitung in ihren neuen Aufgaben unterstützt wird. Durch sämtliche Maßnahmen sollen Kooperation, Austausch und Teamarbeit in der Schule gefördert und damit die Vereinzelung der LehrerInnen reduzieren werden.

QUERVERBINDUNG

Eng verknüpft mit dem Laufbahnmodell von Lehrpersonen sind Maßnahmen der Schulorganisation und das Dienstrecht (siehe Handlungsbereich 3). Im Besonderen sollten Aufnahmegespräche und Einstellung von LehrerInnen direkt in der Verantwortung der Schulen liegen (unter Einbindung der Schulpartner sowie der Beachtung grundlegender gesetzlicher Regeln, wie formelle Qualifikation - der Dienstgeber bleibt aber Bund oder Land) und die Einstiegsgehälter für Jung-LehrerInnen deutlich attraktiver werden (sukzessive „Einebnung“ des hohen Einkommensunterschieds zwischen Erst- und Letztbezug).

Maßnahme 4/4

Laufbahnmodell (I): Anpassung des Arbeitsspektrums und der Arbeitszeit von LehrerInnen an die Erfordernisse autonomer Schulen

Die an der Schule zu leistende Arbeit soll gerechter innerhalb der Kollegien verteilt werden. Nicht nur das Unterrichten, sondern auch alle anderen pädagogisch notwendigen Tätigkeitsfelder der LehrerInnen sollen in Zukunft als gleichwertig anerkannt werden - von der Korrektur von SchülerInnenarbeiten, der Schulprogrammentwicklung bis hin zur Fortbildung, zur Elternberatung oder zur Arbeit an der jährlichen Schulbilanz.

Diese "Flexibilisierung" der Arbeitszeiten soll die in den anderen Handlungsbereichen vorgeschlagenen Maßnahmen bzgl. des Unterrichts unterstützen, ja z.T. erst ermöglichen. Erst wenn die pädagogischen Planungs- und Entwicklungsarbeiten den gleichen Stellenwert wie das Lehren haben, werden diese Arbeiten auch praktisch jene Bedeutung erlangen, die sie in einer autonomen Schule haben sollten. Der Einstieg in neue Arbeitszeitmodelle ist die strukturelle Basis für eine Qualitätsverbesserung in der Schulentwicklung.

Die bisher (noch in vielen Schularten) gültige ausschließliche Orientierung der Arbeitszeit an den von LehrerInnen zu leistenden Unterrichtsstunden soll durch ein Jahresarbeitszeitmodell für alle Schularten und alle LehrerInnen ersetzt werden.

Ein derartiges flexibles Arbeitszeitmodell hat für eine Schule weit reichende Konsequenzen:

- Die Anzahl der Unterrichtsstunden von LehrerInnen ist *abhängig von deren zusätzlichen Arbeit im Bereich der Schulentwicklung und der Schulprogrammarbeit* (LehrerInnen, die wenig oder keine zusätzlich Arbeit übernehmen, unterrichten eine (deutlich) höhere Anzahl von Unterrichtsstunden); damit kann auch der Interessens- und Kompetenzwandlung über die Lebensspanne Rechnung getragen werden;

- *Kernarbeitszeiten* in der Schule ermöglichen Teamarbeit und „entzerren“ die derzeit auf kürzerfristige Extrembelastungen ausgerichtete Lehrerarbeitszeit.

Maßnahme 4/5

Laufbahnmodell (II): Unterstützung und Förderung durch Mentoring und Mitarbeiter/innengespräche

Unterstützung und Förderung von LehrerInnen, im Besonderen von Jung-LehrerInnen sind zentrale Aufgaben der Schulleiter/innen. Wie diese Förderung konkret erfolgt, soll in die Autonomie der Schulen fallen. Folgende zwei Maßnahmen sollten in jedem Fall vorgesehen werden:

- Mentoring für Jung-LehrerInnen: diese Maßnahme soll den Berufseinstieg und den Aufbau professioneller Kompetenz erleichtern und unterstützen;
- Mitarbeiter/innengespräche mit Zielvereinbarungen: diese Maßnahme soll sowohl der Förderung und Unterstützung als auch der Partizipation dienen; die Mitarbeiter/innengespräche sollen im Allgemeinen vom/von der Schulleiter/in durchgeführt werden, können jedoch in Abhängigkeit von der Größe der Schule delegiert werden (an Personen des mittleren Managements – s.u.).

Maßnahme 4/6

Laufbahnmodell (III) Regelmäßige Fortbildung und LehrerInnen-Portfolio als Voraussetzung für Vorrückungen

Das vorgeschlagene Laufbahnmodell ist leistungsorientiert. Vorrückungen sollen immer mit konkreten Leistungsvorlagen bzw. Zusatzqualifikationen verbunden sein (keine Pragmatisierung).

Ständige Fortbildung soll als selbstverständliche Maßnahme der Professionalisierung angesehen werden, für welche die Lehrperson selbst die Verantwortung trägt (hinsichtlich Inhalt und Institution; diese sollte jedoch zertifiziert sein). Die Fortbildung soll in der Regel außerhalb der Unterrichtszeiten erfolgen und einen Mindestumfang pro Jahr (z.B. eine Arbeitswoche) betragen (wichtig ist hier das gleichzeitig notwendige Jahresarbeitszeitmodell der LehrerInnen). Die Fortbildungen werden in einem *LehrerInnenportfolio* gesammelt.

Maßnahme 4/7

Laufbahnmodell (IV): Leistungsbezogene Aufstiegsmöglichkeiten und innerschulische Funktionsdifferenzierung

Die Schaffung von leistungsbezogenen Aufstiegsmöglichkeiten (mittleres Management) und von innerschulischer Funktionsdifferenzierung (temporäre Arbeitsteilung) sind einerseits zur Erfüllung der Aufgaben autonomer Schulen erforderlich, andererseits tragen Sie dem Wandel von Interessen und Kompetenzen über die Lebensspanne Rechnung (siehe oben).

Schulautonomie und Schulprofilierung, Qualitätsentwicklung und Rechenschaftspflicht sind darauf angewiesen, dass Verantwortungsträger sowohl gegenüber der Öffentlichkeit (den Eltern) wie auch gegenüber der Verwaltung und der staatlichen Aufsicht erkennbar sind.

Dies erfordert:

- Eine Neudefinition der Rolle des/r Schulleiters/in (als zeitlich befristete/r Manager/in einer Schule; die Ausbildung dazu sollte im Rahmen eines Masterprogramms nach definierter Praxiserfahrung erfolgen);
- Die Schaffung von (zeitlich befristeten) Funktionen des *mittleren Managements*, z.B. Abteilungsleiter/in, Qualitätsmanager/in oder Medienbeauftragte/r, die mit Unterstützung von Lehrerteams arbeiten. Dafür werden klare Leistungsvoraussetzungen definiert (z.B. bestimmte Kombinationen von Fortbildungen, Auslandserfahrungen, Berufserfahrungen außerhalb des Schulsystems, Masterstudiengänge), die im LehrerInnenportfolio gesammelt werden.

UMSETZUNGSHINWEISE LAUFBAHNMODELL

Zeitliche Priorität, Wichtigkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen

Alle Maßnahmen, welche Lehrpersonen betreffen sind für die Schulentwicklung von hoher Priorität und Wichtigkeit. Die Realisierung eines Teils der Maßnahmen zum Laufbahnmodell ist jedoch vom Dienstrecht sowie von schulorganisatorischen Bestimmungen abhängig, die im Vorfeld zu ändern sind. Daher ist mit einer Realisierung bestenfalls mittelfristig und mit der entsprechenden Wirksamkeit mittel- bis langfristig zu rechnen.

Eine Reihe von Maßnahmen können jedoch sofort in Angriff genommen werden:

- Förderung und Unterstützung durch Mentoring sollte bereits kurzfristig realisiert werden. Dazu gibt es bereits Modelle in Schulen. Auch Zielvereinbarungen können zumindest vorbereitet und erprobt werden. Dazu gibt es u.a. Leitfäden und auch erste Erfahrungen aus dem universitären Bereich;

- Zum Rollenbild der Schulleiter/innen wurden bereits erste Maßnahmen gesetzt (z.B. Leadership-Academy), die ausgebaut und verpflichtend gemacht werden sollten; LehrerInnen-Portfolios zur Leistungsdokumentation können kurzfristig entwickelt und angelegt werden;
- Die Schaffung der dienstrechtlichen Grundlagen für eine verpflichtende Anwesenheit von LehrerInnen in der Schule zu einer (vom/von der Schulleiter/in mitbestimmten und) festgelegten Kernarbeitszeit sollte möglichst rasch in Angriff genommen werden;
- Die Identifikation notwendiger Funktionsbereiche im mittleren Management, sowie die Beschreibung der konkreten Aufgabengebiete und der dafür notwendigen Kompetenzen kann von den Schulen mittelfristig erstellt werden;
- Der Aufbau verstärkter systematischer Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen und mit Expert/innen kann ebenfalls bereits kurzfristig begonnen werden.

Maßnahme 4/8

Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und ExpertInnen

Die Anforderungen an autonome Schulen erfordern nicht nur eine Erweiterung der LehrerInnenarbeit sondern auch die vermehrte Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Expert/innen, um flexibel und rasch auftretende Probleme bei SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen kognitiver, emotionaler oder sozialer Art lösen zu können.

Dies betrifft im Besonderen die Zusammenarbeit mit Jugendwohlfahrt und Jugendbetreuungseinrichtungen sowie die Kooperation mit Psycholog/innen, Sozialarbeiter/innen und entsprechenden Fachärzt/innen (Kinder und Jugendpsychiater/innen, Kinderneurolog/innen). Arbeitsteilung kann aber auch die Auslagerung von Aufgaben an Nicht-Lehrer bedeuten, z.B. an administrative (Teilzeit)-Kräfte.

Handlungsbereich 5

Unterstützungssysteme und Bildungsforschung

Viele der Reformvorschläge der Zukunftskommission sind mit neuen Aufgaben für Schulen und Schulverwaltung verbunden, für die diese gegenwärtig noch unzureichend vorbereitet sind. Daher benötigen sie besonders in der Anfangszeit ein erhebliches Maß an Fortbildung und Unterstützung. Diese Erfordernisse reduzieren sich in der Folgezeit insbesondere dann, wenn die Vorschläge der Kommission für Inhalte und Strukturen der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte Wirksamkeit zeigen. Allerdings ist eine Reihe existierender Probleme und Herausforderungen nur durch die Verfügbarkeit effizienter und dauerhafter Unterstützungssysteme befriedigend zu bewältigen.

Allgemeine Empfehlungen zur Organisation und Ausstattung von Unterstützung und Fortbildung

Für den Ausbau nachhaltiger Qualitätsentwicklung an den Schulen und im Schulsystem als Ganzes halten wir infrastrukturelle Verbesserungen für Unterstützungsleistungen auf verschiedenen Ebenen für dringend erforderlich.

Maßnahme 5/1

Schwerpunktverlagerung der Bildungsausgaben: Erhöhter Stellenwert von Beratung, Unterstützung, Forschung und Entwicklung

Eine längerfristige Zielsetzung im Bildungswesen sollte sein, das Verhältnis zwischen den gebundenen Ausgaben für die unmittelbare Aufrechterhaltung des Lehr- und Verwaltungsbetriebs einerseits, und den Mitteln für Forschung und Entwicklung, Beratung und Unterstützung andererseits zugunsten Letzterer deutlich zu verbessern.

Auch im Bildungswesen sind Entwicklung und Innovation abhängig von Ressourcen, die für das Beratungs- und Unterstützungswesen, und für Forschung und Entwicklung zur Verfügung stehen.

Maßnahmen 5/2

Bedarfsorientierung und Wettbewerb bei Unterstützung und Fortbildung

Eine zweite „Richtungsempfehlung“ besteht darin, die Angebote für Fortbildung und Entwicklungsunterstützung der Schulen in stärkerem Maße marktförmig zu organisieren und am Bedarf der Praxis zu orientieren. Dies würde bedeuten, dass ein Teil der Ressourcen für Fortbildung und Beratung den

Schulen direkt zur Verfügung gestellt wird, und diese sich in einem freien Angebot orientieren können.⁵

Die Aufgaben der (gegenwärtigen) Pädagogischen Institute (zukünftigen Pädagogischen Hochschulen) verschieben sich damit weg von der Veranstaltungsplanung und -organisation hin zu Information und Beratung von Schulen hinsichtlich Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit sowie zum Aufbau einer Evaluations- und Qualitätssicherungsstruktur für Fortbildungsmaßnahmen der Schulen, bzw. der externen Anbieter.

Ein gegenüber der jetzigen Situation geringerer Teil der Tätigkeit wird die Planung und Abhaltung von zentralen Veranstaltungen (Durchführung im Auftrag des BMBWK) und das selbständige Anbieten von Veranstaltungen für den „Markt“ der nachfragenden Schulen sein.

Die bisher von den PIs verwalteten Mittel für Fortbildungsveranstaltung wären demnach neu zu verteilen:

- Beim PI selbst verbleiben Mittel, die für zentrale Veranstaltungen/Initiativen (die gemeinsame Anliegen des Schulwesens transportieren und vom BMBWK programmiert werden) erforderlich sind. Für den Bereich Evaluation und Qualitätssicherung erhält das PI die für den Personalaufwand erforderlichen Mittel. Die PIs können darüber hinaus als Anbieter von Fortbildung von Schulen auftreten, tragen hier aber das unternehmerische Risiko.
- Schulen erhalten ein Fortbildungsbudget (gestaffelt nach Zahl der Lehrkräfte, aber mit Mindestsumme) das für fachliche Fortbildung/Ausbildung und Schulentwicklung zu verwenden ist. Damit können die Schulen nach eigenem Bedarf und eigener Planung Angebote am „freien“ Markt „kaufen“, oder auch bei einem PI.
- Die Schulaufsicht kontrolliert den widmungsgemäßen Mitteleinsatz in Zusammenarbeit mit den schulführenden Fachabteilungen des BMBWK.

Damit würde dieser Sektor stärker dem Wettbewerb geöffnet, in dem auch Universitäten und freie Anbieter mit qualitativ hochwertigen Produkten agieren könnten.

⁵ Die folgenden Konkretisierungen orientieren sich an einem Entwurf von J. Horschinegg / bm:bwk, die dieser im Rahmen des Projekts PQS unterbreitet hat (J. Horschinegg, PQS – unterstützende Strukturen, Paper, Oktober 2001)

Maßnahme 5/3

Qualifikation der Unterstützungsagenturen hinsichtlich Qualitätsentwicklung und Evaluation

Klare Ziele, gemeinsame Begriffe

Die Realisierung des umfassenden Qualitätsmanagements auf Klassen-, Schul-, Regional- und Systemebene erfordert eine systemweite Qualifizierungsinitiative - zunächst insbesondere für jene Gruppen und Institutionen, die ihrerseits Unterstützungsleistungen für die Praktiker an den Schulen erbringen. Dies sind in erster Linie die Schulaufsicht und die Einrichtungen der Lehrerfortbildung. Absicht einer solchen Qualifizierungsinitiative ist es, systemweit die Ziele, Methoden, Begrifflichkeiten und Verbindlichkeiten des QE-Konzepts zu vermitteln: Über die zentralen Elemente Lehrerfeedback, Zielvereinbarungen, Schulprogramm und Schulbilanz, Bildungsstandards und deren Überprüfung muss ein gemeinsames Grundverständnis aller Verantwortlichen im Schulsystem entstehen, so dass diese wiederum in der Lage sind, die entsprechenden Zielklärungen und Anforderungen gegenüber den Schulen weiter zu vermitteln.

In regionalen Seminaren für die Schulaufsicht und für Multiplikatoren der Lehrerfortbildungseinrichtungen sollte diese gemeinsame Basis geschaffen werden.

Kompetenzgrundlagen für die „neue“ Schulaufsicht schaffen

Im Handlungsbereich 2/5 werden die neuen Aufgaben der Schulaufsicht im Sinne der Metaevaluation der Schulprogramme und Qualitätssicherungsmaßnahmen der Schulen hervorgehoben. Voraussetzung dafür ist die Schaffung einer entsprechenden Kompetenzgrundlage bei den Personen, die diese Aufgaben wahrnehmen sollen. Insbesondere geht es um Qualifizierung hinsichtlich Evaluationsmethodik und entwicklungsstimulierende Formen der Rückmeldung von Evaluationsergebnissen an die Schulen, um diesen eine selbst-evaluative Grundhaltung zu vermitteln (Partizipative oder Empowerment Evaluation).

Konkret sind folgende Maßnahmen erforderlich:

Die Erstellung eines Manuals, das verbindliche Richtlinien, Standards und Indikatoren für die Qualitätssicherung an den Schulen im Sinne des Schulprogrammkonzepts, der Arbeit mit Bildungsstandards, des Umgangs mit Ergebnissen externer Evaluation sowie der Vermittlung einer evaluativen Grundhaltung (als Basis einer aktiven Einbindung von Schulen in Evaluationsmaßnahmen) enthält.

Die Konzipierung und Durchführung von verpflichtenden Qualifizierungsprogrammen für alle Angehörigen der Schulaufsicht in

- den Grundlagen der Evaluationsmethodik,
- der Auswertung und Interpretation von Evaluationsdaten,
- Strategien der Rückmeldung von Evaluationsdaten an die Schulen und
- der wirksamen Beratung von Schulen bei der Interpretation von Ergebnissen externer Evaluation sowie bei deren Umsetzung in Entwicklungsstrategien und –maßnahmen
- der Vermittlung einer evaluativen Grundhaltung (positive Einstellung zur Reflexion des eigenen Handelns und zu Evaluation; Bereitschaft an Evaluationsmaßnahmen aktiv mitzuarbeiten).

Derzeit sind solche Qualifikationsprogramme für die bestehende Schulaufsicht in Erprobung. Wissenschaftliche Fachexperten führen über ein Jahr hinweg praxisorientierte Seminare im Bereich der Evaluationsmethodik durch. Diese Seminare sollten evaluiert und auf der Grundlage der Ergebnisse formelle Curricula für die Qualifikation der Schulaufsicht entwickelt werden. Das Durchlaufen dieser Seminare sollte dann für alle zukünftigen Mitglieder des Inspektorats als Anstellungserfordernis verpflichtend sein.

Maßnahme 5/4

Unmittelbare Unterstützung für die Bewältigung und Verbesserung der Praxis an den Schulen

Regionale Unterstützungsstrukturen für die schulische Praxis sind angesichts der aktuellen Problemsituation und vor dem Hintergrund der Vorschläge der Kommission in vielen Handlungsbereichen erforderlich. In folgenden Bereichen sind sie besonders relevant:

- Bewältigung von Problemen mit verhaltensauffälligen und erziehungsschwierigen Schülerinnen und Schülern
- Nutzung von Bildungsstandards für effizienten, ergebnisorientierten Unterricht
- Vermittlung von Motivation und Kompetenzen zum selbstgesteuerten, selbständigen Arbeiten und Lernen (Life Long Learning)
- Organisation und Umsetzung von Qualitätssicherungsmaßnahmen

Umgang mit „schwierigen Schülern“: Verbesserte Ausbildung, Personalreserven und Unterstützung durch Spezialisten

Eine der häufigsten Rückmeldungen im Rahmen des Prozesses „Klasse:Zukunft“ aus der Praxis war, dass Schulen wirksamere Unterstützung für die Bewältigung von Problemen mit verhaltensauffälligen und erziehungsschwierigen Schülerinnen und Schülern benötigen.

Erzieherische Probleme sind aber nicht nur Herausforderungen an die Schule. Die betroffenen SchülerInnen selbst bedürfen der aktiven Hilfe und Unterstützung für die Überwindung kognitiver, emotionaler und sozialer Probleme, soweit als irgend möglich ohne Aussonderung aus ihrem alltäglichen schulischen und sozialen Umfeld.

Für die Bewältigung dieser Problematik sind insbesondere die folgenden Maßnahmen erforderlich:

- Aus- und Fortbildungsschwerpunkte für Lehrkräfte im Hinblick auf den „Umgang mit SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen“;
- Erhöhung der Personalreserven von fachlich ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern (vorzugsweise Sonderpädagogen) – insbesondere an Schulen in sozialen Brennpunkten;
- Auf- und Ausbau der Schulsozialarbeit; Integration und Kooperation von Schule mit Einrichtungen der Jugendhilfe;
- Von besonderer Bedeutung wäre die Einrichtung von multidisziplinären regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren unter Einbezug von Schulpsychologen, Ärzten, Sozialarbeitern und Lehrern, die sowohl den Schulen, als auch den individuellen Schülerinnen fallbezogene Unterstützung anbieten. Konzepte und Beispiele für solche Einrichtungen finden sich bei Zollneritsch & Eder (2002).
- Durchführung von wissenschaftlich fundierten und evaluierten Programmen zur Förderung von Sozialer Kompetenz in Kooperation mit entsprechenden Fachwissenschaftlern.

Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung

Bildungsstandards, die auch im Konzept der Zukunftskommission einen wichtigen Stellenwert einnehmen, sollen in erster Linie dazu beitragen, den Unterricht an den Schulen so zu verbessern, dass der Anteil der SchülerInnen mit unzureichenden Lernergebnissen nachhaltig verringert wird. Standards sollen insbesondere

- (a) der Lehrkraft Orientierung geben über die zentralen fachlichen Ziele des Unterrichts und
- (b) ihre diagnostischen Fähigkeiten im Hinblick auf die Erreichung dieser Ziele durch die SchülerInnen entwickeln und verbessern.

Als zentrale und herausfordernde Aufgabe stellt sich dabei die Übersetzung von Kompetenzziele und differenzierter Diagnose in eine wirksame Optimierung der Prozesse des Unterrichts. Wir sind davon überzeugt, dass Schulen und Lehrkräfte dabei unterstützt werden müssen, Bildungsstandards für die Unterrichtsplanung zu verwenden, die diagnostischen Informationen aus der Überprüfung der Standards angemessen zu interpretieren, für die interne

Selbstevaluation zu nutzen und in Entwicklungsmaßnahmen für mehr Effizienz, verbesserte Förderung und größere Leistungsgerechtigkeit umzusetzen.

Die Nutzung der Bildungsstandards und der auf ihnen beruhenden Testergebnisse für die Unterrichtsentwicklung muss daher zentraler Schwerpunkt der Angebote der Lehrerfortbildung werden; die entsprechenden Einrichtungen müssen sich allerdings selbst erst die entsprechenden Kompetenzen erwerben und in Weiterbildungsangebote umsetzen.

Beratungs- und Unterstützungsleistungen sollten jedoch nicht nur „von außen“ kommen. Im Besondern sollten kollegiale Kooperationen und interne Netzwerke gefördert werden. Auf den Fachunterricht bezogen ist hier vor allem an die Stärkung der Fachkoordination (und deren Leitung) an den Schulen sowie der entsprechenden regionalen Arbeitsgemeinschaften (und deren Leitung) zu denken.

Vermittlung von Motivation und Kompetenzen zum selbstgesteuerten, selbständigen Arbeiten und Lernen (Life Long Learning)

Die fächerübergreifende systematische Vermittlung von Motivation und Kompetenzen zum selbstgesteuerten, selbständigen Arbeiten und Lernen erfolgt derzeit in der Schule höchst mangelhaft. Sowohl für die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft als ganzer, als auch für die berufliche und persönliche Entwicklung jedes einzelnen ist die Vermittlung dieser Kompetenzen für Lebenslanges Lernen zentral. Wir schlagen hier ein analoges Vorgehen, wie hinsichtlich Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung vor, d.h. einerseits systematische Weiterbildungsangebote und andererseits kollegiale Kooperationen und interne Netzwerke.

WEITERE UMSETZUNGSHINWEISE

Derzeit läuft für die Fachbereiche Mathematik und Naturwissenschaften die vom Bildungsministerium geförderte Unterstützungsinitiative IMST3, die versucht, am zweiten der genannten Punkte anzusetzen. IMST3 versucht, „guten Unterricht“ nicht durch zentrale und an Individuen gerichtete Fortbildung zu fördern, sondern durch Teambildung und Vernetzung innovativer Ansätze auf innerschulischer, regionaler und nationaler Ebene. Die Wirkungen dieser Initiative im Gesamtsystem sollten intensiv durch externe Evaluation begleitet und geprüft werden, inwieweit sich die hier verfolgten Ansätze bewähren. Auf der Basis der Evaluationsergebnisse soll entschieden werden, ob der IMST-Ansatz auch auf andere Gegenstände ausgeweitet kann⁶.

⁶ Dieser Vorschlag entspricht zwar auch dem derzeitigen Implementationsplan von IMST3. Es sollten jedoch noch mehr Augenmerk und zusätzliche Ressourcen in eine sorgfältige Evaluation fließen, indem beispielsweise ein Oversampling mit allen IMST-Schulen bei PISA 2006/2009 vorgenommen wird.

Hinsichtlich der Vermittlung von Kompetenzen zum lebenslangen Lernen wird derzeit ein Pilotprojekt gestartet, das eine Vernetzung von systematischer Vermittlung und Kooperation und Austausch im LehrerInnenkollegium intendiert.

Der gesamte Prozess sollte als wichtige Entwicklungsmaßnahme gesehen werden:

Spezielle Maßnahme für Entwicklung

Lehrerfortbildungsschwerpunkt: Fachdidaktik-Programme Lesen, M und NW sowie im Bereich der Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen

Qualitätsmanagement an Schulen

Die Vorschläge für ein systematisches und umfassendes Qualitätsmanagement an den Schulen, die von der Zukunftskommission gemacht werden, stellen Anforderungen an Lehrkräfte und Schulleitungen, auf die diese zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch kaum vorbereitet sind, auch wenn an vielen Schulen Qualitätsentwicklung kein Fremdwort mehr ist und in manchen Regionen Ansätze zu einer Professionalisierung der entsprechenden Prozesse sichtbar sind.

Die Projektgruppe PQS hat im Zusammenhang mit der gesetzlichen Einführung des Schulprogramms ein differenziertes Konzept für ein Fortbildungs-, Unterstützungs- und Anreizsystem erarbeitet⁷, dem wir in seinen Grundzügen folgen. Dies gilt ausdrücklich auch hinsichtlich des dort vorgeschlagenen Ausbaus des Internet-Angebots qis.at zu einem umfassenden Portal für Qualitätssicherung und -entwicklung.

Von besonderer Bedeutung werden – über die Vorschläge im PQS-Papier hinaus - materielle und intellektuelle Investitionen in ein Unterstützungssystem sein, das Schulen dabei hilft, schulspezifische Testergebnisse vor dem Hintergrund nationaler und regionaler Referenzdaten angemessen zu interpretieren und in schulische Entwicklungsmaßnahmen zu übersetzen.

An einem Konzept, das Schulen informative, verständliche, faire und positiv-herausfordernde Rückmeldungen über die Leistungen ihrer Schüler gibt, die die Handlungs- und Verantwortungsspielräume der Praxis betonen und Hinweise auf sichtbare Entwicklungserfordernisse geben, muss mit gleicher Intensität gearbeitet werden wie an den Erhebungsinstrumenten selbst.

⁷ Projektgruppe PQS: Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2002, S. 28-44

Maßnahme 5/5

Unterstützung von Praxis und Systemsteuerung durch Wissenschaft und Forschung

Als eines der wichtigsten „indirekten“ Unterstützungssysteme sowohl der Praxis als auch der Bildungspolitik und –verwaltung muss eine qualitativ hochwertige, an den Wissensbedürfnissen der Abnehmer orientierte systematische Bildungsforschung angesehen werden.

Dass das Thema Bildung derzeit wieder verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit erhält, hängt selbst zu einem großen Teil mit den Ergebnissen der Forschung zusammen – insbesondere mit den internationalen Vergleichsstudien, die in den letzten Jahren von der OECD und anderen internationalen Organisationen publiziert worden sind (PISA, TIMSS). In Zusammenhang damit ist in vielen Ländern die Einsicht gewachsen, dass durch sorgfältige Forschung sowohl wichtiges politisches Steuerungswissen, als auch wertvolle, praxisverwertbare Erkenntnisse zur Qualitätssteigerung gewonnen werden können.

In Österreich besteht zwar seit langer Zeit eine recht enge Verbindung zwischen der Bildungsverwaltung und den pädagogischen Wissenschaften, sowie eine lange Tradition praxisbezogener Forschung, aber

- die geringe Dotierung der vereinzelt Forschungsprojekte,
- gewisse Zufälligkeiten der Auftragsvergabe,
- die Zersplitterung der Finanzierungsquellen und der Forschungslandschaft,
- das Fehlen eines systematischen Zusammenführens der verschiedenen Forschungsbefunde,
- sowie die Vernachlässigung qualitätssichernder Mechanismen verhindern jedoch deren optimale Nutzung.

Eine stärkere Konzentration der Forschungsförderung, die Erhöhung der dafür erforderlichen Mittel, hohe Transparenz in der Vergabe von Forschungsaufträgen gemäß internationalen Standards, sowie eine Veröffentlichung der Ergebnisse erscheint daher mittelfristig ein dringliches Erfordernis.

UMSETZUNGSHINWEIS:

Einrichtung von Sonderforschungsprogrammen (analog dem Modell anderer europäischer Länder)

Als unmittelbar umsetzbare Maßnahme wird vorgeschlagen, einen Teil der verfügbaren Mittel für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen konzentriert für die wissenschaftliche Bearbeitung von vordringlichen Entwicklungsproblemen im Schulwesen einzusetzen.

Dazu sollten zumindest alle zwei Jahre befristete (3-5 Jahre) „Nationale Forschungsprogramme“ eingerichtet und finanziell ausgestattet werden (siehe

z.B. Modell der Schweiz). Im Rahmen dieser Sonderforschungsprogramme können Wissenschaftler aller relevanten Einrichtungen um die Finanzierung von Projekten ansuchen. Eine sorgfältige, an strengen Qualitätskriterien ausgerichtete Selektion und eine Metaanalyse der Ergebnisse sollten bei Abschluss jedes Forschungsprogramms zu fundierten bildungspolitischen Vorschlägen für die Bearbeitung der Gesamthematik führen.

Eckpunkte:

Ziel ist die Konzentration der Forschungsförderung in Bereiche aktueller bildungspolitischer Relevanz – Ausgangspunkt sind jene „Entwicklungsbereiche“, die von der Kommission in diesem Kapitel aufgezählt werden. Sie haben Priorität bei den ersten Schwerpunktprogrammen.

Für zentrale bildungspolitische Schwerpunktthemen wird beim bm:bwk ein Fond zur Finanzierung von Projekten der Forschung und Entwicklung eingerichtet. Für die Festlegung der Rahmenthemen des Schwerpunktprogramms wird am bm:bwk eine von Wissenschaftlern beratene Arbeitsgruppe eingerichtet, in der jede Sektion, sowie das ZSE und das ZVB vertreten sind. Diese AG entwirft einen Ausschreibungstext, der allen relevanten Forschungseinrichtungen (Universitäten, AStG-Akademien/Pädagogischen Hochschulen, sonstige Forschungseinrichtungen) übermittelt wird.

Der Fond wird in einem ersten Probezyklus mit einem noch zu vereinbarenden Betrag ausgestattet. Diese Mittel setzen sich zusammen aus

- Teilen der bisherigen Forschungsmittel für die AStG-Akademien / Pädagogischen Hochschulen;⁸
- einem Teil der bisherigen Forschungsmittel der Sektionen des bm:bwk;
- einer zusätzlichen Ausstattung durch das bm:bwk.

Auf der Basis dieser Ausschreibung können sich Einzelpersonen oder Institutionen mit Projektvorschlägen um Förderung bewerben.

Die einlangenden Projektanträge werden durch ein Gutachtergremium, das zusätzlich internationale anonyme Reviews einholt, auf Relevanz, wissenschaftliche Qualität und Durchführbarkeit geprüft und zur Förderung bzw. Ablehnung vorgeschlagen. Die letztliche Entscheidung trifft die ministerielle Steuergruppe.

Nach Abschluss der Projekte ergehen die Abschlussberichte / Publikationen zur Auswertung an ein wissenschaftliches Konsortium, das am ZSE koordiniert werden könnte und einen integrativen Bericht in der Form einer poli-

⁸ Es wird für nicht zweckmäßig gehalten, für Forschung an den Lehrerbildungseinrichtungen gesonderte Budgets und Qualitätssicherungsverfahren auszuweisen. Zumindest mittelfristig sollten sich Pädagogische Hochschulen zu wissenschaftlichen Einrichtungen entwickeln, an denen Forschung denselben universalistischen Qualitätskriterien unterliegt wie andere wissenschaftliche Einrichtungen auch.

tikorientierten Metaanalyse (inklusive bildungspolitischer Empfehlungen) erstellt. Adressat dieses Berichts ist der/die Bundesministerin.

Die Ergebnisse des Sonderforschungsprogramms fließen in den Nationalen Bildungsbericht (s. u.) ein.

Nationaler Bildungsbericht

In vielen Ländern erscheinen heute in regelmäßigen Intervallen Berichte über den Zustand und aktuelle Entwicklungstendenzen des Bildungswesens – meist auf der Basis von kontinuierlich erhobenen Systemdaten, die für diese Berichte aufbereitet und interpretiert werden.

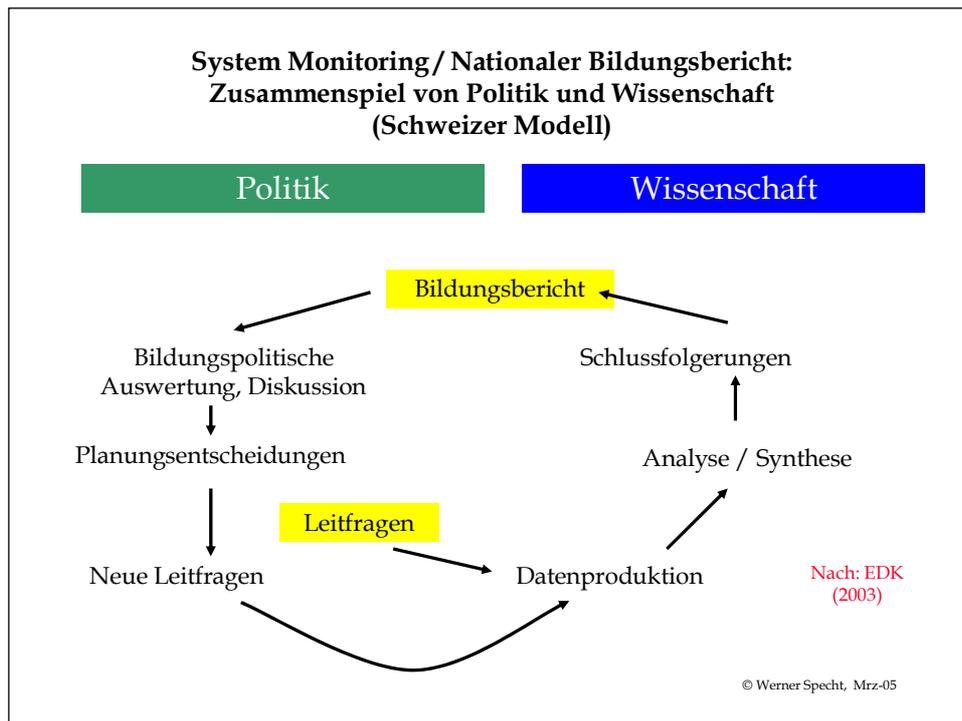
Diese Tendenz folgt einem zunehmenden Bedarf an

- systematischem Qualitätsmanagement auf der Ebene der Systemsteuerung (analog dem Schulprogramm auf der Praxisebene);
- datengestützter Bildungsplanung;
- wissenschaftlicher Beratung der Bildungspolitik und
- Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit

Die Zukunftskommission empfiehlt, diesem internationalen Trend zu folgen und **im Abstand von zwei Jahren einen Nationalen Bildungsbericht** als wissenschaftlichen Synthesericht des Bildungsmonitorings, des Sonderforschungsprogramms Bildungsforschung (s.o.), einer zusammenfassenden Darstellung von Innovationen und Entwicklungsinitiativen im Schulsystem sowie aktueller Entwicklungstendenzen in der schulischen Praxis zu produzieren.

Der Bildungsbericht ist eine Analyse der Entwicklung des Bildungswesens in einem definierten Zeitraum. Seine Autoren sind Angehörige der unterschiedlichen Teildisziplinen der Bildungswissenschaften. Von diesen werden im Auftrag des Bildungsressorts zentrale Fragestellungen und Entwicklungsthemen anhand vorliegender Befunde bearbeitet. Das Zusammenspiel von Wissenschaft und Bildungspolitik zeigt die folgende Grafik, die dabei einem entsprechenden Modell aus der Schweiz folgt.

Die wichtigste Vorarbeit besteht in der Erarbeitung eines Indikatorensystems, das einen fixen bildungsstatistischen Kern der Bildungsberichte bilden (siehe Maßnahme 2/4) und damit eine längsschnittliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleisten soll. Ein derartiges Indikatorensystem führt auch zu einer Konkretisierung des „Qualitätsbegriffs“, der dem Bericht zugrunde liegt, und leitet damit auch die Beschaffung der entsprechenden Datenbestände.



Eine ausführlichere Darstellung des Bildungsberichts konzepts findet sich im Kapitel „Handlungsbereich 2: Ergebnisorientierung und Qualitätssicherung“.

Weitere vordringliche und übergreifende Maßnahmen (Forschungs- & Entwicklungsbereiche)

Wie bereits einleitend ausgeführt, folgen die von der Zukunftskommission vorgeschlagenen Maßnahmen einer Gesamtstrategie, die vier generellen Prinzipien verpflichtet ist. Gemeinsames Ziel der aufeinander abgestimmten Maßnahmen ist es, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für „guten Unterricht“ zu schaffen.

In diesem abschließenden Kapitel werden zusätzliche, ***bereichsübergreifende Entwicklungsbereiche*** angesprochen, die teils auf systemischer Ebene, teils auf Schulebene angesiedelt sind. Gemeinsam ist ihnen, dass sie auf bereits vorhandenen Aktivitäten und Initiativen aufbauen, die jedoch unterschiedlich weit gediehen sind (daher ist auch der Ausarbeitungsgrad der Vorschläge durchaus heterogen).

- Die Vorschläge/Maßnahmen beziehen sich auf einen oder mehrere wichtige/zentrale Bereich/e im Schulsystem, von deren Veränderung erhebliche Wirkungen auf viele andere Bereiche ausgehen.
- Es besteht einigermaßen Klarheit über die zugrundeliegende/bedingende Problematik bzw. die Chancen/Ziele, die durch die Vorschläge wahrgenommen/angestrebt werden sollen.
- Es besteht erhebliche Notwendigkeit, diesen Bereich zu reformieren/zu verbessern bzw. diese Vorschläge umzusetzen.
- Es bedarf für die Fixierung konkreter Maßnahmenpläne und deren Umsetzung noch einiger Vorarbeiten und Klärungen, manchmal in Form von Diskussionen über die besten (gesetzlichen) Realisierungsmöglichkeiten, manchmal mithilfe bestimmter, vielleicht sogar langfristiger Entwicklungs- & Forschungsleistungen (Forschungsprogramme).

Spezielle Entwicklungsmaßnahme

Strukturkommission: Strukturelle Neuorganisation des Schulsystems

Seit geraumer Zeit häufen sich Beobachtungen (Studien) über problematische strukturelle Eigenschaften des (allgemeinbildenden) Schulsystems sowie Vorschläge zu deren Verbesserung. Dazu gehören z.B.

- *Schnittstelle 1/* Forderungen der Neuordnung der vorschulischen Phase der 4- bis 6-Jährigen - Ausnutzung vor allem des kompensatorischen Potentials von Kindergarten/Vorschule (verstärkte Frühförderung, verpflichtendes Kindergartenjahr, Unterstützung der Kinder nicht-deutscher Muttersprache, usw.);
- die Häufung von Problemen in der Eingangsphase der Grundschule;

- *Schnittstelle 2/* Beobachtungen zu den Folgen zu früher Selektion (nach Stufe 4) – international gesehen hat Österreich eine der frühesten Trennungen nach Leistung mit erheblichen Auswirkungen auf die sozioökonomischen Faktoren und die mangelhafte Ausschöpfung der Potentiale der Kinder aus unteren Schichten => und dazu mehreren ernsthaften Vorschlägen für eine Veränderung der Schulstruktur zugunsten mehr gemeinsamen Schuljahren (6 Jahre Volksschule, gemeinsame Schule der 6-14-Jährigen, u.a.),
- *Schnittstelle 3/*die Problematik der 9. Schulstufe – fehlgeleitete Schülerströme: Infolge der 4+4+4 Schuljahre umfassenden Gliederung des Systems muss das letzte Pflichtschuljahr in einem neuen Schultyp abgelegt werden – die PTS sind nur bedingt erfolgreich, enorme Repetentenquoten (bzw. Nichtabschließen) der ersten Jahrgänge von BMHS die Folge;
- die Problematik der starken und ansteigenden Häufung der Risiko-SchülerInnen (PISA) im dualen System;
- relativ hohe Drop-Out-Quoten nach 9 Jahren Pflichtschule im internationalen Vergleich (ca. 6%; Platz 4 in der OECD) – die im nächsten Jahr keine weiterführende Schule besuchen;
- der Einsatz von modernen Kurssystemen fehlt und damit die Möglichkeit, stärker interessenorientierte und „fehlertolerantere“ Systeme zu etablieren (und die Repetentenproblematik der Oberstufe damit weitgehend zu beheben);
- der inzwischen OECD-weit geringste Anteil von SchülerInnen eines Jahrgangs, die einen Abschluss von Sek II über „academic-tracks“ (Gymnasium/AHS) erreichen (ca. 15-16% eines Jahrgangs). Bei weiter ansteigendem Zulauf zu BMHS (auch nach Stufe 8) ist hier eine möglicherweise problematische Marginalisierung zu erwarten;
- der inzwischen im internationalen Vergleich relativ geringe Anteil eines Jahrgangs, der die Universitätsreife erhält (Basis für die Anzahl späterer Akademiker/innen);
- die Überlegungen zu 12 Jahren Schulpflicht, die in der EU bereits sehr intensiv als Empfehlung angedacht wird (und die auch für Österreich gewisse Vorteile bringen könnte => siehe Drop-Outs, Problematik auf Stufe 9, etc.)
- u.a.m.

Mehrere dieser Problemfelder sind über die Ursachen oder die negativen Wirkungen miteinander verbunden. Eine dauerhafte Lösung kann nach Ansicht der Kommission nur durch eine sinnvolle Neustrukturierung des Schulwesens erreicht werden.

Die Kommission empfiehlt der Frau Bundesminister die Einsetzung einer Arbeitsgruppe aus Experten, die konkrete Vorschläge zu einem neuen Gesamtkonzept für eine Schulstruktur (von den 4- bis zu den 18-Jährigen) erarbeitet, das die vorgenannten Problemfelder behebt oder vermeidet und gleichzeitig die Chancen wahrnimmt, die aus der Entwicklung der Didaktik und der

Psychologie erwachsen sind bzw. die sich aus der Weiterentwicklung in den Bereichen Autonomie und Innere Schulorganisation (siehe RB 3) ergeben. Die Gruppe könnte vorerst zumindest zwei Entwicklungen rasch den Weg ebnen:

- Der *Flexibilisierung des Schuleingangsbereichs* und der *Schnittstellen* sowie
- der *Verlängerung der Grundstufe* im Sinne der Vermeidung einer verfrühten, weil diagnostisch fragwürdigen Separierung der Kinder in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge, die lebensgeschichtlich mit sehr unterschiedlichen Chancen und Berechtigungen verbunden sind.

Durch Beseitigen gesetzlicher Hürden soll es auch möglich gemacht werden, dass Bundesländer / größere Regionen (mindestens in der Größe mehrere Bezirke) in die Lage versetzt werden, eigene Schulorganisationsmodelle in der Fläche umzusetzen. Dazu ist zusätzlich zu den vorher genannten Bedingungen (Schulprogramm, etc.) ein *regionaler Bildungsplan* erforderlich, der eine bedarfsgerechte und abgestimmte Planung des gesamten regionalen Schulangebots vornimmt. Dieser Bildungsplan muss mit den vorhandenen Ressourcen umsetzbar sein und bedarf einer formellen Zustimmung seitens des/der zuständigen Bundeslandes/der Bundesländer (falls länderübergreifend geplant wird).

UMSETZUNG

- Einsetzung einer Expertengruppe („Strukturkommission“) zur Erarbeitung einer neuen Schulstruktur (von 4 bis 18 Jahren); die Mitglieder müssen ausgewiesene Fachleute in der Bearbeitung mehrerer der oben genannten Arbeits-/Problemfelder sein;
- Vorgabe der oben genannten Problemfelder und Herausforderungen (und eventuell weiterer) an die Strukturkommission – deren langfristige und nachhaltige Lösung soll Grundlage der Arbeit sein;
- Zeitliche Vorgabe einer Gesamtarbeitszeit der Kommission (um in überschaubaren Zeiträumen zu Vorschlägen zu kommen);

Spezielle Entwicklungs- und Forschungsmaßnahme

Sonderforschungsprogramm: Flächenfächer in der Sekundarstufe I

Der Schule sind Bildungs- und Erziehungsaufgaben gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand allein zugeordnet werden können, sondern im Zusammenwirken mehrerer besser zu bewältigen sind. Sie machen die Vernetzung und gegenseitige Ergänzung der einzelnen Disziplinen bei der Bewältigung der Herausforderungen im täglichen Leben der Menschen deutlich. Im Unterricht soll dies in fächerverbindenden und fächerübergreifenden Lernvorhaben

verwirklicht werden. Sie stellen Bündelungen von allgemeinen und fachspezifischen Zielen dar, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen könnten, sich Wissen in größeren Zusammenhängen selbstständig anzueignen, eine Integration des Wissens zu erreichen und damit handlungsfähig zu werden.

Ziel wäre demnach ein „integrierender“, verbindender Unterricht, der Zusammenhänge aufzeigen und dem Anspruch an Ganzheitlichkeit genügen soll. Lehrpersonen stehen aber oft hilflos diesem Anspruch "integriert“ unterrichten zu müssen gegenüber, haben sie doch eine rein fächerspezifische Ausbildung hinter sich (die auf der fachwissenschaftlichen Trennung der Domänen auf der Universität beruht) und es fehlt ihnen an Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Fachgebieten.

Die Realität der Sekundarstufe I ist daher oft, dass der Unterricht der vielen Fächer ohne große Anknüpfungspunkte und Verbindungen geplant ist und nebeneinander her läuft, und so die SchülerInnen auch keine vernetzten, zusammenhängenden Kompetenzen erwerben. Würde man jene Fächer, in denen die Vernetzung aufgrund der Ähnlichkeit der Inhalte, der Didaktiken und der Themen relativ einfach scheint, in der Sekundarstufe I auch als „einen“ integrierten Fachbereich „themenorientiert“ unterrichten, so scheinen Verbesserungen in Motivation und Leistung der SchülerInnen möglich, ja wahrscheinlich.

Mögliche Kandidaten für „Flächenfächer“ sind Mathematik / Geometr. Zeichnen / Informatik, der Naturwissenschaftsbereich (Physik + Chemie+ Biologie + Geologie + Technisches Werken), der sozial-/historische Bereich (Geographie + Geschichte + Sozialkunde + Politische Bildung + Wirtschaftskunde) oder kreative Fächer (Bildnerische Erziehung/Werken, Musikerziehung, Textgestaltung, Mediennutzung).

Das Bundesministerium soll in Auftrag geben und die universitäre Unterrichtsforschung soll zusammen mit Versuchsschulen in der Sekundarstufe I diese Hypothesen prüfen - sollten sich Flächenfächer tatsächlich in die vermutete Richtung bewähren, müssten entsprechende Konsequenzen in der Organisation gezogen werden (sowie auch und speziell in der Lehrerausbildung).

Die „flächig“ ausgebildeten LehrerInnen wären überdies bei weitem flexibler und inhaltlich großräumiger im Unterricht der Sekundarstufe I einzusetzen. Darüber hinaus würde sich die Anzahl der Lehrer pro Klasse drastisch vermindern und damit den Übergang vom Klassenlehrer- zum Fachlehrer-System für viele Kinder erleichtern.

UMSETZUNG:

- Eine gemischte Arbeitsgruppe (Wissenschaft/Fachdidaktik/Praxis) erstellt einen Modellplan für mögliche Strukturierungen von Flächenfächer und erarbeitet ein Umsetzungsmodell (in Anlehnung an vorhandene ausländische Beispiele);

- Das Projekt „Flächenfächer“ wird für Regionen/Einzelschulen ausgeschrieben (freiwillige Pionierschulen, evt. Klasse:Zukunft-Schulen);
- Parallel dazu wird die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Flächenfächer“ ausgeschrieben und an eine Forschergruppe vergeben.

Spezielle Entwicklungs- und Forschungsmaßnahme **Neuregelung/Objektivierung der Leistungsbeurteilung (Standards, Lernzielkataloge, u.a.)**

(Vergleiche diesen Abschnitt mit Kapitel 1/Abschnitt 3 in Bezug auf den kompletten Text und die entsprechenden Literaturverweise, die hier weggelassen wurden.)

Die in PISA bei 15-/16-Jährigen gemessene durchschnittliche Leseleistung am Standort unterscheidet sich (zum Beispiel) zwischen der besten und der schlechtesten AHS um fast zwei Kompetenzstufen. Ähnliches gilt für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen. Eine vergleichbar große Streuung der Durchschnittsleistungen finden wir auch in den berufsbildenden höheren Schulen.

Große Unterschiede zwischen AHS-Klassen ergaben auch Untersuchungen zur Verteilung mathematischer Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (TIMSS); die Unterschiede zwischen den Durchschnittswerten einzelner AHS-Klassen betragen mehr als eine Standardabweichung. Andererseits wurden Hauptschulklassen gefunden, deren mathematische Kompetenz im Durchschnitt – gemessen über alle drei Leistungsgruppen – über dem Niveau einzelner AHS-Klassen lag.

Vergleicht man damit die in den jeweiligen Schulen/Klassen vergebenen Leistungsbeurteilungen (Noten), so ist der Zusammenhang zwischen den tatsächlichen Leistungsniveaus und den Noten eher gering. Das bedeutet, es ist für die Leistungsbeurteilung ganz erheblich ist, in welcher Region bzw. Schule man sich befindet - die objektivierte Leistungsfähigkeit (Kompetenzen) hat dagegen weniger Einfluss.

Die oben berichteten Ergebnisse sowie Analysen mit nationalen und internationalen Datensätzen, in denen Schulleistungen getestet wurden, erhellen zunehmend mehr, dass je nach regionaler Situation für gleiche Berechtigungen ganz unterschiedliche Leistungen und unterschiedliche Voraussetzungen erforderlich sind. Diese Ungleichheiten begünstigen in Summe Kinder aus Großstädten und aus höheren soziokulturellen Milieus.

Hauptursachen

Dieser Mangel an Gerechtigkeit hängt zusammen mit

- dem generell geringen Informationswert der Ziffernnoten für Zwecke, die über die Schule hinausgehen,
- der mangelnden Vergleichbarkeit der Noten im Hinblick auf die zugrunde liegenden Leistungen,
- dem Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe und objektiver Tests trotz immer wieder nachgewiesener Mängel des Lehrerurteils,
- sowie dem Fehlen einer stärker am Prozess des Lernens orientierten schulischen Diagnostik bzw. der dafür erforderlichen diagnostischen Kompetenzen der LehrerInnen.

In diesen Kontext gehört schließlich auch das ungelöste Problem des Repetierens: Trotz verschiedener Maßnahmen, mit denen die Repetierhäufigkeit oder Klassenwiederholungen verhindert werden sollten (Leistungsgruppen in den Hauptschulen, Aufsteigen mit einem Nichtgenügend; Frühwarnsystem), wiederholen zahlreiche Kinder und Jugendliche ein ganzes Schuljahr, obwohl sie in manchen Fällen lediglich einen einzigen Gegenstand nicht positiv abgeschlossen haben (und dort ein Nicht Genügend erhalten hatten, dass z.B. objektiv in einer regional anders situierten Schule leistungsmäßig einem Genügend oder gar Befriedigend entsprochen hätte).

Mit ungelösten Fragen der Leistungsbeurteilung hängen aber auch einige pädagogische Probleme im engeren Sinne zusammen:

- Analysen zur Entwicklung der Notengebung während der Schullaufbahn zeigen, dass die Notendurchschnitte aus den Hauptgegenständen während der Schullaufbahn kontinuierlich schlechter werden. Sie betragen am Ende der Grundschule 2,0, liegen Ende der Sekundarstufe I für Burschen bei 3,0, für Mädchen bei 2,7 und am Ende der Sekundarstufe II bei 3,3 (Burschen) bzw. 2,8 (Mädchen). In der gleichen Zeit steigt der durchschnittliche Zeitaufwand für die Schule von ca. 37 Stunden am Ende der Grundschule auf 55–60 Stunden gegen Ende der Sekundarstufe II.

Die Annahme, dass die SchülerInnen trotz steigenden Aufwandes aufgrund zurückgehender Fähigkeiten immer weniger in der Lage seien, die Anforderungen der Schule zu erfüllen, erscheint nicht sinnvoll. Eher zeigt sich hier eine Diskrepanz zwischen einem immer mehr steigenden Anspruchsniveau der Schule und der Fähigkeit, diese Ansprüche im Rahmen eines stimulierenden Unterrichts einzulösen.

Insgesamt ist zu vermuten, dass das Verhältnis Aufwand zu (Noten-)Ertrag während der Schullaufbahn nicht stimmig ist und vielleicht einen der Gründe bildet, warum die Lernmotivation immer weiter zurückgeht.

- Schulerfolg und Schulbewältigung hängen in hohem Ausmaß mit der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zusammen. Die derzeitige Situation verlangt von den LehrerInnen und Lehrern, die SchülerInnen einerseits zu unterrichten und zu fördern, andererseits aber auch, über ihren Erfolg und die damit zusammenhängenden Berechtigungen zu entscheiden. Diese Situation ist für alle Schulpartner schwierig: Für die LehrerInnen handelt es sich um einen schwer auflösbaren Rollenkonflikt.
- Die Dominanz der Leistungsbeurteilung im schulischen Geschehen führt dazu, dass viele SchülerInnen Lernen nur dann für sinnvoll halten, wenn es unmittelbar zu Noten führt. Sie arbeiten nicht kontinuierlich für die Schule, sondern konzentrieren sich punktuell auf das Bestehen von Prüfungen. Darunter leidet vor allem die Nachhaltigkeit des Lernens, weil ein langfristiger, durch regelmäßiges Üben gestützter Kompetenzerwerb nicht gefördert wird.

Dieses Bündel an vorhandenen Problemen, zusammen mit der mangelhaften Nutzung moderner, stärker motivationsfördernder Methoden der Leistungsrückmeldung (z.B. kriteriumsorientierte Rückmeldung, Portfolios) sollte den Anstoß für ein grundsätzliches Überdenken der gesamten derzeitigen Leistungsbeurteilungspraxis führen.

UMSETZUNG

Über den defizitären Zustand der derzeit üblichen Leistungsbeurteilung werden seit mehr als drei Jahrzehnten stichhaltige empirische Studien und Analysen vorgelegt. Nichts davon hat zu einer ernsthaften Neuorientierung geführt – weder die psychologisch schwer wiegenden Argumente noch der wiederholte Nachweis der eminenten Ungerechtigkeit im objektiven Vergleich. Auch nicht die Weiterentwicklung der Beurteilungsmethoden in einer großen Zahl anderer Länder. Es ist dringender Handlungsbedarf gegeben.

- Das BMBWK sollte ein Projekt in Auftrag geben, das die Neuordnung der Leistungsbeurteilung im Schulsystem zum Ziel hat. Unterrichts- und Bildungsforscher/innen (aus dem In- und Ausland) sollen gemeinsam ein neues, einfaches und faires Konzept erstellen, das vor allem auch die konkreten Vorschläge der Zukunftskommission (siehe Handlungsbereich 1 und 2 : lernzielbezogene/ kriterielle Rückmeldung, Bildungsstandards, System-Monitoring – aber auch verbale Beurteilung, Portfolios, etc.) einbezieht.
- Dieses neue Leistungsbeurteilungskonzept soll in den „klasse:zukunft“-Modellschulen (und anderen freiwillig teilnehmenden Schulen) zuerst für einige Jahre angewandt werden. Dafür sind die LehrerInnen entsprechend auszubilden. Diese Anwendungen sollen sorgfältig wissenschaftlich begleitet werden, was zur Verbesserung und praktischen Adäquatheit beitragen soll.
- Danach soll das neue Beurteilungssystem flächendeckend im System angewandt werden.

ANMERKUNGEN ZUM UMSETZUNGSKONTEXT DER REFORMVORSCHLÄGE

Reformvorschläge erfolgen nicht in einem luftleeren Raum, sondern im Kontext politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen sowie einer „Geschichte“ der Bildungsdiskussion, welche sowohl die Entscheidung für oder gegen Maßnahmen als auch deren konkrete Umsetzung und damit die Nachhaltigkeit beeinflussen. Auf diese Einbettung wurde bereits im vorletzten Kapitel (Warum primär Qualitätsentwicklung statt Strukturreform) hingewiesen.

Die Zukunftskommission will abschließend auf *fünf zentrale Aspekte* hinweisen, die aus unserer Sicht beachtet werden bzw. erfüllt sein sollten, damit Reformen im Bildungswesen erfolgreich und nachhaltig sind.

1. Hoher Stellenwert von Bildung und Leistung

Alle erfolgreichen PISA-Länder sind gekennzeichnet durch

- einen hohen Stellenwert von Bildung und Leistung;
- die Akzeptanz und Übernahme von Verantwortlichkeit;
- die Bereitschaft zum öffentlichen Diskurs und dem ständigen Streben nach Entwicklung und Verbesserung.

Als Konsequenz ist der LehrerInnenberuf hoch angesehen und die Besten der Jahrgänge wollen diesen Beruf ergreifen.

In Österreich ist der Stellenwert von Bildung und Leistung noch nicht in vergleichbarer Weise etabliert.

2. Verantwortlichkeit aller

In der öffentlich medialen sowie der lokalen Diskussion (z.B. in Schulen) in Österreich spielen Schuldzuweisung und z.T. geradezu ein Stolz auf schlechte Leistungen und Bildungsverweigerung in der Schule noch eine zu große Rolle. Leistung und Erfolg in der Schule wird häufig mit dem Schimpfwort „Streber“ abgewertet. Fehler- und Diskurskultur sind schwach bis gar nicht entwickelt. Die Notwendigkeit von Bildung und Leistung für den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes sowie für die persönliche Entwicklung des einzelnen Bürgers ist noch nicht allgemein akzeptiertes Gedankengut.

3. Begrenzte Übertragbarkeit erfolgreicher Schulmodelle

Bei der Entscheidung für Maßnahmen bzw. Maßnahmenpakete sollte bedacht werden, dass sich Schulmodelle, die in anderen Ländern sehr erfolgreich sind, nicht Eins-zu-Eins importieren lassen. Gewachsene Traditionen müssen be-

rücksichtigt werden. Falls dies nicht geschieht, ist die Gefahr des Scheiterns hoch.

4. Einbindung von LehrerInnen in ihrer ExpertInnenrolle

Die von der Zukunftskommission vorgeschlagenen Reformmaßnahmen beziehen sich zentral auf die Qualität des Unterrichts. Damit sind die Träger der Reformen die Lehrpersonen. LehrerInnen müssen daher aktiv in ihrer ExpertInnenrolle in den Reformprozess eingebunden werden (z.B. durch die Mitarbeit an der Entwicklung von Standards). Nur wenn LehrerInnen die notwendigen Informationen über die Reformmaßnahmen haben, eine positive Einstellung dazu entwickeln und auch über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, werden die Maßnahmen an der Basis wirklich greifen. Gleichzeitig sollten bereits vorhandene Leistungen sichtbar gemacht werden (z.B. Anerkennung als „klasse:zukunft“-Schulen).

5. Wirtschaftlichkeit des Schulsystems

Bevor umfassende Reformmaßnahmen in Angriff genommen werden, sollte in Ergänzung zur IST-Stand Analyse der Zukunftskommission, die sich mit der Leistungsfähigkeit der österreichischen Schule, deren Rahmenbedingungen und Steuerungsformen auseinandergesetzt hatte (siehe Reformkonzept vom Oktober 2003), eine IST-Stand Analyse der Wirtschaftlichkeit des derzeitigen Schulsystems erfolgen. Erst die Kombination beider Analysen plus der Festlegung der für Reformmaßnahmen gewidmeten Geldmittel liefern die notwendige verlässliche Basis für die Konkretisierung und Umsetzung von Reformen.

Die in den letzten Monaten laufenden Diskussionen zu den PISA-Ergebnissen und zu Reformen im Bildungssystem gehen jedoch zweifellos in die richtige Richtung. Sie belegen, dass die Bedeutung von Bildung und Leistung erkannt wird. Sie zeigen auch die grundsätzliche Bereitschaft zu Diskurs und Verantwortungsübernahme. Daher ist die Zukunftskommission auch sehr optimistisch, dass es gelingen wird, das Schulsystem nachhaltig zu optimieren.

Die Zukunftskommission

*Günter Haider (V), Ferdinand Eder, Werner Specht, Christiane Spiel,
Manfred Wimmer*

Salzburg, im April 2005



Persönliche Angaben zu den Mitgliedern der Zukunftskommission

(in alphabetischer Reihenfolge)

Ferdinand Eder

*56, Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg, Dr. phil.
(Pädagogik/Germanistik)*



Nach dem Studium der Erziehungswissenschaft und Germanistik an der Universität Salzburg war er seit 1975 an der Universität Linz tätig und habilitierte sich 1994 für Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Seit Oktober 2003 ist er an der Universität Salzburg tätig. Er ist Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und Vorstandsmitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, der Erforschung von Interessen und in der Berufspsychologie. Hauptbereiche in der Lehre sind Didaktik, Pädagogische Psychologie und Leistungsbeurteilung. In der Forschung befasst er sich mit einem breiten Feld erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und berufspsychologischer Fragestellungen, insbesondere mit dem Klima von Schulen und Schulklassen, Interessenforschung, berufliche Beratung, Schulqualität sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulwesen.

Publikationen: Monografien zum Schul- und Klassenklima und zur Demokratie in Schulen; Sammelbände zum Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, zur Situation der Sekundarstufe I und zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulbereich. Autor von Testverfahren zur Messung von Interessen sowie zum Klima von Schulen und Klassen. Über 100 Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken.

Er ist verheiratet und Vater von fünf Kindern.

Weitere Informationen unter <http://www.sbg.ac.at/erz/people/eder.htm>.

Günter Haider

52, Vorsitzender der Zukunftskommission, Ass.Prof. (Universität Salzburg), Dr. phil. (1987, Erziehungswissenschaft, Kommunikationswissenschaft), Dr. rer. nat. (1995, Psychologie)



Seine wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen sind seit 1988 eng mit internationalen Schülerleistungsmessungen verbunden (z.B. OECD-PISA). Deren Ziel ist es, die Qualität unserer Schulen und des Schulsystems über die erzielten Lernergebnisse bei den SchülerInnen zu messen und mit anderen Staaten zu vergleichen ("System-Monitoring") - um Stärken und Schwächen zu erkennen und systematische Schulentwicklung über gezielte Qualitätsverbesserungen durchführen zu können. DDr. Haider war für die bisherigen österreichischen Projekte COMPED (1988-1991), TIMSS (1992-1998) und PISA (seit 1999) wissenschaftlich verantwortlich und hat Forschungsaufenthalte vor allem in den USA (Boston/Mass., Twin Cities/Minn.) verbracht.

An der Universität Salzburg leitet er das Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung (PISA-PIRLS-TIMSS) und lehrt vor allem Forschungsmethoden, Evaluationsstrategien und Vergleichende Bildungsforschung. DDr. Haider verfügt über lange Erfahrung in der "praktischen" Pädagogik (15 Jahre Volks-, Hauptschul- und PL-Lehrer in OÖ), in der Lehreraus- und Fortbildung, als Journalist für eine Tageszeitung und als Organisationsentwickler und -berater (Geschäftsführer des Instituts für Qualitätsmanagement, Innovationsberatung und Systemevaluation GmbH).

Seine wichtigsten letzten Publikationen sind die fünf Berichtsbände zu PISA 2000 (Studienverlag Innsbruck) und die beiden bisherigen PISA 2003-Berichte (Leykam-Verlag).

Er ist verheiratet mit einer Sonderschullehrerin und Vater zweier schulpflichtiger Kinder. Weitere Information zu Projekten unter www.zvb-austria.at.

Werner Specht

57, Mag. phil., Dr. phil., Leiter des Bereichs II des Zentrums für Schulentwicklung in Graz, Honorarprofessor für Schulqualitätsforschung an der Universität Salzburg



Werner Specht war nach Abschluss seines Studiums (Erziehungswissenschaft/Psychologie/Soziologie) am Sonderforschungsbereich "Bildungsforschung" an der Universität Konstanz tätig und hat dort an den ersten großen Schulstudien im deutschsprachigen Raum unter Helmut Fend mitgearbeitet und publiziert.

Seine Tätigkeit am Zentrum für Schulentwicklung in Graz war vor allem von drei Themen geprägt: Theorie, Forschung und Entwicklung zum Thema Schulqualität, Untersuchungen zur Schulautonomie in Österreich, sowie Arbeiten zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder.

Specht ist Autor und Herausgeber zahlreicher Publikationen zu diesen Themenfeldern und hat u.a. auch als österreichischer Vertreter am europäischen „Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa“ (2001) mitgewirkt - Lehrtätigkeiten an den Universitäten Konstanz, Graz, Zürich und Salzburg.

Werner Specht ist verheiratet und Vater von vier Kindern.

Weitere Informationen und Publikationen unter
<http://www.sbg.ac.at/erz/people/specht.htm>.

Christiane Spiel

53, Dr. phil., Dr. rer.nat., Universitätsprofessorin, Dekanin der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, Leiterin des Arbeitsbereichs „Bildungspsychologie & Evaluation“.



Ihre Berufslaufbahn begann Christiane Spiel als AHS-Lehrerin für Mathematik und Geschichte, danach studierte sie Psychologie. Stationen ihrer wissenschaftlichen Laufbahn waren das Wiener Institut für Psychologie, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und die Karl-Franzens-Universität Graz. 1999 erhielt sie den Ruf auf das Ordinariat Angewandte Psychologie II an der Universität Wien. Seit März 2000 leitet Christiane Spiel den neu eingerichteten Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation am Institut für Psychologie. Neben den Universitäten Wien und Graz lehrte sie auch an der Freien Universität Berlin, der Universität Fribourg und an der Michigan State University.

Christiane Spiel hat eine Reihe von Funktionen im Wissenschaftsbereich und an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft inne: Mitglied im Advisory Board des Centers for Applied Developmental Science der Universität Jena, Hochschulrätin der Universität Hannover, Vorstandsvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Evaluation und der Fachgruppe Methoden und Evaluation der Deutschen Gesellschaft für Psychologie sowie Vorstandsmitglied der European Society for Developmental Psychology; sie ist Mitglied des Gründungskonvents der Universität Wien, der Steuerungsgruppe des Strategieprojekts "Neue Medien" an der Universität Wien und der Zulassungsstelle (Audit-Rat) des Audits "Familie & Beruf" des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen; sie ist u.a. im Herausgeberboard der Zeitschrift für Psychologie, des European Journals of Developmental Psychology und der Zeitschrift für Evaluation, im wissenschaftlichen Beirat der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, des European Psychologist und der Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht.

Die Forschungsschwerpunkte von Christiane Spiel liegen in den Bereichen Bildungspsychologie und Evaluationsforschung. Konkrete Themen sind u.a. Arbeitszeit für die Schule, Bildungsmotivation und Lebenslanges Lernen, Evaluation und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich (z.B. Universitäten), Aggression versus soziale Kompetenz (u.a. in multikulturellen Schulklassen), Kreativität und E-Learning. Die Forschungsergebnisse sind in über hundert deutsch- und englischsprachigen Zeitschriftenartikeln und Buchbeiträgen publiziert.

Darüber hinaus führen Christiane Spiel und ihre Mitarbeiterinnen auch zahlreiche Evaluationsprojekte in unterschiedlichen Organisationen durch.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<http://univie.ac.at/psychologie/bildungspsychologie/> oder

<http://www.evaluation.ac.at/>

Manfred Wimmer

RgR, 59, Bezirksschulinspektor, Mitarbeiter der Abteilung für Schulentwicklung und Schulversuche beim Landesschulrat für Niederösterreich; seit Juni 2004 Mitglied der Kommission



Manfred Wimmer war Hauptschullehrer mit Lehramtsprüfung für Mathematik, Geschichte und Sozialkunde, Leibesübungen und Informatik. 1989 wurde er Hauptschuldirektor an der Sporthauptschule Matzen, NÖ, ab 1991 betreute er den Hauptschulbereich in der Abteilung für Schulentwicklung und Schulversuche beim Landesschulrat für Niederösterreich. 1995 wurde er Bezirksschulinspektor in Gänserndorf.

Manfred Wimmer war schwerpunktmäßig in vielen Bereichen der Lehrerfort- und -weiterbildung tätig. Er blickt auf eine jahrzehntelange Lehrtätigkeit bei internationalen Lehrgängen für Sportunterricht zurück, die ihn u.a. bis Taiwan und Finnland brachte. In den letzten 15 Jahren arbeitete er intensiv im Bereich der Schulentwicklung: als Schulentwicklungsberater an Schulen und als Referent bei Fortbildungsveranstaltungen. Wimmer ist Autor zahlreicher einschlägiger Veröffentlichungen zu Themen aus dem Schulsport und zu Fragen der Schulentwicklung.

Er ist Mitarbeiter in verschiedenen Steuerungs- und Arbeitsgruppen des BMBWK zu Lehrplanfragen und Fragen der Schulentwicklung.

Kontaktadresse: manfred.wimmer@lsr-noe.gv.at